



SUELI HELENA DE CAMARGO PALMEN

**O TRABALHO DO GESTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CONCEPÇÕES, CENÁRIOS E PRÁTICAS**

CAMPINAS  
2014



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**SUELI HELENA DE CAMARGO PALMEN**

**O TRABALHO DO GESTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CONCEPÇÕES, CENÁRIOS E PRÁTICAS**

**Orientador(a): Prof. Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan**

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

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE  
DEFENDIDA PELA ALUNA SUELI HELENA DE CAMARGO  
PALMEN E ORIENTADA PELO PROF.DR. NEWTON ANTONIO  
PACIULLI BRYAN**

Assinatura do Orientador

A handwritten signature in black ink, appearing to be "N. Bryan", is written over a circular stamp or seal. The signature is somewhat stylized and overlaps the circular shape.

**CAMPINAS  
2014**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

P182t Palmen, Sueli Helena de Camargo, 1977-  
O trabalho do gestor na educação infantil : concepções, cenários e práticas /  
Sueli Helena de Camargo Palmen. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Newton Antonio Paciulli Bryan.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Educação infantil. 2. Formação de gestores. 3. Gestão educacional. 4.  
Gestão democrática. I. Bryan, Newton Antonio Paciulli, 1947-. II. Universidade  
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** The manager's work in early childhood education : concepts,  
scenarios and practices

**Palavras-chave em inglês:**

Early childhood education

Training manager

Educational management

Democratic management

**Área de concentração:** Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:**

Newton Antonio Paciulli Bryan [Orientador]

Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares

Sandra Aparecida Riscal

Adriana Missae Momma Bardela

José Roberto Rus Perez

**Data de defesa:** 09-12-2014

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

TESE DE DOUTORADO

**O TRABALHO DO GESTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CONCEPÇÕES, CENÁRIOS E PRÁTICAS**

Autor: Sueli Helena de Camargo Palmen  
Orientador: Prof. Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan

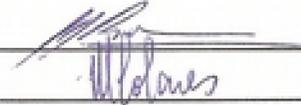
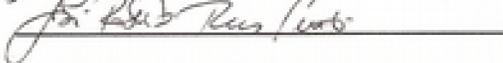
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Sueli Helena de Camargo Palmen e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 09 de Dezembro 2014

Assinatura:  .....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_

2014

*"Todo trabalho imediatamente social ou coletivo em grande escala requer, em maior ou menor medida, uma direção que estabeleça a harmonia entre as atividades individuais e cumpra as funções gerais que resultam do movimento do corpo produtivo total em contraste com o movimento de seus órgãos autônomos.*

*Um violinista isolado dirige a si mesmo, mas uma orquestra requer um regente. "*<sup>1</sup>

*Karl Marx*

---

<sup>1</sup> MARX, K. Marx - O Capital. Crítica da Economia Política (1867). Ed. Boitempo: São Paulo, 2013, p. 406.

## Resumo

Esta pesquisa tem como objeto de investigação o trabalho do gestor educacional, especificamente daqueles que atuam na primeira etapa da Educação Básica, ou seja, que atuam na Educação Infantil. Tomamos como fonte de estudo um dos relatos produzidos por esses gestores, na disciplina Planejamento e Avaliação Educacional, durante sua participação no Curso de Especialização em Gestão Educacional, realizado na Faculdade de Educação –Unicamp, no período de 2007 à 2009. As experiências compartilhadas através da escrita narrativa trouxeram à tona as representações que estes gestores possuem sobre o trabalho realizado, sobre os contextos de participação do coletivo escolar e da comunidade, assim como suas reflexões acerca do cargo ocupado e suas especificidades. Considerando que tais registros são permeados por visões de mundo entre as quais se inserem as concepções de educação e de gestão, suas representações sobre o trabalho realizado no cotidiano das escolas de educação infantil evidenciam o desafio que tem sido a articulação entre dois campos distintos do conhecimento - a educação infantil e a gestão educacional. Os indícios de como acontece a gestão nas escolas de educação infantil emergem nos relatos analisados, os quais mapeamos e sistematizamos por eixos de discussão. Tais eixos englobam pontos *típicos* dessas vivências que embora diversas nos remetem a contextos que se universalizam na totalidade das narrativas aqui analisadas. Entre os eixos de discussão se configuram questões ligadas à identidade do gestor e a percepção sobre seu trabalho; as demandas da escola em seus aspectos estruturais, normativos e humanos; a forma de compreender as tomadas de decisão e os processos participativos e suas reflexões sobre sua ação. Conforme os pressupostos de Walter Benjamin (1994), o narrado não pede explicações, assim a proposta de análise dos relatos expostos não se voltou para seu julgamento, mas para a sua consideração como elemento propiciador da reflexão sobre a experiência partilhada. Assim, a relevância desta pesquisa está em contribuir para a reflexão sobre as práticas de gestão vivenciadas nas instituições de educação infantil, evidenciando as problemáticas que compõem sua área de atuação, apresentando elementos que podem subsidiar a formação desses gestores dentro de suas especificidades, de forma significativa e que envolva o trabalho reflexivo e permeado de diálogo envolvendo a escola e sua realidade.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Formação do gestor; Gestão democrática; Gestão Educacional.

## Abstract

This research aims in the investigation the work of the educational manager, specifically those acting on the first stage of basic education, working in Early Childhood Education. We take as a source of study of the reports produced by these managers, discipline Educational Planning and Assessment, during his participation in the Course of Specialization in Educational Administration, held at the Faculty of Education - UNICAMP, from 2007 to 2009. The experiences shared by narrative writing brought to light the representations that these managers have about the work, about the contexts of collective participation of school and community, as well as their reflections on the position held and their specificities. Whereas such records are permeated by visions of the world among, which are included the concepts of education and management, their representations of the work done in the routine of preschools highlight the challenge that has been the relationship between two distinct fields of knowledge - early childhood education and education management. The evidence as happens in managing preschools emerge in the reports analyzed, which systematized and mapped for areas of discussion. Such axes include typical of these experiences that although many refer to the contexts that are universalized in all the narratives analyzed here points. Among the issues discussed are configured issues of identity and manager perceptions about their work; the demands of the school in its structural, regulatory and human aspects; how to understand decision making and participatory processes and their reflections on their actions. As the assumptions of Walter Benjamin (1994), narrated not ask for explanations, so the proposed analysis of reports exposed not turned to your judgment, but for your consideration as a favorable element of reflection on the shared experience. Finally, the relevance of this research is to contribute to the reflection on the practices of experienced management in early childhood institutions, highlighting the problems that make its area of operation, presenting elements that can support the formation of those managers within their specific, so involving significant and reflective work and permeated dialogue involving the school and its reality.

**Keywords:** Early Childhood Education; Training manager; Democratic management; Educational Management.

## Sumário

Resumo .....	ix
Abstract .....	xi
Lista de quadros .....	xix
Lista de anexos .....	xxi
Lista de siglas e abreviaturas .....	xxiii

- <b>Introdução</b> .....	01
- A organização do texto .....	07

### **Capítulo 1 – A construção da pesquisa: apresentando os aspectos**

<b>metodológicos</b> .....	11
1.1 – Apresentando o CEGE – Curso de Especialização em Gestão Educacional .....	16
1.2 – A disciplina “Planejamento e Avaliação Educacional” .....	19
1.3 – O Primeiro Relato e as indagações da pesquisa. ....	21
1.4 – Procedimentos de análise – mapeando os relatos .....	24
1.5 – Os Gestores Educacionais.....	25
1.5.1– Mapeando os Gestores do CEGE ligados à Educação Infantil .....	26

### **Capítulo 2 - As instituições de Educação Infantil no Brasil –**

<b>percursos constitutivos</b> .....	43
2.1 - O cenário político a partir dos anos de 1990 e a Educação Infantil no Brasil.....	57
2.2 - O Plano Nacional de Educação – um desdobramento da LDB nº 9394/96 .....	64
2.3 - A expansão do atendimento na Educação Infantil e o trabalho feminino .....	71

### **Capítulo 3 - Administração e Gestão – em busca de significações** ..... | | | |----------------------------------------------------------------------------|-----| | 3.1 – Os princípios norteadores da Administração/ Gestão da Educação ..... | 89 | | 3.2 - A Administração Escolar no Brasil – percurso e formação ..... | 100 | | 3.2.1 – A Educação Infantil e a gestão escolar..... | 120 | | 3.3 – A gestão democrática na Legislação Brasileira ..... | 126 | **Capítulo 4 - As representações e singularidades presentes nos relatos** ..... | | | |-------------------------------------------------------------------------------|-----| | 4.1 – O processo identitário e a construção do profissional gestor ..... | 137 | | 4.1.1- Entre as demandas do cargo: o Burocrático ..... | 161 | | 4.1.2- Olhando para o pedagógico ..... | 175 | | 4.2 - Participação e tomada de decisão ..... | 185 | | 4.2.1- As famílias – atores, expectadores, parceiros... .. | 199 | | 4.3 - Visão de escola: demandas estruturais e de recursos humanos ..... | 205 | | 4.4 - Visão de escola – do aspecto social ao Projeto Político Pedagógico..... | 217 | | 4.5 - Relações interpessoais – a mediação em foco ..... | 233 | | 4.6 – Reflexões sobre o registro do trabalho ..... | 243 | xiii

<b>Considerações finais .....</b>	<b>251</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>257</b>

*À minha mãe Rosângela (in memoriam) e a meu pai Mário, que me ensinaram a sonhar, mas principalmente a lutar pela realização dos sonhos.*

## **Agradecimentos**

Ao meu estimado orientador, Prof. Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan, pela parceria, pelos ensinamentos e sobretudo, pela confiança que depositou em mim;

Às professoras: Profa. Dra. Adriana Missae Momma-Bardela, Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Colares, Profa. Dra. Sandra Aparecida Riscal, Profa. Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva e a Profa. Dra. Sandra Fernandes Leite por aceitarem fazer parte da Banca de Defesa;

Aos professores: Prof. Dr. José Roberto Rus Perez e Prof. Dr. Luiz Enrique Aguilar por aceitarem ser parte da minha Banca de Defesa;

À Profa. Dra. Estela Miranda, da Universidade Nacional de Córdoba – Argentina, pelo acompanhamento cuidadoso durante minha missão de estudo do Projeto CAPG-BA, em 2010;

As funcionárias da Secretaria da Pós-graduação – Cleonice Pereira Pardim, Luciana Rodrigues, Nadir Aparecida Gomes Camacho e Rita Cristina Lanoux, por todos os anos de vivência na Pós Graduação e pelas parcerias de trabalho;

À Secretária do DEPASE, Marina Cilumbriello, pela gentileza do atendimento em todos esses anos de faculdade;

A Rosemeire Passos e ao Gildenir Carolino Santos – da Biblioteca Prof. Joel Martins da FE/Unicamp pelo apoio e atenção;

Aos funcionários das Bibliotecas da Unicamp, em especial aos da Faculdade de Educação e aos funcionários do Laboratório de informática da FE/Unicamp pelo trabalho atencioso e prestativo que muito auxiliam na pesquisa;

Aos professores da Faculdade de Educação que fizeram parte do meu caminhar;

As amigas Sandra e Ana Fanny pela leitura da tese, sugestões e apoio fraterno;

À todos os gestores educacionais estaduais e municipais com quem convivi nos tempos do Curso de Especialização em Gestão Educacional/ Unicamp (turmas de 2006 à 2014) pelas valiosas experiências compartilhadas, pelas discussões, pela caminhada dedicada à Educação.

Às crianças da Educação Infantil, que me inspiram e renovam minhas forças a cada dia dando-me a certeza que vale a pena lutar por outra história!

Enfim, a todos os brasileiros que por meio de seus impostos financiam a Educação em nosso país e dessa forma me permitiram estudar numa Universidade Pública e gratuita.

## Listas de quadros

QUADRO 1 – Nomenclatura do cargo/ nº de responsáveis pela área da Educação Infantil por Turma do CEGE (2007-2009) .....	28
QUADRO 2 – Mapeamento: Formas de provimento aos cargos ligados a gestão .....	29
QUADRO 3 – Mapeamento dos gestores de Educação Infantil da Turma A (CEGE 2007-2009) – Idade/cargo/Região .....	31
QUADRO 4 – Mapeamento dos gestores de Educação Infantil da Turma B (CEGE 2007-2009) – Idade/Cargo/Região .....	32
QUADRO 5 – Mapeamento dos gestores de Educação Infantil da Turma C (CEGE 2007-2009) – Idade/Cargo/Região .....	33
QUADRO 6 – Mapeamento dos gestores de Educação Infantil da Turma D (CEGE 2007-2009) – Idade/Cargo/Região .....	34
QUADRO 7 – Mapeamento dos gestores de Educação Infantil da Turma E (CEGE 2007-2009) – Idade/Cargo/Região .....	35
QUADRO 8 – Mapeamento dos gestores de Educação Infantil da Turma F (CEGE 2007-2009) – Idade/Cargo/Região .....	36
QUADRO 9– Cronologia das ações que marcam a história do atendimento à criança no Brasil .....	55

## **Lista de anexos**

ANEXO I – Fontes primárias (regulamentações, regimentos, planos de cargos, estatutos, entre outros documentos das prefeituras envolvidas neste curso de Especialização em Gestão Educacional) .....	277
ANEXO II - TABELA DE GESTORES – (período de 2007-2009) .....	279
ANEXO III – O Cargo/ Atribuição por município .....	282

## **Listas de siglas e abreviaturas**

ABONG – Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais  
ABE – Associação Brasileira de Estatística  
ADI – Auxiliar de desenvolvimento infantil  
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação  
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação  
APM – Associação de Pais e Mestres  
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CE – Conselho de Escola  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CEGE - Curso de Especialização em Gestão Educacional  
CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe  
CFA - Conselho Federal de Administração  
CIPA - Comissão Interna de Prevenção de Acidentes  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
CEFOPES - Centro de Formação de Profissionais da Educação de Sumaré  
COEPRE – Coordenação de Educação Pré-Escolar  
CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores  
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação  
CPU – Unidade Central de Processamento (Central Processing Unit)  
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
DNCr – Departamento Nacional da Criança  
DPCT - Departamento de Política Científica e Tecnológica (UNICAMP)  
EAD – Ensino à Distância  
EC – Emenda Constitucional  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil  
FE – Faculdade de Educação

FEBEM - Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor  
FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
GAPI - Grupo de Análise de Políticas de Inovação  
IMESP – Imprensa Oficial do Estado de São Paulo  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil  
NIED - Núcleo de Informática Aplicada à Educação  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola  
PIB – Produto Interno Bruto  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PRONAICA - Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente  
RMC – Região Metropolitana de Campinas  
TELEDUC - ambiente suporte para ensino-aprendizagem a distância  
TDC – Trabalho Docente Coletivo  
TDI – Trabalho Docente Individual  
OP – Orientador Pedagógico  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
RAIS – Relação Anual de Informações Sociais  
SANASA - Sociedade de Abastecimento de Água e Saneamento S/A  
SME – Secretaria Municipal de Educação  
USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development*)  
USP – Universidade de São Paulo  
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

UNICAMP – Universidade de Campinas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

## **Introdução**

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o trabalho do gestor educacional, especificamente daqueles que atuam na primeira etapa da Educação Básica, ou seja, na Educação Infantil.

Partimos da análise dos relatos realizados por gestores educacionais que participaram do Curso de Especialização em Gestão Educacional<sup>2</sup>, modalidade Lato Sensu, na Faculdade de Educação – UNICAMP, na disciplina Planejamento e Avaliação Educacional, durante o período de 2007 a 2009.

Nesses relatos os gestores pontuam momentos do seu cotidiano na escola e destacam ações que realizam neste espaço. Tais registros não são neutros, ao contrário, estão carregados de representações que revelam intencionalidades, visões de mundo e concepções, sendo relevante investigar os diferentes posicionamentos frente ao cotidiano vivenciado, os quais nos trazem indícios de como a gestão tem se constituído nesse espaço.

Como acontece a gestão na escola? As ações indicam práticas de gestão escolar democrática, como orienta a legislação brasileira (Constituição Federal de 1988, LDB nº 9394/1996, PNE nº 10.172/2001) ou apesar dessa indicação, fruto da conquista demandada pela sociedade civil no processo de democratização vivido nos anos de 1980, as ações indicam outra vivência?

O desafio deste estudo está em analisar nos relatos dos gestores os indícios que revelam as formas de pensar a gestão educacional e, que através das ações relatadas desvelam um cotidiano marcado por concepções de trabalho, de projeto Político-Pedagógico e de participação.

A relevância desta pesquisa está em contribuir para a reflexão sobre as práticas de gestão vivenciadas no interior das instituições de educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, cuja inserção legal de creches e pré-escolas nos sistemas municipais de educação data desde 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9394/ 1996, art.89).

---

<sup>2</sup> O curso foi organizado de forma modular e realizado na modalidade presencial e à distância utilizando-se da Plataforma virtual – TELEDUC (EAD - Ensino à Distância), desenvolvido pelo Centro de Computação da Unicamp. O detalhamento do curso será abordado na apresentação do contexto da pesquisa.

Entretanto, convém ressaltar que as pesquisas indicam a escassez de produções científicas que focalizam a gestão dessas instituições, revelando práticas que reproduzem perfis organizacionais próprios de outras etapas educacionais.

Kramer (2002) destaca a necessidade de pesquisas voltadas ao campo da gestão escolar e da educação infantil, explicitando a necessidade de ampliar os conhecimentos específicos para a formação dos educadores que atuam na gestão de creches e pré-escolas brasileiras.

Consideramos que as instituições de Educação Infantil possuem características próprias, portanto, apresentam problemáticas específicas que envolvem desde questões históricas referentes à sua constituição, formas de organização, até questões focais como seu público de abrangência - as crianças de 0 a 5 anos, considerando-se suas especificidades. Tratam-se de instituições onde o educar e o cuidar acontecem indissociavelmente, como apontam pesquisadores como Cerisara (1999), Faria; Palhares (2000), Kuhlmann (2001), entre outros, destacando que estas são ações *sine qua non* e que demarcam sua identidade. Neste contexto, acreditamos que essas especificidades interferem inclusive nas práticas de gestão que acontecem no interior dessas instituições.

Como retoma Eloísa Acires Candal Rocha (2001),

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). A partir desta consideração, conseguimos estabelecer um marco diferenciador destas instituições educativas: escola, creche e pré-escola, a partir da função que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa (ROCHA, 2001, p. 31).

Kishimoto (2001) em seus estudos destaca que nas instituições de educação infantil a organização da rotina, a infra-estrutura, a disposição dos mobiliários e materiais educativos interferem nas ações de adultos e crianças revelando, dessa forma, concepções sobre o que é o ato de educar e quais as concepções que temos em torno da infância, demarcando formas específicas *de socialização e apropriação da cultura* (KISHIMOTO, 2001, p. 229).

De forma geral, vemos que o avanço nas pesquisas sobre a educação infantil tem contribuído para pensarmos e pesquisarmos a sua especificidade, contribuindo inclusive para os estudos sobre as formas de gestão educacional à medida que nos alerta para as demandas de crianças, famílias, comunidade, educadores, gestores e funcionários não docentes quanto a seus fazeres no cotidiano educacional.

Tomé (2012) em seus estudos pode constatar que a gestão de instituições de educação infantil no Brasil encontra-se em processo de construção, revelando que a integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino municipais revelou que a lógica de gestão escolar presente nessas instituições tem sido a lógica de gestão do ensino fundamental, principalmente dos anos iniciais. Essa marca se evidencia quando, em termos pedagógicos, vemos práticas de escolarização precoce e, em termos administrativos, vemos que *a lógica administrativa caracterizou-se por um hibridismo de práticas democráticas e gerenciais, apresentada em toda a Educação Básica nesse período* (TOMÉ, 2012, p.1045).

Conforme explora Tomé (2012):

[...] passada mais de uma década da integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino municipais, o pensamento em educação infantil e gestão escolar ainda foi pouco explorado conjuntamente no campo científico (p.1043).

Como pontua a autora, é preciso intensificar a articulação da educação infantil, considerando sua especificidade enquanto primeira etapa da Educação Básica, com os conhecimentos da Gestão Escolar, buscando a construção de novos conhecimentos e novas práticas que dialoguem com a realidade das escolas de educação infantil e subsidiem o trabalho de seus gestores.

Temas presentes dentro das Instituições de educação infantil como o brincar, os cuidados, a presença de diferentes profissionais (professores, monitores, ADIs – auxiliares do desenvolvimento infantil, entre outras nomenclaturas), jornadas diferenciadas de trabalho, a relação com as famílias, a busca por formação em serviço e profissionalização, o espaço físico apropriado para as crianças pequenas, o mobiliário, a alimentação (existência de diferentes cardápios conforme a faixa etária), entre outros fazem parte de um repertório específico desta etapa educacional, o qual os gestores devem se apropriar para que suas atribuições se consolidem de forma satisfatória.

Olhando, por exemplo, para o quadro funcional das unidades escolares, as tensões presentes no quadro funcional das creches e pré-escolas se diferenciam das tensões

existentes nas escolas de ensino fundamental ou médio, indicando a especificidade dessas unidades, fazendo parte de um cenário a ser mediado pelo gestor, cada qual considerando sua conjuntura de ação.

Wada (2003) em sua pesquisa de mestrado investigou a concepção educativa presente no espaço da creche e a relação existente entre professoras e monitoras. A pesquisadora detectou a existência de diferenças entre essas profissionais, sendo a exigência para o cargo de professoras a formação em nível médio/ magistério, ou graduação em Pedagogia, enquanto que para as monitoras a formação exigida era ensino fundamental. Outro ponto de tensão foi a constatação de diferentes jornadas de trabalho dessas duas profissionais, de remuneração e status dentro da creche, revelando uma cisão entre as práticas de educação, considerada como função das professoras e de cuidado, considerada função das monitoras.

Outro ponto a ser considerado como uma especificidade do trabalho do gestor educacional ligado a educação infantil é a presença de um quadro funcional praticamente feminino e a resistência das famílias quando o professor de uma turma de crianças pequenas é um homem.

Saparolli (1997) alerta que apesar da existência de homens trabalhando como educadores na educação infantil, sua presença é ainda insignificante revelando a presença de uma concepção conservadora quanto à forma de educar e cuidar das crianças pequenas, atribuindo essa função a mulher, como se essa atividade se justificasse como uma condição feminina.

Quanto à formação inicial e em serviço, Kramer e Nunes (2007) ao pesquisarem a formação dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil, constataram que a ausência de formação entre os profissionais não docentes não se caracterizou como preocupação para a maior parte dos gestores de 54 municípios do Rio de Janeiro.

Kramer e Nunes (2007) concluíram que pouco se conhece sobre os atores que estão no chão das creches e pré-escolas, ou seja, que trabalham na educação infantil no Brasil e caracterizaram o contexto em que se encontram esses profissionais como sendo:

[...] uma situação em que a precariedade, a falta de condições materiais e humanas, o despreparo e o improviso convivem com a dedicação, o idealismo e o compromisso profissional. A ausência de políticas e de recursos financeiros foi constatada lado a lado com a busca de alternativas locais propostas por profissionais que têm se dedicado à

educação infantil e à gestão durante várias décadas (KRAMER, NUNES, 2007, p.451).

As instituições de educação infantil numa perspectiva participativa e democrática consideram mais que o desenvolvimento cognitivo da criança, pois também focalizam a participação de todos os atores presentes no interior da escola, bem como o fortalecimento da relação com a família na gestão e no projeto pedagógico, revelando que as relações culturais, sociais e familiares teriam maior importância no ato pedagógico.

Historicamente, a gestão da escola tem sido objeto de debate dentro do cenário político educacional brasileiro e de acordo com a literatura da área (FELIX, 1984; FERREIRA, 2006; PARO, 1997; RISCAL, 2009; entre outros) na década de 1980 ganha ênfase a questão da descentralização como eixo para a gestão democrática. Neste contexto, a participação passa a ser compreendida como um caminho para a gestão democrática da educação, capaz de superar as práticas administrativas centralizadoras e dentro desse cenário ganha força a idéia de direção colegiada, com a participação de outros membros no processo educativo (WARDE, 1992).

Dentro da perspectiva democrática a gestão educacional responde a prerrogativa legal presente em nossa Carta Magna de 1988, posteriormente reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996.

Sob essa lógica, a gestão, como afirma Aquino (2009),

[...] não é de responsabilidade apenas de uma pessoa, mas sim de todos. Independente da estrutura organizacional adotada, esta tem que atuar em regime de cooperação e de transparência de gestão (administrativa, financeira e pedagógica) (AQUINO, 2009, p.255).

Assim, compreendemos que tratar da temática formação dos gestores educacionais envolve uma discussão mais ampla no sentido de rever conceitos referentes a formação inicial do profissional ligado ao magistério, revendo concepções acerca do que entendemos e pretendemos com esta formação.

Outro desafio aqui posto refere-se a formação dos gestores ligados à educação infantil. Vale destacar que essa etapa da Educação Básica se insere na legislação educacional à partir de 1996, com a promulgação da LDB n.9394/1996, sendo, portanto, recente sua história como parte da Educação Nacional, regulamentada por suas leis.

Assim como a Educação Infantil está construindo sua história buscando sua *identidade própria* (CERISARA, 1999), neste contexto se inserem seus profissionais docentes e não-docentes: gestores educacionais.

Pensar a formação do gestor torna-se fundamental quando se percebe a relação entre a prática da gestão com as formas de se conceber e problematizar as questões construídas no interior da escola, sejam elas de ordem normativa, administrativa ou de ordem pedagógica.

Examinando as pesquisas aqui apresentadas vemos que ao falar em escolas de educação infantil, considerando a especificidades da infância, vale atentarmos para os processos e instrumentos de gestão que as permeiam e que também requerem especificidades, compreendendo que, além da criança, toda a comunidade educacional é produtora de saberes e através do trabalho coletivo e cooperativo, via projeto político pedagógico essas escolas podem se fortalecer e alcançar maior autonomia em suas práticas.

Ao olhar para o relato dos gestores, buscamos os indícios de como se configura o trabalho do gestor educacional ligado à educação infantil e como o seu trabalho cotidiano é demandado, considerando a especificidade desta etapa da Educação Básica.

Entre nossos **objetivos** específicos nesta pesquisa estão:

- Identificar o perfil dos gestores das escolas públicas municipais de educação infantil da região metropolitana de Campinas;
- Analisar as produções dos gestores identificando as concepções de trabalho (participação, tomada de decisão), de Projeto Político-Pedagógico, a visão de escola considerando-se desde a estrutura física e social, as relações estabelecidas neste espaço;
  - Analisar as formas de gestão escolar construídas;
  - Mapear e problematizar as questões que permeiam o cotidiano do gestor educacional, subsidiando sua discussão.

Revedo os relatos sobre o cotidiano de trabalho dos gestores da educação infantil buscamos captar as representações construídas acerca das formas de gestão vivenciadas, dialogando com os referenciais teóricos da área da gestão educacional articulando com os referenciais teóricos da educação infantil. Dentro dessa interlocução teoria e prática buscamos olhar para os eixos temáticos de discussão, pontuando as seguintes questões:

- Como os gestores apresentam seu trabalho? Como se veem neste espaço?
- Quais são as práticas que revelam as experiências de gestão escolar democrática (ou não)?
- No cotidiano da escola como são tomadas as decisões?
- Como acontece a participação da comunidade e da equipe escolar nos espaços educativos e decisórios?

Através desse levantamento e discussão dos eixos temáticos buscamos visualizar nos relatos algumas relações estabelecidas na escola, destacando a estruturação do trabalho na educação infantil, as concepções de gestão educacional indicadas e a percepção de projeto político pedagógico.

É possível perceber por meio dos relatos dos gestores os desafios que são enfrentados no cotidiano das escolas de Educação Infantil, os quais dão elementos para as propostas de formação que buscam atender às necessidades apontadas pelos gestores, considerando suas práticas de forma articulada com os eixos Político-Pedagógico e Conjuntural de suas propostas.

Trata-se de estabelecer uma relação dialógica entre teoria e prática, de forma que a prática dê subsídios para a teoria e esta dialogue com a prática favorecendo seu repensar e possibilitando a construção de novos saberes a partir dessa relação.

### **- A organização do texto**

Apresentamos aqui a organização dessa tese, de forma a apontar como estão pensados seus capítulos buscando dar um panorama geral do texto produzido a partir da investigação realizada em torno ao trabalho do gestor educacional ligado à Educação Infantil.

Através do texto introdutório buscamos apresentar a pesquisa olhando para o *gestor na educação infantil* indicando as perguntas que a norteiam, seus objetivos e desafios. É neste momento que recuperamos alguns aportes teóricos que pontuam a necessidade de articulação entre a educação infantil, considerando sua especificidade enquanto primeira etapa da Educação Básica, com os conhecimentos da Gestão Escolar.

No capítulo 1 apresentamos os aspectos metodológicos que compõem a pesquisa revelando seu recorte, apresentando num primeiro momento o Curso de Especialização em

Gestão Educacional e a disciplina Planejamento e Avaliação Educacional. Contextualizamos o espaço formativo representado pelo curso e pela disciplina na qual os gestores educacionais tiveram contato com os conhecimentos produzidos academicamente em torno da Gestão Educacional e dialogaram com a prática vivenciada nas escolas, observando-as e refletindo sobre as mesmas. É neste contexto que se deu a produção do relato aqui focalizado como fonte de análise e reflexão e enquanto narrativa <sup>3</sup> que nos dá indícios de como acontece a gestão nas escolas de educação infantil. A apresentação do relato assim como a apresentação e mapeamento dos gestores ligados à Educação Infantil é abordada neste capítulo.

No capítulo 2 nosso foco volta-se para os *percursos constitutivos da Educação Infantil* no Brasil, recuperando o histórico dessas instituições desde sua implantação dentro de uma política assistencialista até sua constituição como a primeira etapa da Educação Básica em nosso país (Lei n.9394/1996). Neste capítulo buscamos apresentar o local ocupado pela Educação Infantil à partir dos anos de 1990 segundo as prerrogativas legais (LDB e PNE), apontando para o processo de judicialização da Educação Infantil, caminho construído visando a efetivação do direito ao acesso à essa etapa da Educação Básica, ainda fortemente atrelada ao trabalho extradomiciliar da mulher-mãe. Esse capítulo torna-se essencial para compreendermos o histórico de constituição da Educação Infantil no Brasil e os meandros que compõem a gestão de suas instituições, considerando suas especificidades, influenciando concomitantemente na especificidade de sua gestão.

No capítulo 3 olhamos para *a Gestão Educacional – histórico, concepções e perspectivas* recuperando seu contexto histórico e os aportes legais da gestão democrática da Educação no Brasil. Discutimos a etimologia dos termos *gestão* e *administração*, pautados no referencial teórico da área, com o intuito de explorar as questões ideológicas e políticas que as envolvem e que direcionam as ações no interior das escolas, influenciando em sua estruturação, desde a Educação Infantil. Abordamos neste capítulo a formação dos gestores, olhando para seu processo formativo numa perspectiva histórica da qual emerge sua vinculação como os cursos de formação inicial e os dilemas quanto a fragmentação do conhecimento ao pensar nas habilitações como caminho para a formação desse profissional.

---

<sup>3</sup> Walter Benjamin, filósofo alemão, tinha como conceito central de sua filosofia a experiência, sendo a narrativa a forma de sua expressão. Segundo Benjamin (1994) “a narrativa é uma forma artesanal de comunicação. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (p.205). Assim, olhamos para os relatos enquanto narrativas que desvelam as experiências dos gestores educacionais.

As mudanças na legislação educacional nos anos de 1990 e anos 2000 e as perspectivas para a formação do docente gestor, serão aqui apresentadas, discutindo-se sobre a necessidade de articulação entre diferentes áreas do conhecimento nesse processo formativo.

Nesse contexto, se evidencia a necessidade e a importância em se pensar a formação dos gestores dos estabelecimentos de educação infantil, considerando-os peça-chave para consolidação da gestão democrática na educação infantil.

No Capítulo 4 o foco concentra-se *no gestor e suas vivências na Educação Infantil*. Neste capítulo são apresentados fragmentos dos relatos dos gestores ligados à Educação Infantil, os quais foram sistematizados em eixos de discussão que nos permitem visualizar o movimento da escola a partir das representações: A identidade do gestor e sua percepção sobre o seu trabalho (pedagógico e burocrático); as demandas estruturais, normativas e pessoais; os contextos participativos e de tomada de decisão dando o tom a gestão construída e vivida; a reflexão sobre o trabalho à partir do registro reflexivo que por sua vez pontua angústias, contradições e perspectivas, compõem esse capítulo.

Buscamos evidenciar nesse momento as representações que permeiam o trabalho do gestor da educação infantil nos contextos coletivos, indicando marcas de um profissional construído num contexto social e político que influenciam em suas concepções e práticas.

Tomamos os pensamentos de Benjamin (1994) como parte do referencial teórico que embasa nosso olhar para os relatos, considerando-os como narrativas que nos suscitam diferentes percepções sensibilizando nosso olhar nos remetendo as representações da experiência vivida, que como aborda o referido autor não pede explicações, mas permite a análise dos contextos vividos.

Finalizamos o texto apresentando as *Considerações Finais*, momento em que recuperamos nosso objeto de estudo, ou seja, o trabalho do gestor educacional na Educação Infantil, resgatando suas representações sobre o trabalho, suas dimensões e seus dilemas conjuntamente com a visão de Educação Infantil que se concretiza em seu cotidiano.

Enfim, ao pesquisarmos o trabalho do gestor na Educação Infantil acabamos pesquisando o cenário no qual tem se articulado a Gestão Educacional e a Educação Infantil, nos levando a olhar para outras questões, como:

– Como tem se configurado a gestão nesta etapa da Educação Básica e a como tem sido a formação para essa atuação?

Assim se desenha essa pesquisa, que buscou contribuir para a reflexão sobre as práticas de gestão vivenciadas no interior das instituições de educação infantil, dialogando com a prática imersa nos relatos dos gestores, olhando para a formação como uma possibilidade para consolidação da gestão democrática da educação, também para a Educação Infantil.

## Capítulo 1 – A construção da pesquisa: apresentando os aspectos metodológicos

*Alice perguntou ao Gato:  
“Que caminho devo seguir?”.  
O Gato respondeu:  
“Isso depende muito de para onde você quer ir”.  
Alice, por sua vez, respondeu:  
“Não me importo muito para onde...”.  
“Então não importa o caminho que você vai escolher”, respondeu  
o Gato. (CARROLL, 1865)*

Para investigar o trabalho do gestor educacional partimos da análise de seus relatos realizados no Curso de Especialização em Gestão Educacional (2007-2009), na disciplina de Planejamento e Avaliação Educação, buscando “a captação da relação de sentido” da ação humana (WEBER, 1997).

Neste contexto os relatos realizados pelos gestores são a fonte para a captação desses sentidos, pois revelam vivências, ações, angústias, interpretações, enfim, as narrativas desses sujeitos sobre o seu cotidiano na escola desvelam concepções acerca de seu trabalho e formas de compreender as práticas e as relações estabelecidas no cenário educacional. Afinal, qual é o trabalho do gestor educacional?

A pesquisa narrativa se configurou como uma opção metodológica por permitir ao investigador conhecer as práticas, os saberes e a reflexão de quem narra, ressaltando o que nos pontua Larrosa (2002) que “quando contamos nossas histórias e experiências para os outros, de forma escrita ou oral, elas deixam de ser somente nossas, pois passam a fazer parte da vida do outro” (p.38), portanto, ao compartilhar os relatos elaborados pelos gestores revivemos e reinterpretamos as experiências vividas e narradas.

Walter Benjamin (1994) ao destacar a *faculdade de intercambiar experiências* ressalta que, *o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes (p. 201)*. Retoma ainda a importância de um certo distanciamento para se apurar o olhar e redefinir o foco abordando que “Uma experiência quase cotidiana nos impõe a exigência dessa distância e desse ângulo de observação” (p.197).

Ao relatar o que acontece na escola o gestor dá visibilidade as suas peculiaridades locais além de nos dar indícios da forma como a gestão se concretiza neste espaço. Por meio desses indícios podemos analisar e problematizar aquilo que foi registrado por meio do relato, que por sua vez explica os processos, as situações e as experiências observadas.

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar (...) permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras); além disso, abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras (MORAES, 2000, p.81).

Para Benjamin (1994) a narrativa é uma forma artesanal de comunicação que mergulha na vida do narrador com o intuito de trazer as marcas da experiência, do vivido, do subjetivo, destacando que,

Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1994, p.205).

A pesquisa narrativa dá voz ao narrador/gestor educacional revelando seus conhecimentos tácitos, a especificidade de seu trabalho e de seu local de trabalho, permite a construção por meio do relato das representações acerca do vivido e tido como significativo, portanto, revelador de concepções, permite a reflexão sobre aquilo que está sendo relatado, permite a externalização das percepções e revela pelo ato de contar (oralmente ou pela escrita) a relação entre pensamento e ação, permitindo a problematização das experiências. Bernard Charlot (2000) destaca ainda que ao narrar as pessoas não se utilizam de uma lógica linear, pois ao narrar lançam mão das práticas languageiras com as quais estão familiarizadas e elaboram a narrativa a partir de suas representações. Por isso, sem dúvida, a narrativa é também uma forma de prática social através da qual o sujeito elege/escolhe/busca/constrói, a partir de um repertório sociocultural de relatos, o que melhor expressa a sua narrativa pessoal, ou seja, a sua história.

Para se compreender os processos humanos e se conhecer um fenômeno social é preciso à busca constante pelo sentido presente nas experiências humanas, a busca por

seu conteúdo simbólico, ações essas que caracterizam a metodologia das ciências humanas. Conforme pontua Tragtenberg (1997):

Por ação, Weber entende “aquela cujo sentido pensado pelo sujeito ou sujeitos é referido ao comportamento dos outros, orientando-se por ele o seu comportamento”. Tal colocação do problema de como se abordar o fato significa que não é possível propriamente explicá-lo como resultado de um relacionamento de causas e efeitos (procedimento das ciências naturais), mas compreendê-lo como fato carregado de sentido, isto é, como algo que aponta para outros fatos e somente em função dos quais poderia ser conhecido em toda a sua amplitude (TRAGTENBERG, 1997, p.07).

Neste contexto, retomamos a metodologia das ciências sociais weberiana, que busca captar os sentidos, extrair os conteúdos da *ação ou ações que o configuram*.

Tragtenberg (1997) contextualiza a opção metodológica adotada por Weber retomando o impasse existente entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais pontuando que a metodologia das Ciências Naturais busca o conhecimento dos fenômenos naturais, ou seja, “*de algo externo ao próprio homem, enquanto nas ciências sociais o que se procura conhecer é a própria experiência humana*” (p.8), destacando que nas ciências humanas a metodologia adotada focaliza as experiências dos sujeitos.

Ao falar em agente reflexivo Weber refere-se no agente ou agentes imersos em situações específicas, portanto com informações e razões para agir da forma como agem, buscando apreender desses contextos os fundamentos que compreendem os motivos e as relações de sentido presente nas ações.

Ao olhar para os diferentes cargos de gestores educacionais, suas atribuições, nomenclaturas e ações concretas buscamos compreender as ações imersas nas relações estabelecidas a partir de cada posição vivenciada e narrada por esses sujeitos, bem como compreender os sentidos vividos e construídos.

Pensando nos relatos como narrativas pesquisadas e que trazem peculiaridades resgatamos Lukács (1968) como um importante referencial teórico para pensarmos a particularidade como uma categoria. Esse autor inicia sua reflexão questionando-se sobre a narração e a descrição: *Narrar ou descrever?* Pensando de forma crítica o papel social dos sujeitos destaca o narrar como preferível por revelar as contradições existentes nas situações típicas, enquanto o descrever se fixa a formalismos que alienam.

Para Lukács o típico não é o agrupamento de acontecimentos e experiências, mas a exacerbação dos aspectos humanos significativos de uma dada realidade em direção à exemplaridade, ou seja, a sua universalização.

Segundo Lukács (1968) *“um tal conteúdo deve dirigir o seu sentido universalizante a fim de elevar a singularidade na particularidade”* (p.242). De acordo com sua teoria o típico é uma categoria da vida *“que deve também desempenhar um papel, portanto, no reflexo científico”*. Podemos considerar como típica uma situação quanto mais prevalecerem nela às determinações universais, como por exemplo, ao pensarmos os traços típicos de uma época, lembrando que nunca há uma figura que os resume, mas vários tipos que permitem uma observação profunda.

Assim, o típico se converge em conteúdo e reflete uma mesma realidade, consistindo na representação de personagens do cotidiano, que poderiam ser encontrados, enquanto posição social, em vários momentos; no entanto esse mesmo personagem carrega em si questões individuais e subjetivas que o diferencia. O típico se liga a particularidade e são as singularidades que criam a base sensível da forma.

Lukács mostra que a particularidade ocupa uma posição mediadora no movimento entre o singular e o universal, adquirindo um significado substantivo e figura própria: espécie, gênero, classe social etc, ou seja, a particularidade *sinônimo de determinação*: diante do universal, o particular é *“veículo do determinado”* (LUKÁCS, 1968, p.209). Segundo suas ideias, *“cada parcela de vida representada pela arte não corresponde a nenhuma parte determinada da vida, mas sim a uma totalidade particular de vida”* (LUKÁCS, 1968, p. 249).

Ao focar os relatos buscamos a totalidade na particularidade das ações narradas pelos gestores educacionais e ao pensar nas pistas que revelam seus fazeres e as especificidades de seu cotidiano resgatamos Ginzburg (1989) quando, ao pensar nos indícios e suas narrativas, retoma a experiência dos caçadores e seus dispositivos de como ler e decifrar pistas deixadas pela presa, de como se dava a captação dos sinais deixados pela caça.

Num processo de pesquisa nas Ciências Humanas buscamos pistas, pegadas, gestos, enfim, sinais e é a riqueza de indícios que nos permite conhecer profundamente nosso objeto de pesquisa, contudo, diante de um rigor flexível, considerando que:

Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a por em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (GINZBURG, 1989, p.179).

Connelly e Clandinin (1995) acrescentam que a utilização das narrativas em pesquisas educacionais justifica-se por permitir a representação da forma como nós seres humanos vivenciamos e experimentamos o mundo, permitindo o contato com as singularidades presente nas vivências e experiências através dos fatos narrados.

Segundo Lefebvre (1983), não podemos caracterizar as representações como verdadeiras ou como falsas, pois ocupam o intervalo entre a presença e a ausência, se constituindo do que é vivido, percebido e concebido, num movimento dialético, ocupando os interstícios entre o vivido e o concebido.

Neste sentido, Ginsburg (2001) destaca que a representação se faz às vezes da realidade representada evocando a ausência; por outro, às vezes torna visível a realidade representada, sugerindo a presença.

Assim, compreendemos a representação como uma dimensão do real, compondo o movimento entre o vivido e o conceituado.

Conforme Silva (2011),

A dimensão da representação é uma possibilidade que deve ser levada em consideração e não excluída apresentando como desculpas os inúmeros problemas que traz consigo. Não estamos sugerindo que de um lado está a representação e de outro o real formando uma dicotomia que obrigue o leitor a escolher, ou ficar com a representação ou com o real. Assim sendo, talvez possamos pensar a *representação* como uma dimensão do real. Ou seja, a representação representa sim, só que não representa “um por um”. Dessa forma, a representação e o real são interdependentes, um não existe sem o outro (SILVA, 2011, p.43).

As experiências compartilhadas através dos relatos, elaborados por cada gestor, traz a marca de suas vivências, suas representações, as experiências de seu coletivo de trabalho, suas subjetividades, a especificidade de seus cargos e as atribuições decorrentes dos mesmos, enfim, explicitam fazeres que são mais que práticas sociais particulares, assumem o papel de práticas políticas, as quais analisaremos.

## 1.1 – Apresentando o CEGE – Curso de Especialização em Gestão Educacional

O CEGE - Curso de Especialização em Gestão Educacional teve sua primeira versão em novembro de 2005, fruto de uma parceria estabelecida entre a Unicamp e a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. O público atendido nesta ocasião abrangeu em torno de seis mil gestores da rede pública de ensino do estado de São Paulo, redistribuídos em 120 turmas.

Esse curso teve como objetivo desenvolver a reflexão sobre as diversas ações dos gestores na escola, ampliando seus conhecimentos quanto aos diversos aspectos envolvidos no planejamento e gestão escolar, valorizando sua prática profissional, articulando e promovendo a colaboração entre Faculdade de Educação/Unicamp e os sistemas educacionais municipais, cumprindo o papel formador da Universidade e executando sua função social no sentido de promover uma ação dirigida à necessidade da sociedade quanto à formação dos profissionais de Educação, vinculando dessa maneira a extensão ao ensino e a pesquisa.

Após a finalização do curso para os gestores do Estado de São Paulo, uma nova edição do curso foi elaborada, visando atender as secretarias municipais de Educação.

Dessa forma, o Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) voltado aos municípios foi realizado na Faculdade de Educação/ Unicamp, no período de agosto de 2007 a julho de 2009, envolvendo 300 gestores de onze municípios da região metropolitana de Campinas e Várzea Paulista<sup>4</sup>, sendo estes distribuídos em seis turmas: A, B, C, D, E e F.

O CEGE foi um curso de formação continuada semipresencial, com as atividades presenciais organizadas aos sábados e as atividades à distância monitoradas através da Plataforma de EAD – TELEDUC<sup>5</sup>, sendo a carga horária de cada disciplina de 50% à distância e 50% presencial.

O TELEDUC foi a plataforma utilizada durante a semana de trabalho à distância, indicando caminhos e esclarecendo dúvidas dos alunos através da orientação virtual dada

---

<sup>4</sup> Os municípios da região metropolitana de Campinas que participaram dessa versão do CEGE foram: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Hortolândia, Indaiatuba, Paulínia, Nova Odessa, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antônio de Posse, e Sumaré. Contudo, Várzea Paulista também fez parte deste grupo, participando dessa formação Lato Sensu.

<sup>5</sup> O ambiente adotado para as atividades de EAD foi o TELEDUC, organizado pelo NIED (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) da Unicamp, considerando que esse ambiente permite a participação dos usuários devido à facilidade de seu manuseio e a funcionalidade de suas ferramentas.

pelos monitores de cada disciplina. Nesse ambiente os alunos tinham as orientações sobre as atividades da semana, as quais eram acompanhadas virtualmente antes das aulas presenciais, as quais eram realizadas aos sábados.

O acesso ao ambiente era feito pelo seguinte endereço eletrônico: <http://gestor.fae.unicamp.br/index07.php> , sendo que cada aluno deveria acessar a sua turma através de seu login (chave de acesso) e senha.

No ambiente preparado para o Curso de Especialização em Gestão Educacional tivemos como ferramentas do ambiente virtual a seguinte configuração:

- Atividades – espaço onde ficavam postadas as atividades a serem realizadas pelos gestores durante as horas de trabalho virtual, contendo indicações de leituras, dicas, entre outras atividades;
- Material de Apoio – espaço onde ficaram armazenados os itens “Leituras obrigatórias” e “Leituras complementares”;
- Agenda – visão geral do curso, apresentado em forma de cronograma anual das atividades a serem realizadas;
- Fóruns de discussão – espaço para a postagem de reflexões sobre problemáticas levantadas pelas disciplinas;
- Portfólio – a pasta do aluno onde podia armazenar sua produção, compartilhando-as ou não com os colegas da turma e com os formadores, sendo isso possível através da opção que deveria ser indicada neste espaço. Essas produções foram organizadas por pastas, cada qual correspondente a uma disciplina específica;
- Correio eletrônico – o meio de comunicação virtual próprio do ambiente TELEDUC através do qual todos os alunos da turma e seus formadores podiam se comunicar, enviando dúvidas, emitindo orientações, fazendo combinados antes dos encontros presenciais;
- Mural – espaço destinado a recados e orientações gerais;
- Café Virtual – espaço aberto para conversar sobre qualquer assunto, para conversar livremente como se estivessem numa cantina “tomando um café”;
- Perguntas Frequentes – local onde eram postadas as perguntas com grande número de ocorrências juntamente com as orientações possíveis a partir das mesmas;
- Perfil – espaço com informações sobre os alunos: nome, função, escola em que trabalha, endereço eletrônico particular e espaço para o alunos falar de si; e

- Intermap - ferramenta para consulta dos formadores - um mapa de acesso que permitia ao formador acompanhar os acessos dos alunos (número de acessos, dias acessados e horários) e acompanhar seus estudos.

As aulas presenciais, realizadas aos sábados foram ministradas pelos professores do quadro docente da FE – UNICAMP, os quais contavam com o apoio dos monitores virtuais (estudantes do Programa de Pós-Graduação) para o desenvolvimento das aulas presenciais, conforme organização de cada disciplina.

A estrutura do curso foi modular, composta por dez disciplinas, portanto, ao final do curso cada portfólio tinha dez pastas, cada uma com a produção correspondente a determinada disciplina.

As disciplinas que compuseram o curso foram:

01\_ Gestão Escolar (30 horas)

**02\_ Planejamento e Avaliação Educacional (60 horas)**

03\_ Estado, Políticas Públicas e Educação (30 horas)

04\_ Gestão, Currículo e Cultura (60 horas)

05\_ Relações de Trabalho e Profissão Docente (30 horas)

06\_ Tecnologias de Informação e Comunicação (30 horas)

07\_ Escola, Gestão e Cultura (30 horas)

08\_ O Cotidiano da Escola (30 horas)

09\_ Gestão Escolar: Abordagem Histórica (30 horas)

10\_ A Escola e a Educação Comunitária (30 horas)

\* Trabalho de Conclusão de Curso (30 horas)

Cada uma dessas disciplinas contou com um “Coordenador de disciplina”, professor que se responsabilizou pelo acompanhamento de todas as atividades presenciais e à distância.

Vale destacar que dentre essas disciplinas algumas tiveram a carga horária de 30 horas, ou seja, quinze horas presenciais e quinze horas à distância, enquanto outras foram planejadas com carga horária de 60 horas – trinta horas presenciais e trinta à distância, somando-se a carga horária de 390 horas ao final do curso.

Após essa apresentação geral da estrutura do curso, apresentamos especificamente a disciplina “*Planejamento e Avaliação Educacional*”, com o objetivo de contextualizar o

cenário de produção das atividades da disciplina, especialmente dos relatos realizados pelos gestores e que serão fonte de estudo desta pesquisa.

## **1.2 – A disciplina “Planejamento e Avaliação Educacional”**

A disciplina “*Planejamento e Avaliação Educacional*” foi elaborada pela equipe de professores e pesquisadores do LaPPlanE - Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional, fazendo parte das disciplinas desenvolvidas em 60 horas de trabalho, sendo 30 horas presenciais equivalentes a quatro encontros chamados “*Encontros de sábado*”, de 7h30min cada, utilizados para as aulas expositivas, trabalhos em grupo – dinâmicas, análise e discussão de textos e documentos e as outras 30 horas utilizadas para a realização das atividades à distância.

As temáticas trabalhadas foram distribuídas de forma a englobar discussões sobre o cotidiano da escola e o trabalho do gestor com o foco no Planejamento e na Avaliação Educacional. As atividades realizadas visavam à produção de textos sobre o cotidiano da escola e a problematização de questões como: visão de Educação, de Projeto Político-Pedagógico, a atuação do gestor com a comunidade escolar, o planejamento do trabalho pedagógico, entre outras questões presentes nesse cotidiano.

Para o processo de diálogo sobre o planejamento do trabalho político-pedagógico vivenciado e transformado no cotidiano da escola, foram solicitados ao longo dos encontros presenciais e via TELEDUC a realização de diversas atividades e dentre as quais ganham destaque a produção de três relatos:

- **Relato 1** - Os gestores fizeram o registro do cotidiano da escola durante um dia de trabalho. Podiam descrever esse dia ou optar por relatar sobre um momento deste dia na escola (exemplo: relatar sobre uma reunião com os professores, uma conversa com pais de alunos, a agenda de trabalho prevista para o dia e a concretizada, entre outros momentos a escolha do gestor). Este relato foi realizado antes da primeira aula presencial;

- **Relato 2** – Consistiu em comentar o seu primeiro relato de observação da escola, repensar os significados do que observou com relação a seu trabalho levando em consideração as

leituras realizadas durante a semana (momento para refletir sobre as percepções, as leituras, os sentidos e significados do texto em seu respectivo contexto de produção);

- **Relato 3** - Releitura das produções 01 e 02 de forma analítica e reflexiva, discutindo o cotidiano escolar com o respaldo teórico trabalhado na disciplina “Planejamento e Avaliação Educacional”. Neste momento o aluno deveria nos contar o porquê escolheu se tornar um gestor.

Nesta disciplina buscou-se abordar o planejamento na escola pública como um instrumento de Gestão considerando a sua dupla dimensão: a processual e a pedagógica, destacando a importância de sua construção de forma coletiva onde todos que trabalham na escola participem desse processo.

A importância da participação da comunidade e dos alunos de forma significativa foi retomada, lembrando que o objetivo principal da educação formal é a promoção da aprendizagem e da formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e agentes de sua história.

As discussões em torno a Avaliação, suas características e forma de utilização foram trabalhadas paralelamente as discussões sobre o Planejamento revelando a importância de se acompanhar o processo educacional numa perspectiva formativa e processual, que permite a correção das distorções ao longo do percurso educacional, possibilitando melhores resultados às metas almejadas para o processo educativo.

Entre as atividades realizadas pelos gestores/alunos destacamos as leituras em torno ao Planejamento e a Avaliação Educacional, evidenciando a importância do Projeto Político Pedagógico para a unidade escolar. Realizavam-se também arguições coletivas durante as dinâmicas em grupo onde eram recuperadas as atividades à distância e as leituras; os gestores interagem via EAD entre si e com os formadores e produziam relatos que sistematizavam os conhecimentos construídos a partir das reflexões envolvendo teoria e prática e o papel dos gestores neste contexto, sem perder o foco das dinâmicas presentes no cotidiano escolar.

### 1.3 – O Primeiro Relato e as indagações da pesquisa

Esta pesquisa está pautada na coleta de dados proveniente de fonte primária, ou seja, de material originado da produção dos gestores aqui pesquisados, sendo tais produções as atividades realizadas pelos gestores ao longo do curso. Contudo, nesta pesquisa o foco está no **Relato 1**, ou seja, o Primeiro Relato.

O **Relato 1** pedia aos gestores que registrassem o cotidiano da escola durante um dia de trabalho. Podiam descrever esse dia ou optar por relatar sobre um momento deste dia na escola, sendo esse momento de livre escolha (exemplo: uma reunião com os professores, uma conversa com pais de alunos, a agenda de trabalho prevista, entre outros momentos a sua escolha).

Por se tratar de uma atividade pautada no olhar dos gestores, nos permite analisar a partir de indícios presentes em suas narrativas algumas concepções que as permeiam e que compõem nossas indagações de pesquisa, como:

- Quais as concepções de trabalho (participação, tomada de decisão), de Projeto Político-Pedagógico, a visão de escola considerando-se desde a estrutura física e social, as relações estabelecidas neste espaço?
- Quais as formas de gestão escolar construídas, a partir dos elementos trazidos por tais relatos?
- É possível perceber a especificidade da gestão educacional na educação infantil?
- No cotidiano da escola como são tomadas as decisões e como acontece a participação da comunidade escolar?

Através desses relatos buscamos mapear e problematizar o cotidiano de trabalho do gestor educacional, visando subsidiar a elaboração de políticas de formação para esses profissionais.

Como monitora de TELEDUC <sup>6</sup>, na disciplina que demandou a realização do relato em questão, tive acesso direto a essas atividades ao longo do curso, de forma que a coleta de dados aconteceu concomitantemente a minha atuação como monitora e leitora dos mesmos.

---

<sup>6</sup> Destaco que sou professora de Educação Infantil, por isso o interesse por essa etapa da Educação Básica.

Após o ingresso no doutorado iniciei o trabalho de organização e seleção do material, buscando organizá-lo e mapeá-lo conforme as perguntas que norteiam essa pesquisa.

Convém destacar que este relato foi produzido na primeira semana de atividade à distância e que antecedeu o primeiro encontro presencial da disciplina em questão. Esse relato ficou armazenado no portfólio de cada aluno, fazendo parte de sua produção ao longo da disciplina. A discussão em torno desse relato foi realizada presencialmente durante o encontro de sábado, destacando que não havia relato “certo ou errado”, o que consistia numa preocupação por parte dos gestores/alunos.

Durante o encontro presencial era evidente a autoria dos relatos, pois cada um trazia um elemento diferente para nossa discussão, justamente por serem individuais – indicando a importância dessa autoria e da produção dos saberes a partir das reflexões sobre as práticas vivenciadas por cada gestor.

O respeito à autoria além de garantir liberdade ao gestor para registrar aquilo que considerava importante em seu dia de trabalho, enriqueceu os relatos impregnando-os por diferentes formas de enxergar os contextos escolares, revelando assim diferentes concepções sobre o trabalho, sobre a participação e sobre a gestão em si.

O primeiro relato produzido pelos gestores educacionais busca evidenciar “**O trabalho do gestor na escola**” e é neste relato que nos pautamos para extrair as concepções presentes nas falas dos gestores da educação infantil sobre seu trabalho, sobre a participação em seu ambiente de trabalho, sobre a forma de gestão que acontece em sua escola.

Os relatos foram postados via TELEDUC, na área Portfólio, antes do primeiro encontro presencial visando não influenciar na forma de escrever dos gestores e não interferir em seu olhar na hora de eleger o “sobre o que escrever”.

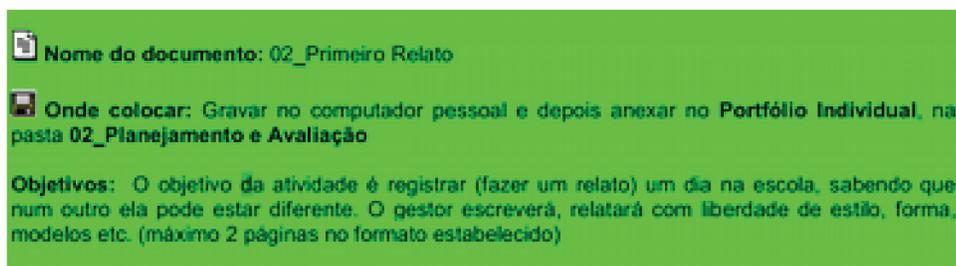
A orientação para essa atividade trazia a seguinte mensagem:

Neste momento você irá preparar-se para a observação da escola onde trabalha. A observação deve ser feita na terça-feira desta primeira semana, no seu período de trabalho. Para isto você pode utilizar um caderno de notas, estabelecer um roteiro, escolher uma **situação significativa**, etc. Os gestores que não atuam em uma escola específica devem realizar o Relato a partir de suas experiências anteriores, especificando o tipo de escola, o período e sua realidade. O objetivo da atividade é registrar (fazer um relato) ...

Ao proporcionar ao gestor a liberdade para eleger uma “*situação significativa*” a ser relatada, extraímos dessa escolha não apenas o contexto vivenciado num determinado dia e hora, extraímos desse relato concepções sobre o que este gestor focalizava como sendo algo significativo e passível de registro, ou seja, de ser relatado e discutido. Nesse momento vemos o seu olhar para sua escola: a forma de encará-la, como percebia os profissionais, as crianças e as famílias ligados a ela e principalmente como cada um percebia o seu movimento.

Com essa configuração os relatos acabam por revelar como os gestores visualizam seu trabalho e revelam as minúcias e especificidades de seu cotidiano, possibilitando-nos destacar as direções de seu olhar dentro do mesmo.

Dentro das orientações de uso do ambiente virtual - “TELEDUC” estavam discriminadas as instruções para a postagem dos materiais produzidos pelos alunos/gestores, estando especificado no caso dos relatos o nome a ser dado aos arquivos. O primeiro relato deveria ser postado com a seguinte nomeação - 02\_Primeiro Relato; e a pasta a qual deveria conter o arquivo – 02\_Planejamento e Avaliação, conforme quadro visualizado pelos gestores/alunos da disciplina.



Os gestores, conforme as orientações dadas para a atividade observaram um dia na escola onde trabalhavam, sendo que alguns relatavam sua rotina de trabalho considerando desde sua entrada até sua saída da escola, enquanto outros optaram pela escolha de uma situação “significativa”, ao seu modo de ver, para a realização do relato solicitado. Para subsidiar a realização desta atividade havia a sugestão de duas leituras, as quais destacam a importância do registro, sendo elas: “O papel do registro na formação do educador”, de Madalena Freire (2005) e “A produção do registro do educador: decifrando sinais”, de Edmilson Castro (2005).

Os registros eram posteriormente discutidos presencialmente com o respaldo do referencial teórico trabalhado na disciplina, sendo este acessível aos alunos via TELEDUC, material impresso (3 volumes) e CD com videoaulas. Vale destacar que no início do curso todos os gestores receberam esses materiais, permitindo que as leituras e estudos fossem realizados com autonomia pelos gestores, além de garantir que todos tivessem acesso ao referencial teórico trabalhado no Curso de Especialização em Gestão Educacional.

#### **1.4 - Procedimentos de análise - mapeando os relatos**

A primeira etapa do trabalho de análise dos materiais (relatos) coletados voltou se para o mapeamento dos gestores ligados à educação infantil, observando-se o gênero desses gestores, sua idade (com base nas informações da ficha cadastral, preenchida no Teleduc contendo ano de nascimento) e cargo ocupado, destacando a nomenclatura assumida por cada município envolvido nesta pesquisa.

Após a seleção dos gestores, separamos seus relatos por turmas, conforme acontecia nos encontros presenciais, permitindo que os mesmos ficassem agrupados por turma/município, evidenciando as formas de organização dos municipais em torno suas secretarias de educação.

Mapeamos as informações acerca dos **Cargos de Gestão Educacional e suas atribuições**, destacando que a nomenclatura varia de município para município, como apresentaremos adiante ao tratarmos do perfil desses gestores cujos relatos são aqui fonte de pesquisa.

Este mapeamento pautou-se em fontes primárias, ou seja, com base nos documentos indicados por algumas Secretarias de Educação e de Recursos Humanos, ou acessados via Câmaras Municipais, como: Regimentos, Estatutos, Normativas dos Recursos Humanos quanto à especificidade do cargo-Atribuição/ Municípios e Planos de Cargos e Carreira do Magistério<sup>7</sup>.

Com base nesses referenciais construímos o perfil dos gestores das escolas públicas de educação infantil da região metropolitana de Campinas e Várzea Paulista.

Num segundo momento voltamo-nos para os relatos em si, realizando suas leituras e buscando extrair as concepções de gestão escolar, de trabalho, de participação e de projeto

---

<sup>7</sup> ANEXO I – Fontes primárias consultadas (Regulamentações, regimentos, planos de cargos, estatutos, sites com documentos digitalizados, entre outros).

político pedagógico, mapeando e problematizando as questões que permeiam o cotidiano do gestor educacional.

Posteriormente selecionamos nas diferentes turmas pontos em comum apresentados nos relatos, realizando dessa forma a seleção dos problemas relatados e criando **eixos de discussão** que demonstram as ações da gestão escolar, suas especificidades, seus maiores problemas e possíveis estratégias utilizadas para o seu enfrentamento, destacando as singularidades que se fazem presentes na totalidade de ser gestor educacional na educação infantil.

A partir desse mapeamento e dos estudos teóricos realizados com base no levantamento bibliográfico voltado a área da Gestão Educacional e a área da Educação Infantil, considerando os aportes legais que fundamentam a organização da Educação brasileira, dialogamos com os eixos criados buscando problematizar o cotidiano do gestor educacional ligado à educação infantil, bem como buscando subsidiar a elaboração de políticas de formação para esses profissionais, considerando suas especificidades.

Enfim, os pontos comuns encontrados nos relatos dos diferentes gestores nos permitiram sistematizar eixos temáticos para análise e discussão, explicitando a importância em se considerar as particularidades que envolvem o trabalho do gestor educacional ligado a primeira etapa da Educação Básica – ou seja, à Educação Infantil.

### **1.5 – Os Gestores Educacionais**

De forma geral, como já apresentado anteriormente, este curso envolveu 300 gestores educacionais, sendo estes ligados à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Para esta pesquisa selecionamos os relatos dos Gestores Educacionais ligados à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, considerando a especificidade desta etapa educacional, sua recente inserção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a necessidade de conhecermos os desafios vivenciados por seus gestores frente às demandas de seu trabalho. Após esse recorte constituíram-se como sujeitos da pesquisa um total de 159 gestores.

Convém aqui destacar que, uma das produções realizadas pelos gestores no decorrer da disciplina “Planejamento e Avaliação” referia-se ao “Relato de seu cotidiano na escola”, sendo esta atividade nosso instrumento educacional possibilitador das análises em torno de

suas concepções de gestão escolar, de trabalho, de participação e de projeto político pedagógico.

Portanto, partindo dos relatos dos gestores ligados a Educação infantil primeira etapa da Educação Básica, que se desenha essa pesquisa.

### 1.5.1– Mapeando os Gestores do CEGE ligados à Educação infantil

Durante o mapeamento dos profissionais envolvidos no CEGE optamos por sondar os gestores vinculados à educação infantil, lembrando da responsabilidade dos municípios pela organização e oferecimento desta etapa da Educação Básica, conforme determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/1996, como explicita seu Artigo 11º:

**Art. 11.** Os Municípios incumbir-se-ão de:

**V** - oferecer a **educação infantil em creches e pré-escolas**<sup>8</sup>, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Além disso, a referida lei define a educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, como parte dos sistemas municipais de ensino, aproximando-nos a esse nível educacional por olharmos para gestores educacionais dos municípios. Segue o artigo 18 da LDB nº9394/1996, onde fica definida a composição do sistema municipal de ensino:

**Art. 18.** Os sistemas municipais de ensino compreendem:

- I - as instituições do ensino fundamental, médio e **de educação infantil**<sup>10</sup> mantidas pelo Poder Público municipal;
- II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III – os órgãos municipais de educação.

Durante a fase inicial de levantamentos dos cargos presentes nos municípios, voltados a gestão educacional, percebemos uma diversidade na forma de nomeá-los.

<sup>8</sup> ANEXO II – TABELA DE GESTORES (período de 2007-2009).

<sup>9</sup> Grifos meus.

<sup>10</sup> Grifos meus.

Segundo Ribeiro (2010), cargo é,

[...] um posto de trabalho formalmente instituído em uma organização pública ou privada, ao qual se atribui um conjunto de responsabilidades e de atribuições a serem desempenhadas por uma pessoa. Na organização privada, se o cargo importa uma relação de hierarquia, o subordinado ocupa um emprego, nos termos da legislação trabalhista. Na administração pública, o cargo deve ser criado por lei do ente federativo correspondente – União, Estado ou Município – que estabelece sua denominação, as atribuições, a forma de provimento e a retribuição financeira correspondentes. Nesse caso, o cargo se distingue do conceito de emprego, porque os direitos e deveres do ocupante (servidor público) são definidos em lei do ente federativo correspondente. Na administração pública, existe o cargo de provimento efetivo - cujo acesso ocorre mediante concurso público e no qual o servidor adquire estabilidade após três anos de efetivo exercício e mediante avaliação de desempenho – e o cargo em comissão para o exercício de funções de direção, chefia e assessoramento, cujo provimento decorre de uma relação de confiança com a autoridade política ou administrativa.

Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=368>> Acesso em julho de 2014.

Os cargos<sup>11</sup> assumidos pelos profissionais ligados à gestão das escolas de educação infantil dos municípios que participaram do CEGE - Curso de Especialização em Gestão Educacional possuem diferentes nomenclaturas, além de atribuições específicas e de responsabilidade de seu executor.

O mapeamento realizado evidenciou a diversidade na forma de organização dos Sistemas Municipais de Educação, pós LDB de 1996 e como tem se constituído as equipes gestoras ligadas à educação infantil, que por sua vez esteve ligada a assistência social ao longo de nossa história.

O mapeamento desses profissionais nos permite visualizar o perfil da equipe gestora, mas também nos dá um referencial de como tem se organizado a educação infantil nesses municípios. O levantamento dos cargos ligados a gestão educacional e a educação infantil em cada município pode ser visualizado nos quadros a seguir.

---

<sup>11</sup> ANEXO III - Cargo/ Atribuição por município (Levantamento realizado com base em Regimentos, Estatutos, Planos de Cargos, Normatização de Recursos Humanos).

**QUADRO 1** – Nomenclatura do cargo/ nº de responsáveis pela educação infantil  
por turma do CEGE (2007-2009)

Cargo / Município	Turmas A e B	Turma C	Turma D	Turma E	Turma F	TOTAL
	Campinas	Hortolândia e Santa Bárbara d'Oeste	Sumaré, Pedreira e Nova Odessa	Várzea Paulista, Americana e Indaiatuba	Paulínia, Santo Antonio de Posse e Arthur Nogueira	
Diretor de escola	18	12	10	13	11	64
Vice-diretor	25	—	1	3	—	29
Orientador Pedagógico	12	—	—	—	2	14
Supervisor	2	6	2	3	1	14
Coordenador Pedagógico	1	4	5	5	3	18
Gerente de Educação Infantil	—	1	—	—	—	1
Gerente de Orientação Escolar	—	1	—	—	—	1
Coordenador de Projetos	—	3	—	—	—	3
Professor coordenador	—	—	2	3	—	5
Coordenador de Creche/Pré	—	—	—	4	2	6
Coordenador de Equipe	—	—	2	—	—	2
Assistente técnico pedagógico	—	—	2	—	—	2
<b>Especialistas da Educação Infantil/ turma</b>	<b>58</b>	<b>27</b>	<b>24</b>	<b>31</b>	<b>19</b>	<b>159</b>

**Fonte:** Elaborado com dados do TELEDUC/ CEGE 2007 – Administração: Gerenciamento de alunos

Vemos a partir do **Quadro 1** que 159 gestores que participaram do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE 2007-2009) estão ligados à Educação Infantil em seus municípios de origem, representando um total de 53% dos participantes em relação ao número total de participantes deste curso de formação - 300 gestores.

No quadro seguinte apresentamos os diferentes cargos ligados à Gestão Educacional presente nos municípios inclusos nessa pesquisa e as formas de provimento aos referidos cargos, configurando dessa forma o cenário em que se encontram os gestores que participaram do CEGE (2007-2009).

**Quadro 2 – Mapeamento: Formas de provimento aos cargos ligados a gestão (Fonte: Elaborado com base em fontes**

TURMA/ MUNICÍPIO		Especialistas da Educação Infantil - Forma de provimento								
		Diretor de escola	Vice-diretor	Orientador Pedagógico	Coordenador Pedagógico	Supervisor	Professor Coordenador	Coordenador de Projetos	Coordenador de Creche/Pré	Assis Técn Pedagog
A	Campinas	Exclusivamente por concurso público de provas ou de provas e títulos	Exclusivamente por concurso público de provas ou de provas e títulos	Exclusivamente por concurso público de provas ou de provas e títulos	Exclusivamente por concurso público de provas ou de provas e títulos	Exclusivamente por concurso público de provas ou de provas e títulos				
B										
C	Hortolândia	*Cargos em extinção via concurso; Progressão funcional, por titulação ou mérito			*Cargos em extinção via concurso; Progressão funcional, por titulação ou mérito	Progressão funcional, por titulação ou mérito				
	Santa Bárbara d'Oeste	Eleição pela comunidade escolar	Eleição pela comunidade escolar		Eleição pelos professores na U.E	Nomeação	Eleição pela comunidade escolar			
D	Sumaré	Cargo efetivo - concurso público de provas e títulos	Diretor assistente: cargo efetivo - concurso público de provas e títulos	Cargo efetivo - concurso público de provas e títulos	Cargo efetivo - concurso público de provas e títulos	Cargo efetivo - concurso público de provas e títulos	Eleição por professores e especialistas da U.E (prof. coord.de equipe)			Assis ap educac cargo e concursa de pro titu
	Pedreira	“Função-atividade de magistério” – Processo seletivo simplificado	“Função-atividade de magistério” – Processo seletivo simplificado		“Função-atividade de magistério” – Processo seletivo simplificado	“Função-atividade de magistério” – Processo seletivo simplificado	“Função-atividade de magistério” – Processo seletivo simplificado	“Função-atividade de magistério” – Processo seletivo simplificado	“Função-atividade de magistério” – Processo seletivo simplificado	“Fun atividade magistério” – Processo seletivo simplifi
	Nova Odessa	Concurso público municipal de provas e títulos	Concurso público municipal de provas e títulos		Concurso público municipal de provas e títulos	Concurso público municipal de provas e títulos				
E	Americanas	Concurso público (Lei 4053/04)	Votação entre os servidores da Unidade Escolar				Concurso público			
	Indaiatuba	Professor nas função de gestão – provimento em avaliação interna	Provimento em avaliação interna	Provimento em avaliação interna	Provimento em avaliação interna	Provimento em avaliação interna				
	Várzea Paulista	Processo seletivo: avaliação da atuação nos cargos e funções, apresentação de plano de trabalho de acordo com a função, objeto de sua candidatura.	Designação por 3 anos via processo seletivo: plano de trabalho, avaliação no cargo e requisitos mínimos		Designação por 3 anos via processo seletivo: plano de trabalho, avaliação no cargo e requisitos mínimos	Designação por 3 anos via processo seletivo: plano de trabalho, avaliação no cargo e requisitos mínimos				
F	Arthur Nogueira	Comissão, por designação do Prefeito Municipal	Comissão, por designação do Prefeito Municipal		Comissão, por designação do Prefeito Municipal	Comissão, por designação do Prefeito Municipal			Comissão por designação do Prefeito Municipal; Coord. de Pré - cargo efetivo em extinção	
	Paulínia	Processo seletivo com interstício mínimo de 3 anos no cargo ou emprego de professor na rede de Ensino Público Municipal de Paulínia		Processo seletivo com interstício mínimo de 3 anos no cargo ou emprego de professor na RME de Paulínia		O recrutamento de Supervisor de Ensino se fará entre os Diretores Escolares, Orientadores Pedagógicos				
	Santo Antonio de Posse	Função-atividade: processo seletivo simplificado de caráter não permanente (Proposta de trabalho)	Processo seletivo simplif.de caráter não permanente (Proposta de trabalho)		Processo seletivo simplificado de caráter não permanente (Proposta de trabalho)	Processo seletivo simplificado de caráter não permanente (Proposta de trabalho)				Processo simplif.d não perm (Propo trab

Pensando na distribuição dos gestores por região e fazendo um cruzamento com a nomenclatura assumida vemos como os cargos ligados a Gestão Educacional se desenham nos municípios. Nos quadros a seguir apresentamos o mapeamento dos gestores de Educação Infantil indicando as nomenclaturas assumidas pelos municípios para especificar um determinado cargo. Acrescentamos o item “Ano de nascimento” do gestor, considerando a idade representativa de sua experiência/vivência na área da Educação, revelando como a gestão das escolas de educação infantil se desenham nos municípios em questão.

**QUADRO 3** – Mapeamento dos gestores de Educação Infantil da Turma A (CEGE 2007-2009) – Idade/cargo/Região

TURMA	ANO DE NASCIMENTO	CARGO/FUNÇÃO	MUNICÍPIO
A	1948	supervisora educacional	Campinas
A	1957	vice-diretora educacional	Campinas
A	1957	orientadora pedagógica	Campinas
A	1959	orientadora pedagógica	Campinas
A	1959	vice-diretora educacional	Campinas
A	1960	diretora educacional	Campinas
A	1960	diretora educacional	Campinas
A	1960	orientadora pedagógica	Campinas
A	1961	vice-diretora educacional	Campinas
A	1961	vice-diretora educacional	Campinas
A	1962	orientadora pedagógica	Campinas
A	1962	vice-diretora educacional	Campinas
A	1964	coordenadora pedagógica	Campinas
A	1964	supervisora educacional	Campinas
A	1965	orientadora pedagógica	Campinas
A	1965	diretora educacional	Campinas
A	1965	vice-diretora educacional	Campinas
A	1966	<b><u>diretor educacional</u></b>	Campinas
A	1966	diretora educacional	Campinas
A	1968	orientadora pedagógica	Campinas
A	1969	diretora educacional	Campinas
A	1969	vice-diretora educacional	Campinas
A	1969	vice-diretora educacional	Campinas
A	1969	vice-diretora educacional	Campinas
A	1970	vice-diretora educacional	Campinas
A	1971	orientadora pedagógica	Campinas
A	1972	vice-diretora educacional	Campinas
A	1973	vice-diretora educacional	Campinas
A	1975	vice-diretora educacional	Campinas

**Fonte:** Elaborado com dados do TELEDUC/ CEGE 2007 –  
Administração: Gerenciamento de alunos (29 alunos)

Na turma A temos a gestora de Campinas, cujo cargo é “Supervisão Educacional” com 59 anos de idade e a gestora – “Vice-diretora educacional” com 32 anos, representante da equipe gestora da região de Campinas com a menor idade no período inicial do curso, em 2007.

**QUADRO 4** – Mapeamento dos gestores de Educação Infantil da Turma B (CEGE 2007-2009) – Idade/Cargo/Região

TURMA	ANO DE NASCIMENTO	CARGO/FUNÇÃO	MUNICÍPIO
B	1950	<b><u>vice-diretor educacional</u></b>	Campinas
B	1950	Orientadora pedagógica	Campinas
B	1951	vice-diretora educacional	Campinas
B	1953	diretora educacional	Campinas
B	1956	vice-diretora educacional	Campinas
B	1957	diretora educacional	Campinas
B	1958	<b><u>diretor educacional</u></b>	Campinas
B	1960	diretora educacional	Campinas
B	1961	vice-diretora educacional	Campinas
B	1961	vice-diretora educacional	Campinas
B	1962	diretora educacional	Campinas
B	1962	vice-diretora educacional	Campinas
B	1963	vice-diretora educacional	Campinas
B	1964	Orientadora pedagógica	Campinas
B	1964	vice-diretora educacional	Campinas
B	1965	diretora educacional	Campinas
B	1965	<b><u>diretor educacional</u></b>	Campinas
B	1965	diretora educacional	Campinas
B	1965	Orientadora pedagógica	Campinas
B	1967	vice-diretora educacional	Campinas
B	1967	diretora educacional	Campinas
B	1967	diretora educacional	Campinas
B	1968	diretora educacional	Campinas
B	1969	Orientadora pedagógica	Campinas
B	1970	vice-diretora educacional	Campinas
B	1970	Orientadora pedagógica	Campinas
B	1972	vice-diretora educacional	Campinas
B	1973	diretora educacional	Campinas
B	1977	vice-diretora educacional	Campinas

**Fonte:** Elaborado com dados do TELEDUC/ CEGE 2007 –  
Administração: Gerenciamento de alunos (29 alunos)

Na turma B temos as gestoras de Campinas, cujos cargos são “Vice-Direção Educacional e Orientadora Pedagógica” com 57 anos de idade e a gestora – “Vice-diretora educacional” com 30 anos, representante da equipe gestora da região de Campinas com a menor idade no período inicial do curso.

**QUADRO 5** – Mapeamento dos gestores de Educação Infantil da Turma C (CEGE 2007-2009) – Idade/Cargo/Região

TURMA	ANO DE NASCIMENTO	CARGO/FUNÇÃO	MUNICÍPIO
C	1951	diretora	Hortolândia
C	1954	diretora	Hortolândia
C	1957	diretora	Hortolândia
C	1959	coordenadora pedagógica	Hortolândia
C	1964	diretora	Hortolândia
C	1966	diretora	Hortolândia
C	1967	coordenadora de projeto	Hortolândia
C	1967	supervisora	Sta. Barbara d'Oeste
C	1969	supervisora	Hortolândia
C	1969	Gerente de Educação Infantil	Hortolândia
C	1969	supervisora	Hortolândia
C	1969	supervisora	Hortolândia
C	1970	diretora	Hortolândia
C	1970	supervisora	Sta. Barbara d'Oeste
C	1971	diretora	Hortolândia
C	1971	diretora	Hortolândia
C	1972	diretora	Hortolândia
C	1973	<b><u>coordenador de projetos especiais</u></b>	Sta. Barbara d'Oeste
C	1973	coordenadora de projetos especiais	Sta. Barbara d'Oeste
C	1973	gerente de orientação escolar	Hortolândia
C	1974	coordenadora pedagógica	Hortolândia
C	1977	coordenadora pedagógica	Hortolândia
C	1978	<b><u>supervisor</u></b>	Sta. Barbara d'Oeste
C	1978	diretora	Hortolândia
C	1979	diretora	Hortolândia
C	1981	coordenadora pedagógica	Hortolândia
C	1981	diretora	Hortolândia

**Fonte:** Elaborado com dados do TELEDUC/ CEGE 2007 –  
Administração: Gerenciamento de alunos (27 alunos)

Na turma C temos a gestora de Hortolândia, cujo cargo é “Diretora” com 56 anos de idade e as gestoras – “Diretora e Coordenadora Pedagógica” com 26 anos, representantes da equipe gestora da região de Hortolândia com a menor idade no período inicial do curso, em 2007.

**QUADRO 6** – Mapeamento dos gestores de Educação Infantil da Turma D (CEGE 2007-2009) – Idade/Cargo/Região

TURMA	ANO DE NASCIMENTO	CARGO/FUNÇÃO	MUNICÍPIO
D	1951	supervisora	Sumaré
D	1960	assistente técnica pedagógica	Pedreira
D	1962	supervisora	Sumaré
D	1963	coordenadora pedagógica	Sumaré
D	1964	professora coordenadora	Sumaré
D	1965	diretora	Sumaré
D	1965	diretora	Sumaré
D	1965	diretora	Pedreira
D	1966	diretora	Sumaré
D	1966	diretora	Pedreira
D	1967	coordenadora pedagógica	Sumaré
D	1967	coordenadora pedagógica	Sumaré
D	1968	vice-diretora	Pedreira
D	1968	coordenadora pedagógica	Sumaré
D	1969	diretora	Sumaré
D	1969	diretora	Sumaré
D	1969	diretora	Sumaré
D	1971	diretora	Sumaré
D	1972	assistente técnica pedagógica	Pedreira
D	1972	Coordenadora de equipe	Sumaré
D	1974	coordenadora pedagógica	Sumaré
D	1975	diretora	Nova Odessa
D	1976	Coordenadora de equipe	Sumaré
D	1977	professora coordenadora	Sumaré

**Fonte:** Elaborado com dados do TELEDUC/ CEGE 2007 –  
Administração: Gerenciamento de alunos (24 alunos)

Na turma D temos a gestora de Sumaré, no cargo de “Supervisão” com 56 anos de idade e a gestora – “Professora Coordenadora” com 30 anos, com a menor idade no período inicial do curso.

**QUADRO 7** – Mapeamento dos gestores de Educação Infantil da Turma E (CEGE 2007-2009) – Idade/Cargo/Região

TURMA	ANO DE NASCIMENTO	CARGO/FUNÇÃO	MUNICÍPIO
E	1956	supervisora	Americana
E	1957	diretora	Várzea Pta
E	1958	supervisora	Indaiatuba
E	1960	diretora	Americana
E	1962	coordenadora pedagógica	Várzea Pta
E	1963	diretora	Americana
E	1964	diretora	Várzea Pta
E	1965	vice-diretora	Várzea Pta
E	1966	coordenadora pedagógica	Várzea Pta
E	1967	diretora	Várzea Pta
E	1967	professora coordenadora	Americana
E	1967	diretora	Várzea Pta
E	1968	professora coordenadora	Americana
E	1968	diretora	Várzea Pta
E	1968	diretora	Americana
E	1968	coordenadora de pré	Americana
E	1968	diretora	Várzea Pta
E	1969	coordenadora pedagógica	Várzea Pta
E	1969	coordenadora de EMEI	Americana
E	1969	professora coordenadora	Várzea Pta
E	1969	supervisora	Americana
E	1970	vice-diretora	Várzea Pta
E	1970	diretora	Americana
E	1970	coordenadora pedagógica	Várzea Pta
E	1972	coordenadora de pré	Americana
E	1972	coordenadora de creche	Várzea Pta
E	1974	Coordenadora pedagógico	Várzea Pta
E	1975	diretora	Várzea Pta
E	1977	vice-diretora	Várzea Pta
E	1977	diretora	Americana
E	1979	diretora	Várzea Pta

**Fonte:** Elaborado com dados do TELEDUC/ CEGE 2007 –  
Administração: Gerenciamento de alunos (31 alunos)

Na turma E temos a gestora de Americana, no cargo de “Supervisão” com 51 anos de idade e a gestora – “Diretora” com 28 anos, representante da equipe gestora da região de Várzea Paulista com a menor idade no período inicial do curso, 2007.

**QUADRO 8** – Mapeamento dos gestores de Educação Infantil da Turma F (CEGE 2007-2009) – Idade/Cargo/Região

TURMA	ANO DE NASCIMENTO	CARGO/FUNÇÃO	MUNICÍPIO
F	1954	diretora	Paulínia
F	1956	Coordenadora de creche	Artur Nogueira
F	1960	diretora	Paulínia
F	1961	diretora	Paulínia
F	1961	diretora	Paulínia
F	1962	coordenadora pedagógica	Artur Nogueira
F	1963	diretora	Paulínia
F	1963	diretora	Paulínia
F	1964	diretora	Paulínia
F	1965	Orientadora pedagógica	Paulínia
F	1965	diretora	Paulínia
F	1967	diretora	Paulínia
F	1970	diretora	Paulínia
F	1971	supervisora	Artur Nogueira
F	1973	Orientadora pedagógica	Paulínia
F	1974	coordenadora de creches	Sto. Antonio de Posse
F	1976	coordenadora pedagógica	Artur Nogueira
F	1977	diretora	Sto. Antonio de Posse
F	1977	coordenadora pedagógica	Sto. Antonio de Posse

**Fonte:** Elaborado com dados do TELEDUC/ CEGE 2007 –  
Administração: Gerenciamento de alunos (19 alunos)

Na turma F temos a gestora de Paulínia, no cargo de “Supervisão” com 53 anos de idade e as gestoras – “Diretora e Coordenadora pedagógica” com 30 anos, representantes da equipe gestora da região de Santo Antonio de Posse com a menor idade no período inicial do curso.

Observem que apenas as turmas A, B e C apresentam gestores da educação Infantil do sexo masculino, os quais estão grifados e em negrito no item CARGO/FUNÇÃO.

Quanto ao gênero, notamos que os profissionais ligados a gestão das escolas de educação infantil constituem um universo praticamente feminino.

- O que determinaria essa configuração?
- Seria a habilidade feminina com o universo infantil?
- Educar e Cuidar são tarefas tidas como vocação da mulher?
- Os baixos salários na Educação Básica justificariam a pouca procura por essa etapa da educação pelos homens?

Buscando contextualizar a história da profissão docente partindo do século XIX, recorreremos à História da Educação e às pesquisas que retratam as questões de gênero determinando a ação profissional.

Demartini e Antunes (1993) destacam que durante o período colonial a mulher brasileira esteve destinada a tarefas consideradas como “próprias de seu sexo” como costurar, bordar, lavar e cuidar das crianças, situação que se altera levemente com a proclamação da independência do Brasil. É a partir de uma lei de 15 de outubro de 1827 que se criam as escolas de primeiras letras para meninas e quando a mulher passa a ter direito à educação. No entanto, cabe destacar que a educação das meninas ainda voltava-se para o aprendizado de dotes domésticos enquanto os meninos tinham uma formação propedêutica.

Em 1846 surgem as primeiras Escolas Normais em São Paulo, no entanto a mulher teve real acesso a essa formação em 1875 quando se cria uma seção feminina. Por determinação de um projeto de lei o magistério primário das escolas públicas voltar-se-ia preferencialmente às mulheres, especialmente no que se referiam as crianças pequenas. A educação das crianças era vista como função das mulheres por terem “habilidades inatas”, vistas como biologicamente capazes de socializar as crianças como parte de suas funções maternas.

Segundo Tanuri (1979), com o intuito de melhorar a formação dos mestres é que se fundam as escolas normais, tendo as primeiras um funcionamento precário, com poucos alunos e poucos professores, sendo esses do sexo masculino.

Villela (1992), ao pesquisar a primeira escola Normal no Brasil, criada em 1935 no Rio de Janeiro, coloca que a lei que criou a Escola Normal, assim como seu regulamento, não previa inicialmente a matrícula de mulheres.

A inserção feminina no curso “Normal” se deu com o passar dos anos, pois, no começo o atendimento era voltado apenas aos rapazes e o status da profissão era outro. Uma vez na profissão do magistério as mulheres percebiam o preconceito quanto ao trabalho feminino e levavam desvantagens em relação aos professores em termos de carreira e remuneração. A desvantagem salarial era justificada com o argumento de que os homens são os provedores do lar, portanto responsáveis pela renda familiar, enquanto que as mulheres, ao atuarem no magistério auxiliavam nesta renda complementando-a, considerando-se sua atividade no magistério como vocação.

O fenômeno da feminização da Escola Normal, [...] teria resultado da combinação de dois movimentos diferenciados: por um lado houve a transformação nos valores e as mulheres ganharam maior espaço na sociedade; por outro lado, notava-se a permanência de certos padrões básicos de comportamento. Em função disso, a entrada das mulheres no magistério reforçou a imagem de que a docência seria a ocupação de segundo nível ou complementar (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p.07).

A busca pelo magistério entre as mulheres, segundo Demartini e Antunes (1993) se justificava pela possibilidade de conciliar a profissão com a vida doméstica, devido a jornada de trabalho e o período de férias escolares, impulsionando a feminização do magistério. Quanto aos homens, a atuação como professor primário era breve, pois em pouco tempo recebiam promoções e ascendiam na carreira do magistério: eram convidados a assumir cargos técnicos dentro do próprio sistema educacional ou eram promovidos a diretores. Assim,

[...] tão logo era possível, esses homens que assumiram o magistério como profissão iam tentando direcionar suas carreiras para outros postos, e abandonar o espaço feminino das salas de aula. Deixam de ser professores para se tornarem diretores, supervisores, formadores de professores, delegados de ensino, chefes de instrução pública etc. e, dessa maneira, continuam controlando a profissão já então maciçamente feminina (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 12).

Quando observamos esse dado, vemos que o Magistério foi deixando de ser uma profissão procurada pelos homens e tornou-se uma profissão eminentemente feminina, principalmente na Educação Básica<sup>12</sup>.

Conforme pontua Vianna (2001/2002), as mulheres são a maioria atuando na Educação Básica, contudo, em atividades bem definidas voltadas diretamente nas ações de educar e cuidar. Destaca ainda que *“a Educação Infantil arregimenta mais de 90% das educadoras, enquanto no Ensino Superior as mulheres ainda são uma minoria, em especial nas carreiras tidas como masculinas”* (p. 92).

---

<sup>12</sup> “De acordo com o primeiro Censo do Professor (1997), 14,1% da categoria é constituída de homens e 85,7% de mulheres. Levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) com 52 mil professores brasileiros mostra que 97,4% dos docentes de 1a a 4a série do Ensino Fundamental são mulheres. Elas ocupam 80,6% das 5as até as 8as séries desse ensino e 60,8% do Ensino Médio. A pesquisa da CNTE aponta ainda que entre diretores, coordenadores e supervisores ligados à Educação Básica 90,1% são mulheres”(VIANNA, 2001/2002, p. 81).

Muitas atividades profissionais associadas ao cuidado são consideradas femininas, como a enfermagem, o tomar conta de crianças pequenas, a educação infantil, etc. O ato de cuidar, fundamental na relação com a criança, deve ser entendido como uma atividade que envolve compromisso moral. Criam-se, assim, vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos, militaristas, racionais, para eles; dóceis, relacionais, afetivas, para elas. Em decorrência, funções como alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros ficam mais identificadas com os corpos e as mentes femininas, ganhando, assim, um lugar inferior na sociedade, quando comparadas às funções tidas como masculinas (VIANNA, 2001/2002, p.93).

Wada (2003) em sua pesquisa sobre as profissionais que atuam na creche destaca que ainda que:

Aparentemente o universo da creche é marcado pela igualdade, ou seja, é um território ocupado pelas mulheres, mas é também profundamente construído sobre diferenças que podem ser percebidas e não são problematizadas. Portanto, há diferenças dentro de uma suposta igualdade... (p. 54)

Neste sentido a autora discute que dentro de um cenário de aparente igualdade marcado pela presença em massa do gênero feminino existem outras diferenças como as de classe social, de idade, de raça, de concepções educativas e aquelas referentes aos papéis profissionais assumidos no cotidiano da creche.

Retomando Hirata (2001), a autora discute as transformações no mundo do emprego e a divisão sexual do trabalho, revelando que as transformações ocorridas no campo da educação quanto à profissão docente seguem uma trajetória de expansão da participação feminina, contudo, problematiza que essa expansão é seguida da precarização das atividades destinadas a esse público.

[...] há um crescimento da participação das mulheres no mercado de trabalho, tanto nas áreas formais quanto nas informais da vida econômica... contudo, essa participação se traduz principalmente em empregos precários e vulneráveis... (HIRATA, 2001, p.143)

Neste sentido, Vianna (2001/2002) também destaca que o *processo de feminização*<sup>13</sup> *do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à*

---

<sup>13</sup> Vianna (2001/2002) ao falar da feminização do magistério utiliza o termo “Gênero”, com o objetivo de destacar a preocupação social, histórica e cultural que busca superar as explicações biologizantes acerca das

*estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola (p. 90).*

No caso da profissão docente, pré-requisito para se tornar gestor educacional (mínimo de 5 anos como docente), estamos falando de uma área formal, entretanto, muitas vezes precarizada pelo elevado número de alunos por sala, baixos salários, atuação em várias escolas visando melhorar a remuneração e grandes diferenças nas condições de trabalho.

Quando focamos no Gestor (a) Educacional a situação não é diferente: as responsabilidades profissionais aumentaram e com elas as pressões vivenciadas, contudo, o status e o reconhecimento via remuneração não segue a mesma proporção.

Vemos que, a carreira na Educação nasceu “masculina” e historicamente foi se tornando mais feminina, juntamente com mutação sofrida em seu status, condições de trabalho e remuneração – uma verdadeira metamorfose nas profissões ligadas a Educação, sejam docentes ou gestores (as).

Conforme verificou Hirata (2001), *“a atividade feminina continua concentrada em setores como serviços pessoais, saúde e educação... (p. 148)”*.

Segnini (2010) em seu artigo sobre os profissionais da dança e da música ressalta que, *“para homens, a carreira na dança complexifica-se em função de preconceitos na família, amigos e na própria sociedade, por se tratar de uma profissão eminentemente feminina.” (p.102)*

Ao olhar a Educação, hoje, vemos o quanto a carreira nesta área tem se complexificado para os homens, que na atualidade não almejam seguir esse rumo (talvez pelo seu status atual, pelas baixas remunerações, pelos preconceitos sociais, ...), tornando essa carreira eminentemente feminina, principalmente na base da Educação, principalmente na Educação Infantil.

Retomando os QUADROS do 3 ao 8, podemos retomar Segnini (2010) e verificar com base nos dados levantados o quanto que para os homens a carreira na educação tem se complexificado, revelando o quanto o universo feminino tem se apropriado da profissão ligada a Educação Básica, principalmente quando se trata da Educação Infantil.

O mito do amor materno (BADINTER, 1985), a vocação da mulher para as questões ligadas à maternagem e aos cuidados com as crianças pequenas ainda são representações

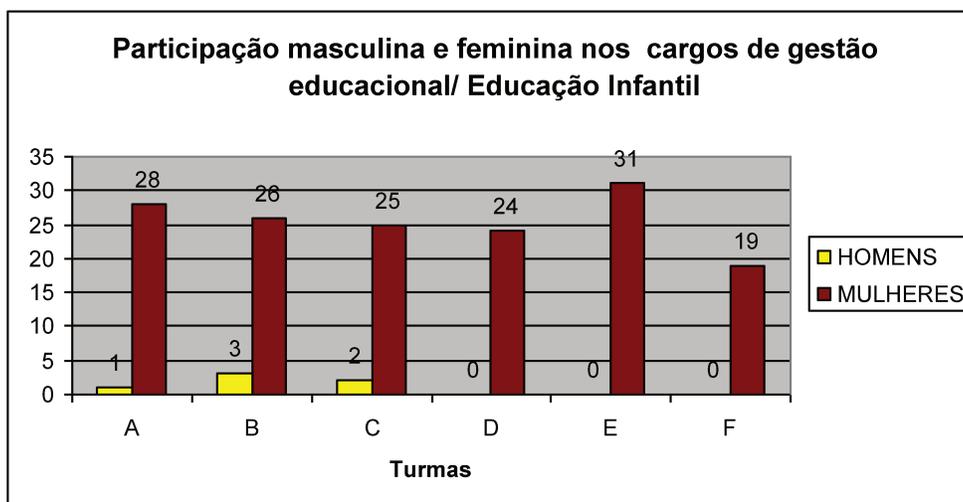
---

“relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” e com ênfase em sua definição como um “um primeiro modo de dar significado às relações de poder”.

que se fazem presente em nosso contexto social e educacional, reforçando a tese de Souza (2010) quando conclui que:

O magistério ainda continua sendo visto pela sociedade, como uma profissão feminina, atrelado a isso estão os baixos salários dos educadores e a escola ainda é vista como extensão do lar. A afetividade, compreensão e o amor formam um tripé importante de sustentação para a aprendizagem, o que fortalece esse pensamento (BADINTER, 1985, p.8).

Considerando a participação masculina nos cargos de gestão educacional, ligados as Unidades de Educação Infantil dos municípios que participaram do CEGE (2007-2009), temos o seguinte cenário representativo.



Observando os dados, podemos constatar que a Educação Infantil, ou seja, a educação da criança pequena, mesmo em se tratando em cargos de chefia/administração, ainda é uma função atribuída à mulher, justificando a pequena participação masculina nas carreiras/profissões desta esfera da Educação Básica expressa pela Educação Infantil.

## CAPÍTULO 2 - As instituições de Educação Infantil no Brasil - percursos constitutivos

*Quando se desvaloriza a história por ela se ocupar do que já passou, o risco está na ilusão de se inventar a roda novamente (KUHLMANN, 2001, p. 6).*

*As instituições de Educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc. – e, é claro, com a história das demais instituições educacionais (KUHLMANN, 2001, p.16).*

Para compreendermos a identidade das instituições de Educação Infantil considerando suas especificidades é preciso debruçar-se na história de sua constituição como instituição educativa, analisando a influência sofrida por condicionantes sociais, econômicos, educacionais e culturais.

Quando falamos em Educação Infantil no Brasil logo nos reportamos ao que estabelece a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), ou seja:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)<sup>14</sup>.

No entanto, historicamente a educação de crianças de 0 a 5 anos<sup>15</sup>, na esfera pública, recebeu várias denominações: salas de asilo, jardins da infância, escola maternal, creche, pré-primário e pré-escola, sendo estas instituições diferenciadas pela relação estabelecida com a classe social a qual se destinavam.

Neste sentido, os estudos de Kishimoto (1988) apontam que, historicamente, as salas de asilo e as creches eram destinadas aos pobres tendo como marca o atendimento

<sup>14</sup> Site: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em julho de 2013

<sup>15</sup> As primeiras iniciativas assistenciais em relação ao recém-nascido no Brasil se deram instalando-se Rodas dos Expostos nos hospitais das Misericórdias ou em prédios anexos. No século XVIII foram três Rodas criadas no Brasil: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738) e Recife (1789), sendo as demais criadas no século XIX.

assistencial sem uma proposta educacional, distinguindo-as dos Jardins-de-infância que por sua vez eram destinados à elite e considerados como equipamentos coletivos de educação e cuidado, portanto, com caráter educacional, tendo como referencial teórico os postulados de Froebel (Kindergarten = Jardim da Infância).

A publicação do Ministério da Educação do Brasil, junto à Secretaria de Educação Básica, ao tratar da Educação Infantil nos países do MERCOSUL também aponta a diferença de caráter existente entre os diferentes equipamentos destinados ao atendimento à infância: *a) casas de asilo, creches, salas cuna, guarderias, asilo maternal; e b) jardins da infância*. Destaca que essas nomenclaturas por si já apontam o caráter social e a ideologia subjacente, pontuando que,

(...) a educação e cuidado das crianças de famílias mais abastadas, que se realizava nos jardins de infância. Enquanto as instituições voltadas ao primeiro grupo tinham viés assistencialista, caritativo e se ocupavam predominantemente do cuidado físico, da saúde e da alimentação, as do segundo tinham um explícito propósito educacional (BRASIL, 2013, p.18).

O primeiro jardim da infância do Brasil foi instituído em 1875, no Rio de Janeiro, pelo médico Joaquim Menezes Vieira, voltado para o atendimento apenas de meninos. Já em São Paulo, somente em 1896 se institui o primeiro jardim de infância anexo à Escola Normal, visando servir ao sistema de instrução pública paulista sendo as vagas preenchidas pelas crianças “das melhores famílias paulistas” (BRASIL, 2013, p.25). Essas instituições se organizavam conforme os princípios froebelianos voltados à educação dos sentidos e destinavam-se ao atendimento de crianças das classes mais abastadas.

Kuhlmann Jr. (1998) ao pesquisar a infância e a história das instituições de Educação Infantil em nosso país declara que estabelecer a polarização entre educação e assistência acaba criando estereótipos acerca dos equipamentos de Educação Infantil, quando na realidade as dimensões educar-cuidar são indissociáveis. Porém, o autor reconhece que ao olhar para a abordagem educacional de cada instituição de atendimento à infância é possível detectar a existência de um enfoque diferenciado conforme o público a quem a mesma se destina.

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta

educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. (...) O fato dessas instituições carregarem em suas estruturas a destinação de uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional (KUHLMANN JR, 1998, p.04).

Kramer (1989), ao estudar a Política do Pré-Escolar no Brasil retoma a distinção existente entre os diferentes equipamentos destinados ao atendimento à infância, reforçando que a faixa etária de 0 à 3 anos estava atrelada às áreas da Assistência e Promoção Social, sendo o atendimento realizado pautado na guarda das crianças, com cuidados físicos, de saúde e alimentação, enquanto que a faixa etária de 4 à 6 anos estava a cargo da área educacional. Nesse contexto, a separação dicotomizava a natureza do atendimento oferecido as crianças, não se restringindo a separação por faixa etária, mas pela natureza do atendimento: Assistência ou Educação, como se o educar e o cuidar acontecessem separadamente.

Somente a partir da segunda metade do século XIX que as instituições pré-escolares passaram a serem difundidas como integrantes de uma nova concepção assistencial, influenciando inclusive a visão em torno às creches (para as crianças de 0-3 anos) buscando-se construir uma nova forma de conceber tais instituições, superando a visão de um espaço exclusivamente de guarda das crianças pequenas, apresentando, portanto um caráter educacional.

Contudo, vale destacar que mesmo os jardins de infância eram alvo de polêmica em torno à responsabilidade da educação da criança pequena.

Durante décadas, o avanço dos jardins de infância foi travado por uma polêmica entre os que propunham a instalação daquelas instituições educacionais e os que defendiam que o cuidado da criança pequena era papel da família; entre os que viam nos primeiros anos de vida um período importante para a educação e os que achavam que não se devia gastar dinheiro público nessa idade, e sim investi-lo no ensino primário universal (BRASIL, 2013, p.26).

Essa polêmica também abordava a implantação das creches, que por sua vez nem sempre foram defendidas de forma generalizada; ao contrário, representavam um campo de tensão e conflito por envolver questões referentes a padrões familiares centrados no patriarcado, pelos quais se atribuí a responsabilidade à mulher-mãe quanto à educação e

cuidado da criança pequena, colocando em discussão o papel materno versus as condições de vida da mulher trabalhadora (ROSEMBERG, 1995).

A implantação de creches junto das indústrias passa a ser recomendada nos Congressos Internacionais de Assistência a Infância compreendendo esta medida como prioritária para a regularização das relações de trabalho, principalmente ao referir-se ao trabalho feminino. A implantação de creches e escolas maternais junto às indústrias, no entanto, não eram consideradas como um direito do trabalhador e de seus filhos, sendo caracterizadas como um benefício oferecido pelos empregadores.

Em sua pesquisa de doutorado Nascimento (1999) verificou que na França as creches e maternais foram inicialmente organizadas para atender a classe operária, contudo, a partir da segunda metade do século XX ocorre a expansão de tais instituições devido ao aumento de sua demanda por outras classes sociais e outras categorias profissionais ocasionando “*um fenômeno que foi denominado de exteriorização da guarda*” (op. cit.: 423).

Segundo Civiletti (1991) no Brasil a creche e as salas de asilo surgem com a finalidade de liberar a mão-de-obra feminina garantindo dessa forma a sobrevivência das crianças da classe trabalhadora. Contudo, a autora destaca que durante o período escravista brasileiro, apenas se fala sobre a creche, pois é na República que ela surge na nossa história.

No final do século XIX e início do século XX as instituições de atendimento à infância no Brasil representavam a política assistencial que se concretizava naquele momento, como nos traz Kuhlmann Jr. (1998), estando esta pautada em vertentes políticas que influenciaram na elaboração das propostas de atendimento. Ao tratar das instituições pré-escolares<sup>17</sup>, o autor destaca que a assistência à infância em nosso país se constituiu a partir da articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas, guiadas em torno de três concepções básicas: a médico-higienista; a jurídico-policial e a religiosa, não sendo, portanto, monopólio de nenhum corpo profissional específico, mas o refletindo os meandros dessa articulação.

---

<sup>16</sup> Em 1919 cria-se o Departamento da Criança, que funcionou até 1938. Em 1922 acontece o I Congresso de Proteção à Infância, que alertou para a necessidade de ultrapassar o modelo vigente de confiar o cuidado e a educação das crianças pequenas.

<sup>17</sup> Merece destaque o alerta de Anísio Teixeira, em 1933, no Congresso Nacional de Proteção à Infância, no Rio de Janeiro, acerca da necessidade de se ampliar a visão da criança pré-escolar, até então restrita ao seu aspecto físico e de saúde, para abranger a formação das habilidades mentais e de socialização, constitutivas do desenvolvimento infantil, funções típicas da educação (BRASIL, 2013, p.27).

Vale destacar que,

[...] “a inscrição da questão da(s) infância(s) em uma agenda política nada tem de natural ou automático; ao contrário, é objeto de controvérsias sociais e políticas que explicitam a cada nova contingência, um determinado **campo de forças**” (NASCIMENTO, 1999, p.06).

Olhando para as vertentes políticas que se articularam e compõem esse histórico de constituição das Instituições de Educação Infantil no Brasil temos à partir de 1870 a prevalência da vertente médico-higienista influenciando nas questões educacionais, prioritariamente o combate à mortalidade infantil através da introdução de novos comportamentos na nossa educação, como: banhos de sol, a pasteurização do leite de vaca, o uso da mamadeira, os programas com as lactantes, o programa *Gota de leite*, as campanhas de vacinação, entre outras ações, visando inclusive o atendimento médico no interior das creches.

A criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil acontece em 1899 estando entre seus objetivos a criação de maternidades, creches e jardins de infância, sendo seu fundador o pediatra Arthur Moncorvo Filho.

Em 1940 surgiu o Departamento Nacional da Criança, com objetivo de ordenar atividades dirigidas à infância, maternidade e adolescência, sendo administrado pelo Ministério da Saúde, revelando a forte tendência médico-higienista.

Quanto à visão jurídico-policia, a preocupação se direcionava para a legislação trabalhista e na perspectiva criminal traziam como foco de preocupação a infância moralmente abandonada. A ação dos Patronatos de Menores<sup>18</sup> tinha como meta fundar creches e jardins-de-infância, proporcionando aos menores e suas famílias a instrução, auxiliando os juizes de Órfãos no amparo e proteção dos menores, controlando a convivência dos menores de ambos os sexos promovendo a extinção da promiscuidade e cessando o pátrio poder quando necessário.

A criação de creches e jardins-de-infância (entre outras formas de atendimento<sup>19</sup>) era uma forma de atender a infância moralmente abandonada e como coloca Kuhlmann Jr.

---

<sup>18</sup> O Patronato de Menores se originou em 1906 no Distrito Federal (RJ), em decorrência da concepção jurídico-policia.

<sup>19</sup> Através do jornal “A creche – Asilo para a primeira infância”, Vinelli, médico dos expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro aponta que a busca por essa instituição ocorreu entre as donas de casa preocupadas com a educação dos filhos de suas escravas, já que nesse período (fim do século XIX), era promulgada a Lei do Ventre Livre (KUHLMANN, 1991).

(1991) buscavam “*abrigar as criancinhas cujas mães buscavam trabalho fora do lar*” (p. 23), prevenindo-as da criminalidade através das instituições de Educação Infantil. Na perspectiva religiosa, a Igreja Católica embora condenasse a usura e os lucros dos patrões e lamentasse a exploração dos trabalhadores considerava as diferenças de classe como uma ordem natural de Deus, a qual o trabalhador deveria suportar dentro de sua condição de subalternidade, sustentando dessa forma a sociedade capitalista.

Fúlvia Rosemberg (1984), pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, em suas pesquisas sobre creches realizou estudos que resgatam o histórico da creche e que detectaram que as redes públicas de creches originaram-se de motivações exteriores às necessidades das crianças de 0 a 6 anos, estando a real motivação nas políticas de incentivo ao trabalho materno.

Voltando o olhar para um cenário internacional, as pesquisas revelam que na Europa as creches surgem visando atender as necessidades das mulheres que trabalhavam no setor industrial, no entanto, quando olhamos para o cenário brasileiro vemos que essa demanda surge inicialmente entre as trabalhadoras domésticas, pois a industrialização encontrava-se em seus primórdios de desenvolvimento em nosso país, revelando outro cenário de desenvolvimento econômico e social.

A educação e cuidado da criança pequena passam a ser realizadas com maior ênfase em equipamentos coletivos como creches, escolas maternais ou jardins-de-infância principalmente pós Segunda Guerra Mundial, expressando um período de mudanças no padrão de criação das crianças devido as transformações ocorridas no mundo produtivo, que por sua vez influenciaram nas modificações das relações de gênero, bem como na concepção de criança pequena (ROSEMBERG, 1984)<sup>20</sup>.

É nesse contexto de mudanças sociais que as diferenças entre os gêneros passaram a ser revistas no sentido de permitir a maior participação feminina no mercado de trabalho, apontando para a necessidade de se pensar a educação da criança para além da responsabilidade restrita da esfera familiar, introduzindo essa questão cada vez mais no campo das Políticas Públicas.

---

<sup>20</sup> A participação feminina no mercado de trabalho, os movimentos de liberação feminina nos anos de 1960 e 1970, as fissuras no modelo de díade mãe-filho na qual o homem é chamado para o exercício da paternidade, além das mudanças de concepções acerca da infância, impulsionam a expansão das políticas de creche como contextualiza ROSEMBERG (1995). Tais fatos viabilizaram os movimentos sociais e sindicais para a reivindicação de instituições de atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

A partir da organização da indústria e da expansão da urbanização, as instituições de Educação Infantil, especialmente as creches, passam a ser reivindicadas pelas mães trabalhadoras que necessitavam de um local para deixarem seus filhos durante sua jornada de trabalho, ligando tais instituições ao trabalho feminino extradomiciliar em seus primórdios de implantação.

A criação de creches junto às indústrias é indicada como forma de regulamentar as relações de trabalho, principalmente do trabalho feminino, contudo, convém destacar que o atendimento à infância não ocorreu exclusivamente por iniciativa do setor industrial, mas também por iniciativas das entidades assistencialistas, *não como um direito do trabalhador, mas como uma dádiva dos filantropos*<sup>21</sup> (KUHLMANN, 1991). Esse atendimento assistencial contava com a participação de mulheres da burguesia que atuavam difundindo junto às mães trabalhadoras os comportamentos e funções maternas entendidas como adequados.

Durante a revisão bibliográfica sobre o histórico das Instituições de atendimento à infância no Brasil vemos o quanto o surgimento da creche está arraigado ao trabalho feminino fora do âmbito doméstico, sendo considerado em alguns momentos de forma pejorativa por promover a ausência materna, explicitando uma forma de conceber o papel da mulher no cuidado da criança, principalmente da criança pequena.

Assim, em seu histórico a Educação Infantil traz a marca de ter sido uma forma de atendimento à infância ligada ao trabalho extradomiciliar feminino, portanto sua origem se dá a partir de questões externas as necessidades e direitos das crianças e ligada a Assistência Social visando guardar os filhos das mulheres.

A proposta de creche voltou-se, até tempos recentes, àquela idéia de uma instituição voltada para a criança, filha das mães que trabalhassem fora, apresentando-se como uma instituição com função compensatória a ausência familiar, portanto sem uma identidade própria. É neste contexto que surge o termo creche como substituta materna e sem um papel universal, já que se destina apenas a uma determinada clientela (ROSEMBERG, 1984; HADDAD, 1991 apud PALMEN, 2005, p. 50).

Foi a partir da segunda metade do século XIX que as instituições pré-escolares passaram a ser difundidas internacionalmente, como integrantes de uma nova concepção assistencial, a assistência científica.

---

<sup>21</sup> Anália Franco, em São Paulo, implantou um modelo de atendimento assistencial às mães desamparadas através de asilos e creches para seus filhos, contudo, oferecendo paralelamente ao atendimento à criança o ensinamento de um ofício a tais mães, por meio de oficinas.

Dentro dessa nova concepção, até as creches (para as crianças de 0-3 anos) deixaram de ter uma conotação pejorativa, como a atribuída às Casas de Expostos, pois dentro desse novo modo de assistência, tratava-se de um espaço para as mães não abandonarem seus filhos, contendo um caráter educativo (PALMEN, 2005, p. 34).

Contudo, não é apenas a inserção da mulher no mercado de trabalho que explica a busca por creches e pré-escolas, mas também uma movimentação em torno da infância por volta dos anos de 1970, revelando a preocupação quanto as suas necessidades educativas e de socialização, portanto, vendo-a como portadora de especificidades.

Esse pensamento respaldou nos movimentos sociais da época, que passaram a defender a educação infantil como complementar a educação familiar configurando-se como bandeira de luta desses movimentos.

No Brasil, a mudança na forma de conceber o atendimento a infância foi se configurando ao longo da nossa história culminando no processo social de elaboração da Constituição brasileira de 1988, após um período político ditatorial.

Como destacam Rus Perez e Passone (2010), a institucionalização da infância no Brasil se caracterizou, durante o período de 1889-1985, como objeto de controle do Estado. Somente com a redemocratização política do país que a infância e adolescência ganham outra conotação, sendo compreendidos como sujeitos de direitos e objeto de proteção do Estado.

Cabe destacar a importância dos movimentos sociais no cenário constituinte defendendo os direitos das crianças à educação, destacando o Movimento de Lutas por Creches<sup>22</sup> em São Paulo, originado na década de 1970 e o Movimento por creches de Belo Horizonte, criado em 1979, e pelo Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua e Pastoral do Menor, que mobilizou a sociedade registrando 1,5 milhão de assinaturas na emenda popular que deu origem ao artigo 227<sup>23</sup> da Constituição de 1988 (BRASIL, 2013).

Somente com a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, que a educação infantil passou a ser compreendida como um direito da criança. Em seu artigo 208 explicita o direito da criança à Educação, não importando se sua mãe possui vínculo

---

<sup>22</sup> A Luta por Creches continuou nos anos de 1980 cuja reivindicação básica era a de creches diretas, construídas e mantidas pelo poder público, sendo um exemplo do caráter educativo que as ações coletivas representam.

<sup>23</sup> Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

empregatício, desconstruindo o sentido compensatório outrora assumido por tais instituições e criando as bases legais para a constituição de Políticas Sociais de atendimento à infância via Educação Infantil.

Desde então a Educação Infantil compõe o Capítulo da Educação em nossa Constituição Federal, competindo aos municípios a ação prioritária tanto no Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil, conforme destaca seu artigo 211:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (...)  
 § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

Conforme pontua Craidy (1994),

[...] a Constituição de 1988 é um marco desta mudança de doutrina no modo de enxergar a criança, seguido do Estatuto da criança e do adolescente, lançando os princípios de implementação de novas políticas para a infância. (p.21-22).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA sancionado em 1990 trouxe avanços conceituais e organizativos na garantia dos direitos da criança e dos adolescentes em relação ao Código de Menores de 1927.

**Do Código de Menores (1927) ao Estatuto da Criança e do Adolescente (1990):**

**Mudança de paradigma**

<b>SITUAÇÃO IRREGULAR</b>	<b>PROTEÇÃO INTEGRAL</b>
Menores em situação irregular, carentes e abandonados, alvo de medidas	Todas as crianças e adolescentes, alvo de políticas sociais, como prioridade absoluta
Proteção e vigilância	Proteção integral
Controle social da pobreza	Desenvolvimento social
Natureza jurídica	Natureza jurídico-social
Estigmatiza	Integra

Quanto a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/1996) foi a primeira vez que a Educação Infantil foi definida como primeira etapa da educação básica dentro dessa legislação, sendo vista como promotora do desenvolvimento integral da criança nos aspectos sociais, afetivos, físicos e cognitivos, em complementação à ação da família.

Vemos o avanço na legislação quanto à forma de conceber as instituições da Educação Infantil: a creche antes considerada apenas como uma instituição de guarda para o filho da mãe trabalhadora passa a ser concebida pós Constituição Federal de 1988 como um direito social à assistência e instituição onde o educar e cuidar acontecem de forma indissociável. Nesse sentido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) reforça essa mudança conceitual compreendendo creches e pré-escolas como Instituições de Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Haddad (1999) contextualiza que,

Não apenas no Brasil, mas no mundo todo, as políticas para a infância deparam-se com tensões envolvendo a relação família-Estado frente à responsabilidade perante a criança pequena, a conciliação entre trabalho dos pais e responsabilidade familiar e o enfoque sobre desenvolvimento infantil e ensino-aprendizagem. São tensões decorrentes de profundas transformações sociais, demográficas, políticas e econômicas, que se refletem na composição da força de trabalho, na estrutura familiar, na concepção de infância e no reconhecimento de seus direitos. Responder a elas requer um novo olhar para as necessidades das crianças e de suas famílias e uma revisão das formas tradicionais de atendimento oferecidas (HADDAD, 1999, p.2).

Kramer (1989) enfatiza que é inegável o avanço político expresso pela Constituição brasileira quando trata da questão da educação da criança pequena, considerando como direito da criança a Educação, eliminando a restrição de vaga nas instituições de educação infantil a condição empregatícia da mulher, reafirmando o papel educativo dessas instituições, para além da guarda.

Sob o ponto de vista legal vemos que a educação e cuidado da criança deixam de ser encargo exclusivo da esfera privada e passam a ser assumidos pelas Políticas Públicas, assim, família e Estado passam a compartilhar responsabilidades quanto ao bem-estar infantil, desempenhando ações complementares.

Em decorrência dos dispositivos da Constituição Federal, do ECA e da LDB, o Estado brasileiro assumiu a educação infantil de zero a seis anos como ação intrínseca e inseparável da educação básica, definindo a política nacional de educação infantil, inserindo objetivos e metas de expansão e melhoria da qualidade no plano nacional de educação, colocando-a na composição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb). A pré-escola, para crianças de 4 e 5 anos (ou 5 anos e onze meses, de acordo com a Resolução no 6/2010, do Conselho Nacional de Educação) é obrigatória para as crianças e deve ser universalizada até 2016, como determina a Emenda Constitucional no 59/2009 e dispõe a Lei no 12.796/2013 (BRASIL, 2013, p.22).

Nascimento (2000) ao analisar a inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica na legislação educacional – LDB/1996 já apontava para o seu enquadramento dentro dos sistemas de ensino, prevendo obrigatoriedade da matrícula das crianças e de seu oferecimento.

[...] a inserção da educação infantil numa Lei que regulamenta a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino (LDB), significa que ela se configura como componente de um sistema de ensino; e ainda, que o processo educativo que lhe é próprio ocorre em instituição regular, de caráter escolar (NASCIMENTO, 2000, p.101).

Nesse sentido, vemos emergir o conflito existente entre a legislação que determina que a creche seja parte do sistema escolar e a política educacional, que por sua vez, define esta instituição como educativa, mas sem um caráter escolar, onde o binômio educar e cuidar são funções complementares.

A forma de conceber, organizar e estruturar a Educação infantil pós LDB requer atenção se o objetivo é preservar a especificidade desta etapa educacional. Até mesmo o Ministério da Educação do Brasil, junto à Secretaria de Educação Básica, reiteram essa necessidade destacando alguns pontos de risco que requerem atenção:

a) nas formas de oferta da educação infantil; b) nas alternativas de terceirização da oferta, completa ou de alguns de seus componentes; c) no desvirtuamento de alguns princípios pedagógicos, reduzindo o espaço e o tempo do brincar, por exemplo; d) na antecipação dos processos e conteúdos curriculares de idades ulteriores, principalmente a alfabetização formal, substituindo a função precípua de desenvolvimento e aprendizagem sintonizada com as características biológicas, psíquicas e sociais das crianças pelo ensino formal e propedêutico; e e) no retorno da creche ao seu antigo papel social de cuidado, mais preocupado com as

mães trabalhadoras diurnas e noturnas e as estudantes de cursos noturnos (BRASIL, 2013, p.40).

Didonet (2001) complementa que,

Com o princípio constitucional do direito à educação desde o nascimento (art.208) e a concepção da educação infantil como primeira etapa da educação básica (LDB/96, Art. 29), estamos no caminho da construção da nova creche, não mais distinta das instituições da área educacional, nem diferente em objetivos, conteúdos e procedimentos na atenção à criança (p.13).

Vemos que a creche trata-se de *uma instituição velha e nova ao mesmo tempo* (DIDONET, 2001) que se originou pautada em motivações exteriores às necessidades das crianças, estando as reais motivações ligadas às políticas de incentivo ao trabalho materno. Entretanto, a relevância da Educação Infantil na formação social e humana da criança se concretiza ao ser incorporada e reconhecida nos textos legais expressos anteriormente, destacando a educação e o cuidado como ações complementares e indissociáveis.

É longa a trajetória da creche desde uma concepção que a via como um *mal necessário* até a que a vê como um espaço de educação integral da criança e como um espaço de socialização. É neste cenário que os gestores enfocados nesta pesquisa apresentam seus relatos, revelando momentos onde podemos captar as diferentes concepções em torno das instituições de Educação Infantil, revelando visões de mundo e de sociedade que influenciam diretamente sobre a proposta educacional vivenciadas pelo coletivo escolar.

Conhecer o histórico do atendimento à infância em nosso país torna-se fundamental para essa pesquisa de doutorado, pois para compreendermos os meandros que permeiam a gestão das escolas de Educação Infantil precisamos conhecer sua história a fim de captar os campos de força que a norteiam, os estereótipos que a perseguem, as concepções que se constroem acerca das famílias e crianças que ali circulam e acerca do trabalho realizado em seu meio, bem como os resquícios do passado em seu presente.

Apresentamos na sequência um quadro cronológico de algumas ações que marcam a história do atendimento à criança no Brasil

## QUADRO 9 – Cronologia das ações que marcam a história do atendimento à criança no Brasil

<b>1726</b>	- A primeira “Roda dos Expostos” – Salvador.
<b>1875</b>	O primeiro jardim da infância do país foi instituído no Rio de Janeiro, na escola criada pelo médico Joaquim Menezes Vieira.
<b>1895</b>	Congresso de Proteção à Infância (Bruxelas).
<b>1896</b>	O segundo jardim da infância do país instituído na cidade de São Paulo, anexo à Escola Normal, para servir de padrão ao sistema de instrução pública paulista.
<b>1899</b>	Fundação do Instituto da Proteção e Assistência à Infância – IPAI, no Rio de Janeiro. Inauguração da primeira creche para filho de operários – a creche da companhia de Fiação e Tecidos Corcovado – R.J.
<b>1901</b>	Anália Franco, espírita, por meio de entidades assistencialistas, inicia o atendimento às mães desamparadas em São Paulo, ensinando-lhes um ofício e oferecendo asilos e creches para seus filhos.
<b>1905</b>	Congresso de Proteção à Infância (Liège); Congresso Internacional de Gotas de Leite (Paris).
<b>1906</b>	Criação dos Patronatos de Menores no Distrito Federal (RJ).
<b>1922</b>	I Congresso de Proteção à Infância (Rio de Janeiro - Brasil), que alertou para a necessidade de ultrapassar o modelo vigente de confiar o cuidado e a educação das crianças pequenas a instituições privadas de caridade, e recomendou a formulação de leis sobre os direitos da criança à vida e à saúde e sobre a obrigatoriedade do registro de nascimento, em que se definiu o dia 12 de Outubro como o Dia da Criança.
<b>1927</b>	IV Congresso Panamericano da criança (Argentina, Bolívia, Brasil, Cuba, Chile, Equador, Estados Unidos, Peru, Uruguai e Venezuela subscrevem a ata de fundação do Instituto Interamericano da Criança); Código de menores.
<b>1932</b>	Manifestos dos Pioneiros da Educação.
<b>1933</b>	Congresso Nacional de Proteção à Infância, no Rio de Janeiro.
<b>1940</b>	Implantação do Departamento Nacional da Criança (DNCr).
<b>1941</b>	Criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), vinculado ao Juízo de Menores do Ministério da Justiça, foi criado no Rio de Janeiro.
<b>1942</b>	Criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA).
<b>1943</b>	Decreto-Lei nº 5.452, de 1/5/1943, aprova a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), pelas quais se determinou que as empresas com mais de 30 mulheres trabalhadoras deviam ter um lugar para a guarda das suas crianças durante o período de amamentação.
<b>1946</b>	Criação da UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. Em 1953, o UNICEF tornou-se uma instituição permanente de ajuda e proteção a crianças de todo o mundo, e é a única organização mundial que se dedica especificamente às crianças. Desde 1950, o UNICEF trabalha no Brasil, em parceria com governos municipais, estaduais e federal, sociedade civil, grupos religiosos, setor privado e organizações internacionais, incluindo outras agências das Nações Unidas.
<b>1950</b>	Última Roda dos Expostos fechada em São Paulo junto a Santa Casa de Misericórdia.
<b>1959</b>	A Declaração dos Direitos da Criança é adotada por unanimidade. Entretanto, este texto não é de cumprimento obrigatório para os estados-membros.
<b>1961</b>	Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 4.024.

<b>1964</b>	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM); nos estados, foram criadas as FEBEMs (Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor).
<b>Década de 1970</b>	Durante essa década acontecem reivindicações por creche e sua expansão, apoiadas pelo Movimento de Luta por Creches cujo eixo norteador era a o trabalho extradomiciliar feminino, contando com o apoio e as orientações do Movimento feminista. Intensificam-se os pedidos de creche no local de trabalho.
<b>1971</b>	Aprovação da Lei 5692/71, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau. Quanto a educação das crianças com idade inferior a 7 anos, fixava no Art. 19: § 2º <i>Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.</i>
<b>1974</b>	Criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar – COEPRE.
<b>1976</b>	O programa de educação pré-escolar de massa – Projeto Casulo/ LBA – órgão federal de assistência social.
<b>1979</b>	Ano Internacional da Criança: em comemoração ao vigésimo aniversário da Declaração dos Direitos da Criança.
<b>1986</b>	Ministério da Educação desenvolve a Campanha “Criança e Constituinte”. Não houve consenso e em junho de 1987, surgiu a emenda popular “Criança, prioridade Nacional” com 250 mil assinaturas de eleitores e abaixo assinado com mais de 1 milhão de assinaturas, inclusive de crianças, adolescentes e jovens.
<b>1987</b>	Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública.
<b>1988</b>	Promulgação da Constituição Federal do Brasil (Constituição Cidadã). O direito da criança ao atendimento em creches passou a ser garantido a partir da promulgação da Constituição, enquanto <i>direito da criança, opção da família, e dever do Estado.</i>
<b>1989</b>	<i>Convenção sobre Direitos da Criança</i> de 1989, que incorpora a Doutrina da Proteção Integral.
<b>1990</b>	Conferência Mundial Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia. Aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).
<b>1993</b>	Semana Nacional de Educação para Todos. - Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).
<b>1994</b>	Publicação do MEC "Política Nacional de Educação Infantil".
<b>1996</b>	Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que explicita a natureza da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.
<b>2001</b>	O Plano Nacional de Educação (2001-2011) - Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.
<b>2009</b>	Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 - acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.
<b>2013</b>	Lei nº 12.796, de 2013 - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.
<b>2014</b>	Lei nº 13.005 - Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, de 25 de junho de 2014..

## 2.1 - O cenário político a partir dos anos de 1990 e a Educação Infantil no Brasil

Durante a década de 1990 o cenário voltado à Educação Infantil no Brasil foi se reconfigurando e sendo influenciado por algumas ações internacionais. Destacamos aqui a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, que buscava o compromisso mundial em termos de Educação Básica.

A referida Conferência foi patrocinada por quatro organismos internacionais, cada qual buscando seus interesses e demarcando suas posições: a Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BID).

Conforme pontua Gadotti (2000),

A Unesco destacou a diversidade e as minorias – por exemplo, o analfabetismo da mulher. Uma categoria nova aparece no discurso pedagógico: a equidade. Até 90, falava-se muito na igualdade de oportunidades. A partir daí, passa-se a trabalhar com a categoria de equidade. O contrário de igualdade é desigualdade e de equidade é iniquidade (...). O Unicef enfatizou a educação integral e suas necessidades básicas. O novo enfoque da conferência de Jomtien passou a ser a educação não mais identificada como escolaridade. (...) o Unicef tentou dar uma conotação mais qualitativa, abordando qualidade de vida, de nutrição e de saúde das crianças. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) realçou a idéia de que a melhoria dos índices de educação acabaria produzindo melhor crescimento econômico. O Banco Mundial esteve mais preocupado com o gerenciamento dos recursos, batendo na tecla de que há recursos para a educação, mas são mal-aproveitados (GADOTTI, 2000, p. 28-29).

Em linhas gerais a Conferência de Jomtien teve como eixo de discussão “a necessidade de atendimento as questões básicas de aprendizagem” lançando metas para os anos de 1990, com o objetivo de concretizar a “Educação Básica para Todos”. Entre os pontos destacados como metas de ação encontram-se a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; a priorização das meninas e mulheres; a atenção especial aos grupos desamparados; a concentração da atenção na aprendizagem; a ampliação do alcance e dos meios da educação básica.

Entre os pontos ligados à infância estão:

- a expansão da assistência e das atividades ligadas ao desenvolvimento da primeira infância, contudo destinadas especialmente as crianças pobres, desamparadas e excluídas;

- o acesso à educação primária e a redução das taxas de analfabetismo.

Em seu artigo 5º, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem apontava como objetivo a ampliação dos meios e do raio de ação da Educação Básica considerando que:

A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado (UNESCO, 1998).

Cabe destacarmos que a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, aconteceu em 1990, primeiro ano do governo Fernando Collor de Melo no Brasil. Esse governo inaugura o lema “Brasil Novo” e assume a prioridade da inserção do país no quadro do mercado globalizado *comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional* (SAVIANI, 2000, p.120).

De acordo com Gadotti (2000), a equipe do novo governo não estava a par das discussões em andamento, preparatórias para a participação do Brasil na referida conferência. Essa falta de transição aponta para a descontinuidade política a cada troca de governo.

A delegação que foi para Jomtien – com exceção das pessoas vinculadas a sociedade civil – não estava a par de todas as discussões anteriores, resultado da descontinuidade que sempre acontece quando há mudança de governo. Assim, a relação com o movimento nasceu de forma complicada no Brasil (GADOTTI, 2000, p.27).

É neste cenário que o Ministério da Educação do Brasil lançou o Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003), já no governo do presidente Itamar Franco, considerando as metas definidas pela Conferência Mundial realizada em Jomtien. O Plano decenal apresentava as estratégias para a “universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo” e indicava as medidas assim como os instrumentos para a sua implementação. Nesse Plano estavam previstas metas como:

- Elevar a, no mínimo, 94% a cobertura da população em idade escolar;  
-Assegurar a melhoria do fluxo escolar, reduzindo as repetências, sobretudo de 1º a 5º série, de modo que 80% das gerações escolares, no

- final do período, possam concluir a escola fundamental com bom aproveitamento, cumprindo uma trajetória escolar regular;
- Criar oportunidades de educação infantil para cerca de 3,2 milhões de crianças do segmento social mais pobre;
  - Proporcionar atenção integral a crianças e adolescentes, sendo R\$ 1,2 milhão por meio do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica), em áreas urbanas periféricas;
  - Ampliar progressivamente a participação percentual do gasto público em educação no PIB brasileiro, de modo a atingir o índice de 5,5%;
  - Implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica;
  - Aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, por meio de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salários e recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de função social;
  - Descentralizar progressivamente os programas de livro didático e merenda escolar.

Saviani (2000) discute que, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993–2003), representou um “encolhimento” das propostas declaradas na Conferência de Jomtien, principalmente por destacar as necessidades mínimas de aprendizagem definidas pelo Estado e, sobretudo, pelo foco prioritário no ensino fundamental, em detrimento das outras etapas educacionais.

De forma geral, as bases das reformas educativas brasileiras tiveram a influência de diferentes organismos internacionais, como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização Internacional do Trabalho (OIT), entre outros, cada qual expressando recomendações conforme seus focos de ação, tendo o referencial econômico como eixo das orientações.

Até mesmo a CEPAL<sup>24</sup>- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe realizou algumas publicações orientando os países vinculados a promoverem mudanças na área educacional visando atender a reestruturação produtiva em marcha, durante a década de 1990. Entre tais documentos se destaca: *Transformación productiva con equidad*, em 1990, enfatizando a urgência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas demandadas pela reestruturação produtiva e o documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*,

---

<sup>24</sup> A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi criada em 25 de fevereiro de 1948 e sua sede fica em Santiago – Chile. A CEPAL é uma das comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU) criada para monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Site visitado: [www.cepal.org](http://www.cepal.org) Acesso em maio de 2014.

em 1992, vinculando educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e do Caribe (CEPAL; UNESCO, 1996).

Além de se discutir o Plano Decenal de Educação, logo após a Constituição de 1988 iniciaram-se os debates referentes à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Segundo Botega (2005), durante o governo do presidente Itamar Franco, em 1993, o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, substitutivo do deputado Jorge Hage, foi aprovado pela Câmara dos Deputados, sendo essa versão do projeto fruto de amplas discussões com razoável participação popular. Esse projeto é aprovado no Senado em novembro de 1994, tendo como relator o senador Cid Sabóia. Todavia, por se tratar de um ano político, ao invés de se proceder a votação acaba por ocorrer o congelamento temporário do projeto.

Com uma nova composição partidária, já no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, o projeto originário da Câmara acaba sendo substituído por outro, elaborado a toque de caixa pelo senador Darcy Ribeiro. É neste contexto que se origina a atual LDB, sendo o projeto do Senador Darcy Ribeiro aprovado no ano de 1996 e logo sancionado pelo presidente. Em 20 de dezembro de 1996 era promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/1996).

Frigotto e Ciavatta (2003) destacam que,

Em seu conjunto, o projeto educativo do Governo Cardoso encontra compreensão e coerência lógica quando articulado com o projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital. As demandas da sociedade organizada são substituídas por medidas produzidas por especialistas, tecnocratas e técnicos que definem as políticas de cima para baixo e de acordo com os princípios do ajuste (p.106).

Na nova LDB, Lei nº 9.394/1996, a educação básica tem “por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (artigo 22).

Como analisa Saviani,

(...) a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) aprovada pelo Congresso representou uma síntese deturpada do longo processo de negociação do projeto negociado com a sociedade organizada, sendo uma

lei minimalista, portanto, em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização e “compatível com o Estado Mínimo” (SAVIANI, 1997, p.200).

Dentro dessa perspectiva, Frigotto e Ciavatta (2003) destacam que,

(...) é o governo FHC que, pela primeira vez, em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado. E a forma mais concreta de buscar solidificar esta política foi acima de tudo a incorporação da política educacional do Banco Mundial, que levou ao Brasil a adotar o “encolhimento” de proposta de Jomtien (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p.107).

Junto com a LDB tivemos aprovada a Emenda nº 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – o FUNDEF.

A implantação do FUNDEF, cujo foco era o Ensino Fundamental, desvirtuou o conceito de Educação básica definido na LDB, desestimulando os investimentos, por parte dos poderes públicos, na educação infantil, na educação de jovens e adultos e no ensino médio, revelando-se como uma forma de financiamento da Educação encolhida e focal.

Cerisara (2002) retoma que a nova LDB se apresentou de maneira omissa em relação ao financiamento da Educação Infantil, destacando que,

Não há nenhuma indicação a respeito do financiamento necessário para a concretização dos objetivos proclamados em relação às instituições de educação infantil. Neste sentido, pode-se dizer que, naquilo que é essencial, a educação infantil foi marginalizada, isso porque sem recursos é impossível realizar o que foi proclamado tanto no que diz respeito à transferência das instituições de educação infantil das secretarias de assistência para as secretarias de educação, como em relação à redefinição do caráter pedagógico de creches e pré-escolas já vinculadas às secretarias de educação. O mesmo se pode dizer com relação à formação das professoras que já atuam na área. Se a LDB já era omissa em relação ao financiamento para a educação infantil, com a Emenda Constitucional nº 14, regulamentada pela Lei nº 9.424/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o governo explicita os objetivos reais que sustentam a sua proposta para a educação infantil, pois define ali que os municípios se responsabilizarão pela aplicação de um grande percentual do seu orçamento no ensino fundamental, ficando a educação infantil sem nenhuma garantia de verbas destinadas a ela, dependendo da política educacional de municípios e estados (CERISARA, 2002, p.331).

Fica explícito que a LDB não tinha como prioridade atender a educação infantil, principalmente ao destacar a responsabilidade da União para com o ensino superior, a responsabilidade dos estados para com o ensino médio e a dos municípios para com o ensino fundamental. Quando o foco é a educação infantil, a legislação insinua uma parceria entre municípios, estado e governo federal, diluindo-se a responsabilidade com primeira etapa da Educação Básica.

De forma geral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, caracterizou a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, inserindo-a nos sistemas de ensino. O seu avanço quanto a Educação Infantil está ligado a sua estruturação dentro dos sistemas de ensino. A LDB determinou a unidade da Educação infantil englobando as crianças de 0 a 6 anos (agora 5 anos e 11 meses), reforçou a dupla função de cuidado e educação, considerando-as como dimensões inseparáveis, estabeleceu que o que distingue as instituições são o critério da idade: creches, para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas, para as de 4 a 6 anos.

As creches, que tradicionalmente estavam situadas no setor da assistência social tiveram dois anos de prazo para serem incorporadas aos sistemas de ensino.

Como pontua Cerisara,

[...] falar em educação infantil no Brasil implica fazer uma retrospectiva desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. As reformas educacionais deliberadas a partir dessas legislações demarcaram a educação infantil, apontando desafios e perspectivas (CERISARA, 2002, p.327).

Portanto, quando nos remetemos a Educação Infantil e seu processo de institucionalização vale lembrar que sua inserção na legislação educacional é recente, sendo grande parte de sua história ligada à esfera da Saúde e da Assistência Social.

O reconhecimento da Educação Infantil como um direito se firma na Constituição de 1988, que coloca o direito das crianças, o dever do Estado e a opção da família quanto a esse atendimento. Posteriormente temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que insere a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. Essas legislações são fundamentais para o avanço da Educação Infantil, explicitando a necessidade de Diretrizes Curriculares para a

Educação Infantil, pontuando a necessidade de formação de seus profissionais, além de investimentos nas políticas municipais e estaduais voltadas à educação infantil.

Temos homologada em dezembro de 2009 a Resolução CNE/CEB 5/2009, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, destacando a importância de se observar a organização das propostas pedagógicas dessas instituições articulando-as com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Kramer (2006) retoma que ao olhar para a história da Educação Infantil é possível ver que os órgãos de caráter educativo, com maior frequência voltaram o olhar para as crianças de 4 a 6 anos, deixando a margem aquelas ligadas à creche. A autora destaca ainda que na década de 1970,

[...] o pré-escolar recebeu atenção do governo federal, evidenciado na criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (MEC/COEPRE), em documentos e pareceres do Conselho Federal de Educação. Apesar dos equívocos das propostas compensatórias, elas tiveram na década de 1970 o papel de impulsionar o debate sobre funções e currículos da pré-escola, legitimando a educação pré-escolar, relacionando pré-escola e escola de 1º grau. Mas a criação da COEPRE e a ênfase no pré-escolar deram-se num contexto em que o discurso oficial apontava a pré-escola como necessidade. (KRAMER, 2006, p.801)

Essa importância atribuída ao pré-escolar é novamente revivida em 2006, quando o governo federal altera a redação da LDB 9394/1996 ao decretar a Lei n. 11.274/2006, que dispõe sobre o ensino fundamental com a duração de nove anos, instituindo a obrigatoriedade da matrícula às crianças de 6 anos. A Emenda Constitucional nº 59/2009, vem nesse sentido retificar o texto constitucional definindo a obrigatoriedade de matrícula para todas as crianças e jovens dos 4 aos 17 anos.

Ao tratar dos avanços na Educação Infantil, Ferreira (2011) destaca que:

[...] na legislação brasileira (entre os quais a consolidação da educação infantil como primeira etapa da educação básica, a inserção da creche no sistema de ensino, a exigência de formação inicial e continuada para os professores, a inclusão dessa etapa no FUNDEB, etc.), há que se destacar contradições que distanciam expectativas e demandas da realidade da educação infantil, especialmente no que concerne à qualidade do atendimento. Agreguem-se a este cenário recente definições que, não sem questionamentos e divergências, impactam a organização da educação infantil, tais como a antecipação da entrada no ensino fundamental com a idade de 6 anos e a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos (FERREIRA, 2011, p.118).

A crítica quanto a ampliação a obrigatoriedade educacional, bem como ao agregamento das crianças de 6 anos no ensino fundamental acontece no sentido da educação infantil correr o risco de ser cindida em sua unidade pedagógica, reforçando as diferenças historicamente atribuídas a creche e a pré-escola. Ao focar o olhar novamente para as crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil, corre-se o risco de marginalizar-se a educação das crianças de 0 a 3 anos de idade, colocando-as num segundo plano nas Políticas Educacionais de âmbito federal, estadual e municipal.

Nesse sentido, Ferreira (2011) retoma a questão do financiamento como forma de ilustrar essa marginalidade posta para a creche, destacando que:

[...] na ocasião da ampliação do FUNDEF para o FUNDEB, vale relembrar a luta intensa que os movimentos sociais, em âmbito nacional, sustentaram para conseguir a inclusão das creches no referido fundo. A não abrangência das creches desde o início do debate do FUNDEB nos dá mostras de que essa instituição ainda é alvo de importantes conflitos quanto ao seu caráter educacional (FERREIRA, 2011, p. 122).

Historicamente vemos que o processo de institucionalização da Educação Infantil até seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica é pautado por conquistas como a saída das creches das secretarias de assistência social ou de saúde, mas também por retrocessos quando essa sua inserção na Educação é tratada de forma instável, propondo-lhe um tratamento desigual ao se comparar com a Pré-escola, favorecendo a quebra do elo que tornam creche e pré-escola uma etapa única, ou melhor, a primeira etapa da Educação – a Educação Infantil como um todo.

## **2.2 - O Plano Nacional de Educação – um desdobramento da LDB nº 9394/96**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, promulgada em 20 de dezembro de 1996, estabelece em seus artigos 9º e 87 como dever da União a elaboração de um Plano Nacional de Educação, contando com a colaboração dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Essa determinação indicava o prazo de um ano após a publicação da LDB para que o referido Plano fosse encaminhado ao Congresso Nacional, apresentando as diretrizes e metas para a Educação Nacional dos próximos dez anos a contar da sua aprovação.

No entanto, vale destacar que a ideia de plano no âmbito educacional remonta à década de 1930. Provavelmente a sua primeira manifestação explícita acontece com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, lançado em 1932. Segundo Saviani (2000) a ideia de plano de educação expressa no Manifesto se aproxima a ideia de sistema educacional, isto é,

[...] a organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas levadas a efeito numa sociedade determinada ou, mais especificamente, num determinado país. Trata-se, (...) do conceito de plano entendido como um instrumento de introdução da racionalidade científica no campo da educação, em consonância com o ideário escolanovista (SAVIANI, 2000, p.73).

O Plano Nacional de Educação (2001-2010) deveria estar em consonância com a Declaração Mundial sobre educação para Todos (Jomtien), representando para o Brasil o referencial para a “Década da Educação” em nosso país. Em 9 de novembro de 2001, o Plano Nacional de Educação - a Lei nº 10.172 era aprovado e destacava como prioridade para o período de 2001 a 2010 os seguintes pontos:

- Garantia de sucesso para as crianças de sete a 14 anos no ensino fundamental;
- Garantia de ensino fundamental aos que não tiveram acesso ou o concluíram na idade própria;
- Ampliação do acesso aos demais níveis de ensino e modalidade de educação;
- Valorização dos profissionais da educação;
- Desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação (BRASIL, 2001, p.15).

Vale destacar que o Plano Nacional de Educação (PNE) trazia a indicação de seu desdobramento em planos estaduais e municipais de Educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um espelho vivo dos acordos firmados pelo Brasil em vários foros, especialmente na Conferência Mundial de Educação para todos, em Jomtien, no ano de 1990, e, posteriormente, na Conferência de Dacar (2000) e na Reunião de Ministros da Educação da América Latina e do Caribe (2001) (BRASIL, 2001, p.07).

O PNE (2001-2010) foi acompanhado por uma comissão interinstitucional formada por Comissões de Educação do Senado Federal e de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, do Ministério da Educação, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG).

Segundo Ganzeli (2012),

Após dois anos de embates no Congresso Nacional, foi aprovado o texto do PNE em 09 de fevereiro de 2001, com as proposições majoritárias do governo de FHC, para a educação nacional com vigência de dez anos. A elevação dos gastos com educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) foi um tema que representou a divergência entre os dois projetos de PNE. Partindo da constatação de que os gastos com educação em 1997 eram na ordem de 4,0% do PIB, a proposição do Projeto da Sociedade Brasileira defendia sua elevação para 10% do PIB até o final da década (2010), enquanto o projeto governista indicava a elevação para 5,0% do PIB também ao final do período do plano (GANZELI, 2012, p.82).

Ao referir-se à Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação (2001-2011) apresentava inicialmente um diagnóstico referente a essa etapa da Educação Básica, pontuando a crescente procura pela educação das crianças de zero a seis anos no mundo inteiro, principalmente quando os pais trabalham fora de casa, ressaltando-se também a importância dos avanços na ciência quando tratam do processo de desenvolvimento das crianças influenciando nessa procura.

O diagnóstico apresentava o crescimento da Educação Infantil no Brasil em termos de abrangência nos municípios brasileiros, conforme destacamos:

No Brasil, a educação das crianças menores de 7 anos tem uma história de cento e cinquenta anos. Seu crescimento, no entanto, deu-se principalmente a partir dos anos 70 deste século e foi mais acelerado até 1993. Em 1998, estava presente em 5.320 Municípios, que correspondem a 96,6% do total. A mobilização de organizações da sociedade civil, decisões políticas e programas governamentais têm sido meios eficazes de expansão das matrículas e de aumento da consciência social sobre o direito, a importância e a necessidade da educação infantil. Trata-se de um tempo que não pode estar descurado ou mal orientado. Esse é um dos temas importantes para o PNE (BRASIL, 2001, p.10).

Apesar de explicitar a importância da Educação Infantil e falar em atendimento de qualidade à sua demanda, o foco real do PNE é o Ensino Fundamental, como prioridade nacional.

Além disso, apesar de enfatizar que a educação se dá na família, na comunidade e nas instituições e que, portanto, as instituições de educação infantil vêm se tornando cada vez mais necessárias, o texto do PNE de 2001-2010 acaba por limitar o oferecimento da educação infantil ao público prioritário, indo na contra mão do texto da Constituição Federal de 1988, onde a educação infantil é um direito da criança, independente de sua condição social.

Considerando, no entanto, as condições concretas de nosso País, sobretudo no que se refere à limitação de meios financeiros e técnicos, este plano propõe que a oferta pública de educação infantil conceda prioridade às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de educação infantil nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos. Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela. A expansão que se verifica no atendimento das crianças de 6 e 5 anos de idade conduzirá invariavelmente à universalização, transcendendo a questão da renda familiar (BRASIL, 2001, p.15).

Observando os objetivos e metas do PNE (2001-2010) temos,

Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior. Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças até 6 anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental, e a gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens (...) (BRASIL, 2001, p.08)

Centralizando o olhar para a oferta da Educação Infantil vemos a preocupação com a sua expansão, visto como um ponto de gargalo, expondo como principal meta a ampliação da oferta da educação infantil de forma a atender, em cinco anos, 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.

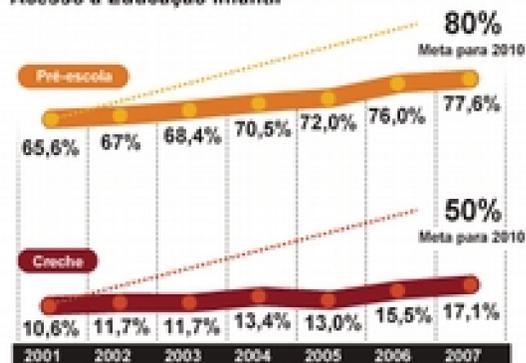
De acordo com dados do Relatório: O Direito de Aprender (UNICEF, 2009) é possível observar que em 2007, entre as crianças de 4 a 6 anos de idade apenas 22,4% não tinham acesso à escolarização. Contudo, quando focamos as crianças de 0 a 3 anos de idade vemos que 82,9% não tinham acesso às creches. Esses dados demonstram que essa meta

não foi cumprida, tanto que ela se repete na proposta do novo PNE: 2011-2020, estabelecendo o objetivo de atender 50% da população de até 3 anos de idade.

### Tão perto, tão longe

O acesso à Educação Infantil difere de acordo com o nível de atendimento. Desafio maior é a ampliação de vagas para crianças de até 3 anos.

#### Acesso à Educação Infantil



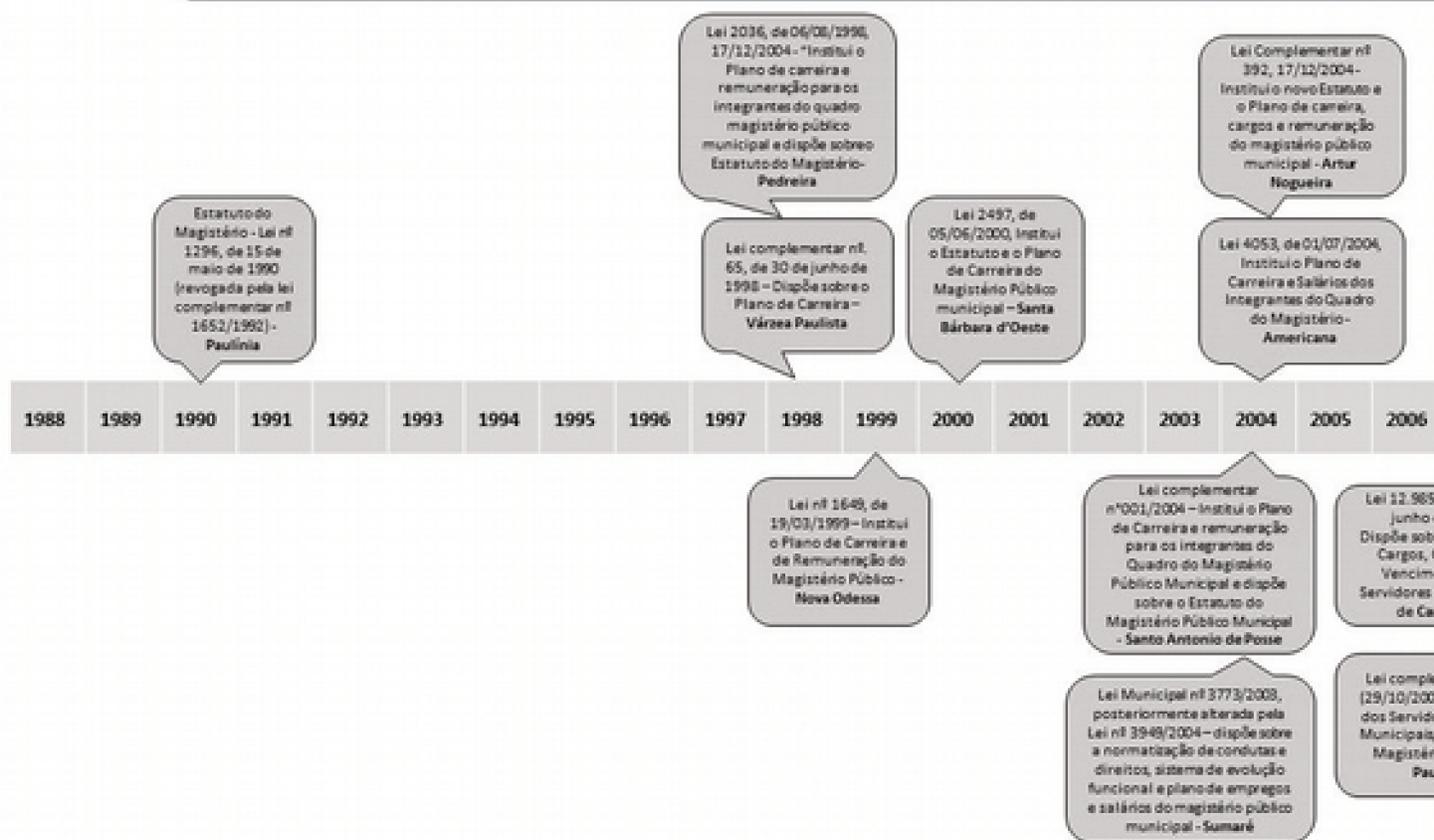
Fonte: Relatório O Direito de Aprender (Unicef)

Vale destacar que o Plano Nacional de Educação (2001-2010) estabeleceu entre as diretrizes e metas aquelas relativas à melhoria das escolas, olhando para os espaços físicos, para a infraestrutura, para os instrumentos e materiais pedagógicos e de apoio, para os meios tecnológicos, e também no tocante à formulação das propostas pedagógicas, para a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e nos conselhos escolares, pontos estes que remetem diretamente no trabalho do gestor educacional, que no caso das escolas de educação infantil requerem adequação dentro de suas especificidades.

Além desses pontos, ainda compuseram as metas a formulação dos planos de carreira e de remuneração do magistério, do pessoal administrativo e de apoio nos municípios (Brasil, 2001).

Neste sentido, apresentamos a seguir uma linha do tempo referente à constituição dos Planos de Carreira e Cargos, bem como Estatutos do Magistério nos municípios aqui focados, regulamentações estas que influenciam diretamente na constituição de seus quadros de especialistas da educação (gestores).

**Implementação dos Planos Municipais de Carreira, Cargos e Remuneração do Magistério Público Municipal e disposição do Magistério pós marcos legais de 1988 e 1996.**



Linha do tempo construída segundo fontes primárias dos municípios indicados: Planos de Cargos; Estatutos; Regimentos; Regulamentações

### 2.3 - A expansão do atendimento na Educação Infantil e o trabalho feminino

A Educação Infantil, historicamente e em especial a creche, se constituiu como um campo de tensão por envolver questões referentes a padrões familiares centrados no patriarcalismo, o qual atribui a responsabilidade quanto à educação e cuidado da criança pequena à mulher-mãe. Assim, ao falarmos em expansão do atendimento na Educação Infantil, destacamos sua ligação com o *trabalho* extradomiciliar da mulher.

Didonet (2001) destaca que a origem da creche é marcada pelo trinômio *mulher-trabalho-criança*, o qual tem sido responsável pelo crescimento de sua demanda, influenciando na organização administrativa de seus serviços e reforçando o lugar da creche dentro da Educação Infantil como uma Política Pública atrelada aos direitos trabalhistas.

No Brasil, a expansão das creches acontece na segunda metade da década de 1970 como consequência da participação do movimento feminista, contudo, naquele momento as orientações políticas ainda as vinculavam aos programas de promoção social, mesmo que nelas também fosse feito um trabalho educativo.

Somente com a Constituição Federal de 1988 que a Educação Infantil é colocada como um direito estabelecendo em seu artigo 208 “o dever do Estado com a educação [...]” e especificando em seu inciso IV- “atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a seis anos de idade”, atualmente de zero a cinco anos.

Em 1996 surge outro marco legal para a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/1996 (artigo 29), que a consolida como a primeira etapa da Educação Básica, suprimindo sua vinculação aos programas de promoção social. Portanto, a Educação Infantil é um campo onde as Políticas Públicas de atenção à infância atuam atendendo a criança e sua família, orientando-a e auxiliando-a na educação e cuidado de seus filhos, funções estas realizadas simultânea e indissociavelmente.

Segundo o relatório de avaliação da Política de educação infantil no Brasil (BRASIL, 2009), entre 2005 a 2007, conforme dados da PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios acontece uma expansão no acesso à educação infantil, sendo esse crescimento, no entanto, insuficiente quando comparado às demandas evidentes nos municípios (p.252).

Neste sentido, José Marcelino de Rezende Pinto (2009) destaca que as famílias que não conseguem ser atendidas de imediato pelo Poder Público quando demandam por uma

vaga para seus filhos na Educação Infantil podem fazê-la judicialmente de forma que se cumpra o que institui a Lei Maior, pois,

A educação infantil oferecida em creches e pré-escolas é entendida como um direito social das famílias e de todas as crianças, independentemente de cor ou de renda ou escolaridade dos pais e, mais que isso, como um bem de interesse coletivo da sociedade exatamente para amenizar, desde cedo, os efeitos danosos de uma estrutura social marcada pela desigualdade econômica e social (PINTO, 2009, p.162).

O Relatório de avaliação da Política de Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 2009, p.73) aponta que a dificuldade em obter a vaga na creche, apesar de sua integração à área educacional, é resultado da tímida expansão das creches nos municípios. No entanto, o referido relatório ressalta que,

Essa atribuição da educação infantil aos governos locais situa este nível educacional precisamente no elo mais fraco da corrente federativa. Se a gestão é descentralizada e os serviços estão mais perto do cidadão, por outro lado, é no município que se encontram as maiores dificuldades de ordem técnica, orçamentação e gestão. Pesquisa junto a dirigentes municipais de educação assinalou que a transferência de encargos para os municípios é um processo em construção, com ambiguidades e falta de identidade. Foi constatado o despreparo das estruturas organizacionais em geral, de tal modo que, para subsistirem, os governos locais muitas vezes reforçam elementos constitutivos do atraso social, como o assistencialismo, o clientelismo e o fisiologismo (BRASIL, 2009, p.105).

Apesar da expansão das creches não corresponder a demanda existente, a busca por creches tem crescido e desencadeado o aumento das ações judiciais visando a efetivação do direito ao acesso na Educação Infantil. Nesse sentido Pinto (op. cit.) destaca que,

Com efeito, ainda que a grande distância da demanda, a educação infantil veio crescendo e tomando vulto, em especial na chamada década perdida, quando a recessão econômica e o desemprego levaram a mulher a incrementar sua participação no mercado de trabalho. Outros fatores, como novos arranjos familiares e a própria corrosão da família pelas péssimas condições econômicas e sociais do continente latino-americano, têm também impelido à procura, senão ao clamor, pelo cuidado e educação na primeira infância (PINTO, 2009, p.101).

Tal clamor pela educação e cuidado da criança pequena na Educação Infantil pública torna-se um elemento constitutivo do trabalho do gestor, que deve cumprir a legislação e ao

mesmo tempo pensar na organização de unidade escolar, respeitando as especificidades do trabalho realizado nesta etapa da Educação Básica.

Conforme ressalta Rossetti-Ferreira, Amorim, & Vitória (1997):

Na medida em que o objetivo da creche se coloca como assistência e guarda de crianças pobres, há uma tendência a se atender ao maior número de famílias, de uma maneira emergencial, sem garantia de alguns critérios mínimos da qualidade desse atendimento (p. 117).

O aumento das matrículas via ordens judiciais crescem visando atender o maior número de famílias, mediando situações com marcas sociais que revelam contextos de risco e precariedade. No entanto, apesar de atenderem a um direito – a vaga na educação infantil, a ação educativa muitas vezes fica em segundo plano, redesenhando a Política Pública para a Infância de forma a limitar o seu papel para os cuidados e zelo para com a criança.

Apresentamos alguns fragmentos de relatos em que os gestores expõem o conflito existente entre a demanda por vagas e a existência da mesma, o que se torna um desafio no cotidiano de trabalho desses gestores, pois estes precisam cumprir a prerrogativa legal do direito à educação, sem que, no entanto, a vaga necessária para o cumprimento desse direito exista no ato da demanda, constituindo-se como um problema a ser equacionado pelo Estado.

**Relato 16 A (Diretora)** – [...] chegou uma mãe com um documento do conselho tutelar solicitando vaga para sua filha, que nasceu em fevereiro de 2001. Ouvei a mãe que se lamentava querendo a vaga. Expliquei que não tínhamos a vaga no momento e dada a sua necessidade já que ela morava no bairro XXX, a sugeri que fosse procurar vaga lá, já que está inaugurando uma nova creche. Ela me disse que não tem interesse lá, ela quer aqui porque a menina que olha a criança mora no YYY.

**Relato 22 D (Coordenadora de equipe)** - Durante todo o dia é muito comum recebermos pais a procura de vagas para seus filhos, mas nem sempre isso é possível, uma vez que a escola se encontra com um número máximo de alunos por sala.

**Relato 01 E (Coordenador Pedagógico)** – [...] cheguei à escola e já havia me esperando, duas mães: uma para pedir uma vaga para seu filho e outra para pedir a transferência de seu filho para outra cidade. A primeira, após eu explicar que não tínhamos vaga no momento e que o nome da criança iria para uma lista de espera, muito angustiada, me disse que a criança não poderia ficar sem escola, pois estava se separando do marido e que tinha que trabalhar, sendo que a criança não poderia ficar em hipótese alguma ficar sozinha em casa. Após uma longa conversa, ouvindo

todos os problemas e lastimas da mãe, liguei para outras unidades vizinhas para conseguir uma vaga para a criança.

**Relato 27 E (Diretora)** - Eu sempre digo ao grupo: “os problemas são nossos, o sorriso é do outro” e assim a escola recebe os pais pela manhã. Percebo a cada ano que passa uma vinda mais frequente dos pais até a escola, nos cumprimentam com carinho. Mas existem também pais muito nervosos a procura de vagas na creche, a demanda ainda é grande, atendemos cento e vinte crianças na creche e duzentos e quarenta na EMEI e continuam chegando crianças, e pais nervosos... Durante o dia procuramos ter calma no atendimento, não respondemos a insultos, é importante aceitar o desabafo de um cidadão vendo seu direito desrespeitado, pois, não há vagas para todos, mas a Legislação garante este direito.

A busca por vagas na creche é pontuada nos fragmentos acima, marcando sua relação com o trabalho dos pais, com destaque ao trabalho extradomiciliar da mulher-mãe. Além disso, as mudanças sociais e a composição das famílias influenciam na busca pela assistência do Estado na educação e cuidados da criança pequena.

Ainda que a legislação indique que as vagas devem ser ofertadas nas proximidades da residência<sup>25</sup> da criança em idade pré-escolar, nem sempre essa oferta é a que melhor atende as necessidades de sua família, pelos motivos mais variados, entre os quais está a proximidade ao local de trabalho dos pais/ responsáveis, a proximidade à residência de familiares ou mesmo “do pessoal de apoio”, que auxiliam nos cuidados com a criança no período oposto ao ofertado pela Educação Infantil.

A necessidade de criação de vagas na Educação Infantil pública municipal acaba gerando cadastros para o levantamento da demanda e quando esta é maior que a oferta origina-se a lista de espera pela efetivação da matrícula, que só acontece mediante a criação de novas vagas ou pelo seu surgimento pautado em alguma desistência, o que raramente acontece.

Como essa espera pode levar anos, as famílias acabam por procurar auxílio dos Conselhos Tutelares<sup>26</sup> e da Defensoria Pública em busca da efetivação do direito constitucional à educação e pautando-se na necessidade imediata por esse atendimento.

---

<sup>25</sup> LDB nº 9394/1996 - Art. 4: O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 1996).

<sup>26</sup> O Conselho Tutelar foi criado a partir da Lei Federal nº 8069/1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente; trata-se de órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, criado com a responsabilidade de

Assis (2012) questiona que ao determinarem a matrícula via ordens judiciais outros problemas são desencadeados por desconsiderarem a qualidade do acesso, preocupando-se apenas com a criação de uma vaga, efetivando o direito à educação de forma frágil, penalizando as crianças ao invés de recompensá-las, ao ocasionar a superlotação das escolas e comprometerem a qualidade do atendimento.

[...] a forma limitada como o direito à educação é tratado, a ânsia de efetivá-lo é tanta que é feita aos atropelos, sem pensar que, ao final, o mais prejudicado foi o aluno. Neste caso, há prejuízo para os alunos que foram colocados dentro da escola que já não tinha capacidade para recebê-los [...], prejuízo, na mesma medida, aos que já estavam na instituição escolar, e receberam os novos colegas; bem como prejuízo aos que não foram considerados na contagem, já que educação é direito de todos (art. 205, CF/1988); prejuízo à máquina pública por ter mobilizado uma enormidade de atores, nos mais diversos órgãos e níveis, bem como de verbas, sem resultados positivos e prejudicando uma atuação eficiente e eficaz do Estado (ASSIS, 2012, p.124).

Outros fragmentos apontam como as ações judiciais acabam influenciando na gestão das escolas de educação infantil, determinando as matrículas e fortalecendo a criação de listas paralelas para o atendimento da demanda, mudando a forma de acesso, interferindo na organização e normatizações construídas pelos municípios.

**Relato 06 B (Vice-diretora)** - [...] é o grande número de crianças que se encontram cadastradas na lista de espera, mais de 400. O tempo para se conseguir uma vaga é de dois a três anos, quando se consegue. Por isso, uma boa parte das famílias ao cadastrar seus filhos, imediatamente recorre ao Conselho Tutelar para tentar agilizar o processo. Assim, hoje temos um grande número de solicitações de vaga recebidas deste órgão, o que acaba inviabilizando o atendimento. Portanto, a partir desse ano, a orientação recebida da Secretaria de Educação é para que atendamos aos casos que nos são encaminhados através do Juiz da Vara da Infância e os demais sejam encaminhados a esta secretaria para que tomem as providências necessárias quanto ao acúmulo das requisições de vaga. Sem dúvida, este é um grande problema que atinge muitas unidades de educação infantil que somente se resolveria com a construção de novas escolas, o que requer investimentos por parte de nossos governantes, mas que infelizmente não entra na pasta de prioridades emergenciais.

---

zelar pelos direitos das crianças e dos adolescentes e fazer com que se cumpram os direitos garantidos a eles, por parte da família, da sociedade e do Estado, conforme o Art. 131 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

**Relato 08 A (Vice-diretora)** - [...] Sobre a minha mesa, a correspondência. Entre elas há uma Ordem judicial. Verifico a data de nascimento da criança – digo – das crianças: são gêmeos! Onde vou matricular estas crianças! As salas estão todas abarrotadas! Atendendo além da capacidade!

**Relato 26 B (Vice-diretora)** - [...] informei, por fax, ao juiz da Vara da Infância e da Juventude o andamento dos processos de matrículas solicitadas. [...] respondi três solicitações de vaga pelo Conselho Tutelar; [...]

**Relato 11 D (Professora coordenadora de EMEI)** - As crianças, um menino de 2 anos e outro de 3, ficavam a mercê da situação dos pais. A comunidade vendo aquela situação se repetindo frequentemente, entrou em contato com o conselho tutelar, onde o mesmo, através de uma ordem judiciária emitiu a nossa escola a solicitação de vaga para as crianças no período integral. Como era uma ordem do juiz, tivemos que atender mesmo não tendo mais vagas para esse nível (outro problema a ser enfrentado), pois na nossa cidade não há escolas o suficiente que atenda a demanda nessa idade.

A ação da Defensoria Pública em emitir a ordem para a realização da matrícula busca a efetivação de um direito constitucional, além de pressionar a administração pública para a criação de novas vagas, ampliando o número de matrículas.

Entretanto, tais sentenças judiciais desconsideram o cadastro realizado nas escolas pelas famílias, como forma de organização e levantamento da demanda. Ao determinar a matrícula por meio de sentenças judiciais, aquelas famílias que se encontram na lista cadastral realizada nas escolas se veem prejudicadas por aqueles que recorrem a garantia de um direito na Justiça, passando na frente dos que aguardam, o que nem sempre corresponde a situações de vulnerabilidade social, criando dilemas e pressões nos gestores que se encontram nas unidades escolares.

São os gestores das unidades de educação infantil que se organizam localmente para o cumprimento das determinações judiciais, mesmo quando a vaga não existe inicialmente, portanto, se amplia o acesso para além das condições reais, implementando-se o acesso à Educação sem que novas escolas tenham sido construídas, superlotando as já existentes, gerando outros problemas. Essa ação não gera apenas um problema espacial, mas de recursos humanos disponíveis para garantir um atendimento seguro e com qualidade educativa, pontos esses nos quais os gestores não tem autonomia de gestão, portanto, também requerem apoio de outras instâncias do poder público municipal.

Observando os fragmentos a seguir, podemos observar as percepções dos gestores diante da interferência do poder judiciário sobre o poder executivo, ditando os rumos das Políticas. Além disso, podemos ver como tem sido algumas das atitudes diante da pressão externa.

**Relato 18 A (Diretora)** - [...] conversamos sobre o problema de ter que matricular crianças por ordem do juiz da vara da infância e juventude, passando-as na frente das outras 73 que estão cadastradas e classificadas pela SME segundo critérios sociais. Recebi ordem de matricular, no prazo de 15 dias, mais duas crianças no berçário; já estamos atendendo acima da capacidade da sala (20 alunos) e também questionamos essa interferência de uma instancia superior, na escola. Vou escrever uma justificativa para não efetuar as matrículas e enviar a coordenadora para encaminhamento ao setor jurídico da SME que deverá encaminhar ao juizado; vamos aguardar os resultados.

**Relato 21 A (Vice-diretora)** - Atendi a uma mãe que veio verificar quantas crianças ainda faltam para que sua filha seja chamada. Outra mãe chegou com o pedido de vaga do Conselho Tutelar, expliquei-lhe os critérios da Prefeitura para classificar as crianças na lista de espera, e justifiquei por escrito ao Conselheiro a quantidade de crianças que estão na frente da criança por ele citada.

**Relato 05 E (Professor coordenador de Creche)** - O fato significativo ficou por conta de ao chegar na Unidade haver muitos pais aguardando a procura de vaga (o dia para fazer inscrição tinha sido na segunda-feira, ou seja, dia anterior e já é de conhecimento da comunidade este dia específico) mas, às vezes é comum muitos pais perderem o dia e aparecerem no seguinte. Todos os pais que aguardavam já haviam feito inscrição para os filhos e sabem que quando surgir uma vaga serão avisados via telefone. Tive que esquecer o cadastramento para atender os pais que ansiavam na esperança de receber a notícia que tinha vaga (na creche a busca por vaga é constante e no início do ano atendemos pais diariamente, mesmo quando já não temos mais vaga).

**Relato 11 F (Coordenador das creches)** - Depois de almoçarem fazem o horário do descanso, nesse período meu trabalho é constatar se todas as creches estão funcionando bem, distribuir as crianças que necessitam de vagas para as EMEIs onde forem mais próximas, atender também casos de encaminhamento do conselho tutelar. Junto com as assistentes de creche faço controle de frequência dos alunos.

Diante dos fragmentos apresentados neste texto e que abordam a interferência da esfera jurídica no cumprimento da expansão das vagas na Educação Infantil, atendendo as crianças e suas famílias, vale enfatizar que apesar dos gestores apontarem as dificuldades geradas pelo descompasso entre a procura e a oferta de vagas, não significa que o direito à Educação não devesse ser atendido. Vale retomar a posição de Assis (2012) ao recuperar o papel do Conselho tutelar, do Ministério Público e do Poder Municipal na gestão da expansão e efetivação do direito à educação, destacando que:

Pontuar estas questões legais que fragilizam a base legal de propositura da ação visando a efetivação do direito à educação, não significa dizer que o Conselho Tutelar não deveria ter acionado o Ministério Público e nem que este não deveria ter cobrado do município uma ação visando sanar o problema, mas significa que os três órgãos deveriam ter traçado, juntos, um plano de ação vez que, era e continua sendo dever do Estado garantir educação infantil em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade. Nada que estivesse em desacordo com as funções de ambos os órgãos (ASSIS, 2012, p. 122).

Outro cuidado a se tomar é evitar que a judicialização se torne alternativa principal para a efetivação do direito à educação, pois,

Quando a judicialização cai em ativismo, configura-se a deserção do Estado, representada por todos os poderes e órgãos envolvidos, pois nunca se discute a política concreta, acreditando-se que com atuações emergenciais efetiva-se o direito à educação que, em verdade, nada mais é do que regular ou administrar a miséria (ASSIS, 2012, p. 158) [...]

O que se busca é que a expansão das vagas aconteça no município via construção de novas escolas de educação infantil (creche e pré-escola), pois essa expansão tem se limitado a criação de novas vagas onde não se tem mais condições de se ampliar o atendimento, gerando problemas que desembocam nas creches e pré-escolas, como nos apontam os gestores.

### **CAPÍTULO 3 - Administração e Gestão – em busca de significações**

*Se perguntarmos a uma criança pequena o que ela acha que quer dizer a palavra “gestão”, provavelmente ela nos dirá que gestão quer dizer “gesto grande”. E provavelmente os adultos que escutarem isso vão rir dela. Mas pensando bem, a gestão tem a ver exatamente com isso: com os gestos grandes que somos capazes de fazer.*  
(Kramer; Nunes, 2007, p.452)

Ao focalizarmos os termos “administração” e “gestão”, a que ações estamos nos referindo? Quais as implicações que permeiam essas palavras?

Segundo Lombardi (2010) a palavra administrar em seu sentido etimológico, do latim “*administrare*”, significa “o ato de gerir, de governar, de dirigir”. Ao nos referirmos a administração moderna, que se origina nas últimas décadas do século XIX, temos como referencial para sua concepção as transformações no modo capitalista de produção, ou seja, as estratégias para disciplinar o trabalho visando sua racionalização de forma a extrair uma maior produtividade da organização.

Quanto a palavra Gestão, também de origem latina, significa “ato de gerenciar”, de gerere, ou seja, “portar sobre si, executar, fazer, gerir, reger”. Ao buscar a genealogia da palavra, Cury (2005, p. 14) aponta que a palavra gestão tem sua raiz etimológica no prefixo “*ger*” (*gerere*), cujo significado é “*fazer brotar, germinar, fazer nascer*”. Trata-se de algo que implica o sujeito.

A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação, segundo a justiça. Nesta perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos (CURY, 2005, p.14).

Aquilo que parece ser apenas um jogo de palavras traz em si um conjunto de opções políticas, econômicas e inclusive educacionais. Contudo, o uso dessas terminologias de forma acrítica acaba por favorecer a assimilação de novos discursos, ou mesmo nomeando velhas práticas sob novas roupagens. Gadotti & Romão (1997) nos alertam que na Educação acabamos por utilizar alguns termos sem nos atentarmos para a polissemia que podem carregar.

Considerando a importância de nos atentarmos para os significados dos termos administração e gestão, que aparecem ao longo deste texto, contamos com o respaldo do “*Dicionário Interativo da Educação Brasileira*”<sup>27</sup> e com o “*Dicionário de Política*”<sup>28</sup> para destacarmos alguns pontos apresentados:

**Administração escolar** - De modo geral, é a atividade que tem a função de “buscar a realização dos fins educativos, tanto as atividades-meio quanto as atividades-fim que se desenrolam na escola — e não somente as atividades de direção”, conforme definição do professor Vítor Henrique Paro, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Para ele, o que a administração tem de essencial é o fato de ser mediação na busca de objetivos. Administração será, assim, a “utilização racional de recursos para a realização de determinados fins.”

Esta concepção da administração escolar enquanto mediação leva em conta os objetivos que se pretende com ela. Então, segundo Henrique Paro, na escola básica, o caráter mediador da administração deve dar-se de forma a que tanto as atividades-meio (direção, serviços de secretaria, assistência ao escolar e atividades complementares, como zeladoria, vigilância, atendimento de alunos e pais), quanto a própria atividade-fim, representada pela relação ensino-aprendizagem que se dá predominantemente (mas não só) em sala de aula, estejam permanentemente impregnadas dos fins da educação. Se isto não se dá, burocratiza-se por inteiro a atividade escolar, fenômeno que consiste na elevação dos meios à categoria de fins e na completa perda dos objetivos visados com a educação escolar.

No contexto da educação brasileira, tem sido dedicada atenção à gestão na educação, cujo conceito supera o enfoque limitado de administração, e se assenta sobre uma perspectiva de resolução efetiva das dificuldades cotidianas, pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos para a solução dos seus problemas (MENEZES; SANTOS, 2002).

**Gestão escolar** - Expressão relacionada à atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos.

O conceito de gestão escolar foi criado para superar um possível enfoque limitado do termo administração escolar. Foi constituído a partir dos movimentos de abertura política do país, que começaram a promover novos conceitos e valores, associados sobretudo à ideia de autonomia escolar, à participação da sociedade e da comunidade, à criação de escolas comunitárias, cooperativas e associativas e ao fomento às associações de pais. Assim, no âmbito da gestão escolar, o estabelecimento de ensino passou a ser entendido como um sistema

---

<sup>27</sup>MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Administração escolar" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=375>, visitado em 11/6/2012.

<sup>28</sup> BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora da UnB, 1998. vol.1, 674p.

aberto, com uma cultura e identidade próprias, capaz de reagir com eficácia às solicitações dos contextos locais em que se inserem.

A gestão escolar aponta questões concretas da escola e de sua administração, baseadas no que se convencionou chamar de “escolas eficazes”. Estas possuem características como orientação para resultados, liderança marcante, consenso e coesão entre funcionários a respeito dos objetivos da escola, ênfase na qualidade do currículo e elevado grau de envolvimento dos pais.

A autonomia administrativa, financeira e pedagógica e o estabelecimento de mecanismos que assegurem a escolha de dirigentes são algumas das estratégias consideradas essenciais para o fortalecimento da gestão escolar (MENEZES; SANTOS, 2002).

**Autogestão** - I. DEFINIÇÃO ESSENCIAL. — Por Autogestão. Em sentido lato, se deve entender um sistema de organização das atividades sociais, desenvolvidas mediante a cooperação de várias pessoas (atividades produtivas, serviços, atividades administrativas), onde as decisões relativas à gerência são diretamente tomadas por quantos aí participam, com base na atribuição do poder decisório às coletividades definidas por cada uma das estruturas específicas de atividade (empresa, escola, bairro, etc.). São, portanto, identificáveis duas determinações essenciais do conceito de Autogestão.

A primeira é a superação da distinção entre quem toma as decisões e quem as executa, no que respeita ao destino dos papéis em cada atividade coletiva organizada com base na divisão do trabalho. A segunda é a autonomia decisória de cada unidade de atividade, ou seja, a superação da interferência de vontades alheias às coletividades concretas na definição do processo decisório (BOBBIO, 1998, p.74).

**Co-gestão** - I. PARTICIPAÇÃO E CO-GESTÃO. — Nas sociedades industriais regidas por ordenamento democrático, se discute o problema da instituição de direitos de participação, não só para o cidadão como membro da comunidade política, senão também para o trabalhador como membro da comunidade econômica. Na empresa, capital e trabalho são considerados, dentro de uma concepção democrático-participativa, como elementos complementares da vida empresarial, portadores de dignidade e responsabilidade paritárias, se bem que diversamente orientadas. Por isso, assim como é garantida ao acionista a possibilidade de participar na administração do capital, também se defende que seja atribuída ao trabalhador a possibilidade de participar na gestão da empresa. A participação do trabalhador na gestão da empresa pode efetuar-se de várias maneiras e a diversos níveis; a Co-gestão no sentido exato do termo constitui seu mais alto grau dentro dos moldes do sistema capitalista. Os graus de participação na gestão podem ser classificados segundo a seguinte escala: a) *informação* dos trabalhadores em relação às opções da direção da empresa; b) *informação* recíproca entre direção e trabalhadores através da *discussão*; c) processos de *consulta* preventiva não obrigatória; d) *consulta* obrigatória dos trabalhadores em relação a determinadas decisões da empresa, consulta que poderá ir da *negociação* e do *controle* até ao *direito a veto*; e) *co-decisão*, quando as decisões são tomadas de comum acordo entre as duas partes. No penúltimo grau, que

também podia ser chamado de *cooperação*, a consulta recíproca ocorre no momento das deliberações programáticas; no último, que é o da Co-gestão, o acordo recíproco ocorre também no momento das decisões efetivas (BOBBIO, 1998, p.179).

Palavras aparentemente sinônimas ganham outros significados quando contextualizadas. Assim, visando compreender um pouco a utilização dos termos, buscamos abordar algumas percepções de acordo com o contexto em que esses conceitos se inserem.

Para Tragtemberg (1977), o termo administração como organização formal burocrática teve sua origem e desenvolvimento na administração estatal, significando administração pública. O significado político do termo administração envolvia a obtenção de recursos para o Estado, sua manutenção e distribuição, ou seja, refere-se a questão de captação de recursos.

Com o capitalismo e o conseqüente desenvolvimento dos empreendimentos privados, o termo se amplia redimensionando seu significado político para o campo do planejamento tendo como objetivo o desenvolvimento de ações adequadas a acumulação de capital privado.

Dentro dessa vertente da administração privada temos a concepção taylorista, também conhecida como Administração Científica, que separou as fases de concepção, planejamento e execução do trabalho, tendo em vista a racionalidade do trabalho e a maior produtividade.

Historicamente, pensando na Administração Educacional, o modelo de direção de escola que se observava como hegemônico, era o de diretor tutelado, sem voz própria, e em consequência, desresponsabilizado dos resultados de suas ações e respectivos resultados. Seu papel era, sobretudo, repassar informações, controlar, supervisionar e dirigir o fazer escolar, segundo as normas postas pelos sistemas de ensino, respeitando a hierarquia superior.

Este profissional orientava-se nos princípios da racionalidade, das determinações de fora para dentro, do emprego mecanicista de pessoas e recursos para realizar os objetivos organizacionais, da redução dos processos educacionais a tarefas exercidas sem vida.

Com esse enfoque, administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a unidade e nela intervém de maneira distanciada, até mesmo para manter essa objetividade e a própria autoridade, centrada na figura do diretor (LÜCK, 2000, p. 13).

A utilização do termo Gestão é mais recente na esfera administrativa do que o conceito de Administração, pois é a partir dos anos de 1990 que o termo gestão passou a ser utilizado nos manuais de administração empresarial e educacional (RISCAL, 2009).

Em termos de administração empresarial, o termo gestão passou a ser utilizado no Brasil nos anos de 1990 junto com as novas teorias de gerenciamento de resultados e de qualidade total, ligado ao termo inglês *management*.

Quanto à administração pública, o termo gestão passou a ser utilizado no Brasil com um caráter mais popular devido à ação dos movimentos sociais, assumindo o significado de uma organização coletiva, pensado no final do período militar como uma forma de organização sem hierarquias de poder, que se auto-administraria, portanto, como uma autogestão.

De acordo com Riscal (2009),

O termo gerente, na cultura brasileira, tem, no senso comum, um forte significado de poder pessoal e individual, inibindo a possibilidade de cooperação e participação coletiva. Já o termo gestão admitiria, assim, uma certa ambigüidade, o que permitiu o desenraizamento de sua origem. Seu novo significado foi se cristalizando pelo uso no próprio campo na administração e do trabalho (p. 63).

Os termos co-gestão e autogestão, como contextualiza a referida autora, pressupõem maior flexibilização e uma nova organização do trabalho, sendo uma forma aperfeiçoada de administração científica.

Na educação a concepção de gestão de resultados vê a educação como um serviço a ser prestado, o aluno como um cliente e a equipe educacional como parte dos Recursos Humanos, visão esta problematizada por Bruno (1997).

Considerando-se essa visão sobre a forma de compreender e significar os termos administração/ gestão, estaríamos vivenciando um retrocesso conceitual no processo de elaboração das leis educacionais brasileiras, nos anos de 1990, período caracterizado pelo desenvolvimento político e econômico pautados no neoliberalismo. De acordo com Minto (2006), passa a vigorar no cotidiano das escolas e da educação conceitos relacionado à Teoria

do Capital Humano, como competência, empregabilidade e meritocracia, estimulando a competição e o individualismo.

Gestão passa a ser entendida como atividade ligada à técnica e à burocracia e muito distante de questões pedagógicas e políticas. Democracia passa a ser ligada a uma participação instrumental, baseada na competição individual e em uma noção de cidadania em que o responsável por incluir indivíduos no círculo de conquistas sociais é o mercado. A reformulação destes conceitos prejudica o entendimento de políticas voltadas à educação e inibe possíveis ações contrárias a elas (MINTO, 2006, p. 192).

Riscal (2009) problematiza que neste contexto,

[...] o gestor da escola se torna um mero administrador de recursos, e a comunidade é chamada a participar apenas do processo de arrecadação e gestão destes recursos. As atividades pedagógicas são deixadas de fora do campo das decisões democráticas coletivas (p. 65).

Castro (2004) destaca que o modelo de gestão gerencial pressupõe uma cultura organizacional firmada nos princípios de gestão estratégica e do controle de qualidade orientada para a racionalização, a eficiência e a eficácia com o objetivo de tornar a administração pública mais eficiente, caracterizando-se pela produtividade, pela redução e controle dos gastos, pela demanda pela qualidade dos serviços públicos, pela autonomia às agências e aos departamentos organizacionais. Neste modelo há uma maior responsabilização dos serviços por parte dos gestores, o que justifica o uso de estratégias que envolvem a maior participação, controle e responsabilização dos cidadãos na qualidade dos serviços.

Minto (2010) destaca que durante os anos de 1990,

[...] a própria legislação educacional brasileira passou a incorporar neste momento histórico, um novo tratamento de linguagem, que substituiu a palavra *administração* pela palavra *gestão*. Embora existam diferentes interpretações sobre esse significado, é importante verificar o caráter deliberado com que se produz essa mudança, o que parece indicar a vontade de produzir uma separação entre os aspectos políticos e os aspectos técnicos da gestão/administração escolar. Neste caso, a idéia de “gestão” surge como pressuposto de uma *gestão técnica da educação*, isto é, desvinculada de seu caráter político e orientada exclusivamente pelos critérios econômicos da gestão, quais sejam, gestão de receitas e despesas, redução dos custos, aumento da proporção entre alunos e professores, aumento da produtividade da escola. Em outras palavras, o uso do termo “gestão” sugere a separação entre concepção e execução

das atividades relativas à administração escolar, de modo que o “gestor” seja encarregado apenas da parte executiva de determinações hierarquicamente superiores advindas dos responsáveis pela tomada de decisões, transformando-se numa espécie de trabalhador alienado que apenas segue receitas prontas, não podendo participar de sua concepção/elaboração (MINTO, 2010, p. 182-183).

Numa perspectiva técnico-científica de escola, a direção é centralizada numa pessoa, as decisões vêm de cima para baixo, bastando cumprir um plano previamente elaborado, sem participação dos professores, especialistas e comunidade escolar. Podemos dizer que o diretor dentro desta vertente vive na sua “gaiola de cristal” e está sujeito a uma cegueira situacional, como diria Matus (2000), ao analisar a personalidade dos líderes, podendo constituir-se também num cacique sem projeto, num ordenador autoritário ou num administrador pragmático.

Guedes (2004) ao discutir as teorias clássicas de administração retoma a utilização do termo *máquina administrativa* para demarcar uma forma clássica de se pensar a organização pautada na extrema eficiência, destacando que os trabalhadores ligados a essa forma de organização deveriam se ajustar a essa forma de trabalho tendo em vista a *maximização de resultados em face dos recursos disponíveis* (p.539), lembrando que esses são executores das ações pensadas por outros.

Segundo Guedes (op. cit),

Na forma atual das organizações escolares e dos sistemas de educação, essa proposital separação dicotômica ainda não desapareceu. A autoridade pública que determina as ações que uma escola deve acatar e que torna legalizado o padrão educacional é pródiga em garantir a linha de comando (diretorias de ensino, supervisão escolar e profusão da legislação regulamentar). Na própria unidade escolar, a autoridade imanente de um único membro, no caso o diretor, ainda obedece às recomendações ou princípios tayloristas de centralização da autoridade (GUEDES, 2004, p.540).

Já na vertente democrático-participativa, o processo de tomada de decisões se dá coletivamente, participativamente. A gestão democrática requer, dentre outros, a participação da comunidade nas ações desenvolvidas na escola e a mobilização das pessoas pode começar quando elas se defrontam com situações-problema, pois as dificuldades incentivam a equipe a criar novas formas de organização e participação visando resolvê-las.

O gestor escolar é o profissional encarregado de investir em estratégias que

garantam a apropriação coletiva do sentido que norteia o trabalho na escola, ou seja, garantir a aprendizagem do aluno – por meio de uma ação coerente mantém o processo educacional um processo formativo, capaz de contrapor-se a rotina, o *praticismo e o bombeirismo pedagógico* (FREIRE, 2005).

A escola e seus dirigentes precisam de novos conhecimentos, novas habilidades e atitudes para responder à multiculturalidade presente no espaço escolar e atender as novas demandas sociais, sendo esses novos conhecimentos fundamentais para a promoção da participação efetiva de todos (alunos, professores, funcionários, família, comunidade) dentro da unidade escolar.

Em acordo com esses pressupostos, um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico (LÜCK, 2000, p.16).

Como diria Matus (2000) essa figura do diretor como um gestor da dinâmica social, um articulador, estaria representando a figura do líder transformador democrático, ao qual descreve como

[...] um revolucionário pacífico, cuja arma é a força moral e o exemplo. É equilibrado e atua com base no convencimento e na conquista, buscando sempre o consenso coletivo (não impõe sua opinião), pois acredita nas massas e respeita seu julgamento. Tem um projeto, contudo não o impõe e possui uma coragem inabalável que o leva a enfrentar até forças poderosas (p.56).

A mudança de concepção do que é ser gestor envolve relações e (des) construções sobre as práticas da chefia, envolvendo também valores e perfis das lideranças presentes nas escolas, como acaba suscitando Matus (2000).

No entanto, é possível visualizar no interior das escolas a transitoriedade entre as duas formas de gestão: as forças de tutela ainda se fazem presentes, ao mesmo tempo em que os espaços de abertura e participação dos diferentes atores são criados.

Stephen Ball (2006) pontua que o processo de mudança de concepção, envolve um processo de reforma de relações e práticas da chefia, o que também gera uma profunda

mudança de valores e subjetividades das lideranças nas escolas (p.23).

Anísio Teixeira (1961) <sup>29</sup> aborda que:

A função de administrador é função que depende muito da pessoa que a exerce; o administrador depende de quem ele é, do que tenha aprendido e de uma longa experiência. Tudo isto é que faz o administrador (TEIXEIRA, 1961, p.84).

Numa perspectiva democrática, a gestão escolar constitui um modo de articular pessoas e experiências educativas visando atingir os objetivos da instituição escolar, além de administrar recursos materiais e humanos, planejar atividades, distribuir funções e atribuições, ou seja, atende às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino, como também toma decisões no âmbito da escola, sendo estas compartilhadas com a equipe escolar. Em resumo, vemos que os processos de gestão, nos quais estão inclusos a direção, assumem diferentes significados conforme a concepção que se tem quanto aos objetivos da educação em relação à sociedade e à formação dos sujeitos.

Guedes (2004) ao abordar o tema gestão das escolas faz uma diferenciação entre os termos “*gerencial, gerência e gestão*” do termo “*administração*” colocando os primeiros termos como ligados a tomada de decisão enquanto o último vincular-se-ia as ações rotineiras e repetitivas.

A gestão democrática consiste numa forma de participação coletiva em todo processo de deliberação política, portanto está estreitamente ligada à ideia da participação da comunidade escolar no governo da escola.

Ao definir gestão democrática escolar, Paro (1997) afirma que ela “[...] deve implicar necessariamente a participação da comunidade escolar” (p.16). Trata-se do envolvimento dos atores escolares (gestor, alunos, especialistas, pais, professores e funcionários) na dinâmica e organização do trabalho na sua totalidade, tanto nos processos administrativos e financeiros, como na construção coletiva da proposta educativa da escola, comprometida (p.16).

---

<sup>29</sup> Neste artigo de 1961, Anísio Teixeira contextualiza as condições sócio-políticas que levaram ao surgimento da função do Administrador Escolar, lembrando que ao se ampliar a Educação para toda população se tornou necessário formar mais professores para essa ação, assim, acaba por acontecer uma formação aligeirada para atender a essa demanda, deixando a parte administrativa que antes era parte de seu trabalho a cargo de especialistas na área da Administração. “*Quanto mais imperfeito for o magistério, mais preciso de melhorar as condições de Administração (p.86).*”

Nesse sentido Candido (1971) ao analisar a estrutura da escola já pontuava que sua cultura interna é composta não apenas pela parte administrativa regida pelas normatizações, nas quais as relações são oficialmente previstas, mas também por outras relações que se estabelecem entre o grupo. Assim, professores, gestores, funcionários, alunos e pais desenvolvem uma dinâmica interna de ação gerando um diferencial entre as escolas, ainda que todas sejam geridas pelas mesmas normas, cada uma compõe seu estilo administrativo.

Ao olharmos para a escola e tentarmos ver as formas de gestão que se faz presente em seu interior temos diversas possibilidades de análises entre as quais destaco a opinião esboçada por Mendonça (2000) em sua tese de doutorado, quando faz a análise dos processos participativos da estrutura escolar nacional.

A autonomia escolar tão propagada nos discursos oficiais como diretriz de política de governo exige a transformação das estruturas dos sistemas no sentido de alterar um relacionamento político-administrativo que trata a escola como periferia do sistema, sem poder de decisão. Se a construção da autonomia escolar exige a superação da tendência à centralização e à uniformização, é necessário que os sistemas se organizem para que suas estruturas formais permitam um novo tipo de relacionamento, onde a escola seja considerada foco de demanda, a partir de projetos pedagógicos desenvolvidos no âmbito de suas realidades locais e com o maior nível de participação possível (MENDONÇA, 2000, p.15-16).

A construção coletiva do projeto político pedagógico, pautada no consenso pelo diálogo considerando-se todos os envolvidos: professores, funcionários, alunos, pais de alunos (comunidade), equipe gestora, é um caminho para a vivência da participação significativa e que se pauta nas demandas locais. Este é um exercício a ser apreendido e assimilado, visando superar as práticas de se consultar pequenos grupos “escolhidos a dedo”, formados por aqueles que neutralizam o embate e não possibilitam repensar as formas de gestão, favorecendo a cristalização de práticas no interior da escola.

Neste cenário, a constituição e a vivência de caminhos participativos como, por exemplo, o Conselho de escola é fundamental para a superação de práticas centralizadoras pautadas nos desejos expressos pelos cargos de chefia.

Vale lembrar que o significado do Conselho de escola, sua formação e princípio de atuação:

**Conselho de escola** - Órgão colegiado composto por professores, especialistas, funcionários operacionais, pais e alunos da unidade escolar, obedecendo ao princípio da representação. A principal ação do Conselho é deliberar sobre: diretrizes e metas da unidade escolar; solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica; atendimento psico-pedagógico e material ao aluno; integração escola-família-comunidade; criação e regulamentação das instituições auxiliares; aplicação dos recursos da Escola e das instituições auxiliares; homologar a indicação do vice-diretor quando oriundo de uma outra unidade escolar; aplicação de penalidades disciplinares aos funcionários, servidores e alunos do estabelecimento de ensino.

O conselho de escola também é responsável pela elaboração do calendário e do regimento escolar. A participação no conselho não é obrigatória, pois seus membros são eleitos por seus pares (MENEZES; SANTOS, 2002).

Como pontua Mendonça (2000), uma outra via de participação é o projeto político pedagógico construído coletivamente e dialogicamente, constituindo-se num instrumento de superação de práticas de, como diria Bourdieu (1983), “pregar aos convertidos”.

### **3.1 – Os princípios norteadores da Administração/ Gestão da Educação**

Ao analisarmos a história da gestão escolar, observamos que durante muitos anos as escolas adotaram como modelo de administração os princípios da administração científica originários da teoria de Frederick Taylor<sup>30</sup>.

Segundo Taylor, os trabalhadores que são controlados pelas ordens e disciplinas gerais, não são controlados. O controle sobre o processo de produção deve passar às mãos da gerência, pelo controle e fixação de cada fase do processo, inclusive seu modo de execução. Portanto, é ele quem diferencia gerência comum e a gerência científica. A gerência comum se pauta na iniciativa do trabalhador sendo o retorno conhecido como marca-passo (baixa produção), enquanto a gerência científica usava do Planejamento científico, o controle do trabalho através do controle das decisões que são tomadas no curso do trabalho, cronometragem e estudo do movimento; destituição dos trabalhadores do

---

<sup>30</sup> Frederick W. Taylor (1856 - 1915) era filho de uma família abastada da Filadélfia; preparou-se para Harvard, mas brigou com o pai e largou os estudos; tinha personalidade obsessiva-compulsiva/ eficiência. Aprendeu um ofício e trabalhou 4 anos como modelador e maquinista numa empresa de um amigo de seu pai; foi nomeado chefe de turma no departamento de tornos mecânicos. Embebeu-se em Babbage e em Fayol – princípios para garantir o controle da empresa pela sistematização da administração, sendo que para ele controle era uma necessidade absoluta para gerência baseada na imposição ao trabalhador de maneira rigorosa.

conhecimento do ofício; destituição do controle autônomo; implementação do processo de trabalho acerebral (BRAVERMAN, 1977).

Para Friedmann (1987) o taylorismo é como uma ciência do trabalho, quando na realidade pretendia ser uma ciência do trabalho *dos outros*, pois não pensava na melhor forma de trabalhar, mas em como controlar o trabalho alienado.

Bryan (1992) contextualiza que,

Na sua elaboração, Taylor incorporou elementos de administração que já eram utilizados nas empresas estatais e privadas americanas e desenvolveu alguns dos mecanismos que se encontravam ainda em estado latente. Esse sistema foi construído centrado na idéia de *tarefa*; ou seja, no princípio de que todo trabalho deveria ser cuidadosamente planejado com antecedência por um corpo técnico segundo o critério da eficiência econômica. Dando estatuto de cientificidade à eficiência econômica, a tarefa é para Taylor a emanação da razão e, enquanto tal ocupa um lugar acima de qualquer disputa política (p.369).

Braverman (1977, p. 103) pontua que a teoria de Taylor se fundamenta em três princípios fundamentais da gerência moderna:

- Primeiro princípio: “*O administrador assume o cargo de reunir todo conhecimento tradicional e ainda classificar, tabular e reduzir esses conhecimentos em regras, leis e fórmulas...*” (p.103)

Por esse princípio ocorre a dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores, ou seja, o processo do trabalho deve ser independente do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores, não devendo depender absolutamente das capacidades dos trabalhadores, mas inteiramente das políticas gerenciais.

- Segundo princípio – “*todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou projeto...*” (p.103), ou seja, a ciência do trabalho nunca deve ser desenvolvida pelo trabalhador, mas sempre pela gerência.

De acordo com esse princípio se explicita a separação do trabalho mental do trabalho manual, sendo a separação da concepção e execução.

Para Taylor, no capitalismo o que deve vigorar é a gerência científica, pois é preciso um tipo de homem para planejar e um tipo inteiramente diferente para executar o trabalho (BRAVERMAN,1977, p.105).

- Terceiro princípio - a noção fundamental de “tipos de gerência”, é que cada operário tornou-se mais especializado em seu próprio ofício do que é possível a qualquer um ser na gerência - os pormenores de como o trabalho será mais bem feito devem ser deixados ao gerente. Neste princípio não é a ficha de instruções escritas o que importa e sim, o pré-planejamento e o pré-cálculo de todos os elementos do processo e trabalho.

A gerência científica consiste em preparar as tarefas e sua execução, mantendo o monopólio do conhecimento para controlar as etapas do processo de trabalho e sua forma de execução. Por toda a história do Capitalismo, um dos efeitos marcantes da gerência científica sobre a classe dos trabalhadores é a separação que promove entre o trabalho mental e o trabalho manual.

Como aborta Bryan (1992) a tarefa é elemento central da organização taylorista do trabalho resultando em seu minucioso planejamento:

[...] fornece o crivo para a seleção do trabalhador, baliza a elaboração dos programas de treinamento e instaura uma separação radical entre a concepção do trabalho e sua realização, consubstanciando a posse do saber pelo capital (p. 306).

Toda atividade de produção deve ser acompanhada no centro gerencial: deve ser prevista, pré-calculada, experimentada, comunicada, atribuída, ordenada, conferida, inspecionada, registrada – desde a produção em todas as etapas até após a conclusão.

Braverman (1977) ressalta que a consequência mais significativa da separação do processo de trabalho é sua separação em lugares e grupos distintos: num local executa-se a tarefa e, no outro, estão concentrados os projetos, planejamento, cálculos e arquivo, significando que, todos esses aspectos envolvidos na produção, foram retirados do interior da oficina e transferidos para o escritório gerencial.

Assim ao estabelecer relações sociais antagônicas de trabalho alienado, mão e cérebro tornam-se não apenas separados, mas divididos e hostis, e a unidade humana de mão e cérebro converte-se em seu oposto, algo menos que humano (BRAVERMAN, 1977, p.113).

Outro ponto a destacar das ideias de Taylor é a identidade da sua "administração de tarefas" com as práticas escolares, como recupera Bryan (1992) em sua tese de doutorado

Não há nada de novo na idéia de tarefa. Cada um de nós há de lembrar-se que pessoalmente esta idéia nos foi aplicada, com bom êxito, nos tempos de colégio. Nenhum professor eficiente pensa em dar à classe, para estudar, uma lição indefinida. Todos os dias uma tarefa limitada é entregue pelo professor ao aluno, na qual ele determina o que deve ser estudado em cada matéria e somente por este meio é que se pode obter progresso conveniente e sistemático por parte dos discípulos. O estudante médio iria muito devagar, se em vez de lhe ser dada uma tarefa, deixassem-no fazer o que pudesse ou quisesse. Todos nós somos crianças grandes e é igualmente certo que o operário médio trabalha com maior satisfação para si e para seu patrão, quando lhe é dada, todos os dias, tarefa definida para a realização em tempo determinado e que representa um bom dia de serviço para um bom trabalhador (F.W.TAYLOR, apud BRYAN, 1992, p. 313).

A submissão à gerência é conquistada pelas ações desencadeadas dentro de um espaço disciplinador sob o comando da gerência, capaz de levar o trabalhador a interiorizar a norma que preside a elaboração da tarefa, que por sua vez se fixa pela execução cotidiana da tarefa.

Ainda conforme Bryan (1992),

Órgãos estatais, como hospitais e exército foram algumas das instituições cuja gestão foi profundamente marcada pelo taylorismo. Também a escola, inicialmente tomada por Taylor como modelo para a plasmação de seus métodos, passa a sofrer a influência de seu sistema. Embora o sistema Taylor promova uma radical separação entre o planejamento e a execução do trabalho, sua ênfase na elaboração de registros escritos e na sistematização do saber fez com que surgissem propostas de sua utilização também como meio de difusão do conhecimento (p.330).

Henri Fayol (1990) analisa o processo de produção na perspectiva organizacional que propõe o Planejamento (previsão), a organização, a coordenação, o comando e o controle sobre a divisão do trabalho, como funções do administrador/ diretor que busca uma administração eficaz.

De acordo com sua forma de teorizar a Administração, esta ainda é composta por quatorze princípios que, se aplicados flexivelmente podem garantir o sucesso da

administração. São eles: a divisão do trabalho; a autoridade e responsabilidade; a disciplina; a unidade de comando; a unidade de direção; a subordinação; a remuneração do pessoal; a centralização; a hierarquia; a ordem; a equidade; a estabilidade do pessoal; a iniciativa e o espírito de equipe (União).

[...] as teorias de Taylor-Fayol traduzem no plano administrativo, a impessoalização burocrática definida pelo enunciado das tarefas e por sua especialização. As pessoas alienam-se nos papéis: estes se alienam no sistema burocrático (TRAGTENBERG, 1977, p.196).

Segundo estudos de Félix (1984), *de modo geral, a Administração Escolar se caracteriza como instrumento, atividade-meio, para concretização da política educacional* (p.12).

Enquanto a Administração de Empresa desenvolve as teorias sobre a organização do trabalho nas empresas capitalistas, a administração Escolar apresenta proposições teóricas sobre a organização do trabalho na escola e no sistema escolar. No entanto, a Administração Escolar não construiu um corpo teórico próprio e no seu conteúdo podem ser identificadas diferentes escolas da Administração de Empresa o que significa uma aplicação dessas teorias a uma atividade específica, neste caso, à educação (FÉLIX, 1984, p.71).

Essa forma de gerência científica prevaleceu no interior das escolas pautadas por uma determinada política econômica e por uma cultura, sendo repensada somente a partir do contexto de abertura da Política nacional brasileira, no início dos anos de 1980.

Até então, dentro de um sistema hierárquico representado por uma pirâmide, no topo se concentravam os detentores do poder de decisão, enquanto que na base e na sua proximidade permaneceram os executores. Pensando no Sistema Educacional, coube a professores e diretores a obrigação de cumprir planejamentos pedagógicos preestabelecidos, desprovidos da atividade de planejar, de refletir sobre seu ofício, afinal eram parte da base; no topo estavam planejadores, os representantes do Ministério da Educação/ Brasil (inspetores do MEC), os quais se mantiveram numa posição de controle e de centro gerencial até a segunda metade do século XX, conforme pontua Freitas (2000).

Com o processo de redemocratização, novas políticas públicas são pensadas e sob influência do Neoliberalismo a descentralização administrativa e a gestão participativa passam a emergir no cenário educacional brasileiro.

Diante de novas conjunturas nacionais e internacionais, se reconfiguram as ideologias, as visões de mundo e de Homem, demandando da Educação novos papéis, superando a transmissão de cima para baixo e propondo o diálogo, a flexibilização, a participação de todos os atores no processo educacional. Frente às novas demandas, repensar as formas de gestão da Educação se torna inevitável, sendo as novas práticas, medidas que buscam atender as demandas formativas impostas pelo mundo globalizado.

Nesse ponto, podemos pensar nas Políticas Públicas <sup>31</sup> de Educação enfatizando que estas envolvem recursos, resultados, avaliações, custos, currículos, profissionais, discentes, formação, entre outros pontos.

Tais dimensões relacionam-se entre si e requerem mapeamento junto as transformações que se configuram pelas mudanças globais/ mundiais, nos levando a refletir onde queremos chegar e quais os caminhos a seguir.

- Neste contexto, como se configura a gestão escolar?
- Como percebemos se há ou não mudanças nas formas de concepção/ ação?
- Quais são as práticas que revelam as experiências de gestão escolar democrática (ou não democrática)?
- No cotidiano da escola como são tomadas as decisões, como são articuladas as ações e como acontece a participação da comunidade escolar?

As respostas a essas perguntas somente são alcançáveis através da reflexão e análise das ações vivenciadas e compartilhadas pelos gestores, nos remetendo ao seu cotidiano, suas angústias, vitórias e demais encaminhamentos.

Neste sentido, os relatos elaborados pelos gestores são fonte para essa reflexão e análise, apontando-nos os indícios que nos permite pensar caminhos para os questionamentos pontuados, caracterizando as formas de gestão vivenciadas em cada contexto, descortinando cotidianos e indicando compassos e descompassos entre o que se vivencia e o que indica a legislação que normatiza a gestão educacional.

---

<sup>31</sup>As Políticas Públicas são o conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas. Expressam a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público (GUARESCHI, COMUNELLO, 2004, p.180).

Refletindo sobre o processo de redemocratização política vivenciado no Brasil durante os anos de 1980, vale destacar que este foi pautado por movimentos que buscavam a construção de instrumentos de participação da sociedade civil no processo sócio-político.

Ao comentar a transição democrática neste período de nossa história, Fagnani (1997) aborda que:

A consolidação do regime democrático e a adoção de um novo modelo de desenvolvimento econômico, baseado na firme deliberação política de condicionar as opções macroeconômicas as prioridades sociais inadiáveis, eram o cerne da mudança (FAGNANI, 1997, p.215).

Ao nível estrutural estava entre as metas, com objetivos de maior prazo, a promoção da descentralização político-administrativa, a ampliação dos canais de participação e de controle social nos processos decisórios, indicando metas da abertura política e participativa.

A promulgação da Constituição Federal do Brasil em outubro de 1988 ampliou direitos sociais, além de promover avanços no setor da Educação, ampliando, por exemplo, de 13% para 18% a receita da União para a aplicação em sistemas de ensino.

A incorporação da gestão democrática do ensino público na Constituição Federal de 1988, sua indicação no Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e posteriormente sua afirmação como meta da Educação Nacional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.9394/1996, reforça a ideia de representatividade e de participação como um ideal democrático. Entretanto, por trás de seu processo de consolidação encobre pactos conservadores inerentes ao contexto de globalização econômica que inspira as reformas liberais (neoliberais) no que tange as políticas sociais brasileiras.

Nesse contexto, cabe analisar o quanto nossa legislação, especialmente no que se refere a Educação, traz orientações suscitadas por agentes transnacionais (Banco Mundial) como pontua Bruno (1997), utilizando-se do princípio da participação como um meio para legitimar suas ações.

Pensar em Democratização da Gestão Escolar significa pensar meios para a vivência da prática da gestão democrática nas escolas, entre os quais podemos indicar como exemplo o repensar as formas de acesso as Equipes diretivas (a eleição como uma possibilidade), a construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), a construção dos

Regimentos Escolares, o atuação dos Conselhos Escolares, a descentralização dos recursos, a participação da comunidade escolar no cotidiano escolar, entre outros meios.

Dentro desta perspectiva novas demandas são atribuídas aos gestores e educadores, requerendo novos referenciais formativos compatíveis com o contexto histórico vivenciado e apontando para a necessidade de superação de modelos e performances até então vigentes, dentro de uma estrutura centralizadora e tradicional.

Benno Sander (2005) pontua que,

A participação surge, então como conceito básico, ao associar-se historicamente às práticas de organização e administração no mundo dos negócios e dos movimentos sindicais e trabalhistas na Europa e em outras latitudes, incluindo a América Latina, deu origem ao conceito de autogestão ou gestão democrática, segundo a qual a coletividade se autogoverna” (p.11).

No Brasil, a gestão democrática é posta como um princípio, que concebe a autonomia escolar e prevê a criação de órgãos colegiados e conselhos na organização e administração da educação desde 1988 com a promulgação da Constituição Brasileira. Outro marco legal que orienta a efetivação dos mecanismos democráticos de gestão é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996, que por sua vez defende a participação de pais, alunos, professores e funcionários nas elaborações do Projeto Pedagógico da escola, como um caminho para efetivar a participação democrática na esfera educacional.

Martins (2011) problematiza e nos chama a atenção para o fato de que:

[...] a implementação do conjunto legal e normativo que regulamenta a gestão e a organização escolar pode se transformar num ritual de cumprimento de normas burocráticas, resultando numa tensão que dificulta á escola reconstruir sua dinâmica de funcionamento configurada por uma cultura singular (p.25-26).

A escola pública organizada dentro de um modelo administrativo tradicional pautou-se por muito tempo em parâmetros tecnocráticos atendo-se a comandos centralizados e hierarquizados por instâncias superiores, cabendo-lhe apenas cumprir normas e regras pensadas por outros. O gestor dentro desta perspectiva era quem dirigia a escola de forma racional, cumprindo as regras e os comandos solicitados pelos órgãos superiores.

Já pensar a gestão educacional dentro de uma perspectiva democrática envolve a ideia de participação, de coordenação e cooperação, sendo essa forma de administrar pautada na mediação, na tomada de decisão de forma coletiva, sendo o exercício da autoridade exercido nas diversas instâncias da estrutura organizacional. Essa forma de gestão envolve pensar em coordenação e participação, podendo se configurar na escola por diferentes vias como: Caixa Escola, Conselho Escolar, Colegiado Escolar, APM, Reunião de Pais e Mestres, entre outras. A coordenação desse processo participativo é função do gestor educacional.

Entretanto, Lúcia Bruno (1997) discute que a modernização da gestão educacional proposta a partir dos anos de 1990 acabou por orientar um padrão de gestão pautado na racionalidade administrativa e na produtividade, na privatização, na co-responsabilidade da sociedade, na concentração do poder decisório quando se trata de questões essenciais sem abrir mão do controle dos resultados pelas instâncias centrais.

Quando retomamos o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), fruto da Conferência de Educação para Todos realizada na Tailândia, indicando novas diretrizes educacionais para o Mundo, vemos que a descentralização e a autonomia são termos utilizados como sinônimos da democratização da sociedade, prevendo a reorganização dos espaços de atuação/atribuições do governo e da sociedade civil, pensando a Educação tendo em vista a participação social, as parcerias e as formas de controle.

Esse documento também aponta como um dos obstáculos a serem enfrentados na Educação, os métodos de administração educacional, avaliados como ineficientes, indicando para a gestão democrática como uma forma de superação de tal obstáculo. Assim, indica a organização de colegiado de pais e participação da comunidade escolar na participação da administração das escolas. Entre as metas globais o documento ainda aponta:

*- implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas dando maior autonomia financeira, administrativa e pedagógica (BRASIL, 1993, p. 42).*

O Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003), previu a *profissionalização da Administração Educacional* indicando como necessárias competências específicas para a atuação nesta esfera como: competências humanas, competências políticas e competências técnicas, bem como diferentes profissionais na Gestão da Educação para aumentar a racionalidade e produtividade.

Ressalto que as ideias originárias da Conferência de Jontien/Tailândia, aparecem incorporadas em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/1996, sancionada posteriormente em 1996 e em nosso PNE – Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001, as quais serão apresentadas adiante ao tratarmos da gestão educacional na legislação.

Bruno (1997) faz a crítica que, por detrás do termo gestão democrática pode camuflar-se a autoridade do capital, guiada pelas regras do mercado e neste sentido o sistema escolar funcionaria como um sistema de produção de mercadorias já que o processo formativo é visto como um processo de produção de capacidade de trabalho. Sob essa ótica, a democratização da gestão escolar reivindicada na década de 1980 não se efetivou, pois na prática não corresponde aos interesses do Capital, que por sua vez dita as regras do jogo (p.41). Para a referida autora pensar formas de participação, de organização do trabalho na escola não pautadas em hierarquias de forma a constituir formas coletivas de trabalho, instituindo uma nova lógica nas relações sociais é um caminho para a melhoria da qualidade da educação, para além das reformas curriculares.

O desafio é viabilizar isso, superar/ultrapassar o discurso e promover a vivência da Gestão democrática, correspondendo a um projeto de sociedade onde as práticas do consenso e do dissenso possam promover algo novo, possam revelar a participação e o verdadeiro espírito da democracia.

Sander (2007) vai apontar para a necessidade de se construir e reconstruir o conhecimento na área da gestão educacional, visando novas experiências organizacionais mais eficazes e participativas. O sentimento de pertencimento e de participação ao qual o autor se refere está diretamente implicado a ideia de gestão democrática participativa, onde todos os sujeitos envolvidos no processo educacional são de fato considerados parte do processo e parte da gestão da escola. Trata-se de pensar o “paradigma multidimensional” da administração da educação que

[...] procura dar respostas organizacionais e administrativas eficientes, eficazes, efetivas e relevantes às atuais demandas e necessidades da educação e na consciência da necessidade de conceber uma teoria compreensiva da prática profissional da administração da educação (SANDER, 2007, p.88).

Pensar a administração escolar por esse enfoque envolve pensar as dimensões econômica, pedagógica, política e cultural da Educação.

Azanha (1993a) acaba por discutir, num artigo onde focaliza a questão da autonomia da escola, sobre o uso indiscriminado de alguns termos, entre os quais está a “gestão democrática”. O autor chega a problematizar: “*Quem teria, hoje, a ousadia de colocar-se contra a autonomia da Escola ou de pôr em dúvida a conveniência de sua gestão democrática?*” (p.37-38)

Assim, ao analisarmos e discutirmos sobre a forma de gestão democrática preconizada a partir de 1990, que se refletirá em nossa LDB de 1996 e em nosso PNE de 2001 devemos de fato pensar quais as estratégias podemos utilizar para superarmos o uso de palavras sagradas e vivenciarmos a Gestão Democrática em sua essência.

Ao refletir sobre os Planos e Políticas de Educação no Brasil, Azanha (1993b) se posiciona colocando que uma Política de Educação realmente democrática fixa diretrizes gerais e deixa *o que é vida das escolas, ser decidido por elas próprias, respeitada a orientação contida nas diretrizes* (p.78), permitindo a vivência da autonomia, não reduzindo a ação educativa ao cumprimento de horários e tarefas determinadas por órgãos exteriores a escola. *Analogias entre escolas e empresas poderão obscurecer esse aspecto fundamental da educação* (AZANHA, 1993b, p.78), referindo-se a consciência clara dos objetivos educacionais e valores ligados a eles para o sentimento de pertencimento e de responsabilidade ética e social de cada sujeito do processo educativo.

Se pensar a autonomia na escola é pensar a sua gestão, ao olhar as vivências relatadas sobre o trabalho realizado no cotidiano das escolas de Educação Infantil será possível perceber que tipo de autonomia e que tipo de gestão estão sendo vivenciadas.

Conforme nos coloca Bourdieu (1990) o estudo no campo da gestão pode ser considerado o estudo de um “*campo de forças e um campo de lutas que visa transformar ou conservar a relação de forças estabelecidas*”, portanto, um campo de permanente embate entre as ideias remanescentes e as consagradas (p. 172).

### 3.2 - A Administração Escolar no Brasil – percurso e formação

*De todos os produtos do engenho humano, provavelmente o conhecimento é o único que pode ser transferido de uma pessoa a outra sem que esse ato signifique uma diminuição do estoque de quem o transferiu (BRYAN, 1992, p.366).*

Ao fazer um breve retrospecto focando a formação do *gestor* educacional, voltamos ao início do século XX, quando a formação dos professores primários acontecia nas escolas normais de nível médio e os diretores eram recrutados entre os professores mais experientes, ou mesmo indicados politicamente. Para ser diretor não era preciso uma formação específica (ANDREOTTI; LOMBARDI; MINTO, 2010).

Contudo, a partir de 1929, muitos diretores passaram a se formar em cursos específicos de Administração Escolar, sendo pioneira nesta atuação a Escola de Aperfeiçoamento, “*criada em Minas Gerais, através do Decreto n.8.987/1929. Posteriormente, os administradores escolares passaram a ser formados nos cursos de Pedagogia e em cursos de pós-graduação lato sensu*” (CASTRO, 2007, p.200).

Castro (2007) considera que o curso de Administração Escolar pode ser considerado a gênese dos cursos de Pedagogia que tem sua origem na década de 1930.

O Decreto-Lei n. 19.851/1931, que estabelecia normas gerais para a organização das universidades, propunha que o ensino superior, no Brasil, poderia ser ministrado em institutos isolados, mas deveria obedecer, prioritariamente, ao sistema universitário. Em seu artigo 196, propunha a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que tinha objetivos voltados para a formação de professores. Ainda em 1931, foi promulgado o Decreto-Lei n. 19.852, que legislava especificamente sobre a Universidade do Rio de Janeiro, a qual serviu como modelo para o estatuto das Universidades Brasileiras, instituído em 11/04/1931.

A Universidade de São Paulo, proposta por intelectuais como Fernando de Azevedo, em 1934, previa a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e uma Faculdade de Educação, que foi a pioneira no sistema universitário.

A Universidade do Distrito Federal, proposta por Anísio Teixeira, em 1935, visando à criação de instituições complementares para a experimentação pedagógica, prática de ensino e difusão cultural, previa uma Escola de Educação, para formar uma cultura pedagógica nacional, promovendo a formação do magistério primário e do futuro técnico em educação e demais especialistas.

Nos anos 1940, foram criadas as Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-Lei n. 8.529/1946) e do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530/1946). Nessas, observava-se indícios de atuação do pedagogo. A primeira o considerava como um técnico em educação, um diretor de

estabelecimentos de ensino e um docente. Atuando como técnico, o pedagogo aproximava-se de um perfil profissional não-docente, ou seja, aquele que exercia atividades administrativas vinculadas à educação [...] O cargo de diretor da escola estava previsto no artigo 36 da Lei Orgânica do Ensino Primário, que apontava para o concurso de diretores, onde eram priorizados os egressos do curso de Administração Escolar, oferecido em nível pós-médio (CASTRO, 2007, p.202).

Segundo Andreotti (2010), é a partir dos anos de 1930 que temos as primeiras diretrizes institucionais visando à formação de profissionais para a função ligada a administração escolar.

As mudanças educacionais estavam na ordem do dia nas discussões de diferentes setores organizados da sociedade, desde as primeiras décadas do século XX, sendo fundada em 1924 a Associação Brasileira de Educação - ABE, sendo o ponto de encontro para as discussões que permitiram a construção do Manifesto dos Pioneiros de 1932.

Foi neste período de nossa história educacional que um grupo de educadores forma o Movimento da *Escola Nova*<sup>32</sup>, com ideais liberais na defesa de uma escola pública laica e gratuita para todos, questionando o tradicionalismo pedagógico.

Na contramão desse movimento estavam os representantes da Igreja Católica que defendiam o ensino da doutrina religiosa na escola, o ensino particular e a separação dos sexos no espaço escolar.

A polarização das propostas educacionais presentes na década de 1930 marcaram a educação brasileira, sendo os renovadores conhecidos por aderirem ao Movimento Escolanovista<sup>33</sup> e apresentarem em 1932 um Plano de Reconstrução Nacional, conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (ANDREOTTI, 2010, p.107).

A administração escolar era um dos pontos elencados pelo Manifesto dos Pioneiros como ponto a ser reavaliado no processo de reconstrução nacional, visando a superação dos problemas educacionais.

---

<sup>32</sup> O movimento escolanovista se pautava nas ideias pedagógicas que estavam em pauta nos EUA nos anos de 1930, sendo John Dewey um dos precursores. Entre as ideias renovadoras estava a expansão das oportunidades escolares e a superação da educação tradicional, propondo novos métodos pedagógicos.

<sup>33</sup> São 26 os seus signatários: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Sampaio Doria, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Delgado de Carvalho, Antônio Ferreira de Almeida Jr, J.P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy da Silveira, Hermes Lima, Atilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Pascoal Leme e Raul Rodrigues Gomes.

Não podemos deixar de destacar que a década de 1930 foi marcada por mudanças no setor econômico, sendo um período de transição entre o modelo econômico agroexportador para o modelo de produção industrial. Essa mudança acaba por influenciar na transformação urbana, na mobilidade social, ampliando o mercado de trabalho urbano e conseqüentemente o mercado consumidor. Diante deste novo cenário a educação passa ser fundamental na preparação da população que almejava participar desse processo produtivo, sendo vista como a alavanca para a inserção social e para a reconstrução nacional demandada.

Voltando o olhar para as políticas destinadas a formação de profissionais da educação, vale destacar que junto ao crescimento da escolarização e em decorrência dos ideais de renovação educacional, que por sua vez denunciavam a falta de organização e a precariedade na Educação, torna-se relevante projetar a formação e qualificação dos profissionais da educação.

O próprio Manifestos dos Pioneiros denunciava a *falta de espírito filosófico e científico* na resolução dos problemas educacionais, que revelam a necessidade de formação e qualificação nos assuntos da administração escolar.

[...] a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932)<sup>34</sup> [...]

Em 1931, a Escola Normal de São Paulo passou por reestruturação, sendo acrescida em seu currículo a disciplina “Organização Escolar”, pensando-se na formação dos inspetores escolares, delegados de ensino e diretores dos grupos escolares. Contudo, ainda em 1931, a Escola Normal foi promovida a Instituto Pedagógico. Em sua estrutura estavam compreendidos um jardim de infância, uma escola de aplicação, um curso complementar, um curso normal e um curso de aperfeiçoamento pedagógico. O curso de aperfeiçoamento pedagógico tinha a duração de 2 anos e destinava-se aos inspetores,

---

<sup>34</sup> Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)> Acesso: 20/12/2013.

delegados de ensino e diretores, revelando a preocupação em se qualificar especificamente os profissionais de educação voltados para ocuparem cargos de administração (ANDREOTTI, 2010).

Em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o que possibilitou a formação superior para professores de escola secundária, que, até então, formados nos cursos superiores, na escola normal e nos ginásios do Estado. O Instituto de Educação foi absorvido pela recém criada Universidade e a cadeira de Administração Escolar, sob regência de Roldão Lopes de Barros, considerado o fundador dos estudos de administração escolar em São Paulo, passou a fazer parte de um curso de especialização para administradores escolares, com dois anos de duração (ANDREOTTI, 2010, p. 117).

Retomando os embates entre os grupos com visões e interesses diferenciados em torno a Educação Nacional, temos promulgada em 1934<sup>35</sup> a Constituição Nacional que buscou atender as reivindicações tanto dos renovadores, apontando a educação como direito de todos e dever do Estado, quanto algumas reivindicações dos setores católicos, prevendo, por exemplo o ensino religioso facultativo nas escolas públicas.

Além de ser uma Constituição pacífica por não romper com nenhum grupo, entre os grupos opositores renovadores x conservadores, Andreotti (2010) destaca o otimismo diante dos preceitos educacionais presentes neste período.

[...] a promulgação da Constituição de 1934, estabelecendo a necessidade de um Plano Nacional de Educação, como também a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar; e a proposição de inúmeras reformas educacionais no período, demonstrando que, nessas décadas, ocorreram mudanças formais e substanciais na educação escolar do país. Foi sem dúvida um momento em que predominou uma visão otimista em relação à educação, como instrumento de democratização e equalização social (p.22).

Quanto à carreira do magistério, foi um período de regulamentações. Tomando por base o magistério público primário paulista, em 1933, através do Decreto Estadual nº 5804, se regulamentou as formas de acesso aos cargos, sendo discriminado quais seriam providos por concurso e quais os seriam de livre escolha do Governo. Entretanto, a Constituição de 1934 tornou obrigatório o concurso público para o provimento de cargos no magistério, explicitando em seu artigo 158 o seguinte texto:

---

<sup>35</sup> A Constituição Federal de 1891, a primeira do período Republicano pouco trata da Educação e a Constituição Federal brasileira de 1924 nem menciona a palavra Educação (ROMANELLI, 2000).

Art 158. É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magisterio official, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento.

§ 1º Podem, todavia, ser contractados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionaes ou estrangeiros.

§ 2º Aos professores nomeados por concurso para os institutos officiaes cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em casos de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regencia de outra, em que se mostre habilitado<sup>36</sup> (BRASIL, 1934).

Entre as mudanças que permeiam a organização educacional no Brasil temos a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1931, seguido da Reforma Francisco Campos (ministro entre 1930 e 1934) que,

[...] estruturou e centralizou para a administração federal os cursos superiores, adotando o regime universitário; organizou o ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos: um fundamental, de 5 anos e outro complementar, de dois anos para determinadas carreiras, ambos obrigatórios para o ingresso no ensino superior; e criou o ensino comercial nos níveis médio e superior. O ensino primário ou elementar e as escolas normais não foram afetados por essa reforma por serem de competência dos Estados, herança da legislação do Império e do caráter descentralizador da República (ANDREOTTI, 2010, p.108).

Na década de 1940 outra reforma educacional foi implementada durante a gestão do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema (ministro entre 1934 e 1945), denominada *Leis Orgânicas do Ensino*, reformando o ensino comercial e estruturando o ensino industrial através da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Tais mudanças interferiram no ensino secundário, que passou a ser dividido em dois ciclos sendo o primeiro o curso ginásial, com quatro séries e o segundo correspondia ao curso colegial, subdividido em clássico e científico.

Com o fim do Estado Novo, em 1945, devido ao esgotamento do regime ditatorial e ao crescente movimento de oposição a esse regime, são criadas as condições para a elaboração de uma nova Constituição, promulgada em 1946, que por sua vez apontava para a necessidade de elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destacando a necessidade de organização do sistema de ensino em no país.

---

<sup>36</sup> In: Site visitado: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso: maio de 2014

Quanto a formação do administrador escolar, o período de 1930 a 1960 é marcado pelo aumento nos quesitos de qualificação do diretor de escola, exigindo-se em 1958 o curso pós-normal em administração escolar, determinação regulada pela Lei Estadual nº 5058/1958<sup>37</sup>, que introduziu o curso pós-normal de Administrador Escolar, com duração de 2 anos. O referido curso visava incentivar a participação de diretores de escola nos cursos pós-normais ou de Pedagogia, atribuindo pontos para efeito de classificação em concursos, estimulando a formação mais aprimorada desses profissionais, sendo ofertado nos Institutos de Educação do Estado de São Paulo.

De forma geral, os cursos eram pautados em estudos ligados a teoria administrativa, dentro de uma concepção produtivista, com o pensamento no desenvolvimento industrial, pontuando a racionalidade, a eficiência e a cientificidade. Entre as obras adotadas nos cursos de formação do Administrador Escolar temos o livro datado de 1938 e considerado pioneiro nessa área: “*Fayolismo*”<sup>38</sup> na *Administração Escolar das Escolas Públicas*, de autoria de José Querino Ribeiro.

Foi na década de 1960, especificamente em 1961 que se cria da Associação Nacional de Profissionais de Administração e Educação (ANPAE), por ação de um grupo de educadores ligados à área da Administração Escolar, entre os quais estava José Querino Ribeiro. A ANPAE é conhecida por ser uma entidade ainda atuante e a mais antiga associação de administradores educacionais da América Latina. Nas palavras de Benno Sander<sup>39</sup> (2007),

O ano de 1961 foi um divisor de águas na história da construção do conhecimento e da prática profissional no campo da política e da gestão da educação no Brasil. É o ano do nascimento da mais antiga associação de administradores educacionais da América Latina e primeira associação brasileira de pesquisadores e professores universitários de educação depois da Associação Brasileira de Educação (ABE) fundada no âmbito do movimento renovador dos Pioneiros da Educação no início da década de 1930. Foi precisamente no dia 11 de fevereiro de 1961 que pesquisadores e professores de administração escolar e educação

---

<sup>37</sup>Lei nº 5.058, de 23/12/1958 - Dispõe sobre matrícula no curso de administradores escolares e dá providências; Revogado pela Lei nº 12.470, de 22/12/2006. Site: < <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=39727>> Acesso em julho de 2014.

<sup>38</sup> O termo *fayolismo* refere-se a Henry Fayol (1841-1925) que viveu na França e foi contemporâneo do americano Frederick Taylor (1856-1915). Fayol desenvolveu um método de organização do trabalho cujo centro da atenção era a função administrativa e a centralização organizacional. Taylor desenvolveu uma teoria da organização racional do trabalho partindo dos métodos de trabalho do operário. Apesar de diferenças no enfoque, ambos são identificados com a escola de administração científica. (ANDREOTTI, op.cit. p. 119)

<sup>39</sup> [http://www.anpae.org.br/website/documentos/estudos/estudos\\_01.pdf](http://www.anpae.org.br/website/documentos/estudos/estudos_01.pdf)

comparada das universidades brasileiras, reunidos no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, realizado na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) e organizado pela sua Cátedra de Administração Escolar e Educação Comparada, decidiram fundar a ANPAE – Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, hoje Associação Nacional de Política e Administração da Educação (SANDER, 2007).

Retomando o destaque dessa data para a Gestão educacional no Brasil, destacamos que é em 1961 que se promulga a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024), 13 anos após o encaminhamento do projeto de lei, que apontava como meta a discussão sobre as bases da educação nacional (projeto encaminhado à Câmara Federal em 1948).

Conforme pontua Gallindo e Andreotti (2010), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, estabeleceu:

[...] o direito tanto do setor público quanto do particular em ministrar o ensino no Brasil. A gratuidade da educação ficou omissa, favorecendo o desenvolvimento da iniciativa particular, em uma época em que a procura pelas escolas oficiais vinha aumentando. Em casos claramente definidos, o Estado se propôs a subvencionar as escolas particulares, acolhendo parte da proposta de Carlos Lacerda. [...] Na primeira LDB, a estrutura do ensino pouco se alterou. O ensino pré-primário foi então definido como composto de escolas maternas e jardins de infância; o ensino primário com duração de quatro anos e o secundário foi subdividido em ginásial, com 4 anos e colegial, com 3 anos. O ensino normal e os técnicos (industrial, agrícola e comercial) não sofreram alterações e, no ensino superior, destaca-se, em 1961, a criação da Universidade Nacional de Brasília, protagonista de um projeto articulado com a autonomia universitária, que o golpe de 1964 inviabilizou (GALLINDO, ANDREOTTI, 2010, p.133).

Quanto à função do diretor de escola, a LDB nº 4.024/1961 definia em seu Artigo 42 que, “o Diretor da escola deverá ser educador qualificado”, cabendo aos Estados, segundo o Conselho Federal de Educação, a regulamentação para o preenchimento do cargo de Diretor de Escola, apontando para o princípio descentralizador dessa LDB (SANTOS, 2002, p. 70).

Em seu Artigo 52, a Lei n. 4.024/1961 pontuava que além de formar professores, o ensino normal teria por fim a formação dos orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário. A não menção aos cursos de Pedagogia levou a elaboração de pareceres pelo Conselho Federal de Educação. O parecer CFE n.251/1962

“cujo autor foi o conselheiro Valnir Chagas, estabeleceu a primeira regulamentação específica para o Curso de Pedagogia, fixando currículo mínimo e duração desse curso” (CASTRO, 2007, p.204).

As pesquisadoras Gallindo e Andreotti (2010) destacam que o Parecer do Conselho Federal de Educação, datado de 1962, definia o diretor qualificado como aquele com qualidades pessoais e profissionais capaz de infundir eficácia no processo educativo, transmitindo aos professores, alunos e comunidade o sentimento cristão, cívico, democrático e cultural.

Todavia, em 1964 acontece o golpe civil-militar no Brasil, alterando o contexto político do país ao implantar a ditadura militar que perdurou até 1984, marcado pelo autoritarismo no Estado brasileiro.

Clark; Nascimento; Silva (2010) destacam que o Golpe de 1964 representou no plano político uma ruptura com a ideologia do nacional-desenvolvimentismo pela Doutrina da Segurança Nacional, que por sua vez visava a *combater a "agressão interna" representada pela infiltração comunista e, assim, justificar a ação repressiva do Estado, supostamente exercida em defesa da sociedade brasileira* (p. 161).

Segundo Clark; Nascimento; Silva (2010), o novo regime instaurado pautava-se na internacionalização da economia, impulsionando o desenvolvimento econômico principalmente do setor industrial através da captação de recursos externos, ficando o controle do desenvolvimento nas mãos do capital internacional.

O modelo econômico do período anterior ao golpe militar atendia aos interesses dos empresários, o que possibilitava o apoio desse setor ao governo e a aceitação (ou tolerância) de sua política nacionalista. Enquanto a classe empresarial e as Forças Armadas mantinham o apoio ao governo, houve um equilíbrio entre as ações políticas e as econômicas. No entanto, o avanço do capital internacional na economia do país foi fator de rompimento daquele equilíbrio. A adoção da política de internacionalização da economia brasileira entrava em contradição com a política populista e com os apelos do nacionalismo (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2010, p.149).

O golpe de 1964 foi o desfecho para a situação de confronto de interesses, prevalecendo as diretrizes do novo governo que impunha uma estrutura de poder centralizada no Poder Executivo, controlando a vida nacional. Foi um período de crescimento econômico, de centralização política, de repressão aos opositores e de aumento na demanda social por educação.

Paralelamente ao crescimento da indústria de base, em andamento desde a segunda metade da década de 1950, período em que muitas multinacionais se instalaram no Brasil, novos empregos foram criados demandando por mão-de-obra qualificada. Nesse contexto, a Educação voltou a ser vista como caminho para a ascensão social das camadas sociais baixas e médias, oportunizando qualificação para atender as demandas do mercado.

Para adequar o sistema educacional às necessidades do modelo de desenvolvimento econômico adotado e responder às pressões sociais, o governo buscou a ajuda internacional, principalmente, através dos chamados “Acordos MEC-USAID” (Ministério da Educação e Cultura-United States Agency for International Development), cujos técnicos tiveram participação direta na reorganização do sistema educacional brasileiro (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2010, p. 154).

O investimento em educação realizado pelos países centrais implicava na expansão do capitalismo, criando através do ensino, mão-de-obra de baixo nível, de forma a manter a dependência cultural e conseqüentemente a dependência política e econômica.

Assim, a internacionalização da economia ligada ao modelo de desenvolvimento econômico dependente de capital internacional acaba por alterar a forma de organização escolar no Brasil, treinando pessoal docente e técnico, bem como controlando o conteúdo geral da educação por meio do controle da publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos. Subtrai-se por meio de medidas como essas a participação da sociedade civil e das associações de classe das discussões educacionais, vigorando uma visão utilitarista e tecnocrática de Educação (ANDREOTTI, 2010, p. 12).

A política educacional adotada pelo governo militar se caracterizou pela visão utilitarista, sob inspiração da “Teoria do Capital Humano”, por pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema produtivo, uma forma de subordinar a educação à produção. A educação passou a ter como principal função habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho decorrente do processo de industrialização (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2010, p.159).

No contexto da reorganização educacional brasileira, em 1968 se fixou as normas para organização e funcionamento do ensino superior, por meio da Lei 5.540, de 1968 e o Decreto-Lei nº 464, de 1969, promovendo a chamada Reforma Universitária.

Após a reforma, o Parecer 252/1969, também de autoria de Valnir Chagas, direcionou a formação do pedagogo para a Licenciatura. Segundo o parecer, à Pedagogia

cabia formar professores para ensino de 1º grau e ensino normal e os especialistas nas áreas de orientação, administração, supervisão e inspeção para o exercício das funções em escolas e em sistemas escolares.

A Resolução n. 2/1969, anexa a esse Parecer, aprovada em 12/05/1969, explicitou essa formação em seu art. 1º: Art. 1º. A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (CASTRO, 2007, p.205).

Entre as medidas direcionadas a administração escolar postulava a exigência de formação do administrador escolar, para todos os níveis de ensino, em cursos superiores, cabendo ao Conselho Federal de Educação regulamentar aspectos relacionados a estrutura dos cursos de Pedagogia, determinando um currículo mínimo para a formação do diretor de escola.

Conforme Clark; Nascimento; Silva (2010), a determinação de que o preparo dos especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino se realizasse em nível superior provocou a valorização do curso de Pedagogia, como *locus* privilegiado de formação de professores e dirigentes escolares.

[...] a partir de 1964, a legislação paulista passou a valorizar ainda mais os cursos de formação do administrador escolar. Aos licenciados em Pedagogia eram atribuídos muitos pontos para o ingresso, para a promoção e para a remoção, o que valia também para o cargo de Inspetor Escolar, muito disputado na época, tanto pelo seu *status* como pela remuneração, 1/3 maior que a de diretor. A consolidação dessa nova organização e orientação da administração escolar privilegia a estrutura burocrática e garante o poder de decisão a uns poucos técnicos que gozam da confiança das autoridades à frente da Secretaria da Educação. Se antes o preenchimento do cargo de diretor se dava por indicação política, com as reformas do ensino, esse cargo passou a ser ocupado por um *técnico*, supostamente neutro, que tinha como funções primordiais gerenciar a adequação e o cumprimento dos programas e regulamentos escolares decididos em instâncias superiores (op. cit., p. 166).

Em 1971 foi a vez de instituir a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, através da Lei 5.692, com o objetivo geral era direcionar o ensino para a qualificação profissional. Essa lei expande a obrigatoriedade da escolarização dos 07 aos 14 anos, abrangendo os cursos do

primeiro grau, o que seria hoje o Ensino Fundamental. Além disso, essa reforma introduz-se o ensino profissionalizante através dos ginásios orientados para o trabalho, funde os antigos cursos primários e ginásio e extinguem o exame de admissão. Ao fundir primário e ginásio acaba por extinguir o cargo de Diretor de grupo escolar, criando o cargo de Diretor de Escola<sup>40</sup>.

A Lei n. 5692/1971 reafirmou que a formação de administradores, planejadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação seria feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

Entre os anos de 1967 a 1971, o Estado de São Paulo passa reestruturar administrativamente seu sistema de ensino, com base na Lei nº 5692/1971, criando as Divisões Regionais de Ensino, responsáveis pelo acompanhamento e organização de forma regionalizada, sendo o Diretor de Escola o mediador das relações entre as instâncias superiores da administração do ensino e seus “subordinados”. Diante da tarefa de implementar as diretrizes políticas impostas pelos órgãos externos e superiores, o diretor se via pressionado a atender as determinações superiores se afastando da identidade e interesse de sua unidade escolar.

Vemos dentro desse contexto o quanto é preciso conhecer a realidade em que se insere o gestor para analisarmos a sua atuação e as concepções que permeiam seu trabalho. No período ditatorial aqui focado, vemos a figura do diretor marcada pela supressão dos direitos constitucionais e humanos, justificando a doutrina de segurança nacional, pautada por tendências tecnicistas e controladoras de Educação.

No final da década de 1970 e início dos anos de 1980, as lutas pela democratização da sociedade se ampliam e criam um contexto favorável à reorganização dos movimentos sociais. Com o processo de redemocratização do Brasil, intensificam-se os debates e a participação popular no processo de reorganização política, bem como no processo de

---

<sup>40</sup> A partir de 1975 a denominação Grupos Escolares-Ginásios é alterada pelo Decreto nº 6.907, de 23 de outubro de 1975, para a Escola Estadual de Primeiro Grau. Alterou-se a denominação, porém, permaneceu o simples acoplamento de duas realidades distintas, o grupo escolar e o ginásio, sem o devido entrosamento e a estrutura básica necessária, o que dificultou o exercício do diretor de escola pela falta de experiência e conhecimentos de uma das realidades. Pode-se perceber que, com as propostas de modificações no sistema de ensino paulista, o cargo de diretor de escola vai se firmando, como refletem as exigências de qualificação cada vez mais específicas. A velha concepção do diretor como daquele que tem uma experiência de muitos anos de docência parece ser substituída pela imagem do administrador, coordenador de uma equipe escolar que deverá ministrar uma educação básica pública a um contingente muito maior da população (CORTINA, 1999, p. 68 apud CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2010, p.165).

reorganização da educação em defesa da democratização da gestão e da participação da comunidade escolar nesse processo.

Segundo afirmativa de Clark; Nascimento; Silva (2010),

[...] com a abertura política no país, o trabalho do gestor, que antes era predominantemente técnico, passou a incorporar critérios políticos. Com esta mudança no cenário escolar, à medida que cresce o grau de autonomia da escola, o papel do diretor como mediador desloca-se das instâncias superiores para o contexto interno da unidade escolar, aparecendo o diretor como líder e principal articulador dos trabalhos de professores e funcionários (p.167).

Com a mudança no cenário político da década de 1980 se organizaram os grupos sociais na defesa de seus interesses perante o processo de elaboração da nova Constituição Federal, promulgada em 1988. Focando a área educacional, no processo constituinte esta foi marcada pela disputa de interesses destacando-se os defensores da escola pública, que formaram um grupo homogêneo através do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* e os defensores dos interesses do setor privado, que por sua vez agregava empresários do ensino, representantes das escolas confessionais, comunitárias e filantrópicas, com interesses distintos.

Quanto a administração escolar, a reabertura político-democrática no Brasil, dá-se início a uma nova fase de elaborações teóricas pautadas na crítica ao enfoque tecnocrático de administração escolar, focados nas teorias da administração geral.

Neste contexto, temos as produções de diferentes pesquisadores, destacando Félix (1984) ao criticar os pensamentos de Querino Ribeiro, quando este destaca a necessidade de aproveitar as teorias de Taylor e Fayol devido ao caráter universal da administração, problematizando que ao aplicar as teorias da administração empresarial no âmbito da educação, acabamos por camuflar os problemas de suas razões sociais, econômicas e políticas, olhando para os problemas apenas por suas condições técnicas.

Paro (1997) discute que a introdução ao conceito de gestão escolar no debate educacional acontece concomitantemente à crítica ao caráter conservador e autoritário da administração, na área da educação. Ao falar em gestão escolar, destaca que o enfoque atribuído a administração escolar tem outra dimensão que não à de gerenciamento. O autor retoma que em meados da década de 1980, trabalhadores da educação com ideais renovadores se mobilizam em busca da construção de um projeto de gestão com aspectos democráticos frente às proposições político-educacionais do momento.

Rus Perez e Passone (2010) pontuam que,

[...] o período de redemocratização se caracterizou pela reforma administrativa do Estado, que envolveu a descentralização e a municipalização de políticas públicas e, também, a institucionalização do controle social, com a criação de conselhos e espaços públicos de interlocução e cogestão política, bem como a mobilização e participação social de diversos setores da sociedade civil (RUS PEREZ; PASSONE, 2010, p.665).

Abranches (2003) também destaca que com a reabertura política muitos projetos foram desenvolvidos nos Estados e municípios brasileiros visando a gestão democrática da eleição, envolvendo desde propostas como a eleição para diretor, até a organização de Conselhos de Escola. Por meio desse tipo de administração colegiada que uma nova forma de gestão passou a ser proposta, de forma coletiva, com a participação nos processos decisórios e do acompanhamento, execução e avaliação das ações nas unidades escolares, abordando desde questões administrativas, financeiras até as de ordem pedagógicas. Essa forma de gestão reconstrói a forma como as pessoas, tanto as que estão dentro da escola quanto aquelas que estão fora, visualizam o espaço escolar e seu cotidiano de trabalho.

A década de 1980 foi marcada pela busca por rupturas e revisão das políticas em curso. Neste cenário, as políticas de formação dos profissionais de educação compuseram a agenda, sendo dada a ênfase na formação de um profissional mais generalista. Nesse período foram organizados encontros estaduais entre os educadores, que visavam organizar estudos e discussões de forma a subsidiar o Conselho Federal de Educação no processo de reformulação dos cursos de formação. Em 1983, se consolidou o Encontro Nacional, realizado em Belo Horizonte – MG, no qual os educadores formaram a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores – CONARCFE<sup>41</sup>. Nesse encontro foi produzido o “Projeto: Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, no qual não foram mencionados, especificamente, os especialistas, havendo apenas a denominação genérica de profissionais da educação.

De forma geral, as produções no campo da administração educacional avançam à partir dos anos de 1980 evocando a face política e pedagógica da administração escolar, retirando a centralidade da técnica administrativa.

---

<sup>41</sup> Em 1990, essa comissão transformou-se em ANFOPE – Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação.

Durante a década de 1990, seguindo o movimento internacional de Reforma do Estado sob uma lógica neoliberal e pautado em diretrizes dos Organismos Internacionais, o Brasil adota como forma de administração o modelo pautado em técnicas gerenciais, introduzindo a Reforma do Estado.

Tal reforma tem sua fase embrionária durante os anos de 1989, durante a gestão do então presidente Fernando Collor de Melo, se desenvolvendo e ganhando forma durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), evidenciando a lógica economicista do mercado em seu governo que por sua vez refletia a hegemonia neoliberal pautando as ações.

Segundo Bresser-Pereira<sup>42</sup> (1997)

A Reforma do Estado nos anos 90 é uma reforma que pressupõe cidadãos e para eles está voltada. Cidadãos menos protegidos ou tutelados pelo Estado, porém mais livres, na medida em que o Estado que reduz sua face paternalista, torna-se ele próprio competitivo, e, assim, requer cidadãos mais maduros politicamente.

Cidadãos talvez mais individualistas porque mais conscientes dos seus direitos individuais, mas também mais solidários, embora isto possa parecer contraditório, porque mais aptos à ação coletiva e, portanto mais dispostos a se organizar em instituições de interesse público ou de proteção de interesses diretos do próprio grupo (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 53).

A reforma do Estado envolveria, conforme nos aponta Bresser-Pereira (op.cit) quatro pontos que embora distintos estariam interligados, sendo eles: 1) de ordem econômico-político, referindo-se ao tamanho do Estado; 2) outro referente ao papel regulador do Estado, também em termos econômico-político; 3) de ordem econômico-administrativo, buscando a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e 4) de ordem política, buscando o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar.

Dentro desse contexto que se desenhou a reforma do Estado, ou seja, tratando o problema referente ao tamanho do Estado a partir das ideias de privatização, publicização e terceirização.

---

<sup>42</sup>Luiz Carlos Bresser Gonçalves Pereira foi ministro da Fazenda do Brasil, durante o governo de José Sarney, em 1987 e ministro da Administração Federal e ministro de Reforma do Estado em todo o 1º mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998); ministro da Ciência e Tecnologia nos 6 meses iniciais do 2º mandato, permanecendo nesse cargo até 1999.

Conforme pontua Tommasi (1998), as reformas educacionais da década de 1990, assim como a redefinição de conceitos ligados à administração escolar relacionam-se com as políticas neoliberais e às propostas educacionais do Banco Mundial<sup>43</sup> para os países periféricos. A autora destaca que durante os anos de 1990 o Banco Mundial aumentou os empréstimos destinados para a educação brasileira, agindo diretamente nos projetos educacionais, prevalecendo nas políticas educacionais brasileiras a ideologia pedagógica tecnicista defendida pelo Banco, alinhadas aos interesses internacionais (p. 96).

Ao contextualizar o Neoliberalismo, Minto (2006) aponta que,

Uma das mais conhecidas teses atribuídas ao neoliberalismo é a do *Estado mínimo*, que preconiza um estado forte e centralizador nas tarefas de controle e de “fiscalização” /avaliação das políticas sociais e não mais como executor de tais políticas. O pressuposto desta tese é o de que a eficiência do mercado deve ser aproveitada para melhor gerenciar as políticas públicas, permitindo, inclusive, que o setor privado as execute e o Estado simplesmente alimente as demandas deste setor com o uso dos recursos públicos (MINTO, 2006, p.155).

A questão do papel regulador do Estado definiu-se ao se repensar o grau de intervenção do Estado no funcionamento do mercado, interferindo no aumento da governança em termos fiscais pela redefinição das formas de intervenção no plano econômico-social; e em termos administrativos buscando a superação da forma burocrática de administrar o Estado.

No aumento da governabilidade estão incluídos dois aspectos: a legitimidade do governo perante a sociedade, e a adequação das instituições políticas para a intermediação dos interesses (BRESSER-PEREIRA, 1997, p.13).

Partindo da lógica gerencial a reforma do Estado ganhou forma por meio de medidas como a descentralização administrativa via distribuição de recursos e atribuições aos governos regionais, tendo na delegação de autoridade aos administradores públicos a construção de gerentes locais e pautando o acompanhamento da administração no controle por resultados.

---

<sup>43</sup>O Banco Mundial foi criado inicialmente para auxiliar na reconstrução dos países envolvidos na Segunda Guerra Mundial, mas passou a ser importante agência financiadora de políticas sociais na América Latina, na África e no Caribe. (TOMMASI, 1998)

Como parte da Reforma do Estado, a educação nacional passou por mudanças, principalmente quanto a sua gestão. No entanto, princípios como descentralização, autonomia e participação apresentam-se com novos significados daqueles reivindicados pela sociedade civil durante a década de 1980, rendendo-se a lógica da administração pública gerencial, “inspirada nos avanços realizados pela administração de empresas” (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 05).

Dentro dessa lógica que as reformas educacionais da década de 1990 se configuraram, com o foco voltado para a Educação Básica, tendo na descentralização administrativa e na forma de gestão visando à participação o ápice da mudança na forma de conceber a educação pública.

A década de 1990 foi declarada como a “Década da Educação”, marcada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que definiu como prioritária a formação de professores para os anos iniciais da educação básica, em nível superior, estabelecendo em seu artigo 64 o Curso de Pedagogia como instância de formação dos profissionais de educação para as tarefas docentes e não-docentes, ou seja, para a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional na educação básica, podendo essa formação acontecer em nível de pós-graduação, a critério da Instituição de Ensino (SILVA, 2006).

Em 1999, a ANFOPE e a Comissão de Especialistas de Pedagogia, elaboraram um documento visando nortear a construção das diretrizes para os cursos de formação de professores, apresentaram de forma integrada a formação de todos os profissionais da educação, sendo esta a tônica das Diretrizes Curriculares de Pedagogia, aprovadas em 2006 (CASTRO, 2007).

Segundo a Resolução nº 1/2006 CNE/CP que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura,

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006-b, p. 7).

Referente às atividades docentes, as diretrizes estabelecem que as atividades docentes compreendam a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006-b, p. 7-8).

Quanto a formação específica para a gestão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura indicam que esta será feita através do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos.

- Art. 6º. A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:
- I – um núcleo de estudos básicos [...]
  - II – um *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos* voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:
    - a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
    - b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
    - c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;
  - III – um *núcleo de estudos integradores* [...] (BRASIL, 2006-b, p. 11-12).

A formação do pedagogo especialista, considerando as atividades de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito das escolas e dos sistemas escolares, é superada pelas Diretrizes Curriculares de Pedagogia, contudo, se amplia o conceito de docência para além da sala de aula, envolvendo sua participação na gestão e em todas as atividades da escola, numa tentativa de suprimir as dicotomias entre as funções de especialista e educador buscando “*formar o especialista no professor*” (SILVA, 2006). Portanto, “*a base da identidade do pedagogo é a docência, a partir da qual é feita a preparação para a gestão educacional*” (CASTRO, 2007, p. 219).

Nesta linha de pensamento Paro (2009) se posiciona colocando que a formação deve ser composta por um [...] *“percurso que vai do administrativo para o pedagógico e deve completar-se com o percurso inverso, que vai do pedagógico para o administrativo”* (p.465). Dessa forma, tanto a prática pedagógica quanto a prática administrativa podem complementar-se, enquanto prática democrática.

A formação do educador, portanto, precisa prepará-lo no mister político de produzir a concordância do outro na apropriação da cultura, o que significa, já, levar em conta componentes intrinsecamente relacionados à formação do administrador escolar, em especial ao que se refere à coordenação do esforço humano coletivo. Quem tem capacidade para levar o aluno a querer aprender, terá, sem dúvida, melhores condições para levar seus colegas educadores a querer ensinar e para *co-ordená-los* no processo de realização de objetivos (PARO, 2009, p.465).

Dentro de uma organização escolar marcada pela autoridade do diretor sob os docentes e não-docentes, destaca-se a hierarquia e as relações de poder. Nessa perspectiva, os especialistas requerem conhecimentos específicos em termos administrativos (capacidade para planejar, organizar as ações e utilizar racionalmente os recursos) e em termos políticos (liderar o grupo e o coletivo escolar), necessitando, portanto, de uma formação inicial diferenciada. No entanto, numa perspectiva de gestão democrática *“todos os educadores escolares são virtuais candidatos à função diretiva [...] A consequência é que todos devem ter formação administrativa”* (PARO, 2009, p. 464).

Ao refletir sobre a formação do gestor educacional à partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura instituídas em 2006, Albuquerque (2010) retoma a importância do conhecimento específico para sua atuação profissional e pontua o papel na complementação da formação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura não garantem a formação do superprofessor e reforçam a indagação: É possível, em um curso de três anos, formar com inúmeros atributos o superprofessor e os profissionais da educação, entre eles, o gestor? Que curso poderia dar ao gestor a qualificação que se exige dele? É esse o grande desafio para a educação neste país. Não é suficiente a formação no curso de graduação em Pedagogia, como hoje se apresenta, sendo necessário complementá-la. Hoje são oferecidos diferentes cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, este último sujeito a avaliações externas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (ALBUQUERQUE, 2010, p.5).

A autora, pontua ainda que não existe um curso único e ideal para a formação do gestor, sendo preciso “*avaliar as modalidades oferecidas, refletir, planejar, questionar e com criatividade construir projetos vinculados ao compromisso de resgatar e aperfeiçoar a formação de um profissional consciente, capaz e comprometido com as demandas sociais, educacionais e necessidades da escola e educandos deste tempo*” (ALBUQUERQUE, 2010, p.5).

Lück (2000) indica ainda que diante de uma formação deficitária os gestores educacionais buscam orientações para seus problemas nas unidades escolares com outros colegas, mais experientes, ou aguardam “ordens” da Diretoria de Ensino/ Secretaria de Educação. Os conhecimentos que permitiriam ao gestor analisar as situações vividas e procurar soluções específicas para sua realidade escolar não foram propiciadas no seu processo formativo inicial, destacando que,

Não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas específicos e concentrados, como é o caso da formação em cursos de Pedagogia e em cursos de pós-graduação, assim, como frequentes cursos de extensão oferecidos e/ou patrocinados pelos sistemas de ensino (LÜCK, 2000, p.29).

Ao falar de capacitação a autora aborda que esta deve envolver a equipe gestora como um todo, ou seja, o vice-diretor, o secretário da escola, o supervisor educacional, o orientador educacional e coordenadores.

Como contextualiza Lima (1992), na atualidade a formação do diretor de escola não pode se restringir a de um pedagogo habilitado em administração escolar. Sua formação precisa ser reestruturada apontando para uma formação mais densa, correspondendo a posição que ocupa na escola, capaz de legitimar para os pais muitas das medidas da instituição, assim como legitima para as instâncias superiores institucionais as ações do seu professorado (ou do professorado em ação conjunta com a comunidade), bem como a função de mediador das relações entre o professorado e os órgãos normativos e fiscalizadores dos sistemas educacionais.

Trata-se de “*processo contínuo de reflexão sobre a própria prática pedagógica que deve ser crítica, competente e transformadora*” (AGUILAR,1997).

Autores como Castro (2004), Lück (2000) e Wittmann (2000) são unânimes em reconhecer a capacitação profissional como uma das condições para a implementação de

mudanças e reformas na política educacional, sendo a formação do gestor uma das estratégias que pode dar sustentabilidade as reformas educacionais em andamento.

Conforme pontua Alda Castro (2004),

No Brasil, vemos essas novas diretrizes no Plano Decenal de Educação para Todos (1993- 2003), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394/1996 e, ainda, no atual Plano Nacional de Educação (2001). Ao elaborar o diagnóstico da educação fundamental no país, o Plano Decenal de Educação apresenta a gestão do sistema educacional como um dos pontos críticos que merece atenção na formulação de estratégias de desenvolvimento da educação básica para todos (CASTRO, 2004, p.45).

Neste sentido, a formação continuada representa o compromisso político e social da sociedade civil, do governo e da universidade pública com a implementação e fortalecimento de políticas permanentes de valorização dos trabalhadores em educação e de sua participação nos processos decisórios educacionais, característica chave de uma gestão democrática.

Considerando a necessidade da formação com essa especificidade, vale retomar que a atividade administrativa acontece permeada por forças sociais presentes numa determinada situação histórica, portanto,

A administração escolar está, assim, organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra a força de seus condicionantes. Para um tratamento objetivo da atividade administrativa escolar é preciso, portanto, que a análise dos elementos mais especificamente relacionados à administração e à escola seja feita em íntima relação com o exame da maneira como está a sociedade organizada e das forças econômicas, políticas e sociais aí presentes (PARO, 1993, p.13).

Nessa perspectiva, todo processo formativo voltado aos gestores escolares deve considerar o diálogo com a realidade da escola, com o contexto onde ela se insere, com suas demandas e expectativas, ressaltando que esta se insere numa sociedade em mudança sendo, portanto, fundamental olhar para a sua conjuntura e refletir sobre os possíveis caminhos de articulação entre teoria e prática de forma a fortalecer o coletivo escolar para a elaboração de seu Projeto Político Pedagógico, compreendendo-o como um compromisso coletivo que reflete a intencionalidade pedagógica e política de seus integrantes.

Colares; Ximenes-Rocha e Colares (2012) ao compartilharem a experiência de formação continuada de gestores de escolas públicas do interior da Amazônia, ressaltam a importância da formação inicial e continuada na perspectiva de gestão democrática.

Compreendendo que a democracia é um aprendizado, os autores retomam a importância da fundamentação através da formação, visando à qualificação de gestores escolares de forma a se tornarem propositores que efetivem a participação por meio da construção de espaços coletivos, fator primordial para que a gestão democrática se concretize.

### **3.2.1 - A educação infantil e a gestão escolar**

Desde a promulgação da Constituição Federal do Brasil, em 5 de outubro de 1988, a Educação Infantil passou a ser compreendida como um direito das crianças (0-5 anos de idade) e de suas famílias, abrindo espaço para sua participação em outros documentos que formalizam a Política Educacional brasileira e destacam a especificidade da Educação Infantil.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/ 1996), a Educação Infantil passou a caracterizar-se como a primeira etapa da Educação Básica (art.29), assumindo uma nova identidade no campo das Políticas Públicas.

Segundo as autoras Silva e Rossetti-Ferreira (2000) a configuração da educação infantil no campo educacional trouxe consigo novas perspectivas e concepções acerca de seus profissionais, valorizando a formação como um indicador de qualidade do atendimento.

Ao organizar a educação nacional definindo as bases para o atendimento das crianças de 0 à 5 anos de idade, a LDB n. 9394/1996 avança, indicando a responsabilidade municipal pela oferta da educação infantil em creches e pré-escolas (Art.11. Inc. V).

Assim, como estabelece a legislação educacional, as escolas de educação infantil são parte dos sistemas de ensino, ficando sujeitas às suas normatizações. Conforme, o artigo 12 da LDB n. 9394/1996, as escolas de educação infantil estão sujeitas às normas gerais que os demais estabelecimentos de ensino, portanto, seus profissionais deverão estar aptos a executar as ações administrativo-pedagógicas, conforme segue:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

Consoante com a legislação educacional, as instituições de educação infantil dentro de sua estrutura pedagógica e administrativa devem se organizar de forma a realizar o planejamento de suas ações, realizando a orientação pedagógica, o acompanhamento e a avaliação dos processos educativos, promovendo também a participação da comunidade, a gestão financeira e curricular, respeitando as especificidades da faixa etária atendida.

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006),

Enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade (BRASIL, 2006, p.17).

É neste contexto que a gestão escolar deve acompanhar as especificidades das instituições de educação infantil, considerando em seu cotidiano as demandas de sua faixa etária de atuação, em termos pedagógicos e organizacionais.

Ao olharmos para os relatos dos gestores ligados à educação infantil, que participaram do CEGE no período de 2007-2009 é possível perceber nuances dessa especificidade que retrata a identidade da educação infantil, e conseqüentemente a *identidade* de seu gestor.

Os contextos construídos buscando a comunicação e parceria com as famílias no acompanhamento das crianças pequenas, as previsões financeiras envoltas nas demandas do público atendido, as revisões espaciais e de segurança, a organização e orientação das equipes de trabalho que mantém contato direto com as crianças pequenas – entre tantas outras, são ações que compõem a gestão dentro da especificidade da educação infantil. São ações que compõem as atribuições dos gestores, entretanto, ganham um caráter específico

ao dialogarem com as concepções educacionais que emergem da Educação Infantil, compreendendo o educacional e o organizacional com características próprias, buscando a superação dos modelos e estruturas importadas de outras áreas de atuação, como do ensino fundamental, por exemplo.

Entretanto, romper com padrões estabelecidos não é tarefa fácil, tão pouco solitária. Requer formação coletiva e neste sentido Machado (2005) destaca a importância e necessidade da à visão integrada e global da organização educacional por todos seus participantes, de modo a possibilitar a articulação entre *“a filosofia da decisão política, por um lado, e a ciência da gestão por outro, através de um envolvimento progressivo de três níveis da realidade organizacional: as ideias (filosofia e planejamento), as pessoas (política e mobilização) e as coisas (gestão e controle)”* (p.11).

Zapellini (2009) destaca a importância do especialista em educação no interior das instituições de educação infantil, referindo-se a figura do gestor escolar, considerando que sua formação e experiência pedagógica contribuem com os processos educacionais por ser o articulador da equipe no cotidiano das escolas.

A autora destaca a ação do coordenador pedagógico compreendendo-o como formador pedagógico da equipe no interior das creches e pré-escolas, enfatizando outra dimensão de seu trabalho: aquela que se refere as relações estabelecidas com a família e sua participação na gestão escolar, ações estas que interferem na forma de se pensar a organização das escolas de educação infantil e nas práticas pedagógicas que se concretizam em seu cotidiano.

Buscando uma visão integrada de gestão, resgatamos Ghedini (1998) quando esta apresenta a experiência da gestão social das creches na Itália, esclarecendo que a gestão social na educação infantil tem um significado político, por acontecer de forma descentralizada, oferecendo poder de decisão as famílias. Essa forma de gestão também tem um significado cultural pois corresponde às oportunidades de trocas entre os trabalhadores de creche, pais e comunidade local, contribuindo para a disseminação de concepções culturais relativas à educação das crianças e às necessidades sociais das famílias, influenciando no significado pedagógico dessa gestão, por meio de um plano educacional que considera as crianças em sua complexa combinação psicológica, social e cultural.

Como pontua Spaggiari (1998),

(...) educar atualmente e educar uma idade tão delicada e importante é uma tarefa difícil e complexa que comporta enormes responsabilidades: responsabilidades que não podem ser vivenciadas e administradas na solidão e na exclusividade, nem familiar nem institucional (SPAGGIARI, 1998, p.102).

Ao referir-se a essa forma de gestão em Reggio Emília, Ghedini (1998) esclarece que,

O conceito de “gestão social”, assim, não se refere apenas à gestão da escola, mas, antes, remete a uma concepção mais ampla, que passa pelo encaminhamento das próprias políticas educacionais sob a responsabilidade de determinado governo (no caso em questão, municipal) (GHEDINI, 1998, p.205-206).

Assim, cabe enfatizar que a base do projeto pedagógico que orienta as práticas desenvolvidas nas instituições de educação infantil em Reggio Emília é a participação, sendo

[...] a gestão social não é apenas um instrumento de governo, mas um valor ético que permeia todos os aspectos da experiência educativa total. (...) a participação e a gestão social (...) são elas mesmas uma proposta educacional completa e sem diminuição de importância. (...) Não é possível falar de gestão social e participação na creche, sem relacioná-las com a organização dos espaços e dos tempos, com a programação didática, com a atualização do pessoal, com os horários e o trabalho, com o debate político e cultural, com os recursos econômicos, etc. Tudo isso fornece o quadro de uma gestão social que não pode ser considerada como uma simples proposta organizacional, uma forma metodológica de governo: é uma escolha de fundo, é uma concepção de prática educacional que certamente pressupõe um hábito mental, um estilo de trabalho e uma maneira diversa de relacionar-se com as pessoas, e entre as pessoas e as instituições (SPAGGIARI, 2001, p. 100-101).

Dentro dessa perspectiva, a participação das famílias brasileiras na escola de educação infantil pode favorecer a ampliação do entendimento quanto à sua importância nessa faixa etária, bem como quanto ao conhecimento acerca dos direitos e necessidades da criança. Além disso, compreender a participação das famílias nos processos de gestão escolar na educação infantil tem se configurado como um princípio democrático entendido como referencial de qualidade, por impulsionar a reflexão sobre as estruturas estabelecidas, propiciando sua revisão. (BRASIL, 2006)

Outro parâmetro de qualidade pontuado pelo documento Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil (BRASIL, 2006) é a formação específica das professoras e professores de Educação Infantil:

A qualidade seria considerada ótima em um determinado município se o parâmetro definido neste caso fosse a formação exigida por lei, e todos os profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil tivessem acesso a essa formação em nível superior (BRASIL, 2006, p.8).

Retomando a importância atribuída a formação em nível superior dos profissionais que atuam nas escolas de Educação Infantil (BRASIL, 2006) como um parâmetro de qualidade para o atendimento nessas instituições, juntamente com importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006b), ampliando o conceito de docência para além da sala de aula, envolvendo a participação dos docentes na gestão e em todas as atividades da escola, temos de maneira implícita uma posição quanto a formação do gestor ligado à Educação Infantil.

Neste sentido, Correa (2006) coloca que,

[...] no Brasil, ainda temos muito a avançar, sobretudo no que se refere à garantia de padrões de financiamento compatíveis com uma qualidade mínima em termos de espaço físico e de recursos materiais tais como brinquedos e livros, para ficar em apenas dois exemplos, deve-se ter presente que, paradoxalmente, a existência de condições materiais por si mesma não garante qualidade. Se os responsáveis pela utilização desses recursos não estiverem **aptos** a deles fazer um bom uso, eles poderão contribuir muito pouco. Nesse sentido, entende-se que a gestão da escola, enquanto mediação, possui uma centralidade inquestionável com vistas à melhoria da qualidade na educação infantil. Essa mediação, por sua vez, não pode se basear em outros princípios que não os da democracia, expressos, sobretudo, pela ampla participação na vida da escola, especialmente por parte daqueles que são os maiores interessados no processo, ou seja, as famílias das crianças que frequentam as instituições públicas de educação infantil deste país (CORREA, 2006, s/p).

Endossando essa forma de compreender a gestão, sem negar a centralidade da questão referente à formação de professores como elemento para afirmação da educação infantil de qualidade, Aquino (2009) evidencia a importância em se pensar a formação dos gestores dos estabelecimentos de educação infantil, considerando-os peça-chave para consolidação da gestão democrática na educação infantil.

Por fim, aponto mais um fator a ser considerado na discussão sobre o processo de implantação da gestão democrática nas escolas, inclusive nas creches. As ações destinadas à implantação desse projeto devem estar comprometidas com a educação de qualidade, o que está associado a investimento na formação dos profissionais “visando à melhoria do desempenho no exercício da função ou cargo de diretores de escolas”. Ficou determinado no PNE, como um dos “Objetivos e Metas” para o Financiamento e Gestão da Educação Nacional e que deveria ter sido atingido no ano de 2006: Assegurar que, em cinco anos, 50% dos diretores, pelo menos, possuam formação específica em nível superior e que, no final da década, todas as escolas contem com diretores adequadamente formados em nível superior, preferencialmente com curso de especialização (35º Objetivos e Metas) (BRASIL, 2001) (AQUINO, 2009, p.262-263).

Através da análise dos documentos legais, Aquino (2009) expõe a exigência sobre o profissional docente quanto a gestão das instituições educacionais, aplicando-se essa prerrogativa também para as instituições de educação infantil. Neste cenário, a formação desse profissional é focalizada, pontuando como meta do PNE (BRASIL, 2001) a qualificação dos gestores em nível de pós-graduação.

Voltando o foco para a Educação Infantil e refletindo sobre a ação de seus gestores, além de garantir a participação dos diversos atores da comunidade escolar e das famílias no movimento da escola, desde o planejamento até a avaliação de seus processos, o espaço para o diálogo deve ser permanente de forma a manter a gestão democrática. Contudo, é imprescindível que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil considerem as crianças, como sujeitos de direitos, portanto, partícipes nos processos coletivos e de decisão.

Como expõe Tomé (2012),

(...) passada mais de uma década da integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino municipais, o pensamento em educação infantil e gestão escolar ainda foi pouco explorado conjuntamente no campo científico (p.1036).

Essa demanda requer do gestor da Educação Infantil uma formação que compreenda a crianças em suas múltiplas linguagens, concebendo-as como cidadãs, articulando, portanto, os conhecimentos que são inerentes a gestão escolar em termos burocrático-administrativos, com os conhecimentos pedagógicos que consideram as especificidades da Educação Infantil.

### 3.3 - A gestão democrática na Legislação Brasileira

Olhando para o percurso histórico da Administração Escolar no Brasil é possível perceber a ligação entre a busca pela democratização dos processos de gestão da educação e os movimentos de redemocratização vivenciado nos anos de 1980, com destaque para os movimentos sociais que ao longo de nossa história lutaram por participação política.

É relevante retomar que dentro dos movimentos sociais que buscavam a participação política se encontra os movimentos por creches, a partir da segunda metade da década de 1970.

Como contextualiza Rosemberg (1995), principalmente o período pós Segunda Guerra Mundial que a educação e cuidado da criança pequena passa a ocorrer também fora de casa, ou seja, em equipamentos coletivos como creches, escolas maternas ou jardins-de-infância. Surge um novo modo de se pensar a criação das crianças pequenas, fruto das transformações ocorridas no mundo produtivo, além das modificações nas relações de gênero e da transformação na forma de se conceber a criança pequena.

Dentro deste cenário de mudanças de concepções e luta por participação que o movimento de mulheres que lutavam pela expansão das creches ganhou importância e colocou em evidência a necessidade de se colocar a educação e cuidados da criança pequena para além da responsabilidade, ou seja, de encargo exclusivo da esfera privada para um problema a ser considerado como foco das Políticas Públicas. Assim, família e Estado passam a dividir a responsabilidade quanto ao bem-estar infantil, desempenhando ações complementares (ROSEMBERG, 1995).

Cabe destacar que esses movimentos além de buscarem a participação nas decisões políticas e administrativas fizeram a crítica ao centralismo administrativo e a rigidez hierárquica, destacando a separação entre planejamento e execução das atividades educacionais e a exclusão dos agentes educacionais dos processos decisórios.

Neste sentido Mendonça (2000) destaca que:

A gestão democrática é, também, uma tentativa de organização da sociedade, o que configura ainda mais fortemente a sua natureza material, já que essas tentativas se realizarão com menor ou maior intensidade tendo em vista o desejo político de todos os agentes envolvidos e a viabilidade formal pela existência de legislação e normas que lhe dê amparo legal (MENDONÇA, 2000, p.36).

Martins (2001) retoma que nossa história de organização escolar é marcada por uma tradição administrativa focada numa vertente legalista e centralizadora, que se embate com o período de abertura política proponente de nossas concepções organizacionais nas quais estão incluídas ou ao menos previstas ações coletivas e participativas como outra perspectiva de administração.

Focalizamos neste momento a proposta da Gestão Democrática na forma como se apresenta na Legislação Brasileira tendo como marco temporal a Carta Magna de 1988.

Os textos legais funcionam como reguladores das práticas sociais e referenciais para a constituição das políticas públicas, no entanto, cabe saber se os princípios e metas explicitados legalmente são de fato vivenciados no cotidiano escolar, em termos de gestão democrática, buscando os elementos e ações que a promovem ou que a inviabilizam.

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988 incorpora a concepção de gestão democrática na educação pública como um dos seus princípios participativos e democráticos, como revela o artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal.

Ao incorporar a gestão democrática da educação como uma demanda social, explicitou essa nova forma de administração e partir deste momento os projetos educacionais devem se apresentar como vinculados a este princípio.

A participação e a democratização da administração escolar se legitimam legalmente, entretanto, como acontece essa participação/democratização na escola?

Como também problematiza Martins (2001), como acontece a implementação das orientações e normativas que regulamentam a gestão escolar e como elas se relacionam com a autonomia e ações participativas no interior da escola?

Resgatando o texto legal de 1988 vemos a determinação quanto a orientação democrática de gestão escolar:

**Constituição da República Federativa do Brasil – 1988**  
Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto - Seção I – Da Educação  
Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I- Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;  
II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
III- Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
**VI- Gestão democrática do ensino público na forma da lei;**

A partir da década de 1990 novas diretrizes educacionais são postuladas em todo continente Latino Americano, apresentando um novo modelo de organização e de gestão da educação pública. Como coloca Bruno (1997), a reorganização administrativa e da gestão da escola neste contexto tem em vista a redução de custos e de tempo, garantindo aquilo que as empresas chamam de qualidade total, ou seja, reduzindo refugo, retrabalho, enfim, desperdícios.

No Brasil, as diretrizes de reorganização da gestão educacional são encontradas, principalmente, no Plano Decenal de Educação para Todos (1993- 2003), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 e, ainda, no atual Plano Nacional de Educação (2001).

O Plano Decenal de Educação apresenta a gestão do sistema educacional como um dos pontos que requer atenção tendo como meta a educação básica para todos, sendo está uma recomendação internacional do Banco Mundial.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996, tanto no artigo 3º quanto no artigo 14 o princípio da gestão democrática novamente é pontuado:

**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96**

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III- pluralismo de idéias e a de concepções pedagógicas;

**VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;**

**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96**

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas **da gestão democrática** do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996 estabeleceu em seu artigo 64 a “formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional básica” deve ser realizada “em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critérios da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”.

Através desse artigo temos englobada a orientação para a formação de gestores, sem

grande aprofundamento e clareza.

Pazzeto e Wittmann (2001) analisam que tanto a Constituição de 1988 quanto a LDB 9394/1996 regulamentaram as formas de participação da comunidade na escola e ao mesmo tempo em que possibilitaram a ampliação dos princípios democráticos, engessaram as formas de autonomia escolar.

Martins (2001) também explicita que falar em “gestão democrática” muitas vezes é fazer menção, a delegação de tarefas, retomada de normas e a prática de uma autonomia monitorada, que são atribuídas como parte do trabalho dos profissionais da educação, portanto, cristalizando a possibilidade de vivência do princípio da autonomia e da participação.

Quando focamos o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei n 10.172/2001, vemos que ele corresponde as indicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), apoiando a criação dos Conselhos Municipais de Educação e prevendo a gestão democrática.

O Plano Nacional de Educação de 2001 estabelece em seu Título V- Magistério da Educação Básica, item 10 – Formação dos professores e Valorização do Magistério, algumas diretrizes para a formação de profissionais da educação e sua valorização, sendo abordada como meta a vivência da gestão democrática.

#### **PNE/ 2001: Título V- Magistério da Educação Básica**

Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o inicio ate o final do curso, integrando a teoria e a prática pedagógica;
- e) pesquisa com principio formativo
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade; para integrá-las á pratica do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) inclusão das questões relativas a educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;**
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica.

Ainda no Plano Nacional de educação, a gestão democrática é retomada no Título V, item 11.2:

Finalmente, no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implementar **gestão democrática**. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competências técnica representativa dos diversos sistemas educacionais, em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares.

Ao prever a gestão democrática está se prevendo a participação da população por meio da participação em conselhos escolares ou equivalentes, pensando na articulação escola - famílias e a comunidade, visando a integração da sociedade com a escola, por meio de sua participação.

Enfim, as previsões/metapas são indicadas, mas o como são viabilizadas no cotidiano escolar, e quais são as práticas de gestão que vemos nas escolas?

- Como os gestores educacionais visualizam seu trabalho e revelam o seu fazer no cotidiano educacional.

Guedes (2004) retoma a importância de pensarmos a escola em seu cotidiano com suas realidades e contraditoriedades.

A riqueza da prática administrativa cotidiana em que ocorrem as tomadas de decisão revela interesses, responsabilidades, percepções individuais sobre a didática e demonstra que a administração é ela própria um processo pedagógico, já que é centrado no convencimento e na compreensão pelo incentivo da inteligência de cada um (GUEDES, 2004, p.544).

Neste sentido, esta pesquisa investiga as práticas de gestão relatadas pelos gestores educacionais que participaram de um curso de especialização em Gestão Escolar no período de 2007-2009, buscando extrair de seus relatos sobre seu cotidiano de trabalho a riqueza desta prática administrativa e pedagógica, desvelando os véus que cobrem a realidade das escolas de Educação Infantil e revelando suas especificidades.

Tendo como parâmetro um cenário legal que tem como norte a gestão democrática, devemos analisar como as pessoas compreendem esse termo e retomar as posições apresentadas por Leite e Hypólito (2011) principalmente quando nos lembramos que

convivemos com diferentes modos de gestão escolar e estes muitas vezes são anunciados como democráticos quando na realidade apresentam práticas que revelam concepções conservadoras ou apresentam ações que se distanciam do ideário democrático.

O fato da gestão democrática da educação ter sido alcançada como dispositivo legal e constitucional, por si só, isto não garante que esta se efetive na prática, pois ela pode ser reinterpretada, perdendo, seguidamente, o sentido original dado pelos seus proponentes. Assim, entende-se que a democratização da gestão escolar, é algo mais próximo daquilo que resulta dos embates em torno de seus significados e das formas como os preceitos legais e suas políticas são constituídos nos diferentes contextos (LEITE; HYPÓLITO, 2011, p.536).

Além disso, Mendonça (2000) nos chama a atenção para o fato de que muitas vezes a participação é controlada e a autonomia operacional, gerando no mundo econômico trabalhadores com ações racionalizadas e demarcadas conforme os objetivos da organização.

Dentro da mesma lógica devemos analisar a gestão da educação: *a participação controlada e a autonomia operacional levam os que nela atuam a viverem uma situação de possível ilusão de que deliberam* (MENDONÇA, 2000, p.72).

Processos de concessão de autonomia controlada e de descentralização de responsabilidades sem a contrapartida das condições materiais objetivas podem ser, contraditoriamente, parte de um quadro de centralização e controle dirigidos por um Estado apenas operacionalizador e legitimador de decisões tomadas fora de seu âmbito. Se assim o for, a gestão democrática do ensino público, para ser consequente com seus objetivos proclamados, precisará ser uma prática de resistência (MENDONÇA, 2000, p 72).

Ao analisar os relatos elaborados pelos gestores educacionais sujeitos desta pesquisa, será possível visualizar as diversas perspectivas que os mesmos constroem sob seu trabalho como gestores bem como suas concepções de gestão e de participação que tem norteado as práticas.

De forma geral, ao olhar para o registro realizado pelo gestor em forma de Primeiro Relato é possível perceber o movimento da escola, a visão de educação e o projeto que guia as ações vivenciadas em seu cotidiano educacional. Essas singularidades serão tratadas no próximo capítulo, onde o foco está na análise dos relatos até então mencionados.

## CAPÍTULO 4 - As representações e singularidades presentes nos relatos

*O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria - o lado épico da verdade - está em extinção. (Benjamin, 1994, p.200-201)*

Após a leitura dos relatos nos quais os gestores focam o seu dia na escola iniciamos a busca e mapeamento de pontos comuns que se revelaram presentes em sua diversidade, pontuando momentos, percepções, contextos, enfim, singularidades na forma de abordar o contexto vivenciado na Educação Infantil enquanto gestores educacionais.

Num primeiro momento a busca por essas singularidades presentes na diversidade dos relatos se deu por meio de palavras-chaves <sup>44</sup>, que nos permitiram balizar e pensar em agrupamentos por tópicos, sendo estes constituídos pela especificidade do assunto a que se referem e funcionando como indicadores das formas de expressão e percepção do trabalho educacional dos gestores ligados a Educação Infantil.

Os tópicos construídos a partir das palavras-chaves levantadas foram:

- **Etapa educacional** – indicando os termos utilizados pelos gestores que fazem menção ou ao menos nos permite relacioná-los com um determinado contexto educacional. Como o recorte dessa pesquisa são os relatos produzidos por sujeitos ligado a educação infantil, é interessante observar as terminologias utilizadas para demarcar o local de trabalho;
- **Coletivo** – esse termo é utilizado, pois ao longo dos relatos os gestores apresentam o trabalho realizado na escola referindo-se a coletividade presente neste contexto e expressando através de diferentes expressões “o sentido” de coletivo;
- **Atividade** – esse termo foi escolhido por indicar o movimento presente no cotidiano das escolas de educação infantil, assim, neste tópico estão presentes palavras que indicam as ações que possuem regularidade, ou seja, permeiam a gestão das escolas de educação infantil segundo seus gestores;
- **Habitual** – imerso neste tópico estão palavras que designam objetos presentes na escola, sendo estes concretos como “planilha” ou abstratos como “vaga”, mas que

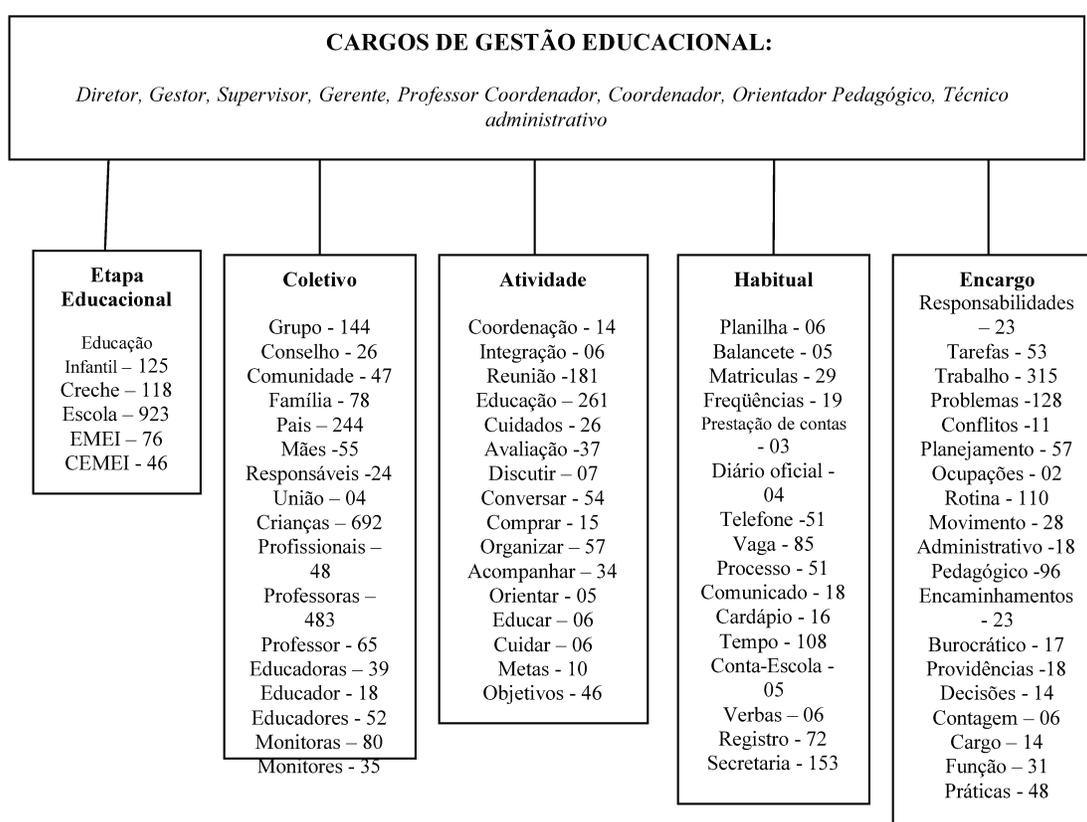
---

<sup>44</sup> Constituíram-se como palavras-chaves aquelas que apresentaram maior número de incidência ao longo do conjunto dos relatos.

nos remetem a contextos de trabalho que fazem parte da rotina dos gestores, bem como parte do movimento escolar;

- **Encargo** – neste contexto concentram-se palavras utilizadas pelos gestores para expressar suas ações, suas atribuições revelando neste momento formas de visualizar sua atuação como profissionais da educação que ocupam cargos na área da Gestão Educacional.

Apresentamos a seguir o agrupamento dos tópicos construídos a partir do mapeamento realizado nos relatos indicando em cada tópico as palavras que o constituem e a frequência com que apareceram nos relatos analisados.



**Figura:** Diagrama de contextos vivenciados pelos gestores educacionais – *O trabalho do gestor educacional*: concepções, cenários e práticas – FE/Unicamp, 2012 – Palavras e número de ocorrências

A palavra **escola** apresenta o maior número de incidências (923 citações) seguida da palavra **educação infantil** (125 citações) dentro do tópico *Etapa educacional*, no tópico *Coletivo* o destaque vai para a palavra **crianças** (692 citações) seguido da palavra **professoras** (483 citações), no tópico *Atividade* a palavra **educação** (261 citações) é a utilizada para indicar o movimento presente no cotidiano das escolas de educação infantil seguida da palavra **reunião** (181 citações), mas quando o tópico é *Habitual* a palavra que mais aparece é **secretaria** (153 citações) seguida da palavra **tempo** (108 citações) e para indicar o tópico *Encargo*, o termo **trabalho** (315 citações) se destaca e vem seguido por **problemas** (128 citações).

Escola, educação infantil, crianças, professoras, educação, reunião, secretaria, tempo, trabalho, problemas – essas são as palavras que permeiam grande parte dos relatos indicando cenários, movimentos, relações que marcam o cotidiano do gestor e indicam percepções acerca do que faz e do que é ser um gestor de educação infantil.

Deslocando-nos das palavras e olhando-as nos contextos em que foram narradas buscamos compreender os sentidos das ações, os contextos, as relações vivenciadas e em construção e que nos revelam como os gestores percebem seu cotidiano de trabalho e a gestão educacional.

Neste sentido retomamos os relatos novamente em sua totalidade pensando em eixos de discussão que nos permitissem analisar e dialogar com as vivências de gestão narradas pelos gestores.

Assim, agrupamos as questões apresentadas e as organizamos por eixos de discussão, os quais englobam pontos *típicos* dessas vivências que, embora diversas, nos remetem a contextos que se universalizam na totalidade das narrativas aqui analisadas.

Entre os pontos típicos encontrados é possível detectar narrativas que se enquadram em eixos de discussão ligadas à:

- identidade do gestor e a percepção sobre seu trabalho;
- as demandas da escola em seus aspectos estruturais, normativos e humanos;
- a forma de compreender as tomadas de decisão e os processos participativos;
- as angústias e problemas enfrentados em seu cotidiano profissional; e
- suas reflexões sobre sua ação.

Conforme destaca Machado,

[...] tomar a escola como objeto de estudo, considerando-a como uma totalidade e, a partir daí, enfatizar a organização do trabalho na e da escola como fruto de determinações múltiplas e complexas, conforme referido atrás, e não apenas reflexo da política educacional vinda dos altos escalões da gestão do sistema. Assim, embora os discursos enfatizem a emergência de um novo padrão de gestão educacional, esse padrão não pode ser aferido apenas a partir da análise dos textos legais, regulamentos e documentos oficiais (MACHADO, 2005, p.98).

Portanto, é imprescindível conhecermos os relatos das vivências dos gestores escolares, especificamente daqueles que estão ligados à educação infantil e que revelam a riqueza de seu cotidiano, destacando a especificidade de seu trabalho que traz as marcas da primeira etapa da Educação Básica.

A seguir serão apresentados fragmentos de relatos que trazem narrativas condizentes com os eixos de discussão no qual se inserem.

Os relatos estão identificados por um número e uma letra, sendo que, o número indica um gestor específico e a letra corresponde a turma da qual o referido gestor fez parte no curso de especialização aqui focalizado.

Focando os fragmentos a serem discutidos podemos identificar aspectos pontuados no diagrama e que indicam tópicos como:

- a forma como os gestores visualizam, percebem e concebem seu trabalho (as questões corriqueiras, os encargos e atividades no cotidiano);
- os indícios que revelam sua percepção sobre a especificidade da gestão educacional na educação infantil (a etapa educacional e as singularidades de suas ações e coletividade);
- as tomadas de decisão e a participação da comunidade escolar (o coletivo imerso na primeira etapa da Educação Básica);
- a relação com as famílias e com a equipe de trabalho;
- os dilemas e imprevistos que surgem no contexto da Educação Infantil;
- e por fim, as reflexões desses gestores sobre seu registro ao olhar para seu trabalho.

Ao agruparmos os fragmentos dos diferentes relatos por eixos de discussão buscamos evidenciar as representações que permeiam o universo profissional do gestor educacional, percebendo que as falas convergem em alguns momentos e em outros

divergem. Não é o consenso que se busca mostrar, mas o que há de comum nos aspectos vivenciados que remetem a diferentes análises e resultam no relato em si, ressaltando os pontos de vistas dos diferentes sujeitos, suas percepções sobre seu trabalho, suas atividades diárias, suas ações neste contexto e a significação que cada vivência traz de subjetivo, revelando as trajetórias individuais, os contextos coletivos vivenciados e as políticas que norteiam o trabalho.

Citando Walter Benjamin, Kramer pontua que,

Falas postas lado a lado pelo tema, ênfase ou afinidade de significado, ainda que pronunciadas em diferentes contextos, produzem um efeito de coleção. Reunidos pelo que têm em comum, os enunciados permitem compreender discursos e identificar significados escondidos, ou pouco visíveis (KRAMER, 2007, p. 432).

As experiências relatadas nos suscitam diferentes cenários, contextos e interações indicando marcas de um profissional construído num contexto social e político que demarca suas escolhas, concepções, ações e reações.

Ao compartilharmos dessas experiências através do relato, as interpretamos conforme nossa condição de sujeitos sociais e políticos, de pesquisadores e de receptores dessas vivências, revelando a parcialidade e a provisoriedade do conhecimento construído.

Entretanto, cabe resgatar aquilo que Benjamin (1994) nos traz ao falar da narrativa abordando que esta remete a experiência vivida e não pede explicações, suscitando em seu receptor diferentes conteúdos, sensibilizando e produzindo significações daquilo que foi compartilhado, não dando respostas, mas permitindo análises dos contextos vividos. São essas análises que então buscamos iniciar.

#### **4.1 – O processo identitário e a constituição do profissional gestor**

*Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. (SILVA, 2000, p. 75).*

A reflexão em torno da identidade profissional foi um dos pontos enfatizados nos relatos dos gestores trazendo à tona a necessidade de sua constituição como um eixo de discussão nesta pesquisa.

Ao falarmos em identidade profissional estamos nos referindo ao movimento que constrói essa representação do que é ser um determinado profissional, portanto, as inter-

relações que influenciam nessa construção, sendo elas compostas por concepções, saberes, ideias, imagens, enfim, referenciais constitutivos. Nesse sentido, a representação social em torno a figura do gestor recebe a influência dos contextos sociais, políticos, culturais, formativos e regionais, que interferem no processo de constituição, não da identidade, mas das identidades profissionais.

Portanto, partimos do pressuposto que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2000, p.13).

Stuart Hall e Tomaz Tadeu Silva (2000) ao analisarem a formação das identidades pontuam que sua compreensão só é possível via comparação com outras identidades, mas principalmente ao analisá-las a partir das diferenças. Assim, a construção cultural das identidades é compreendida como fundamentada nas diferenças e somente a partir delas que se dá a produção do significado.

A identidade não é essência; não é um dado ou fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tão pouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. A identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. O outro é o outro gênero, outra cor diferente, outra sexualidade, outra raça, outra nacionalidade, outro corpo diferente (SILVA, 2000, p. 97).

Na mesma direção temos Nóvoa (1996) afirmando que,

A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente [...] (p. 16).

Os fragmentos dos relatos que serão apresentados neste capítulo e discutidos paralelamente destacam as percepções dos gestores sobre qual é sua atuação e o sobre o que é ser um gestor educacional, lembrando que estamos falando do gestor que está ligado à

Educação Infantil, que desde 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passou a ser a primeira etapa da Educação Básica. Portanto, estaremos tratando da forma como o processo identitário profissional é apresentado pelos gestores.

Quem são esses gestores, qual a formação recebida, quais as tradições e práticas que trazem em sua bagagem profissional e como isso é dimensionado e interage com as especificidades dessa etapa educacional expressa pela Educação Infantil. Questões como essas descortinam as políticas educacionais presentes (ou não) em contextos formativos, na organização e constituição das creches e pré-escolas nos municípios envolvidos no CEGE (2007-2009).

As nomenclaturas utilizadas para denominar os gestores educacionais revelam concepções, marcas ideológicas e posicionamentos políticos, sociais, econômicos que refletem sobre as políticas educacionais.

Em pesquisa realizada no estado do Rio de Janeiro, Kramer e Nunes (2007) constataram a existência de uma gama de denominações para referir-se aos gestores educacionais, pontuando a incidência de diferentes nomenclaturas para indicar funções idênticas, revelando alguns meandros da gestão.

Algumas são chamadas de chefes, assessoras, coordenadoras, diretoras, supervisoras ou orientadoras e trabalham nas Secretarias de Educação. Outras são representantes de comissão ou fórum local, outras, diretoras ou coordenadoras de creches ou escolas. Escapa aos objetivos deste texto uma análise dessas diferentes denominações (que muitas vezes correspondem a funções idênticas) (KRAMER; NUNES, 2007, p. 438).

Observando quem são os gestores que produziram os relatos aqui focalizados vemos que essa mesma diversidade de nomenclaturas demarca as políticas municipais, indicando a forma de organização da Educação Infantil na região metropolitana de Campinas e Várzea Paulista.

Nesse sentido, ao olhar para o relato vale resgatar as experiências narradas, observá-las em seu contexto de produção e situarmos o local de onde falam para assim, num exercício de alteridade, enxergarmos o outro, sua forma de pensar os contextos educativos e refletirmos sobre os consensos e dissensos que permeiam cotidianamente a Educação Infantil e sua gestão.

Ao direcionarmos a atenção para os relatos vemos questões como participação X não participação, continuidades de ações X descontinuidades, políticas que preveem

mudanças e elas não acontecem, a centralização X descentralização das ações, trefismos e sentimentos diversos (fortalezas, segurança, impotência, indefinição), percebemos que essas são apenas algumas das questões nevrálgicas que permeiam a gestão educacional.

Em se tratando de identidade profissional, das identidades dos gestores, uma questão se destaca como a fonte para a reflexão:

- Qual a atribuição do gestor?

Anísio Teixeira (1961) em uma publicação, de quando ainda atuava junto ao INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), destaca sua visão do que é ser um administrador educacional, pontuando a importância do processo formativo que constitui o gestor, ou seja, dos conhecimentos que este possui, sendo eles conhecimentos científicos, legais e tácitos, acumulados, vivenciados e em constante processo de constituição.

A função de administrador é função que depende muito da pessoa que a exerce; o administrador depende de quem ele é, do que tenha aprendido e de uma longa experiência. Tudo isto é que faz o administrador. E, é comum, entre nós, pensar que aquilo que não se aprende senão em muitos anos, não se precisa aprender. Daí, não se precisa de preparar o administrador (TEIXEIRA, 1961, p.84).

Observando os fragmentos dos relatos que versam sobre a identidade profissional e as condições de trabalho, notamos as percepções que diferentes gestores revelam quanto sua função e tais percepções evidenciam a necessidade de formação ou uma formação deficitária.

Os gestores relatam através da narrativa produzida (Primeiro Relato) suas representações sobre o vivido, destacando as incertezas perante o cargo assumido, a submissão em alguns contextos e os sentimentos aflorados pela profissão, muitas vezes fragilizados pela sensação de não pertencimento no processo de construção do Projeto Político Pedagógico de seu local de trabalho e mesmo por seu não reconhecimento no trabalho. Esse emaranhado de sentidos é vivenciado pelos gestores aqui focalizados e constitui suas identidades.

Ao pensarmos o trabalho segundo Marx (1988), como uma atividade humana planejada e com propriedades que nos diferenciam dos atos instintivos dos animais, e nos depararmos com questionamentos dos próprios gestores sobre o sentimento de não

reconhecimento no trabalho, assim como de não percepção do planejamento no trabalho, nos leva a analisar os contextos relatados e problematiza-los.

O sentimento de não reconhecimento do trabalhador no trabalho, sendo este realizado como uma ação desprovida de sentido é denominado por Mészáros (2005) como alienação:

A alienação transforma a atividade espontânea no trabalho forçado, uma atividade que é um simples meio de obter fins essencialmente animais (comer, beber, procriar), e com isso “o animal se torna humano, e o humano, animal” (MÉSZÁROS, 2005, p.146).

Lukács (1978) afirma que o "trabalho é um ato consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios" (p.8), portanto, o sentimento de inconsciência sobre o trabalho realizado faz parte do processo de alienação do trabalho.

Destacamos algumas narrativas que indicam a sensação de sobrecarga durante a realização de suas atividades e o sentimento de assumirem uma posição de “tarefeiros” que apagam incêndios o dia todo e se desviam de suas programações diárias. Observem alguns fragmentos:

... São 16h00min. Completa sensação de impotência! Cansaço! Desânimo! Sinto-me um verdadeiro bombeiro que passou o dia apagando fogo. Começo a organizar a agenda para o dia seguinte com as “pendências” que ficaram... Telefone toca. Atendo. Olho para aquilo tudo e penso: Amanhã é um novo dia! **(Relato 08 A – Vice-diretora)**

Quando saio da escola tenho um peso em cima dos meus ombros e uma sensação de que corri tanto durante o meu dia todo, me relacionei com dezenas de pessoas tanto da comunidade quanto funcionários que trouxeram suas solicitações, seus problemas que precisam de solução, que fico com a sensação que o dia termina e eu não tive tempo de ler os e-mails da escola, de checar o livro ponto e chamar duas crianças para matrícula que estavam faltando para atender a capacidade da escola. Vou cansada e já preocupada com tudo que farei amanhã. **(Relato 09 A – Vice-diretora)**

Na escola o dia passa rapidamente e tenho a impressão de não ter feito nada, acumulam-se na minha mesa notas do balancete, diários para serem arquivados, avaliações de

funcionários... e a cabeça cheia de preocupações, ideias para mais um dia. **(Relato 01 B - Diretora)**

... Ao final do período, supondo que poderia encerrar as atividades do dia, ainda tomei várias providências; criança doente, atrasos, outros de ordem pedagógica, como alteração da atividade que as crianças estão realizando para o dia dos pais. A sensação ao final do dia é de cansaço físico e mental... **(Relato 22 B - Vice-diretora)**

Tem dia que não consigo me organizar para ver o que precisa ser resolvido de tantos “problemas” que aparecem e precisam ser solucionados na hora. **(Relato 21 C - Diretora)**

... estava na hora de ir embora (por volta das 16h10min horas), pois ainda tinha que ir à Secretaria de Educação entregar um documento que não poderia passar de hoje (o atendimento na Secretaria de Educação termina às 17h00min horas). Em resumo, não consegui fazer tudo que havia planejado para o dia de hoje! **(Relato 21 D - Diretora)**

17h20 – a criança vai embora acompanhada pelo responsável, fecho a escola, aciono o alarme e vou embora cansada e com a sensação de não ter feito nada o dia todo. **(Relato 04 E - Diretora)**

Enfim o final de um grande dia, ou um dia grande de frustrações, não fiz quase nada do que tinha planejado... **(Relato 20 E – Coordenadora Pedagógica)**

Percebi que o tempo restante não seria suficiente para visita à terceira unidade escolar, prevista para o cronograma do dia (...). **(Relato 13 F - Supervisora)**

Diante de posicionamentos angustiantes, vem a reflexão: Qual é a lógica da gestão que suga os sujeitos em seu dia de trabalho em termos de tempo e força, mas que ao término desse período de atuação deixa como resultado o sentimento de impotência, de insuficiência, de falta?

Nesse contexto, recorremos a Mézaros (2005) quando este discute o papel da atividade produtiva como fonte da consciência, destacando que quando essa relação se distorce temos a “consciência alienada”, ou seja, a atividade alienada ou a alienação da atividade, decorrente da auto alienação do trabalho.

A atividade produtiva é, então atividade alienada quando se afasta de sua função apropriada de mediar humanamente a relação sujeito-objeto entre homem e natureza, e tende, em vez disso, a levar o indivíduo isolado e reificado a ser reabsorvido pela natureza (MÉSZAROS, 2005, p.81).

O trabalho que deveria ser emancipador do homem, ao se tornar exterior ao trabalhador e apenas uma forma subsistência, deixa de ser uma parte da sua vida para se tornar um sacrifício na sua vida. Como fala Marx, quando terminam as atividades (o trabalho no contexto capitalista) é que começa a vida do trabalhador, pois este só se sente junto a si fora do trabalho e fora de si no trabalho, se desumanizando no trabalho. Dessa forma, o trabalho que é um ponto de partida para o processo de humanização, dentro da perspectiva marxista, acaba tornando-se degradado dentro da sociedade capitalista, que por sua vez estimula a produtividade, a competição, levando o trabalhador a estranhar o seu trabalho, não se reconhecendo em seu processo.

Como aponta Lukács (1978), somente quando o trabalho efetivamente tiver em si a possibilidade de ser "não apenas meio de vida", mas "o primeiro carecimento da vida" (p.16), só então terá sido aberto o caminho social da atividade humana como fim autônomo. Segundo essa lógica, o trabalho alienado é a atividade humana "despersonificada"; ou seja, o trabalho deixa de ser atividade vital e torna-se alheio ao trabalhador, que por sua vez o executa apenas como parte de uma obrigação.

Antunes (2002) também retoma que o grande desafio da humanidade é dar sentido ao trabalho humano, tornando a nossa vida dotada de sentido humano e social dentro e fora do trabalho.

A ação que nos diferencia dos animais – o trabalho consciente e planejado, acaba por se configurar como uma atividade desvinculada do poder transformador humano, nos condenando a reprodução do castigo de "Sísifo"<sup>45</sup> no trabalho. Nesse sentido, Mézaros (2005) diz que a atividade produtiva com pertencimento é fonte de consciência, enquanto que a consciência alienada é reflexo do processo de auto alienação do trabalho.

Newton Duarte (2003) ao falar no processo formativo como fonte para a superação do processo de alienação, destaca a importância do diálogo entre os saberes tácitos, que são

---

<sup>45</sup> Sísifo, personagem da mitologia grega, ao desafiar os deuses recebeu um castigo de Zeus. Seu castigo consistiu em realizar um trabalho repetitivo e incessante - rolar uma enorme pedra morro acima, até o topo, contudo, chegando lá a pedra se soltaria e rolaria morro abaixo; no dia seguinte, o processo se daria novamente e assim pela eternidade. O trabalho de Sísifo pode ser utilizado como analogia para pensarmos o trabalho quando não conta com a intervenção humana via pensamento, desencadeando a alienação do homem sobre sua própria atividade.

provenientes do saber cotidiano e experimental com os conhecimentos científicos, originados das pesquisas, visando superar a coisificação do saber e a alienação do homem.

De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria” (DUARTE, 2003, p. 620).

Nessa direção temos Charlot (2002) discutindo a relação entre a pesquisa e a política educacional voltada a formação dos profissionais de educação. Este autor pontua a importância das pesquisas que tratam das práticas e que apresentem o saber como algo coletivo, que dialoga com a escola, numa relação de troca e construção de forma a superar o distanciamento e o estranhamento existente entre os discursos de acadêmicos e dos profissionais que estão na escola. Não se trata da negação da teoria, mas o recuo da teoria que só trata de outras teorias sem olhar para a realidade da escola de forma reflexiva.

O problema é saber se a teoria do pesquisador está falando de coisas que fazem sentido fora da teoria. Eu sei que quando a teoria está falando de prática, de situações que fazem sentido fora da teoria, os professores se interessam por ela. O que os professores se recusam é uma teoria que só está falando a outros pesquisadores e a outras teorias (CHARLOT, 2002, p. 95).

Além da relação entre teoria e prática, Charlot (op.cit) resgata em suas reflexões a importância de olhar para a organização do mundo escolar e refletirmos sobre a prática e seus sentidos, apontando que essas questões devem ser enfocadas nos processos de formação respeitando-se à diversidade e o lugar do outro.

Dessa forma, compreendemos que interação teoria e prática como “práxis”, ou seja, como movimento onde a prática alimenta a teoria (entendida como mutável), ao mesmo tempo que a teoria alimenta a prática (rompe com sua cristalização) constitui-se como uma possibilidade formativa capaz de superar os descompassos que favorecem a alienação no trabalho.

Retomando os relatos é possível perceber além das fragilidades que paralisam, diferentes formas de enfrentamento das dificuldades, evidenciando a resiliência que permeia o trabalho dos gestores. Diante de cenários compostos por adversidades os gestores

resistem e buscam alternativas para o enfrentamento das dificuldades, sejam elas de ordem econômica, social, ou administrativa, articulando os conhecimentos tácitos com os conhecimentos científicos, legais e burocráticos que permeiam o seu trabalho. Trata-se de uma articulação constante onde a práxis é o caminho para a reflexão, reelaboração e superação de contextos muitas vezes encarados como cenários dados.

Dentro dessa abordagem, destacamos alguns fragmentos de relatos que retratam o cenário onde os diferentes conhecimentos se articulam e configuram o campo no qual o gestor educacional se constitui.

**Relato 22 D (Coordenadora de Equipe)** - Nós gestores, temos que estar sempre atentos a tudo, desde a preparação da merenda, a limpeza da Unidade, o desenvolvimento do trabalho dos professores, orientando-os e até ajudando quando necessário, além de fazer todo o trabalho burocrático, resolver os problemas que vão aparecendo durante todo o dia, levar as crianças para o hospital, o que é muito comum na Educação infantil, já que nossos alunos são pequenos e se machucam com mais facilidade. Enfim, o dia a dia de um gestor não é nada fácil, pois ele tem muitas responsabilidades e infelizmente, na maioria das vezes acaba se sentindo um “Bombeiro”, somente “apagando incêndios”.

**Relato 23 D (Diretora)**- Apesar do trabalho do diretor ser árduo, mas é muito gratificante porque dá possibilidade de desenvolver um trabalho em várias direções-pedagógicas e administrativas, dando uma visão geral da educação em processo de crescimento constante.

Considerando os contextos pedagógicos e de organização administrativa que constituem o cotidiano do gestor vemos que são contextos permeados por diferentes sentidos e sentimentos como nos indicam esses fragmentos: ora se sobrepõem as angustias (Relato 22D), ora as possibilidades, como nos retrata o fragmento do Relato 23 D, numa perspectiva pautada em princípios e em ideais que focalizam o trabalho na educação pela sua dimensão humana, sem negar o desgaste diário.

Nos fragmentos a seguir destacamos outras percepções relacionadas aos sentidos dado ao trabalho do gestor e que pontuam a necessidade de revisão das práticas e modos de conceber o processo educacional. Tais fragmentos trazem reflexões que indicam a percepção da relação dinâmica entre as transformações sociais e as transformações nas relações estabelecidas nas escolas, ou seja, as mudanças sociais interferem em seu cotidiano

e conseqüentemente nas práticas de gestão, revelando um cenário de trabalho permeado por um cenário social mais amplo, para além dos muros da escola.

**Relato 07 A (vice-diretora)** - O educador acabou tendo que rever suas práticas pedagógicas e sua atuação enquanto educador. Seu trabalho deixou de ser somente com seus alunos, mas também com a comunidade, fazendo com que ela participe e se responsabilize por todo o processo educacional, objetivando não só a questão educacional, mas também questões como o tempo e a participação dos pais no desenvolvimento da criança e seu convívio.

**Relato 15 E (Coordenadora de EMEI)** - Percebo que o dia-a-dia escolar é muito dinâmico e com isso precisamos realizar inúmeras funções desde tarefas burocráticas, pedagógicas, orientação de pais, encaminhamento de crianças com problemas para triagem com especialistas, organização de reuniões de pais, reuniões...

Outras percepções quanto à identidade do gestor se fazem presentes nos fragmentos que seguem abaixo, como a percepção de que a identidade se constrói nas relações, destacando que falta tempo para socializar as experiências com os colegas gestores, o que possibilitaria uma ação reflexiva coletiva voltada para a resolução dos problemas que permeiam o cotidiano das escolas de educação infantil.

**Relato 05 F (Diretora)** - Percebo este nosso caminhar profissional como uma tarefa muito solitária. Sinto falta da socialização destas reflexões, pois nas ocasiões em que o grupo de diretoras se reúne o tempo é sempre destinado à ciência ou discussão de regras, normas, comunicados, providências que de nós esperam. Raramente temos um tempo para conversarmos sobre nossa prática diária ou nossas dúvidas e inquietações.

**Relato 13 F (Supervisora)** - [...] há dois anos atuo na supervisão do ensino. As tarefas são muitas. Misturam-se assuntos burocráticos a pedagógicos e à medida que os problemas surgem procuro resolvê-los ou encaminhá-los àqueles que poderão fazê-lo.

No cotidiano da gestão educacional muitos dos aprendizados se dão através das trocas, nas buscas de apoio para a resolução dos problemas e no reconhecimento que coletivamente os problemas podem ser resolvidos, no entanto, para que essa ação se concretize é preciso deixar de lado a necessidade de onipresença, de onipotência e de

onisciência que marcam certo endeusamento ao ocupar um cargo de gestão, ou melhor, o sentimento de poder.

O sentimento de solidão que permeia grande parte dos relatos dos gestores aqui focalizados revela um pano de fundo que norteia as ações de forma discreta e ao qual podemos chamar de enclausuramento das práticas de gestão.

Cabe relembrar que dentro das práticas democráticas prevalece o diálogo, o embate, o reconhecimento do saber do outro interferindo na construção de si. O dissenso e o consenso estão em constante rotação rompendo com a alienação e com as práticas cristalizadas. No entanto, como destaca Torres (1998),

A cultura autoritária é, reconhecidamente, um forte elemento limitativo das práticas democráticas, pois os mais caros valores nela presentes, como o individualismo, o egoísmo, a competição, contrariam, frontalmente, os princípios da comunidade de interesses, da solidariedade, do diálogo com vistas à construção coletiva. Estes últimos são valores típicos da consciência crítica que se reconhece, e por isso mesmo, é capaz de identificar a mudança como instrumento de humanização. A cultura autoritária demarca, de forma rígida e hierárquica, as posições dos homens na execução de uma tarefa coletiva. Já a cultura democrática é maleável, ela se utiliza do princípio da ação-reflexão-ação, como forma de aperfeiçoar um processo (TORRES, 1998, p.16).

É preciso assumir escolhas, pois elas demarcam quem somos – humana e profissionalmente.

O pedagógico e o burocrático são apresentados e às vezes percebidos como funções de diferentes atores, ou seja, de diferentes gestores. A especialização é apontada como um mecanismo que separou aquilo que é “indissociável” no papel do gestor, o acompanhamento do pedagógico e do burocrático da instituição educacional.

No entanto, cabe destacar que essa visão emerge em alguns contextos, fruto de relações sociais estabelecidas e que demarcam as ações, produzindo diferentes interpretações sobre o ser gestor e sua função, forçando a fragmentação daquilo que não se pode separar.

Olhando para a gestão educacional e pesquisando as relações estabelecidas no processo de participação Motta (2003) discute a divisão do trabalho pelo viés da especialização, destacando a existência de perfis administradores que buscam por essa divisão e hierarquização destacando que o

[...] poder exercido por um conjunto de administradores profissionais que se estruturam hierarquicamente e que, em nome da racionalidade e do conhecimento, planejam, organizam, coordenam, comandam e controlam, por uma relação de mando e subordinação, uma determinada coletividade. A isto, inspirado em Max Weber, chamo dominação (MOTTA, 2003, p.367).

Nesse contexto, vemos algumas dessas percepções nos fragmentos dos relatos apresentados a seguir:

**Relato 02 A (orientadora pedagógica)** - Minha função de Orientadora na Educação Infantil por muitas vezes me fez questionar qual a minha real atribuição. Muitas vezes senti que o grupo esperava mais de mim diante de situações onde parecia que eu não era um membro do grupo. Muitos encaminhamentos eu não podia dar continuidade ou mesmo participar de eventos que eu ajudava a preparar. Meus dias alternados entre uma escola e a outra acabava que me deixando dividida entre as duas realidades e me fazendo ter este sentimento de que eu estava sempre em débito com o grupo.

**Relato 08 A (vice-diretora)** - Passo pelas salas distribuindo o bilhete sobre o dia dos pais e constato que em todas elas, sempre há algo a dizer. Ouço, anoto, opino, faço a mediação... Volto para minha sala. Sensação de impotência. Parece que não fiz nada até ali. E já se foi parte do dia. Gostaria de participar do TDC – mas, mais uma vez, não vou conseguir. Tenho tarefas burocráticas a cumprir e ainda nem comecei! A sensação que tenho é que vice-diretor cumpre o papel de secretária.

**Relato 25 A (vice-diretora)** - Outro ponto que quero apresentar é a falsa impressão que se tem de ter uma equipe completa num bloco de unidades. Ao se revezarem, os gestores perdem de vista seu cotidiano, criando sempre recorte no seu olhar, sobre a escola, sobre sua ação. Por outro lado se a ação de cada gestor não estivesse tão incorporada no cargo em que ocupa e que historicamente foi construído de forma fragmentada era possível que um mesmo gestor se encarregasse das ações pedagógicas e administrativas e assim talvez não teria a necessidade de se ter blocos de unidades e sim uma unidade para cada gestor.

**Relato 03 E (Coordenadora Pedagógica)** - Como coordenadora de escolas de Educação Infantil, passo cada dia em uma EMEI.

Por não ficar presente nas escolas, tenho que ter como aliada a diretora, pois quando chego nas Unidades, são elas que me relatam as atividades e dificuldades.

Após esse momento faço uma reflexão, de maneira que possa intervir, de maneira positiva, auxiliando de forma prazerosa as professoras.

**Relato 01 E (Coordenadora Pedagógica)** - É incrível, somente agora, após essa tarefa de observação na escola, parei para refletir sobre a difícil tarefa de uma gestora de escola. Então me perguntei: Qual minha verdadeira função?

O que é ser/estar gestor? Se perceber como secretária do diretor e assumir esse papel de distribuidora de bilhetes pode revelar por trás desse contexto posicionamentos centralizadores onde a ideia seja realmente ter um “apoio” operacional junto à direção. Por outro lado, se ver como secretária e não buscar romper com a inércia de um contexto construído é aceitar que o outro tome as decisões sozinho, e assim construir os papéis sociais (onde uns planejam e outros executam por exemplo) e os estereótipos acerca das funções e suas atribuições, sem romper com o *status quo* que demarcam algumas relações de trabalho.

O trabalho das instituições sociais para objetivar, legitimar e interiorizar padrões pode ser verificado como uma unidade na diversidade, onde o sagrado e a ideologia são caminhos estratégicos para o distanciamento da compreensão do homem no que concerne aos processos que constituem sua identidade que acaba por ser confundida e fragilizada (MARTINS, 2010, p. 42).

Neste contexto também se insere a questão do trefismo. Se considerar apenas como executor de tarefas e não se perceber como parte do processo de constituição das políticas demarca um processo de construção da identidade profissional que compreende o distanciamento entre teoria e prática, entre o pedagógico e o burocrático, que, entretanto, são ações inerentes aos cargos de gestão.

A especialização e a divisão do trabalho tornam-se neste contexto vilãs que fragmentam o gestor em unidades educacionais propondo revezamentos e dificultando o acompanhamento do trabalho. Neste sentido, Faria & Meneghetti (2011) abordam que a crescente especialização deixa a burocracia organizacional cada vez mais forte, isentando os gestores de responsabilidades pela regra da impessoalidade, do formalismo ou mesmo pelo discurso do profissionalismo.

[...] o especialista passa a concentrar conhecimento específico, ao mesmo tempo que destitui dos demais trabalhadores o poder de eles agirem, por falta, justamente, de conhecimentos específicos. Por outro lado, o trabalhador especializado desumaniza-se cada vez mais, pois o conhecimento, a habilidade ou a competência específica interessam à organização e não ao indivíduo (FARIA; MENEGHETTI, 2011, p. 429).

Ao tratar da abordagem histórica da gestão escolar, Lombardi (2010) retoma a questão da divisão do trabalho e da especialização, contudo destaca que não podemos negar que a divisão do trabalho em funções/cargos está ligada a uma lógica da organização escolar, que demanda de formação específica, considerando a complexidade do trabalho.

Essa divisão não é em si negativa, pois pode levar ao fortalecimento do indivíduo e à otimização de sua vida social; entretanto, quando o indivíduo não tem o controle da própria divisão e dos mecanismos a que acaba sendo obrigado a se submeter; quando a divisão, assim como a subdivisão, é efetuada com menosprezo das capacidades humanas, é um crime contra a pessoa humana e a humanidade (LOMBARDI, 2010, p.24).

Nesse contexto o Homem se aliena do trabalho em sua multidimensionalidade tornando-se incapaz de pensar o multidimensional. A fragmentação unidimensionaliza o multidimensional, atrofiando a capacidade de refletir e compreender o todo de forma relacionada.

A crítica a superespecialização também é pontuada por Edgar Morin (2003), que entende que a fragmentação do trabalho em tarefas especializadas pode gerar o enfraquecimento de sua percepção de forma global, rompendo-se o seu elo orgânico.

Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável. Assim, os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira (MORIN, 2003, p.14-15).

Ao discutir a importância da formação do profissional da educação de forma geral, olhando para o pedagogo, Libâneo e Pimenta (1999) enfatizam a importância de pensarmos na formação desse profissional de forma aprofundada, compreendendo que sua ação

ultrapassa a sala de aula e, portanto requer uma formação não aligeirada e não fragmentada. A organização do trabalho realizado na escola demanda pela divisão do trabalho, contudo a formação do especialista requer maior aprofundamento de forma a atender as especificidades que envolvem o trabalho realizado na escola.

Ao refletirmos sobre o processo de formação do pedagogo trazemos à tona a discussão sobre a formação dos especialistas educacionais, ou seja, dos gestores. Libâneo e Pimenta (op.cit) problematizam a questão da formação, apontando que,

Muitos pedagogos se perguntam hoje: onde estão os especialistas de planejamento da educação, de administração de sistemas, gestão escolar, formulação de políticas públicas para a educação, avaliação educacional e avaliação da aprendizagem, pesquisa pedagógica específica etc.? Os atuais cursos estão formando profissionais competentes nessas áreas? É viável formar num mesmo curso, com duração de quatro anos, o professor profissionalmente competente de 1ª a 4ª série e, ao mesmo tempo, o pedagogo *stricto sensu*, também profissionalmente competente naqueles campos profissionais mencionados? (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.249).

Quando no fragmento do **relato 03 E** a coordenadora pedagógica conta que as diretoras são aliadas em seu trabalho, ou seja, possibilitam que as ações sejam coordenadas entre pedagógico e burocrático o fator interpessoal se destaca apontando para a importância das relações interpessoais, como o elo que supera a fragmentação. No entanto, ao narrar que essa coordenação só é possível pois tem “aliadas” revela também o quanto a ação coletiva, ou melhor, o trabalho coletivo é um desafio.

Piolli (2010) ao pesquisar a construção da identidade profissional destaca o quanto as relações e o ambiente de trabalho influenciam nesse processo, destacando que a

[...] competitividade entre os pares dificulta o diálogo, a intercompreensão, afetando a possibilidade de criação de um ambiente favorável ao reconhecimento e ao julgamento dos esforços empreendidos pelos sujeitos, o que é vital ao processo de construção da identidade (PIOLLI, 2010, p.179).

Em fragmentos dos relatos, como o que vem a seguir, podemos observar o processo reflexivo no decorrer da narração revelando concepções sobre o trabalho do gestor além de sua visão sobre o trabalho do grupo com o qual atua.

**Relato 02 E (Vice-diretora)** - (...) Enquanto eu estava conferindo as fichas parei várias vezes para atender mães

que queriam fazer inscrição, mães que queriam saber qual era a pontuação do seu filho e dois educadores que vieram avisar que crianças estavam com febre. Sai da minha sala para verificar, pois as vezes a criança não tem nada, mas desta vez era verdade, um estava com quase 40 graus e bem molinho. Era um bebê de 9 meses. Começou então o stress do dia; liga para a mãe que estava trabalhando e não podia atender ao telefone, ligamos para o celular da irmã que estava desligado, isto por volta das 14:00hrs; fui até a sala e pedi para as educadoras darem um banho morno. Percebi que os Educadores não poderiam dar uma atenção especial para aquela criança naquele momento, pois estavam com 15 bebês e somente duas Educadoras para cuidar, resolvi então ajudá-las. Dei um banho na criança e levei para minha sala tentando toda hora ligar para mãe, percebendo que a criança estava cada vez mais quente e a hora estava passando. Apesar de ser contra resolvi medicá-la, pois estava com medo de uma convulsão... Conclusão; neste dia fiz vários papéis, educadora, gestora, porteira, vigia, médica, mãe.

Focando o olhar nos papéis assumidos pela gestora: “ educadora, gestora, porteira, vigia, médica, mãe”, poderíamos destacar o de articuladora de equipe e parceira (até ajudou com o banho).

A identidade se constrói permeada de situações como as retratadas no Fragmento do relato 02 E, ou seja, permeadas por embates e dilemas entre centralizar ou delegar, sobre a visão que se tem da hierarquia e da divisão do trabalho, sobre os dilemas entre o trabalho solitário e o composto por relações solidárias, em equipe.

Diante de uma situação-problema a gestora resiste e dispõe de outras formas de ação, que fogem as suas ações convencionais, pensando no seu papel de vice-diretora, utilizando-se de táticas para a superação do contexto de desconforto.

Heller (1985) vai dizer que os papéis sociais assumidos no cotidiano não fazem com que as pessoas abandonem seu núcleo humano, sua personalidade, sua formação moral, retomando que a vida cotidiana é a vida do indivíduo, que é ao mesmo tempo particular e genérico, assim como capaz de fazer escolhas, sendo tais escolhas reveladoras de sua personalidade e formação moral e política.

[...] o conflito entre os casos de dever-ser, e o conflito moral, que se expressa de modo particular, são inevitáveis na medida em que um homem não submete incondicionalmente todo seu ser ao papel que desempenha num dado momento (HELLER, 1985, p. 96).

Como coloca Certeau (1994) as pessoas movem-se segundo as oportunidades que encontram ou criam, destacando que as situações de cerceamento favorecem esse movimento de resistência e superação das condições dadas no cotidiano.

No fragmento a seguir a gestora reflete sobre os papéis sociais dentro de sua equipe apontando para problemática da cristalização das ações em seu cotidiano de trabalho.

**Relato 09 A (vice-diretora)** - Será preciso identificar todas essas falhas para evitar que a situação se repita. A primeira a ser identificada por mim é a dificuldade de lidar com o comodismo dos profissionais efetivos que atuam a muito tempo na escola e parecem estar cristalizados na sua função, acabam ficando no parque batendo papo com os colegas e deixando as crianças soltas pela escola. As vezes tenho a impressão que a cozinheira não quer cozinhar, as monitoras não querem cuidar das crianças, as faxineiras não querem limpar e se não estiver ninguém na escola empurrando toda esta estrutura a coisa não vai. Esta situação é tão complexa que quando a direção age com autoridade paga em seguida o preço do boicote da equipe, que resiste a mudança ou entram em intermináveis licenças médicas, para nos mostrar o quanto a equipe pode contribuir ou emperrar o processo.

A organização do trabalho na escola é destacada pela gestora dentro de um viés que focaliza as relações construídas nesse ambiente de trabalho.

Nesse contexto, Cândido (1971) ao pesquisar a estrutura da escola retoma que sua forma de operar não pauta-se apenas em sua estrutura administrativa, de ordem racional, mas também nas relações estabelecidas em seu interior, que por sua vez revelam os costumes, as rotinas e os valores que são vivenciados por seus atores como grupo social.

A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma escola é todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social (CÂNDIDO, 1971, p. 107).

O comodismo, ou a cristalização das ações segundo compreende Heller (1985) é um processo adiantado da consciência, alienada ou não-alienada. Contudo, o problema está em saber a profundidade com que essas formas conseguem penetrar na personalidade, determinando as ações.

A necessidade de mudança e de rompimento com modelos cristalizados se revelam no fragmento do Relato 09 A, incitando a reflexão sobre as relações estabelecidas na escola, junto ao seu grupo social.

Vale destacar aqui a contribuição de Heller (1985) ao frisar que,

Assim como não existe nenhuma relação social inteiramente alienada, tampouco há comportamentos humanos que se tenham cristalizado absolutamente em papéis. [...] as funções de tipo “papel” são condicionadas [...] (p.106).

As atitudes de boicote, como aponta a gestora, pode estar revelando uma ação consciente de resistência de um grupo que se coordena e que interage entre si, e que “recusam um papel” na busca de indicar para a necessidade de participação, de diálogo, para além de propostas prontas e determinadas. A construção da identidade profissional acontece nestes contextos, tanto para aqueles que ocupam o papel de regulador, os gestores, quanto para aqueles que são o foco da regulação, ou seja, para os demais sujeitos presentes na equipe de trabalho, sejam professores, monitores, cozinheiros ou faxineiros.

Segundo Piolli (2010) a organização do trabalho, assim como a trajetória profissional estão impregnadas por elementos simbólicos que remetem o indivíduo a projetar uma identidade possível, portanto, favorecem em sua constituição.

No próximo fragmento vemos uma outra situação e a auto-avaliação por parte da gestora sobre a visão que as crianças construíram de si. *Me senti uma bruxa* indica sua percepção sobre a reação das crianças diante de sua presença, revelando um sentimento que traz imerso relações estabelecidas e que a criança traz a tona. Quem é essa pessoa que chega para interromper: uma brincadeira, uma conversa, um combinado?

**Relato 02 B (vice-diretora)**- As crianças pequenas (AG1 e AG2) estão se preparando para o almoço, os grandes (AG3) estão no parque, a professora chama-os eu noto que alguns estão escondidinhos chego bem devagar e pego 4 pequeninos jogando bem quietinhos. Estraguei tudo, “é a diretora !” , falam (me senti uma bruxa).

A criança transmite uma mensagem que traz em si percepções que são também percepções de outras pessoas com as quais se relacionam, sejam elas profissionais que atuam na creche ou os familiares. Os juízos que se constroem sobre o outro são fruto de

relações, ações e mediações estabelecidas originando aquilo que o outro entende como parte de nossa identidade.

Dentro do universo infantil, quem é a bruxa?

Dentre os elementos unificados para definir a bruxa, podemos destacar: a constante disposição para o mal; a esconjuração, no sentido de amaldiçoamento, de necromancia; o pacto diabólico e a capacidade de voar. Tudo isso se acha fundamentalmente associado à mulher (CALADO, 2003, p.3).

Remetendo-nos aos contos de fada e pensando em João e Maria, por exemplo, quando a velhinha (bruxa) abre a porta e vê as crianças não as ameaça, ao contrário, procura seduzi-las com doces para que entrassem em sua casa.

(...) A velha, porém, apenas fingira ser boa. Na verdade era uma perversa feiticeira, que fizera aquela casa de pão doce, bolos e açúcar-cande com a intenção de atrair crianças. (...) As bruxas têm os olhos vermelhos e enxergam muito mal, mas, por outro lado, têm um faro igual ao de certos animais e, mesmo sem vê-lo, percebem quando um ser humano se aproxima (GRIMM, 2010, p. 284 apud CALADO, 2003, p.5).

Nossa visão sobre o outro se constrói a partir de contextos inclusive lúdicos, onde nos apropriamos de imagens construídas ao longo de nossas vivências e que nos dão referenciais acerca de nossa identidade e da identidade do outro. Podemos não ser bruxos ou bruxas, mas podemos em alguns momentos lançar mãos de características que nos façam percebê-las com esses referenciais constitutivos.

A construção identitária profissional perpassa por diferentes caminhos sofrendo influência de contextos sociais, de contextos lúdicos como o exposto anteriormente e por contextos onde o sujeito é visto pelo seu cargo sendo-lhes atribuídos expectativas à partir deste lugar.

Observem os relatos a seguir:

**Relato 15 B (orientadora pedagógica)** - Além de administrador da instituição, de pedagogo, de líder, de facilitador, o diretor deve estar preparado para ser também mediador. Ele deve possuir condições de apoiar toda a equipe nas diversas situações.

E quem apóia este diretor em suas dúvidas e incertezas? Quem divide com ele a responsabilidade das respostas às cobranças da equipe, dos pais, da comunidade, dos órgãos superiores e até dos alunos, no caso dos ensinos médio e

fundamental? O diretor é um “ser solitário”... A sociedade tem em relação à figura do diretor um mito construído que o desafia até enquanto ser humano, exigindo dele onisciência, onipresença e onipotência.

**Relato 12 D (Coordenadora Pedagógica)** - Como coordenadora, creio que meu “papel” dentro da escola seria o de oferecer subsídios dos conhecimentos pedagógicos e melhor atendimento aos que são prioridade, nossos alunos. Posso considerar que meu dia hoje de trabalho a palavra mais próxima da realidade é “tumulto”. Meu dia foi tumultuado. [...] Percebi que no cotidiano eu não estou presente, eu “sou presente” Estou em todos os lugares para tentar otimizar o trabalho de professores e funcionários. Concluo então que deve ser assim, mas não desta forma. Preciso refletir, repensar e reorganizar com a participação dos interessados a nossa rotina diária.

Ao narrarem à forma como se veem dentro da instituição escolar, as gestoras dos Relatos 15 B e 12 D relatam as funções que assumem no cotidiano da educação infantil e revelam os sentimentos que permeiam essa roupagem de gestor educacional – solidão, incertezas, dúvidas, tumulto.

O tempo é uma categoria presente dentro dessa constituição demarcando demandas como a onipresença. Essa autoimagem nos traz indícios de qual forma de gestão são vivenciadas nessas unidades escolares.

Qual é o tipo de gestão que se caracteriza por demarcar as ações, por visar a otimização do trabalho, por controlar os fluxos e monitorar o trabalho constantemente?

É dentro desse contexto que a “ onisciência, onipresença e onipotência” são características necessárias e fundamentais, demarcando cenários centralizadores. Estar em todos os lugares, ser o “remédio para todos os males” são formas de posicionamentos que nos remetem a reflexão sobre as formas de participação da equipe escolar. Quando a gestora do relato 12 D se posiciona “Preciso refletir, repensar e reorganizar com a participação dos interessados a nossa rotina diária” recupera a importância do trabalho coletivo e aponta um questionamento sobre o seu fazer e sua forma de ser e atuar como gestora.

Sobre a identidade profissional Nóvoa (1992) pontua que não se trata de algo dado, nem de um produto ou propriedade é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

Ao refletirem sobre a identidade profissional vemos emergir nesses relatos a presença de uma identidade organizacional que reflete a forma como as relações estão

estruturadas, como o cotidiano é planejado e como o espaço social está constituído. Os relatos apontam para a necessidade de se repensar as relações e construir a identidade profissional com perfil específico, considerando-se as especificidades da educação infantil.

A identidade do profissional “gestor de educação infantil” percorre o mesmo processo de constituição de identidade pela qual passa a Educação Infantil, enquanto nível de ensino, ainda em busca de identidade como pontuam diversos pesquisadores. Essa falta de identidade, ou melhor, essa construção ainda em andamento é permeada por identidades emprestadas de outros contextos educacionais e sociais sendo possível constatar isso ao olharmos para o uso de termos como aulas e planos de ensino, terminologias próprias do ensino fundamental por vezes utilizadas em creches e pré-escolas revelando o quanto a Educação Infantil busca por identidade própria.

No próximo trecho de um relato, o diretor de uma creche questiona os termos utilizados para se referir a alguns espaços de sua unidade educacional, evidenciando a necessidade de se pensar nas especificidades da educação infantil, destacando a influência recebida por essa etapa educacional das formas de gestão próprias de um modelo taylorista de administração com o olhar direcionado para as linhas de produção capitalista.

**Relato 09 B (diretor)** - Entre 07h00 e 07h30, ocorre a chegada de alunos e seus pais até a porta das salas-de-aula (ou setor como também são denominadas as salas-de-aula nos Cemeis da rede municipal de ensino). Não compreendo muito esta definição, pois sendo novo na rede municipal de ensino, acredito ser uma herança de um tempo em que os Cemeis eram administrados por outra Secretaria, que não a de Educação. De qualquer forma, **setor** está mais para designar ambiente de fábrica.

O termo setor vai além, revelando a tradição centrada no produtivismo, na divisão do trabalho por setores como acontece no ambiente de produção industrial, indicando a influência de outras esferas sociais e econômicas no ambiente educacional. Ainda indicando o empréstimo de termos e noções administrativas das outras etapas educacionais temos a contribuição do relato a seguir.

**Relato 02 E (Vice-diretora)** - (...) conferi a ficha 100 <sup>46</sup> de todos os educadores, nesta ficha marcamos todas as faltas para ser entregue na secretaria.

As fichas 100 fazem parte do processo organizacional das escolas de ensino fundamental. Ainda que a função desse formulário se preste a controlar a frequência, é interessante notar o empréstimo do termo de outro nível educacional, acentuando a transferência das ações de um nível educacional com tradição para outro ainda se firmando dentro dos municípios como é a Educação Infantil.

Em outro relato o que se destaca é a problematização quanto à forma de acesso ao cargo e a explicitação da forma como estão organizadas as instituições de Educação infantil no município.

**Relato 10 B (diretora)** - Sou gestora da Educação Infantil há cinco anos, [...], atuo como Diretora Educacional efetiva, o que acontece em grande parte dos municípios de São Paulo e nas escolas estaduais, onde o cargo de diretor é ocupado através de concurso público. Como sabemos, o diretor pode ser também eleito ou nomeado, dependendo da política administrativa do Estado ou Município. Trabalho na periferia da cidade, em duas Emeis, pois a Secretaria Municipal de Educação [...] agrupa unidades menores e próximas, formando um CIMEI (Centro Integrado Municipal de Educação Infantil), por não ter especialista (gestores) para todas as escolas. As duas Emeis em que sou gestora atendem crianças de três a seis anos, têm comunidade, história e equipe distintas, com características próprias e bem diferentes, porém, contam com uma mesma equipe de gestão, composta por uma: Orientadora pedagógica, Vice-Diretora e Diretora, que se divide, se alternam e também estão juntas, quando possível e necessário, em ambas.

Ser gestor efetivo, concursado, nomeado em cargo de confiança, ser gestor de creche ou ser gestor de pré-escola são especificidades que trazem à tona a luta pela profissionalização do magistério e seus cargos de especialista, bem como os dilemas da estratificação do trabalho coletivo ou não.

Visualizando os relatos de diferentes gestores, de diferentes municípios e que ocupam diferentes cargos de gestão percebemos sua formação, atribuição e percepção identitária com o cargo ocupado.

---

<sup>46</sup> A Ficha Modelo 100 IMESP é documento preenchido anualmente, em todas as unidades que controlam a frequência do funcionário/servidor do Estado de São Paulo. Trata-se do instrumento básico para concessão dos benefícios funcionais do funcionário/servidor. Site: < [www.dersv.com/de\\_rotinas.htm](http://www.dersv.com/de_rotinas.htm) > Acesso em abril de 2013.

**Relato 17 C (Gerente de Orientação Escolar)** -... exerço o cargo de Gerente de Orientação Escolar da Secretaria Municipal de Educação [...]. Tenho como formação, o magistério, sendo professora efetiva da rede municipal desde fevereiro de 1993. Não tenho experiência como gestora de unidade escolar, porém gestão de rede.

**Relato 03 D (Assistente Técnico Pedagógico)** - Trabalho na Rede Municipal como Assistente Técnico Pedagógico há quatro anos. Faço a formação de professores, coordenadores e diretores.

**Relato 04 D (Coordenadora Pedagógica)** - Basicamente todos os dias a minha rotina de trabalho é de observação e acompanhamento das atividades dos professores e orientação pedagógica.

O que é ser gerente de orientação escolar? Quais orientações revestem essa nomenclatura?

Percebemos no relato 17 C o olhar para a rede de escolas e a angústia de se perceber como um profissional sem experiência local. A afirmação quanto a experiência global para gerenciar o coletivo macro revela um sentimento de totalidade no fazer pedagógico que na realidade camufla uma necessidade de autoconfiança para manutenção do cargo, cujo acesso nem sempre se dá por concurso público, mas por seleção interna, substituição e indicação.

A forma de acesso a determinado cargo influencia diretamente na forma de conceber esse local gestor e as ações realizadas deste lugar, o que por sua vez influencia diretamente na manutenção ou não dessa posição profissional.

Vale resgatar que quanto às formas de acesso ao cargo o artigo nº 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/1996) expõe que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I- ingresso **exclusivamente** (grifo nosso) por concurso público de provas e títulos.

O ingresso no cargo é previsto via concurso público, entretanto dentro da carreira pública existe a possibilidade de trânsito de um cargo para outro dentro de uma área via designação de um superior através de função gratificada.

A gestora do relato 17 C é uma servidora pública municipal concursada que foi designada à função gratificada dentro do Departamento de Educação Básica, assumindo um cargo denominado de Gerente, no caso, gerente de orientação escolar.

Além dos dilemas presentes quanto a forma de acesso ao cargo, convém ressaltar que ser gestor da educação infantil é conviver com a história dessa etapa educacional, ou seja, conviver e lutar pela quebra de estereótipos que demarcaram por muito tempo o público a quem se destinava a creche e a pré-escola, revelando as marcas sociais que as originaram como instituições distintas.

Conforme Kuhlmann Júnior (1991) os jardins de infância inspirados nos Kindergarten de origem alemã voltavam-se à atender os filhos da burguesia, ou seja, da elite brasileira, enquanto as salas de asilo e as creches destinavam-se as crianças das camadas populares, especificamente aquelas crianças cujas mães estavam inseridas no mercado de trabalho extradomiciliar.

Tal passado ainda hoje se faz presente através de indícios impregnados de preconceitos que procuram demarcar o caráter dessas instituições. Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente (LDB nº 9394/1996) o que distingue as instituições de Educação Infantil – creche e pré-escola é a faixa etária a que cada equipamento abrange.

Quando colocamos como ponto de discussão e de reflexão a gestão das creches e pré-escolas, não podemos desvincular dessa pauta a questão da formação de seus gestores. Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/1996, Título VI – Dos profissionais da educação, a formação dos gestores é apresentada pelo artigo 64º da seguinte forma:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Através dessa orientação legal vemos uma mudança na forma de conceber a formação do gestor. Não se busca formar um especialista, mas um profissional que seja capaz de conceber, diagnosticar, acompanhar, orientar, indagar, rever e promover contextos educativos olhando para o processo educacional como um todo tendo a formação superior inicial como matriz formativa.

Nesse sentido, Ferreira (2009) problematiza a situação do gestor educacional na atualidade colocando que,

Formar gestores em educação hoje, no Brasil, significa lidar com carreiras que vêm se tornando social e economicamente pouco atrativas; significa formar profissionais que sabem, a priori, que irão se defrontar com condições de trabalho desfavoráveis; significa conviver com adversidades, com salários que não são suficientes para o suprimento das necessidades básicas, muito menos para proporcionar a atualização e o aperfeiçoamento necessários (p.87).

Pensamos na formação do profissional de educação, focamos nosso olhar para os gestores educacionais e miramos a organização do trabalho realizado, as formas de acesso nos cargos de gestão, as especificidades e desafios que circundam o seu trabalho. Quanto ao gestor ligado as unidades de Educação Infantil, este assim como a própria Educação Infantil se constitui com especificidades que correspondem aos desafios e nuances de seu cotidiano de trabalho.

#### **4.1.1- Entre as demandas do cargo: o burocrático**

*“... ocupações que me engolem...” (Relato 05 A)*

*“Sensação de impotência.” (Relato 08 A)*

O sentimento de trabalho contínuo e de não concretização dos planos de trabalho pode ser percebido durante a leitura dos relatos analisados a seguir. Neste momento, nosso eixo de análise volta-se para o trabalho realizado nas escolas de Educação Infantil entendidos como parte do trabalho burocrático.

O uso preciso da palavra Burocracia foi utilizado pela primeira vez no século XVIII (termo em francês *bureaucratie*) a partir do neologismo recuperando a partícula *bureau* (escritório) acrescentando a partícula grega *krátos* (poder ou regra) para formar o novo termo significando o exercício do poder por funcionários de escritórios. Desde então, o

termo Burocracia é muito utilizado na sociologia das organizações para abordar estruturas de organização compostas por regras, procedimentos, divisão de responsabilidades, especialização do trabalho, hierarquia e relações impessoais (MATOS, 2013).

Destacamos que o termo Burocracia<sup>47</sup> aqui utilizado está sendo compreendido como:

Burocracia como organização, porque está baseada em uma racionalidade formalizadora de natureza instrumental, estruturada na forma como o trabalho se organiza. A divisão técnica e social do trabalho estabelece a forma como as outras dimensões da vida influenciam o cotidiano dos indivíduos. A burocracia é organização porque está baseada em uma ordem específica que precisa ser compartilhada e reproduzida para garantir a existência da própria civilização. Assim, desde a organização estabelecida na forma como se estrutura a divisão técnica do trabalho para a subordinação da existência dos homens até a burocracia no interior do Estado, enquanto grande organização que assegura a continuidade do processo civilizatório na modernidade, a burocracia é vista não como produto, mas como processo de racionalização (FARIA; MENEGHETTI, 2011, p. 437).

Voltando nosso olhar para os gestores aqui em questão e pensando nos conhecimentos inerentes a seu cargo vemos o quanto suas atribuições se ampliam para além das responsabilidades pedagógicas. Dentre suas responsabilidades inserem-se demandas de ordem organizacional que fazem parte do papel burocrático que exercem, sendo-lhes atribuída a função de zelar pelo pedagógico, mas também pelo cumprimento das demandas legais presentes no sistema educacional, pelas questões administrativas que vão além do domínio dos procedimentos organizacionais e cadastrais de pessoal e crianças (educandos dentro do sistema), englobando a gestão patrimonial e a manutenção das instalações escolares.

Todas essas atribuições conferidas ao gestor escolar têm por objetivo garantir condições para que o trabalho pedagógico aconteça com êxito no interior das escolas, neste caso, nas creches e pré-escolas por nos referirmos aos gestores da Educação Infantil.

---

<sup>47</sup>Por definição, uma organização que é burocrática é guiada por princípios que conduzem o negócio com base no conhecimento empírico, atentando para o dever. Entretanto cada funcionário está inserido em uma posição da escala hierárquica que deve ser respeitada. Cabe ao funcionário, após ser nomeado para o cargo, apenas exercer a função delegada de acordo com suas qualidades técnicas. O que é recompensado por um salário regular dotado de um plano de carreira para toda a vida. O funcionário deve abrir mão de seu julgamento quando estiver cumprindo com seus deveres oficiais e determinações de autoridades da escala hierárquica.

Fontes: WEBER, Max. **O Que é a Burocracia**. Site visitado: <[http://www.cfa.org.br/servicos/publicacoes/o-que-e-burocracia/livro\\_burocracia\\_diagramacao\\_final.pdf](http://www.cfa.org.br/servicos/publicacoes/o-que-e-burocracia/livro_burocracia_diagramacao_final.pdf)> Acesso em maio de 2013.

A dimensão pedagógica que compõe o trabalho dos gestores não é aqui destacada, pois será analisada adiante. Ao olharmos para os trechos dos relatos destacados a seguir é possível perceber o destaque dado para a dimensão organizacional que compõe a burocracia escolar focando principalmente questões relacionadas à manutenção predial, ao acompanhamento cadastral e das matrículas, ao acompanhamento dos recursos financeiros e prestação de contas e a gestão de pessoal.

Os gestores elencam as ações realizadas ao longo de um dia de trabalho demarcando essas ações como corriqueiras, rotineiras e pouco significativas, atribuindo um tom pejorativo a dinâmica de trabalho a que estão imersos e que são fundamentais para a constituição organizacional da unidade escolar.

**Relato 01 A (diretora)** – [...] realizei algumas tarefas rotineiras: Liguei para a EMEI [...] para perguntar sobre o funcionamento do telefone, que no dia anterior estava apresentando problemas e para lembrar que a SANASA iria fazer a Limpeza da Caixa d'água; coleí alguns avisos no Livro de Comunicados da Escola; conferi a Planilha de Estoque da Merenda; fiz os balancetes de APM das três Unidades, referente ao mês de Julho; orientei a professora xxx da EMEI [...], sobre as compras que iria fazer para o Dia da Família; entrei em contato por telefone com a família de uma aluna faltosa e acabei por cancelar sua matrícula; liguei para a família de uma criança que estava na Lista de Espera para que viesse fazer a matrícula; verifiquei a frequência dos alunos através dos Diários de Classe; comecei a elaborar a Prestação de Contas Trimestral do Convênio Conta Escola; preenchi o cadastro de uma criança que está sendo retirada do abrigo de menores (ela e quatro irmãos) pelo tio, pois a mãe morreu em decorrência de um câncer; entrei na internet para verificar se haviam mensagens no e-mail da Escola e para ler o Diário Oficial do dia; recebi uma mãe de aluna que pediu para a Escola fazer um encaminhamento da criança para atendimento fonoaudiológico no Centro de Saúde, já que não tem condições financeiras de pagar tratamento particular, entre outras.

**Relato 15 E (coordenadora de EMEI)** -... retorno as minhas atividades rotineiras: agendo a folga da ampliadora, faço mais duas matrículas, preencho duas fichas de R.A. (registro acadêmico), faço uma declaração de acúmulo para uma professora, recolho os cartões do CEC, faço um ofício solicitando a poda das árvores do pátio, passo o número da demanda não atendida para a secretaria via telefone, solicito gás para a cozinha via e-mail, faço a declaração da

RAIS<sup>48</sup> , e reunião com os membros do CEC para fechamento do caixa e conferência dos gastos mensais.

A gama de ações realizadas acontece permeada de interações com famílias e outros profissionais, sendo, portanto envoltas em histórias e diálogos que ressignificam o trabalho em si. Não se trata de uma execução ordenada de tarefas que finalizam quando sua execução se concretiza, estamos falando de ações que são processuais e que abrangem diferentes sujeitos na lógica organizacional, com uma temporalidade que não se esgota, mas se constrói cotidianamente, sem ser, contudo uma ação rotineira no sentido de ser sempre igual, pois as ações não se repetem sempre iguais.

O protocolo de ação para execução de um procedimento como o de cadastro ou de matrícula, por exemplo, requer o preenchimento de um determinado formulário, no entanto, apesar desse formulário se constituir como parte de uma ação que se repete não se pode afirmar que essa ação é rotineira, pois sua realização envolve o diálogo com os sujeitos que buscam pela vaga na creche e neste momento relatam expectativas, histórias de vida e buscam conhecer essa instituição, sendo ações subjetivas, singulares e que ressignificam o ato de fazer o cadastro por parte do gestor.

Nos fragmentos dos Relatos 19 B e 30 E podemos constatar que as questões de cunho administrativo como conferência de notas fiscais, de diários de classe, atualização e organização de documentos, gestão financeira e de suprimentos, manutenção de materiais e infra-estrutura predial *consomem* a maior parte do dia de trabalho de muitos gestores.

**Relato 19 B (diretora)** -... volto-me às tarefas tão pouco significativas, de meus afazeres **e que consomem a maior parte de minha jornada** (grifos meus). Elaborei memorando solicitando poda de árvores, ofício respondendo ao Juiz da Vara da Infância sobre a requisição de vaga, comecei a organizar notas Fiscais para o Balancete trimestral da Verba Conta Escola, solicitei cartas de correção de outras Notas Fiscais, fiz cotações de preços de materiais de limpeza, levei a CPU do computador dos educadores ao conserto, pois era urgente, solicitei uma empresa para orçamento da manutenção do freezer da merenda que está quebrado, foi-me entregue o inventário dos utensílios da cozinha para conferência e assinatura, fui informada que algumas torneiras dos banheiros das crianças estão com problemas e algumas válvulas hidras também estão vazando e os banheiros foram inutilizados,

---

<sup>48</sup> Relação Anual de Informações Sociais - RAIS. Instituída pelo Decreto nº 76.900, de 23/12/75. Site:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Antigos/D76900.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D76900.htm)> Acesso julho de 2013

precisarei procurar profissional para esses pequenos reparos. Organizei a documentação no livro de protocolo e utilizando o meu veículo próprio dirigi-me ao Naed, (realizando a tarefa de malote), protocolei a documentação, retirei no Escaninho outros documentos, memorandos e Diários Oficiais dirigidos a Unidade e retornei ao meu local de trabalho.

**Relato 30 E (diretora)** - O período da tarde foi singular, atípico, sem inesperadas alterações. Arqueei documentos, entreguei as listas atualizadas e os diários de classe. Ouvi as colocações de uma ajudante geral, indignada com um incidente ocorrido, sobre a qual me comprometi a tomar as devidas providências. Recebi telefonemas de pais e da Secretaria, repassando os recados aos professores. Realizei uma nova matrícula, acompanhei a merenda e a colocação de areia no parque. **Aproveitei e olhei para o céu.** (Grifos meus) No término do período um contratempo que, infelizmente, ocorre com freqüência: pais que atrasam para buscar o filho. Sem vigia ou porteiro e sendo a *primeira* responsável, outra vez, fui à *última* a sair da escola.

Ainda que componha o trabalho do gestor zelar pelo pleno funcionamento das instalações e materiais escolares, o caráter tarefairo e a centralização das ações nas mãos de uma única pessoa nos leva a pensar no estilo de gestão adotado. Retomando os fragmentos é possível perceber que apesar de se tratarem de diferentes gestores, de diferentes escolas, ambos apresentam o sentimento de consumação, de carregar um fardo, ou seja, isso os identifica e os torna próximos. O ato de olhar para o céu como que em busca de uma ajuda divina revela a necessidade de se repensar a participação dos sujeitos presentes na escola e que também são responsáveis pela sua manutenção. Construir o sentimento de pertencimento e um clima participativo em todos que usufruem desse espaço gera uma nova forma de conceber o trabalho.

Vemos que as ações realizadas pela gestão nos relatos 19 B e 30 E são multifuncionais e centralizadas, contudo poderiam ser compartilhadas e delegadas numa perspectiva de gestão descentralizada, participativa.

Segundo Lück (2000),

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva (LÜCK, 2000, p.37).

O tom pejorativo atribuído a burocracia escolar associa-se à idéia de centralização das ações dentro da estrutura organizacional existente nas escolas, limitando as tomadas de decisões pelos sujeitos que compõe esse espaço, sejam crianças, familiares, comunidade, profissionais, gerando cada vez mais a morosidade dos processos, as decisões truncadas e as ações rotineiras.

Entretanto, a delegação de ações corrobora com a participação e co-responsabilização de todos pela organização e bom funcionamento das unidades, racionalizando processos organizacionais e redimensionando o trabalho do gestor para outras frentes de ação, como a de mediação do grupo visando à construção do projeto político pedagógico coletivo.

Neste sentido, ao caracterizar os Conselhos Escolares dentro das ambiguidades e tensões presentes na escola, Riscal (2010) discute simultaneamente a ideia de participação, destacando que,

A ideia que se encontra na base da concepção de gestão democrática é que a escola é parte da sociedade e nela se deve dar início ao aprendizado de práticas democráticas e igualitárias que poderão contribuir para democratizar as relações de toda a sociedade. A comunidade escolar, coordenada pelo seu diretor deve constantemente refletir sobre o papel da educação escolar, sobre o futuro da sociedade no momento em que estabelece as diretrizes e planejamento das atividades escolares (p. 30).

A participação dos sujeitos, entretanto, pode se revestir numa perspectiva de *expectador participante*, onde há o convite a participação, porém não com o fim de ação em si, ou seja, apenas buscando a legitimação das ações adotadas e comunicadas de cima para baixo, sem romper com um modelo tradicional de participação onde não exercem nem ações deliberativas e nem consultivas.

A participação se confunde com possuir as informações sobre as decisões encaminhadas, como vemos no trecho do relato 04 A, onde o colegiado se apresenta como um expectador participante.

**Relato 04 A (diretor)** - Na primeira parte da reunião, com duração de uma hora, foram tratados assuntos de cunho administrativo, tendo sido coordenado por mim, diretor escolar. Foram divulgados os cursos e eventos programados pela SME e informes internos. O colegiado da escola foi informado sobre o andamento da reforma da

escola, bem como sobre a aplicação dos recursos financeiros.

A ação consultiva quando realizada visando a participação dos demais integrantes da equipe aperfeiçoa as ações e colabora com a organização do ambiente escolar permitindo ao gestor sistematizar as ações, encaminhá-las e delegá-las quando possível, desconcentrando as demandas e dinamizando o seu cotidiano de trabalho para outros focos de ação.

De acordo com Cury (2007) a gestão democrática abrange o diálogo e o envolvimento do coletivo, superando a ideia de comando e compreendendo os conselhos como coletivos que deliberam e colaboram na solução dos problemas, portanto, com responsabilidades compartilhadas. Nesse contexto, o diretor é um articulador, incentivador da participação e da iniciativa por parte da comunidade interna e externa ao espaço escolar, numa perspectiva de descentralização das decisões em sua figura.

No fragmento a seguir (relato 27 B) a diretora destaca que seu trabalho foi ágil, pois se encontrava sozinha em sua unidade escolar. Contudo, quando as decisões são tomadas por uma única pessoa o tempo demandado para a resolução de um conflito pode ser menor, no entanto, a resolução estará imersa apenas por um ponto de vista sobre determinado assunto. Numa primeira leitura temos a impressão de eficiência em sua ação, porém, num segundo momento nos cabe pensar sobre o que significa essa agilidade diante da ausência de sua equipe de trabalho administrativo e pedagógico.

**Relato 27 B (diretora)** - Vale ressaltar que nenhum atendimento foi referente à questão pedagógica, especialmente sobre o desenvolvimento da criança. Apenas uma professora neste período colocou que iria chamar uma mãe, pois a sacola da criança estava suja, juntamente com sua roupa.

Registro ainda que a vice-diretora está de férias e a orientadora pedagógica estava em outra unidade na qual também presta serviço, o que fez com que todo atendimento fosse de forma mais rápida.

O trabalho centrado nas mãos de uma única pessoa, ou seja, de um gestor sem contar com a participação de outros integrantes da gestão escolar e demais participantes da escola reforça a hierarquia organizacional e de poder centralizado, neutralizando a participação e a possibilidade de dissensos.

A ideia de controle das ações, a supervisão das etapas de um processo, a separação entre os que planejam e os que executam são princípios inerentes as idéias de Taylor, ao pensar a Administração Científica. Neste contexto, o poder nas mãos do gestor o coloca numa posição de comando e de controle sobre as questões administrativas, incluindo os recursos humanos, financeiros e materiais.

Faria & Meneghetti (2011) retomam que a dominação racional-legal, característica da burocracia, legitima em alguns contextos as ações centralizadas, por seguirem normatizações e regras, que por sua vez constituem-se em *instrumentos de controle* (p.433).

Dentro da lógica burocrática o diretor está subordinado a outros atores sendo, portanto acompanhado e supervisionado em suas ações, como podemos ver no trecho do relato 15 A, onde é possível ver a ação da supervisão educacional frente aos protocolos existentes nas unidades escolares.

**Relato 15 A (supervisora educacional)** - Retorno com XXX até a sua sala e peço-lhe para me mostrar o livro Ponto dos professores, o dos funcionários e os diários de classe. XXX então me diz que alguns professores levaram os diários para a casa para serem preenchidos; esclareço, mais uma vez, que os diários são documentos e como tais não podem ser retirados da escola. Anexo isto, no livro de visita, entre outras informações, encerrando minha estada na escola. Saindo de lá, observo com os meus botões, que, apesar das muitas falhas detectadas, a escola não caminhará sem a figura e presença do diretor.

A figura do supervisor como fiscalizador se destaca e o diretor é responsabilizado pelas ações de seu coletivo, evidenciando o caráter normativo acima dos combinados internos da unidade escolar, indicando a fragilidade da participação e do diálogo interno quanto as regras de funcionamento escolar. Como pontua Cury (2007), *a elaboração das regras internas da escola deve incentivar as formas dialógicas como modo de superação de tensões e conflitos [...]*. (p.491)

Nos fragmentos dos Relatos 21 A e 04 B (a seguir) o controle, próprio das instituições burocráticas é retratado pelo acompanhamento das ações cotidianas, indicando elementos que permeiam a organização da unidade escolar. O fluxo de matrículas, a prestação de contas referente à alimentação escolar, a previsão da quantidade de merenda a ser preparada, entre outras questões de logística voltam-se como demandas a serem mediadas pelo gestor, enquanto um organizador das ações.

**Relato 21 A (vice-diretora)** - Verifiquei o Diário de classe das professoras a fim de verificar quais são as crianças faltosas, para entrar em contato com a família com o objetivo de saber o motivo das ausências. Verifiquei que uma criança do berçário consta com 11 faltas consecutivas. Liguei para a mãe, e esta me disse que o pai não quer mais que a criança frequente a creche. [...] Após trinta minutos, a mãe acima citada, compareceu na Unidade Escolar e assinou o cancelamento da matrícula do seu filho. Liguei para a família do próximo aluno da lista de espera para que o responsável pela criança compareça à escola, com os documentos necessários para a realização da matrícula.

**Relato 04 B (vice-diretora)** – Bem, num CEMEI, todos os dias deve ser feita a contagem das crianças para a cozinha, que deve preparar o número de refeições exato e também para a estatística que é feita todo final de mês.

O controle realizado pelos gestores se destaca como parte de seu trabalho, possibilitando-lhes levantar as informações necessárias para o planejamento das ações dentro da unidade escolar.

Seguindo o pensamento de Weber (1999), vale diferenciar o conceito de poder e de autoridade; o poder relaciona-se a imposição da própria vontade dentro de uma relação social, enquanto a autoridade é vista como uma probabilidade de ter um comando ou ordem específica obedecidas considerando-os pelo viés da responsabilidade inerente ao cargo assumido.

Conforme Paro,

Embora aos olhos de muitos o diretor apareça como detentor de um poder ilimitado, a autoridade que exerce lhe é concedida pelo Estado, a quem ele deve prestar conta das atividades pelas quais é responsável. Diante disso, parece conveniente iniciarmos o exame do papel do diretor de escola pela consideração da maneira como se expressam na unidade escolar as determinações dos órgãos superiores do sistema (PARO, 1995, p.89).

Nesta ótica, a ação de controlar o fluxo de crianças matriculadas, acompanhando os diários de classe onde são registradas a frequência das crianças, além do acompanhamento diário do número de refeições servidas na unidade escolar, são ações que se originam de outras fontes de controle, externas às escolas (creches, pré-escolas e demais escolas do sistema educacional), demandando a prestação de contas e a prática do controle como

forma de acompanhar o funcionamento adequado das ações e sua correção ao longo do processo.

O acompanhamento da forma como são organizadas e funcionam as unidades escolares se concretiza de forma burocrática através de procedimentos padrões que são os mesmos para todas as escolas, sejam de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental ou Médio, por meio de ações como as exemplificadas nos relatos 21 A e 04 B referentes a verificação das chamadas (diários de classe), entre outras situações de controle como a verificação de livro ponto também chamado de mapa de pagamento, mapa de movimento ou ficha 100, variando a nomenclatura conforme cada sistema educacional, porém com a mesma função.

O controle da frequência do funcionário, a justificativa de suas ausências, a previsão de substituição dos membros ausentes, a organização das licenças prêmios, o atendimento as convocações fortuitas (reuniões extraordinárias ou mesmo aquelas agendadas pelos conselhos tutelares) são protocolos presentes nas instituições de ordem burocráticas e permeiam as relações estabelecidas no interior das unidades escolares configurando o trabalho realizado como vemos nos trechos dos relatos apresentados a seguir.

**Relato 24 C (diretora)** - Hoje é a entrega do mapa de professores, como a nova secretária está aprendendo, estou fazendo o fechamento do mapa de pagamento, mas junto temos que providenciar os documentos como: falta abonada, atestado médico, licença gala, licença prêmio e outros.

**Relato 28 C (diretora)** - As 15:00h sai da Escola em direção ao centro, passei na Secretaria do Meio Ambiente e depois fui até a Secretaria de Educação onde fiz a entrega do Mapa de Pagamento das Professoras, entreguei os documentos que eu havia feito na Escola e peguei novos documento (na caixinha) da Secretaria. Logo depois de pegar estes documentos, conversei um pouco com a minha gerente e justifiquei o porquê estive ausente na Reunião do Conselho Municipal de Educação que havia sido realizada hoje pela manhã e fiquei sabendo quais os assuntos haviam sido discutidos na reunião de hoje.

**Relato 06 D (diretora)** – [...] me dirigi para a minha sala onde uma série de papéis aguardavam para serem deferidos: requerimentos de falta abonada, licença médica, licença nojo, falta para atendimento de convocação judicial, dentre outros. Vale lembrar que estamos no início do mês e estes requerimentos são anexados no mapa de movimento,

do qual depende o pagamento de todos: direção, professores e funcionários.

**Relato 18 D (coordenadora de equipe EMEI)** - Passado algum tempo, retorno para a próxima atividade: digitar as orientações para o preenchimento das cadernetas no 4º bimestre – os dias pontes, feriados, comemoração cívica, e outros detalhes de ordem burocrática que deveriam conter nas cadernetas durante aquele período. Terminei a tarefa relativamente rápida e fui entregar pessoalmente para as professoras, assim tive a oportunidade de falar-lhes novamente.

**Relato 02 E (vice-diretora)** - (...) conferi a ficha 100 de todos os educadores, nesta ficha marcamos todas as faltas para se entregue na secretaria. Enquanto eu estava conferindo as fichas parei várias vezes para atender mães que queriam fazer inscrição, mães que queriam saber qual era a pontuação do seu filho ...

Em pesquisa realizada por Paro (1995), em uma escola pública de ensino fundamental de São Paulo, uma das entrevistadas relata que o pagamento de um funcionário pode não ser feito se tiver uma vírgula fora do lugar, voltando o documento para retificação, enfatizando a importância atribuída às exigências burocráticas em detrimento das questões pedagógicas, que não são tratadas com a mesma meticulosidade (p.93).

Conforme Faria e Meneghetti,

Burocracia é o oposto de autonomia, tanto individual como coletiva. O próprio pensamento da atualidade encontra-se refém da burocratização. No interior das organizações, os trabalhadores – do operário ao executivo – são condicionados pelas determinações de que a burocracia (vista como sedimentação da racionalização oriunda da divisão do trabalho) impõe (FARIA; MENEGHETTI, 2011, p.437)

A organização documental composta pelo acompanhamento cadastral das crianças (candidatas à vaga nas creches e pré-escolas), pelo controle do fluxo funcional, pelas folhas de pagamento entre outros protocolos próprios das organizações escolares são ações que demandam grande parte do cotidiano de trabalho do gestor, mas que se intensificam pelas demandas relacionadas à manutenção predial, ou seja, ligadas à gestão da infra-estrutura escolar.

Relatos como os expostos nos fragmentos que seguem (Relatos 06 A, 08 A, 18 C, 13 E, 26 E) são corriqueiros no cotidiano de trabalho dos gestores e são comuns aos relatos

aqui focalizados, sendo, portanto, representativos do cenário de trabalho que envolve o trabalho do gestor escolar.

**Relato 6 A (vice-diretora)** – [...] ainda no período da manhã fui procurada pela funcionária da limpeza solicitando o conserto da secadora de roupas. Em seguida pus-me a ler o Diário Oficial do Município e os e-mails enviados com a demanda de trabalho a ser cumprida no dia. Enquanto executava meu trabalho solitariamente, ouvia o barulho das crianças, as vozes das professoras... resolvi então ... andar pela escola...

**Relato 8 A (vice-diretora)** – Preciso atualizar as listagens do cadastro, Prodesp e Integre. Início, mas sou interrompida por vários motivos: o professor precisa falar comigo; o monitor vem me dizer que uma criança está sem fraldas na mochila; a servente vem avisar que a tomada está dando choque, e a cozinheira reclama que o caminhão do hortifruti chegou depois das 16h30min. Chega uma monitora que vem mostrar a pele da criança – seria alergia?

**Relato 18 C (Gerente de Orientação Escolar)** - A unidade escolar possui 713 alunos, é localizada numa região de grande migração e baixo nível socioeconômico, pois situa-se numa área territorial de “invasão”, sendo constituída sua população de moradores de favela. Ao chegar na escola, percebi que a mesma, encontrava-se organizada e limpa, sendo recebida pelo vigia e, logo encaminhada à equipe gestora. Observei também, que sendo o horário de intervalo, este estava sendo acompanhado pelas professoras do período (recreio do Jardim II, 1º ano e 1ª séries) e, que as crianças aos terminarem suas refeições, brincavam calmamente no pátio, situação essa que geralmente não ocorre nas demais escolas.

**Relato 13 E (diretora)** - Hoje cheguei na escola às 6:30h, tinha que fazer bilhete para os pais que não haveria aula nos dias 20 e 21; comecei a contar os números de rifa vendidos de cada sala; contei o dinheiro (com uma professora junto); chegaram os uniformes e os kits; fiz o sorteio da Cesta de Páscoa; as crianças saíram pintados de coelho; entreguei os Ovos de Páscoa para as professoras; almocei na escola; contei os números de rifa; contei o dinheiro; fiz o sorteio da tarde; as crianças da tarde saíram; entreguei os Ovos de Páscoa para as professoras; digitei todos os resultados e fiz o balanço da rifa; fui para casa, saindo da escola somente às 17:00h.

**Relato 26 E (supervisora)** - Dirijo-me a sala da direção para tratarmos assuntos do meu trabalho: a supervisão da escola. Pontuamos necessidades mais prementes quanto o andamento geral da escola. Vamos até a sala de artes localizada ao fundo da escola que necessita de reparos emergenciais e verifico ao passar pelo pátio que há uma

classe realizando atividades na aula de educação física. Alguns alunos estão sentados apenas assistindo. Compartilho com a direção meu questionamento sobre o motivo de não participarem.

Leitura de diário oficial, acompanhamento dos e-mails, atualização de listagens e cadastros, elaboração de bilhetes/comunicados e prestação de contas de ordem financeira se complementam com ações de ordem estrutural, ligadas a manutenção predial e ao funcionamento da unidade escolar como: consertos diversificados (de ordem elétrica e hidráulica), limpeza da escola, supervisão do funcionamento escolar, controle de materiais recebidos como Kit de uniformes, controle de recebimento de hortifrutis para a merenda escolar, entre imprevistos como falta de fraldas na mochila das crianças pequeninhas e crianças com alergias alimentares são contextos típicos que constroem o cenário de trabalho dentro das unidades escolares e configuram o trabalho em seu interior.

A forma como esses contextos são geridos varia de acordo com a história de constituição de cada escola, considerando como se constituiu sua equipe de trabalho e a formação desses profissionais, além de como a comunidade se insere em seu interior, enfim como são os contextos de participação e a proposta de gestão formulada pela instituição (AGUILAR, 2005).

Os fragmentos aqui destacados evidenciam a burocratização presente no trabalho do gestor, desde a Educação Infantil, posicionando essa dimensão como sua principal atribuição, entendendo o gestor como responsável pelo controle administrativo através da operacionalização de tarefas que promovem as condições financeiras e materiais para o funcionamento da instituição.

Pelos relatos apresentados vemos uma concepção de gestão educacional pautada no cumprimento de tarefas, no cumprimento de prazos e na administração do cotidiano sem que haja uma reflexão sobre esse fazer, repercutindo numa prática alienada, sem envolvimento do coletivo, sem diálogo, sem possibilidade de participação da equipe escolar e da comunidade, como prevê a prática da gestão democrática.

Como estamos tratando de percepções/representações de gestores da Educação Infantil da região metropolitana de Campinas, resgatamos aqui uma pesquisa realizada numa escola do município de Campinas onde Ganzeli e Baldan (2010) puderam constatar que a organização do trabalho escolar é marcada pela separação entre as atividades burocráticas e

as pedagógicas, sendo esta separação legitimada pela legislação que regula os cargos dos funcionários ligados à Educação, conferindo um estilo tradicional a organização do trabalho.

Um exemplo marcante desse modelo tradicional era a separação, prevista na legislação, entre o “administrativo” e o “pedagógico” relacionadas às atribuições dos especialistas. As atividades do Supervisor Educacional referiam-se predominantemente aos aspectos normativos, sendo responsável pelo assessoramento do Diretor Escolar e do Vice-Diretor, enquanto o Coordenador Pedagógico trabalhava com a dimensão pedagógica, responsabilizando-se pelo acompanhamento das atividades realizadas pelo Orientador Pedagógico (Lei Municipal Nº 12.985/ 2007<sup>49</sup>). As reuniões entre esses dois grupos de funcionários eram realizadas separadamente, com práticas distintas e, não raramente, contraditórias (GANZELI; BALDAN, 2010, p. 09).

A separação entre o burocrático e o pedagógico como uma forma de organizar o trabalho escolar se legitima ancorada em legislações locais, dado que os municípios devem elaborar os Planos de Carreira, Cargo e Remuneração para os Profissionais do Magistério Municipal, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 e possuindo autonomia nessa ação.

Contudo, a ênfase dada ora ao burocrático ora ao pedagógico, conforme a posição ocupada pelos gestores deve fazer parte de uma reflexão coletiva do grupo de trabalho que constitui as unidades de Educação Infantil, de forma a romper com as contradições presentes nessa forma de conceber e promover a organização da unidade escolar, entendendo o trabalho realizado em seu interior de forma integrada, como um processo indissociável assim como o educar e o cuidar são compreendidos na Educação Infantil (CERISARA, 1999; FARIA, 2000; OLIVEIRA, 2002).

Retomando Candido,

A estrutura organizacional da escola não está sustentada apenas por um plano racional determinado pela burocracia. A escola é uma totalidade mais ampla, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam de sua existência enquanto grupo social (CANDIDO, 1971, p. 107).

Nos fragmentos aqui apresentados vemos o peso atribuído para as questões de ordem administrativa e financeira, compreendidas como de ordem burocrática, no entanto, o desafio está em tratarmos com o mesmo peso e de forma integrada as questões de ordem

---

<sup>49</sup> Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Servidores do Município de Campinas.

humana e pedagógica que permeiam todos os contextos educacionais como parte do processo educativo.

#### **4.1.2- Olhando para o pedagógico**

*[...] a proposta pedagógica da escola não se separa do projeto político-pedagógico. Ela nasce no processo da construção daquele e nos ajuda a concretizar os objetivos gerais, específicos e as metas presentes no projeto.*

*Paulo Roberto Padilha*

O trabalho do gestor é composto pela dimensão técnico-administrativa, a qual é encarada como a dimensão burocrática deste labor, mas é também composto pela dimensão pedagógica onde os processos educativos e a constituição dos sujeitos refletem a intencionalidade político-pedagógica que fundamenta as ações daqueles que participam da gestão escolar.

Segundo Oliveira (2010)

*[...] a organização do trabalho escolar refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, os ritmos determinados, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado.*

Quando pensamos a organização do trabalho na escola em sua dimensão pedagógica logo vem em mente a relação direta estabelecida entre professores e alunos, no entanto essa dimensão é muito mais ampla e envolve a todos os atores que permeiam o cenário educacional, portanto, envolve também a ação de seus gestores e comunidade.

Neste sentido, quando pensamos as Instituições de Educação Infantil e falamos em pedagógico falamos nas intencionalidades que são também políticas e que envolvem concepções de Educação, de Sociedade e de Infância, nos remetendo a pensar no tipo de educação que temos ofertado visando a qual proposta de sociedade.

Refletir sobre a educação das crianças pequenas em contextos institucionais como os expressos pelas escolas de Educação Infantil envolve retomarmos a especificidade do trabalho desenvolvido nesses espaços.

Dentro desta perspectiva, Rocha (2000) diferencia as escolas de Educação Infantil das escolas de Ensino Fundamental pontuando suas funções:

[...] enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança [...]. A partir desta consideração, conseguimos criar um marco diferenciador destas instituições educativas: escola, creche e pré-escola, a partir da função social que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa (ROCHA, 2000, p.68-69).

Observando os relatos dos gestores da Educação Infantil, vemos diferentes contextos onde o pedagógico se revela, indicando suas percepções sobre essa dimensão do trabalho.

Ao focar o trabalho pedagógico que emerge nas instituições de Educação Infantil é possível perceber na fala desses gestores a relação direta entre professor-criança evidenciadas, apontando para um distanciamento do gestor, no sentido de não se reconhecer como sujeito direto dessa ação, remetendo-se ao trabalho “do outro”, quando o assunto é a dimensão pedagógica do fazer educacional.

Podemos observar nos fragmentos dos Relatos 01 A, 07 A e 11 A (a seguir) que o cerne da narrativa envolve o pedagógico, contudo, tratado na ação direta dos professores com as crianças e ou suas famílias.

**Relato 01 A (diretora educacional)** - Percebi um certo distanciamento das professoras, durante a realização das atividades pelas crianças, como se a atividade tivesse “um fim em si mesma”. Minha presença nestes momentos proporciona significativas interações, que ampliam meu conhecimento a cerca das crianças e das práticas.

A ação de observar o trabalho docente traz submersa a dimensão pedagógica no sentido de acompanhar as ações que se desenvolvem na unidade escolar, possibilitando a concretização e criando os meios necessários para que os planos de trabalho se solidifiquem. No entanto, é importante compreendermos o contexto da observação e pensarmos no significado atribuído à presença do gestor neste momento. Como professoras e crianças percebem essa ação? Pelo fragmento exposto temos indícios de que se trata de

uma ação que gera “desconforto” ao promover o distanciamento das professoras durante a presença do gestor observador. Nessa relação o gestor não percebe o estranhamento do outro frente sua ação.

Em outro fragmento (Relato 07 A) vemos uma reunião de pais sendo observada pela vice-diretora, compreendendo essa ação como parte de seu trabalho educacional ao possibilitar-lhe o acompanhamento do trabalho pedagógico realizado em sua unidade escolar, dando-lhe subsídios para o aprimoramento do trabalho coletivo.

**Relato 07 A (vice-diretora)** - A professora iniciou a reunião dentro do horário marcado com os pais, que compareceram em grande número. Foi apresentado através de portfólio, vídeo, teatro e atividades manuais das crianças, o resultado de tudo que foi construído com as crianças na escola sobre o projeto meio ambiente e a colaboração dos pais em casa. O projeto apresentado já havia sido explicado aos pais no início do ano letivo e como se daria a colaboração deles no processo. Eu quis acompanhar esta reunião junto aos pais. Pude ouvir e observar o diferencial de se registrar de formas diversificadas o mesmo assunto, e o impacto destes sobre os espectadores, bem como registrar em minha memória a fala de alguns pais como, por exemplo, uma mãe que mencionou estar entendendo o porquê de certos cuidados de sua filha com as plantinhas da rua já que a mesma assumiu não ter tais hábitos, bem como passar o dia brincando como se estivesse imitando alguns animais.

Conhecer e acompanhar o trabalho pedagógico realizado faz parte das atribuições dos gestores, que por sua vez são coordenadores do processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico e dentro de sua dimensão pedagógica de atuação criam os meios para que o projeto se consolide cotidianamente.

No trecho do relato 11 A vemos a descrição de um determinado momento da rotina, revelando no trabalho do outro, sua gestão dos contextos educativos e de organização do grupo. Entretanto, a ação de olhar para o trabalho do outro não se esvaziou em si, nem buscou apenas o acompanhamento ou controle do planejamento. Vemos uma problematização que emerge desta observação e revela a dimensão pedagógica do trabalho do gestor.

**Relato 11 A (diretora educacional)** - Terminado o almoço, uma monitora faz atividade de placas de alinhavo enquanto outra e a professora acompanham e ajudam na escovação dos dentes. Quando todas as crianças já passaram pela

higiene e escovação, vão para sala onde já estão arrumados colchões no chão para o repouso. **(Há uma rotina que organiza, mas ao mesmo tempo fere os conceitos de autonomia e respeito ao desenvolvimento da criança. Como olhar, entender e melhorar isso?)<sup>50</sup>.**

OBS: as observações entre parentes são minhas indagações enquanto gestora.

A rotina rígida demarcada pelos tempos estruturados na instituição fere com a autonomia do trabalho realizado diretamente com a criança e engessa as práticas pedagógicas em função de regras, que são externas e internas as unidades escolares.

Conforme Rios (1990), a reflexão diante da realidade observada leva a gestora a visualizar um problema e a formular “questões-limites” que se refere à problemática dos tempos rígidos na rotina da escola. A autora pontua que,

Ao viver determinadas situações, deparamo-nos com inúmeros obstáculos, mas só alguns, entretanto, merecem a denominação de **problemas** - são aqueles que têm uma significação especial em nossa existência e precisam sair de nosso caminho. Esse "tirar do caminho" um obstáculo tem sido chamado de "a solução" do problema. Entretanto, analisando bem, verificamos que os problemas não sofrem uma solução, não são "solvidos", "solúveis". Eles são superáveis, **devem ser superados**. E quando superamos um problema, não o diluímos - o que fazemos é seguir a dinâmica de um processo, no qual há uma espécie de absorção, um rearranjo de elementos e em que se vai à frente de forma nova. Não "deixamos para trás" os elementos problemáticos; eles vão conosco de outra maneira, incorporados à nossa experiência, que é contínua (RIOS, 1990, p. 37).

A ação reflexiva revela o trabalho pedagógico imerso no cotidiano do gestor, que abrange também a gestão de conflitos, as questões técnico-administrativas, a administração de recursos, enfim, a convivência com situações ora corriqueiras, ora complexas.

Como cita Vieira (2005), ser gestor requer a preparação para atuar com o imprevisto, com as “zonas de sombra” referindo-se ao chão da gestão silenciado pela literatura e que não fazem parte de seu processo formativo; são os saberes apreendidos pela imersão no trabalho realizado na escola, considerando-se suas especificidades.

Em outro relato (14 A) o ponto de reflexão direciona-se para a especificidade do currículo da Educação Infantil, pontuando princípios que o norteiam sua organização, mas

---

<sup>50</sup> Grifos meus ressaltando a indagação da gestora.

que, no entanto, também convive com posturas apropriadas do ensino fundamental, influenciando nas vivências das creches e pré-escolas.

**Relato 14 A (vice-diretora)** - O currículo para educação infantil pede para que o brincar e o trabalho com as diferentes linguagens seja um efetivo exercício diário, entretanto, noto que há muitas dificuldades para as professoras deixarem o trabalho convencional, deixarem o papel, o lápis, a mesinha e trabalharem mais com o corpo das crianças, como também a importância da leitura e do letramento. Assim, a gestão escolar na educação infantil tem o compromisso pedagógico de traçar planos, para que haja uma mudança de paradigma dos profissionais e também dos pais, que muitas vezes reclamam que as “professoras não estão dando trabalhinhos”.

A elaboração dos planos de ação traz a visão de mundo, de criança, de processos educativos que temos enquanto educadores e revelam os princípios que norteiam nosso trabalho e lhe dão sustentação. Tais princípios devem ser discutidos coletivamente nos contextos internos e de elaboração do Projeto Político Pedagógico, sendo fruto de estudos, debates e reflexões que permeiam o trabalho coletivo nas escolas.

O descompasso entre o proposto e o realizado revela fragilidades que requerem mais embasamento, formação e construção de consenso à partir dos dissensos e isso só é possível através da promoção de momentos de diálogo e de partilha sobre o que pensamos sobre a Educação, particularmente das crianças de 0 a 5 anos onde as práticas são permeadas pelas funções de educar e cuidar de forma indissociáveis.

Essa clareza na articulação do Projeto Político Pedagógico é que dá segurança as famílias quanto à proposta pedagógica das creches e pré-escolas, rompendo com a ansiedade perante a ausência de “trabalhinhos” compreendidos como pedagógicos e única fonte de aprendizagens.

Conforme aborda Ostetto,

O pedagógico, então, não está relacionado somente àquelas atividades coordenadas ou dirigidas pelo educador, realizadas geralmente na mesa, com todas as crianças, envolvendo materiais específicos – em regra papel, lápis, caneta... -, e que resultam num produto “observável”. O pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças; perpassa todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir (OSTETTO, 2000, p.8).

O olhar cristalizado nos conteúdos e na forma de organização do currículo do ensino fundamental é que associa conhecimento com os saberes didatizados traduzindo essa compreensão nas atividades postas em folhinhas, contudo alheias as linguagens infantis, compreendidas em seus movimentos, gestos e expressões, enquanto especificidades da Educação Infantil.

Vale retomar os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil, documento do Ministério de Educação (BRASIL, 2006), que frisa a importância das vivências na Educação Infantil tomando-as dentro de suas particularidades, destacando que as crianças devem ser apoiadas em suas iniciativas e incentivadas a:

Brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p.19).

O atendimento as necessidades das crianças é um desafio no interior das instituições de educação infantil e estas devem promover a partilha de descobertas e conhecimentos no sentido real da socialização do saber, compreendendo-a como parte do processo de educativo.

Olhar para o outro e buscar captar seus anseios, necessidades, conhecimentos e promover situações desafiadoras e desencadeadoras de novos conhecimentos é parte da prática pedagógica dos educadores, entre os quais se configuram os gestores escolares.

Nos fragmentos dos relatos 15 C e 01 D vemos duas situações onde a dimensão pedagógica se retrata no trabalho do gestor, tanto num momento de atividade sobre estudo do meio envolvendo turmas de diferentes idades (3 a 5 anos), quanto em outro onde a observação do cotidiano levou a percepção das necessidades de expressão por parte das crianças as quais devem ser contempladas nos diferentes contextos vivenciados no espaço escolar, portanto sendo fundamental sua previsão durante a organização das práticas educativas.

**Relato 15 C (diretora educacional) - ...** acompanhei mais um dia de estudo do meio de um projeto que se iniciou nesta segunda-feira dia 01/10, esse projeto chama-se

Conhecendo a cidade XXX e visa que as crianças de Jardins I e II nas faixas etárias de 3 à 5 anos possam conhecer alguns pontos da cidade que residem, que se localiza a sua escola e a sua vida junto seus familiares, pois muitas vezes as crianças não conhecem o próprio município que vivem tendo como referências municípios vizinhos.

**Relato 01 D (coordenadora pedagógica)** - Percebi que a maioria das crianças (Educação Infantil) chegam ansiosos e começam a falar sobre o que lhes aconteceu, no dia anterior, eles querem compartilhar com todos, é claro que alguns são mais tímidos. O Professor deve estar preparado para acolher esse conhecimento que o aluno traz, pois o conhecimento prévio deve ser utilizado, como ponto de partida. E assim são varias as situações vivenciadas no ambiente escolar, e esse deve proporcionar um ambiente de inclusão para que todos se sintam bem.

A preocupação em contemplar os saberes e a bagagem cultural que as crianças possuem, dando-lhes voz para exporem pensamentos, questionamentos e anseios, revela a preocupação em estabelecer a participação no ambiente educacional. Contudo, o caráter dado a participação não deve esgotar em si, devendo ser fonte para novas interações, como destaca Rios (1990).

Partir das experiências dos alunos, levar em consideração a sua vivência é algo extremamente necessário. Mas, deve-se estar atento a essa expressão: partir das experiências, levarem consideração a vivência É importante ter em vista isso, para trazer o conhecimento que o aluno não tem (do contrário não precisaria da escola) e que precisa concretamente ter (por isso está na escola) para participar de sua sociedade. Esta é a questão fundamental - a da socialização do conhecimento (RIOS, 1990, p.42).

A dimensão pedagógica se faz presente no trabalho do gestor devendo ser planejada e articulada com sua dimensão burocrática de forma a dinamizar o cotidiano e criar as estruturas necessárias para que o pedagógico flua dentro da proposta coletiva. Nos trechos seguintes podemos perceber o esforço em articular as duas dimensões dentro das concepções de trabalho assumidas pela equipe (trechos dos relatos 10 D; 05 e 06 E).

**Relato 10 D (coordenadora pedagógica)** - Fiz alguns telefonemas e através deles resolvi várias questões: vaga para alunos do Conselho Tutelar, semana das crianças,

resolução de dúvidas com a diretora, organização de bilhetes aos pais, entre outros. Depois fui chamada por algumas professoras para analisar e acompanhar o progresso das classes e após esse momento, fui também até as outras classes para ver o andamento do dia escolar. Observei o parque, a merenda e andei pela escola para acompanhar o desenrolar dessas atividades. Analisei alguns cadernos de planejamento das professoras, com seus relatos sobre o caminhar do trabalho pedagógico de cada classe, com suas vitórias, angústias e reivindicações.

**Relato 05 E (professor coordenador)** - Como respondo pela parte administrativa (não tem estrutura de secretaria escolar e nem sequer um oficial administrativo ou um auxiliar) na maioria das vezes perco muito tempo para resolver questões burocráticas e como a parte pedagógica (a mais importante) é responsabilidade minha enquanto gestora organizo uma rotina com dias estabelecidos e horários para questões burocráticas, atender aos pais e comunidade, dois dias semanais para reunião pedagógica com o corpo docente, um dia estabelecido para fazer novas inscrições e horário agendado para matrícula, e acompanhar o desenvolvimento das atividades em classes ou extraclasse.

**Relato 06 E (coordenador de pré-escola)** - Ligo na outra escola para saber como vão as coisas lá, se tem algum problema, recebo um telefonema da Secretaria de Educação, para saber qual a indicação da escola para a CIPA, finalizo a confecção de envelopes de contribuição espontânea, hora da merenda, acompanho o processo de refeição incentivando as crianças a comerem o alimento, não desperdiçando, etc..., monto no computador duas atividades que a professora me pediu, para trabalhar o projeto "Identidade", ...

As ações de acompanhar o Projeto Pedagógico e prestar contas da sua execução compõem o processo de gestão escolar sendo decorrentes da autoridade conferida a esse cargo dentro do processo educativo.

A jornada de trabalho específica das escolas de educação infantil (com diferentes períodos de funcionamento parcial e integral), com um quadro de funcionários específicos as demandas atendidas (creche ou pré-escola, ou ambas), a especificidade das turmas atendidas (idade, número de crianças, relação adulto-criança, inclusão, espaço-físico e infraestrutura), a organização do dia em termos de rotinas (com horários demarcados por atividades, alimentação, higiene e descanso) são saberes que permeiam o trabalho dos gestores ligados à Educação Infantil conferindo-lhe especificidade.

Refletir sobre o que acontece no interior das unidades educacionais, relatar sobre a organização da rotina diária, expor como o currículo se constrói em seu interior, são dinâmicas que permeiam o trabalho do gestor e como parte de suas ações estão sujeitas a prestação de contas, como podemos ver no trecho destacado do relato 18 D.

**Relato 18 D (coordenadora de equipe)** - Após a entrada dos alunos e a acomodação dos mesmos em suas salas, volto-me às atividades que me aguardam para as próximas horas: responder à um relatório do Centro de Formação que deseja conhecer em que momentos do cotidiano proporciona-se atividades de Linguagem Oral e Escrita. São três páginas de perguntas que são respondidas reflexivamente e roubam algum tempo meu e de minha companheira de coordenação. Terminado, dei uma volta pela escola para acompanhar a movimentação dos alunos, que a esta altura saíam para lavar as mãos – se preparavam para a merenda.

Outro ponto a ser comentado refere-se à percepção quanto a organização dos tempos pedagógicos, especificamente ao controle do tempo destinado as atividades de linguagem oral e escrita nas instituições de Educação Infantil, o que revela um descompasso entre aquilo que temos como parâmetro nacional para o trabalho na Educação Infantil (BRASIL, 2006) e aquilo que se propõe como currículo dessa instituição de Educação Infantil. Tal descompasso revela uma concepção de Educação Infantil atrelada a uma visão preparatória para o Ensino Fundamental, sendo complementada com uma concepção de gestão pautada no controle e que reforça a tendência à hierarquização e não participação da equipe dentro das unidades educacionais.

Como parte da Educação Nacional, a Educação Infantil passa a ser regulamentada e constituindo sua identidade burocrática como uma instituição educacional com características próprias, sendo a organização proposta para essa instituição pautada em diretrizes nacionais de funcionamento.

Conforme Oliveira (2010),

As creches e pré-escolas, como parte do sistema de ensino, conforme determina a LDB (Lei nº 9.394/96), necessitam de Diretrizes Curriculares Nacionais para orientar suas propostas pedagógicas e suas práticas cotidianas junto às crianças. Essas Diretrizes estabelecem parâmetros básicos que articulam o processo peculiar de ensino-aprendizagem na educação infantil com as diferentes etapas da Escola Básica, vencendo a longa tradição assistencialista e escolarizante que tem marcado as creches

e pré-escolas. [...] As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (Resolução CNE/CEB nº 05/09) destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Estes são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, permitam a escuta e a participação das crianças, acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas, e promovam diversificadas situações em que elas são cuidadas e educadas. Seus primeiros artigos definem a estrutura legal e institucional da Educação Infantil, consolidando a presença das creches e pré-escolas no sistema de ensino: número mínimo de horas de funcionamento, atendimento no período diurno, oferta de vagas próxima à residência das crianças, acompanhamento do trabalho pelo órgão de supervisão do sistema, idade de corte para efetivação da matrícula, número mínimo de horas diárias do atendimento e alguns pontos para sua articulação com o Ensino Fundamental. Além disso, nesses artigos, também há a definição de currículo assim como de criança alinhada com a concepção de criança como sujeito de direitos.

Disponível em: < <http://www.gestrado.org/pdf/150.pdf>> Acesso em julho de 2014.

Por outro lado, o relato 18 D desabafa que o preenchimento do relatório, embora feito reflexivamente “rouba algum tempo” acaba por nos dar indício de que não há participação da equipe gestora dentro de um projeto maior – um projeto de rede – indicando um não pertencimento a proposta implementada em termos de elaboração. A não participação a nível macro fortalece a tendência a não criar espaços participativos na escola, reproduzindo as práticas hierarquizadas em seu interior, pedagógica e burocraticamente.

Ao entrar em contato com os relatos dos gestores focando o olhar para sua percepção de trabalho e a forma como se percebem na profissão vemos o quanto é fundamental a ação conjunta da dimensão administrativa e pedagógica presentes em seu trabalho para a dinamização dos processos educativos que acontecem na escola e o quanto essa articulação representa um desafio.

Os trechos dos relatos destacados até o momento apontam para um cotidiano da gestão escolar onde o trabalho voltado para o administrativo muitas vezes se sobrepõe ao trabalho pedagógico, pondo em evidência o funcionamento de uma burocracia normativa presente na instituição. No entanto, a dimensão burocrática/administrativa interfere na dimensão pedagógica do trabalho realizado no cotidiano escolar, evidenciando as concepções postas como relevantes dentro de um projeto de trabalho.

Outro ponto que podemos destacar com base nesses relatos é a tendência a separar o trabalho burocrático do trabalho pedagógico, como se cada dimensão fizesse parte da ação

de um ator específico, ou seja, de um gestor “especialista” responsável ou pelo pedagógico (coordenadores e orientadores, por exemplo) ou pelo administrativo (diretores, vices, gerentes e supervisores), pontuando a fragilidade do trabalho coletivo e de articulação no processo de construção do Projeto Político Pedagógico das unidades escolares.

Enfim, os relatos aqui pontuados nos levam a pensar na forma como a gestão escolar tem sido vivenciada nas creches e pré-escolas municipais: como tem promovido a participação da comunidade e da equipe escolar em seu cotidiano; como tem acontecido a articulação entre as diferentes dimensões que constituem o trabalho do gestor e como tem superado os modelos de gestão voltados a outras esferas educacionais. Tais questionamentos nos indicam os caminhos percorridos pelas Instituições de Educação Infantil e os desafios postos para sua gestão, compreendendo-a em suas especificidades, mas ainda em processo de organização.

#### **4.2 - Participação e tomada de decisão**

*“Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o de decidir.”*

***Cora Coralina***

Ao falarmos em participação na gestão escolar e nos processos de tomada de decisão é necessário visualizarmos as condições materiais que as escolas possuem para efetivar essa participação, os espaços constituídos, como são as relações e práticas no interior dessas unidades educacionais.

Com esse objetivo apresentamos neste momento alguns fragmentos de relatos que nos possibilitam dialogar sobre os espaços participativos, como são compreendidos, quando a participação acontece e com qual teor e se envolvem tomadas de decisão firmadas em posturas centralizadas ou movidas pelos interesses coletivos via participação.

O olhar focado na participação e nas formas de se conduzir as tomadas de decisão aflora para o sentimento de democracia no sentido de ser parte atuante nos processos decisórios, possíveis via espaços como Conselhos de escola <sup>51</sup>, Associação de Pais e

---

<sup>51</sup> A histórica separação entre a escola e a família, a herança autoritária do período militar, o fechamento das instituições, a recusa de qualquer forma de participação, e outras tantas coisas, ainda se constituem obstáculos importantes para a construção de uma sociedade nova e de uma nova escola. Há ainda o desafio da superação de práticas que parecem democráticas: as novas estratégias de “maquiar” a coletivização das decisões através

Mestres, Conselhos Fiscais, entre outros, mas que, no entanto podem ser apenas figurativos de uma democracia maquiada, quando mantém a centralização das práticas de gestão e cristalização das ações na figura do gestor.

Riscal (2010) ao olhar para as Associações de Pais e Mestres (APMs) resgata seu histórico indicando que em sua origem tinham o objetivo de integrar a escola à comunidade, possuindo no entanto, um caráter facultativo. Um de seus grandes incentivadores foi Lourenço Filho que, em 1931, baseado nas experiências do Rotary Club e do exército dos Estados Unidos, criou a Associação dos Amigos da Escola, subordinadas à diretoria de Ensino de São Paulo.

Em seu modelo inicial as APMs visavam à união entre pais e mestres, ao bem-estar da criança e ao bom funcionamento escolar. Dedicavam-se à organização de bibliotecas as escolas, à instalação de gabinetes dentários, assistência médica e à premiação de alunos. As APMs foram incorporadas, como sugestão às escolas, na primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961) em seu artigo 115. Na década de 1970, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), no artigo 62 determina a obrigatoriedade da constituição de APMs nas unidades escolares e estabelecia que cada sistema de ensino compreenderia obrigatoriamente, além de serviços de assistência educacional que assegurassem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar, entidades que congregassem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino. [...] Acostumados a participar como arrecadadores de recursos necessários para suplementar o orçamento da escola, a perspectiva de atuar como gestores da política da escola parece aos pais algo fora do espectro de suas funções (RISCAL, 2010, p. 34-35).

Vale lembrar que a participação envolve compromisso, desejo e responsabilidades e como pontua Cury (2007) muitas vezes a não participação acontece pela falta de apetite político em participar de instâncias decisórias revelando um afastamento ao qual Carvalho (2002) denomina de “estadania” (p.57), ou seja, a cultura de esperar do Estado uma decisão, contrastando com a ideia de cidadania onde pela participação busca-se consolidar a democracia.

---

de artimanhas discursivas que insistem em afirmar que já alcançamos nosso ideal, ocultando talvez o desejo daqueles que, a todo custo, buscam impedir o processo de democratização. [...] Em diversas escolas públicas esse fenômeno se apresenta sob a forma de práticas discursivas que convocam a gestão democrática na criação dos CEs tendo por base uma participação pífia de pais e familiares. Outra questão importante a examinar quanto à atuação dos CEs é relativa à pauta de decisões que se lhe apresenta. Quais são as questões que são efetivamente colocadas na mesa de discussão com possibilidades de tomada coletiva de decisão? Quais são as decisões que, tomadas em instância superior à escola, chegam no formato de comunicação para ser acatada pela escola sem possibilidade de discussão? (CONTI; SILVA, 2010, p.59).

Cruz (2012) explicita que,

A ausência da participação dos sujeitos educativos nas decisões, na formulação dos objetivos da escola, na sua realização, avaliação e deliberação, contribui para a cristalização deste autoritarismo, ora em trajes *démodé*, ora transvestido de roupagem *moderna*, de discurso de qualidade total, de *aparência democrática* (CRUZ, 2012, p.156).

Assim, a participação se contrasta com a gestão hierárquica e paternalista, onde não há espaço para o diálogo, para a partilha do cotidiano e para a busca coletiva de soluções para os problemas que emergem no dia-a-dia, espaço esse possível via gestão democrática da educação.

Pelo trecho do relato 10 A, vemos o registro reflexivo de uma reunião pedagógica no interior de uma creche (com professores e monitores) que nos mostra mais que uma condução de reunião, mas a percepção deste momento como uma possibilidade para a socialização do trabalho realizado e para a exposição das angústias, dificuldades, pensamentos da equipe.

**Relato 10 A (vice-diretora)** - A Reunião Pedagógica teve início por volta das 7:15h com duas dinâmicas de grupo que tinham como objetivo a integração e conhecimento dos parceiros de trabalho e o incentivo a novos desafios. Em seguida, a pauta da reunião foi apresentada a todos os presentes.

(...) Foi um momento muito interessante, pois os professores e monitores puderam relatar os trabalhos, suas expectativas, suas angústias, suas dificuldades, como lidam com o dilema educar/cuidar, além de mostrar aos novos monitores o trabalho da escola como um todo.

Naquele momento fiz a seguinte reflexão: “quantas vezes estamos certos de que precisamos trazer pessoas de fora para responderem questões do nosso dia-a-dia e esquecemos o quanto os próprios profissionais da escola pensando conjuntamente podem buscar saídas mais plausíveis para sua realidade”. Claro que a escola também precisa de novas contribuições e teorias, mas enquanto gestores temos que ser perspicazes para perceber quando devemos dar mais ouvidos ao conhecimento dos próprios educadores. Notei a alegria dos profissionais em exporem seu trabalho e a animação dos outros em ouvir e dar suas contribuições.

No entanto, pela expressão “*dar mais ouvidos ao conhecimento dos próprios educadores*” temos a indicação que nem sempre a equipe é considerada nos momentos de tomada de decisão sobre os problemas cotidianos, nem se busca saber sobre suas percepções

sobre as questões que fazem parte de suas vivências na creche, desprezando-se o conhecimento tácito desses profissionais. A percepção dessa lacuna pela gestora é o primeiro passo diagnóstico de um contexto que requer mudança no sentido de promover mais momentos de participação e de sua efetivação nas relações de gestão que configuram o trabalho coletivo na escola.

A promoção da participação no cotidiano das unidades de educação infantil pode se efetivar de diferentes formas, contudo destaco através o trecho do Relato 18 A uma cena onde através da autoavaliação do trabalho se mapeou os problemas identificados pela equipe como imediatos, bem como as soluções apontadas como possibilidades para sua resolução. A partir dessa dinâmica a diretora trabalhou dialogicamente com toda a equipe a gestão dos problemas na creche e conjuntamente pensaram na estratégia de enfrentamento para os dilemas internos caracterizados pela equipe como problema.

**Relato 18 A (diretora)** - Pedi para cada profissional fazer uma autoavaliação do trabalho, colocando as dificuldades encontradas para encaminhamentos e solução em conjunto, com objetivo de facilitar e melhorar a qualidade do trabalho. As principais dificuldades apontadas foram: ritmos diferentes de trabalho; momentos da troca, banho, alimentação e sono; quando chamar a mãe para buscar a criança com algum problema de saúde; critérios do que é significativo para registrar no caderno do setor; momentos para esse registro. O grupo foi sugerindo maneiras de solucionar os problemas e após consenso, decidimos tentar uma troca de membros das equipes para melhorar o ritmo do trabalho; as monitoras efetivas ficarão uma em cada período, pois, a experiência delas é importante como suporte aos colegas contratados, novos na escola; uma monitora que é mais lenta ficará junto com outra que é mais rápida e propus a professora contínua para o lugar do monitor que se demitiu, ela precisará ficar fixa no horário da tarde para poder atender as salas do período da manhã e outras escolas. Sugeri que aproveitem o momento de sono das crianças e façam o planejamento de atividades, registros do desenvolvimento e rotina das crianças, em conjunto, tirando dúvidas com a professora e colegas de trabalho.

A postura tomada pela gestão na mediação dos problemas e na tomada de decisão frente aos mesmos revelou uma forma de agir no cotidiano, promotora da participação, fortalecendo a construção da cultura democrática, rompendo com a postura de espera pela resolução dos problemas pelo outro, de cima para baixo, movimentando todos os envolvidos na busca por outras formas de se organizar o trabalho visando configurá-lo com mais qualidade para todos, crianças e adultos. Os profissionais da creche como revela o

fragmento do relato 18 A, resgatam o sentimento de pertencimento no processo de trabalho, sendo também corresponsáveis pelo produto do processo educativo.

O rompimento com posturas individuais centradas em relações de poder leva-nos a compreender que a instituição educativa não é uma instituição que apenas reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também um espaço de resistências, proposições e inovações.

A promoção de rupturas na clássica cisão entre execução e concepção do trabalho, favorece uma nova forma de organização do cotidiano escolar, contudo essa nova forma de conceber a gestão da escola só é possível via participação do coletivo escolar e da comunidade em seus processos decisórios, demarcando a vivência da democracia.

Neste sentido,

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 2004, p.19).

Os espaços de participação requerem envolvimento de todos os profissionais, de forma a consolidá-los como espaços abertos para a reflexão coletiva, diálogo e descentralização do poder. É importante que se compreenda que a participação de diferentes atores do processo educativo permite a visualização dos problemas sobre diferentes ângulos de ação, portanto, os espaços participativos também se constituem como espaços de enfrentamento, de tensões, de rupturas de ideias e visões de mundo. Por sua natureza de enfrentamento, a prática da participação vem acompanhada das resistências, contudo não se trata apenas da resistência ao debate, mas a resistência a promoção ao debate, ou seja, a constituição desse espaço.

Pelo fragmento do relato 13 B, exposto a seguir, temos o depoimento da diretora de uma escola de Educação Infantil (EMEI – que atende crianças com idade pré-escolar), onde esta destaca a importância do tempo pedagógico denominado TDC<sup>52</sup> – Trabalho docente coletivo, enfatizando que este coaduna as diferentes formas de se pensar a educação.

---

<sup>52</sup>Trabalho Docente Coletivo (TDC) que compreende as reuniões pedagógicas da equipe educacional para a construção, o acompanhamento e a avaliação do Projeto Pedagógico da unidade educacional e para as atividades de interesse da Secretaria Municipal de Educação (SME). Site visitado:

<<http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r21-21122012.htm>> Acesso em fevereiro de 2013.

Entretanto, ao mesmo tempo em que considera esse espaço rico por sua diversidade de “*cabeças pensantes*” gostaria de pular o dia na semana destinado a esse encontro, justamente pelo propósito ao qual lhe origina, a participação. Promover a participação significa possibilitar que se evidenciem as contradições que permeiam as práticas e os conflitos vivenciados na escola demandando a sua mediação em busca de soluções para tais problemas.

**Relato 13 B (diretora)** - O foco do meu relato, no entanto, será dado ao T.D.C. da EMEI, pela quantidade significativa de docentes: vinte e uma. Logo, são vinte e uma cabeças pensantes que têm sua história, sua expectativa, sua visão de mundo e de educação...

No início do relato eu citei que todas nós, gestoras e professoras gostaríamos de “pular” a terça-feira por ser o dia de T.D.C., pois, apesar de ser um espaço de reflexão, é um espaço, muitas vezes, de conflito: de um lado a direção, do outro as professoras; de um lado a direção e os funcionários, do outro, os professores; de um lado a EMEI, de outro, a CEMEI, e nós, as especialistas, mediando os conflitos.

Vale lembrar que as relações de poder construídas na escola são originadas histórica e socialmente e se retratam nas relações de trabalho estabelecidas em seu interior, portanto, também podem ser compreendidas de forma dialética, pois revelam as práticas histórico-social, política e cultural de seus sujeitos, que não se limitam a aceitar o determinado, mas também se organizam para o embate.

Assim como as relações de poder se constroem na escola, o movimento inverso também é um constructo social. Neste sentido, Barroso (1996) coloca que,

[...] a "autonomia da escola" resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber articular, através de uma abordagem que podemos designar de "caleidoscópica". A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local. Deste modo, a autonomia afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à acção dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais numa determinada escola (BARROSO, 1996, p. 10-11).

Machado (1989) se posiciona destacando que *o processo de luta é visto como uma forma de contrapor-se à dominação, o que pode contribuir para a articulação de práticas emancipatórias (p. 30)* e é através da participação que sua vivência se torna possível.

A resistência a possibilidade de enfrentamento decorrente da participação promovida pelo TDC nos dá indício de que a gestão democrática ainda é um desafio em construção, um aprendizado que assusta, mas que precisa ser fortalecido se a meta é a construção conjunta de um projeto político pedagógico.

Há que se recuperar que o princípio da gestão democrática foi deliberado pela Constituição brasileira de 1988 em seu artigo 206 (inciso I) e posteriormente retomado e reafirmado pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, que por sua vez subsidia a organização da Educação brasileira, indicando a necessidade de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a necessidade de participação da comunidade nos espaços decisórios como dos Conselhos escolares, acompanhamento e participando das tomadas de decisão junto à equipe escolar, buscando a transparência dos processos, sejam eles administrativos, financeiros ou pedagógicos.

Em seu artigo 14, incisos I e II, a Lei nº 9394/1996 prevê a participação dos profissionais da educação e da comunidade nas ações realizadas nas escolas, como é possível ver no referido texto desta legislação:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes. (BRASIL, 1996)

Mendonça (2000) aponta que *“a criação, a implantação e o funcionamento de colegiados nos sistemas de ensino têm se disseminado, sendo estas instâncias de participação parte integrante dos mecanismos que materializam a norma constitucional da gestão democrática”* (p.262), possibilitando a participação da comunidade junto à gestão escolar, buscando construir coletivamente a autonomia da escola através dessa integração.

Nesta direção, Luiz; Riscal e Ribeiro Junior (2013) compartilham que,

Os conselhos escolares são parte de um esforço que visa a implementação de processos de democratização das decisões nas escolas públicas, através da participação da comunidade escolar e local na vida da escola. Na perspectiva da legislação atual, eles têm como foco a constituição de uma

sociedade democrática por meio da participação da comunidade nas instituições públicas. A gestão democrática, princípio sobre o qual se assenta o processo de democratização da educação no país e, particularmente, na escola, tem nos conselhos escolares sua pedra angular, porque é pela participação da comunidade escolar nos processos decisórios da escola que se implementa a democratização das relações escolares (LUIZ; RISCAL; RIBEIRO JUNIOR, 2013, p.22).

No entanto, como problematiza Mendonça (2000) a concessão da autonomia <sup>53</sup> tem acontecido de forma controlada, via descentralização de responsabilidades por parte do Estado, que se mantém no controle e centralizando as normatizações que operacionalizam as decisões tomadas fora de seu âmbito. Neste contexto, a própria gestão democrática “precisará ser uma prática de resistência” (p. 72).

Pensando nos caminhos para a participação e construção coletiva de um projeto político pedagógico a escola deve compreender a gestão democrática para além do princípio constitucional, mas como um objetivo educacional mais amplo, caracterizado pelas práticas coletivas e democráticas. Ao tratar da organização escolar, Naura S. C. Ferreira (2009) aponta que a gestão democrática ainda encontrasse em processo de constituição, no entanto, destaca que,

É consenso hoje que os professores gostam de trabalhar em escolas bem dirigidas e organizadas, constituindo a gestão democrática um componente decisivo em todo o processo coletivo de construção do planejamento, organização e desenvolvimento do projeto político-pedagógico e de um ensino de qualidade. Todavia é realidade, ainda, que a compreensão teórico-prática da gestão democrática da educação ainda está se fazendo, no próprio processo de construção do projeto político-pedagógico e da autonomia da escola, que embora já seja uma convicção e uma prática em desenvolvimento, ainda não é uma realidade da vida social e profissional. Há que reforçar este valor, seus significados e suas práticas (FERREIRA, 2009, p. 308).

Destacamos a seguir fragmentos dos Relatos 21 C; 23 D e 03 F, nos quais o exercício de reflexão sobre o trabalho na gestão escolar se faz presente deixando transparecer a importância atribuída à participação nos processos vivenciados na escola,

---

<sup>53</sup> O legislador é claro no sentido de afirmar a existência de “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” (LDB, Art. 15), a serem também definidas pelos sistemas de ensino. Aqui, o entendimento orienta-se no sentido de que a autonomia de uma escola não é algo espontâneo, mas construído a partir de sua identidade e história. Os “graus de autonomia” correspondem a diferentes formas de existir da própria instituição – dizem respeito à sua história, a seu tamanho, ao seu corpo docente, à observância das diretrizes estabelecidas pelo sistema de ensino, seu desempenho e gestão de recursos (VIEIRA, 2007, p.62).

mesmo quando considerados como desafios, o que reforça a sua importância enquanto um objetivo a ser alcançado e alimentado.

**Relato 21 C (diretora)** - É fundamental o gestor junto com seu corpo docente, planejar certas atividades e depois avaliá-las para ver os pontos positivos e negativos que ocorreram na atividade proposta.

**Relato 23 D (diretora)** - O meu maior desafio é fazer com que a comunidade participe mais da Escola, que interaja com toda equipe escolar, para que possam participar das decisões, a fim de que sejam sanadas as arestas deixadas muitas vezes pelo afastamento dos Pais e da comunidade local.

**Relato 03 F (coordenadora pedagógica)** -[...] esta escola está inserida em comunidade carente, onde a maioria dos pais achavam que a escola era uma “escolinha” que as crianças iam somente para brincar, não tinham a responsabilidade de levar o filho diariamente, não justificavam as faltas, não compareciam nas reuniões, enfim não tinham um compromisso com a escola. E isto me incomodava muito, então comecei a cobrar isto dos pais, que a educação infantil não é só brincar, mas aprender brincando, e que é tão importante quanto o ensino fundamental. E um dos meios que nós conseguimos trazer os pais para escola, foi através da APM<sup>54</sup> (não havia até então na Educação Infantil) e cobrando através das reuniões pedagógicas, da importância deles participarem e quanto às crianças se sentiam valorizadas com a presença deles. E prova disto foi que na nossa primeira reunião deste ano foram 70% da presença, enquanto o ano passado não chegou a 40%.

Os fragmentos evidenciam elementos que apontam para importância atribuída a participação da equipe escolar e de sua comunidade em seus processos participativos, considerando os modos de pensar e agir das pessoas como relevantes para sanar “as arestas” e os pontos de gargalos.

A não participação nesses espaços muitas vezes é legitimada pela falta de conhecimento da comunidade das especificidades e saberes próprios do universo escolar, pelas carências e dificuldades das famílias em conciliarem horário de trabalho e de participação nas reuniões escolares, entre outras justificativas, muitas vezes preconcebidas, revelando as tensões existentes na relação escola-comunidade.

---

<sup>54</sup> APM – Associação de Pais e Mestres.

A questão da participação na execução envolve ainda uma importante contradição que parece comum no discurso dos que se opõem à participação da população na gestão da escola pública. Trata-se da pretensão de negar legitimidade à participação dos usuários na *gestão* do pedagógico, por conta do aludido baixo nível de escolaridade e da ignorância dos pais a respeito das questões pedagógicas, ao mesmo tempo em que exige que os mesmos pais participem (em casa, no auxílio e assessoramento a seus filhos) da *execução* do pedagógico, quando o inverso nos pareceria o razoável.

[...] O suposto, presente na fala de muitos diretores e professores, de que a população possui baixa escolaridade e desconhece o próprio funcionamento formal da unidade escolar não deveria servir de argumento para se afastar da escola a comunidade, com a alegação de que ela não tem condições técnicas de participar de sua gestão (PARO, 1992, p. 269).

Assim, acreditar que é importante que as famílias conheçam o trabalho realizado na Educação Infantil, que conheçam as especificidades que a distingue do ensino fundamental, buscar a participação dos pais nas vivências da instituição estabelecendo parceria e laços de compromisso com o processo de educação compartilhada das crianças, implica em ações que mobilizam a comunidade e cria um cenário promotor de participação, facilitando o acesso e incentivando sua consolidação.

Pelo trecho do relato 03 F vemos através de uma elucidação quantitativa a preocupação em trazer as famílias para as reuniões pedagógicas, aproximando-as da instituição de educação infantil, promovendo a essas famílias conhecer esse espaço e seu trabalho, primeiro passo para novas inserções.

Em sua pesquisa de doutorado Mendonça (2000) também discorre sobre os processos participativos e suas formas de materialização na escola, destacando e problematizando algumas posturas que se valem das competências próprias de professores e especialistas para justificarem e rechaçarem a não participação das famílias, alunos e funcionários na gestão escolar.

Nas entrelinhas do argumento da incompetência dos usuários para uma participação qualificada na gestão da escola, está inserida uma concepção de conhecimento, que divide a população entre os que sabem e os que não sabem... (...) espinha dorsal do autoritarismo... (MENDONÇA, 2000, p.136).

Maria Malta Campos<sup>55</sup> ao tratar das lutas sociais pela educação aborda a questão da participação da comunidade na gestão da escola e destaca que:

As tentativas de participação das mães na gestão da escola são dirigidas para os aspectos de seu funcionamento sobre os quais elas se sentem competentes: a limpeza, a ordem, a qualidade da merenda, o cumprimento dos horários. A escola não lhes reconhece esse direito, mas cobra dos pais a assistência aos filhos em seus deveres escolares, que muitos não tem condição de oferecer, e o comparecimento às reuniões marcadas nos horários mais convenientes para os professores, reuniões que as mães percebem como autoritárias e humilhantes (CAMPOS, 1991, p.58-59)

As propostas de participação trazidas por Campos (op. cit.), revelam a fragilidade presente na inserção das famílias no interior das escolas, levando-nos a refletir sobre as condições criadas para sua participação de fato e sobre sua forma de acolhimento no âmbito escolar. Para que a comunidade compreenda a forma de organização escolar e conheça a especificidade do trabalho realizado é fundamental a parceria escola-família durante todo o processo educativo.

Ao conhecer os conflitos internos existentes nas unidades educacionais, todos podem pensar alternativas para sua superação. Nas creches e pré-escolas tais conflitos se evidenciam cotidianamente expondo as tensões hierárquicas existentes em seu interior, as posturas que dão forma ao trabalho realizado e as concepções presentes na forma de administrar a organização do trabalho na Educação Infantil, revelando os princípios que a norteiam.

Através dos fragmentos dos relatos 16 B e 13 D (a seguir) podemos visualizar cenas diferentes entre si, envolvendo diferentes escolas, mas que abordam um eixo em comum – a hierarquia presente nos processos de tomada de decisão.

**Relato 16 B (diretora)** - Dirigi-me à minha sala, onde a O.P.<sup>56</sup> me procurou para relatar o caso de uma mãe que insistia em deixar o seu filho, que está em fase de adaptação no Agrupamento I, o dia todo no CEMEI apesar de a criança ainda estar chorando muito, sem conseguir comer e dormir direito. Disse que a mãe havia sido muito grossa, pois afirmara muito categoricamente que não

---

<sup>55</sup> Ver Relatório Final da pesquisa realizada durante os anos de 2009 e 2010: *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*. Site:

< [http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio\\_final.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf)> Acesso em julho de 2014.

<sup>56</sup> Orientadora pedagógica.

concordava com as regras da escola e que não viria buscar a criança no horário determinado. A O.P. disse à mãe que ela teria que conversar com a diretora e a mãe perguntou o que a O.P. estava fazendo lá, já que ela não sabia resolver nada. Solicitei à O.P. que aproveitasse a presença de todas as monitoras do setor na escola naquele momento e perguntasse a elas como a criança realmente estava, se não havia divergências sobre a adaptação da criança e depois tomasse, com as funcionárias, uma decisão.

Quando a mãe questiona a regra da escola e, além disso, questiona “o que a O.P. estava fazendo lá, já que ela não sabia resolver nada”, expõe dois problemas que permeiam esse espaço: a existência de regras que podem não ter sido construídas de forma coletiva e que são inflexíveis e a deficiência nos processos decisórios quanto a gestão da participação.

No entanto, a diretora retoma o contexto relatado pela colega de trabalho e pede para que coletivamente tome essa decisão buscando mais informações sobre a criança, analisando sua inserção neste novo espaço representado pela creche e verifique como realmente tem sido esse processo de adaptação. Isso só é possível pela observação e acompanhamento diário, portanto, requer o aval das pessoas que trabalham diretamente com a criança, as monitoras e professora, cabendo a orientação pedagógica orientar a equipe sobre as formas de se organizar a adaptação, de forma a torná-la um processo mais dinâmico e menos estressante para as crianças, profissionais e famílias.

Centralizar o poder de decisão em uma única pessoa é uma forma de legitimar a não participação: não é a diretora que deve dar a palavra final sobre se pode ou não ficar na creche, se adaptou ou não adaptou somente por ser diretora. O acompanhamento deve ser realizado coletivamente e analisado caso a caso, pois a adaptação não é uma regra, é um direito<sup>57</sup> da criança quando chega à creche ou pré-escola, devendo acontecer com um planejamento flexível e com condições que promova sua segurança e de sua família.

Em outro contexto, vemos pelo trecho do relato 13 D a observação da diretora sobre o processo de gestão de um problema e sua resolução.

**Relato 13 D (diretora)** - Estava fazendo o mapa de frequência dos professores e funcionário, quando em um determinado momento à professora do Jardim II (período da manhã), trouxe um aluno, que infelizmente, não

---

<sup>57</sup> Ver sobre: Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche. In: CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009, p. 26.

conseguiu chegar a tempo ao banheiro. A coordenadora pedagógica não estava conseguindo falar com os pais, em nenhum telefone que tínhamos para contato e ainda faltavam duas horas para o término da aula. Foi um exercício interessante para mim, normalmente me envolvo na situação, e naquele momento apenas observava o caminhar da situação. A coordenadora pedagógica pediu para que uma recreacionista desse um banho no aluno e a roupa seria emprestada da escola. A recreacionista está acostumada a dar banhos em crianças pequenas (de dois a três anos), e o levou para o banho.

Os imprevistos fazem parte do cotidiano na Educação Infantil e deslizos como o exposto pelo relato 13 D são previsíveis nesse contexto. Algumas indagações surgem ao imaginar a cena e a pensar na situação da criança, que mesmo suja teve que ficar esperando e ser levada até a diretoria para seu problema ser resolvido.

Como resolver essa questão?

A primeira ação foi leva-lo até a diretoria. Seria este o lugar central para a resolução dos problemas? De onde vem essa concepção? Como acontece a gestão dos problemas que acontecem em sala? É sempre via direção?

Na sequência o problema tornou-se dos pais – então ligar para os mesmos (não atenderam nenhum telefone). E agora... falta ainda duas horas para terminar o período da criança na escola.

Alguém vai ter que dar banho na criança? Quem faz isso? As recreacionistas, assim, o problema se resolve – uma recreacionista dá o banho e a escola empresta a roupa.

Se a roupa para ser emprestada existia, por que o bem-estar da criança não foi atendido de imediato?

O problema aqui exposto se configura melhor como um dilema: a quem compete resolver esse tipo de problema, sendo sua origem pautada em questões hierárquicas que revelam os papéis sociais atribuídos a cada sujeito, atribuições essas legitimadas pelas regulamentações que constituem o quadro funcional dos profissionais ligados à Educação (ANEXO III - O Cargo/ Atribuição - Município).

De acordo com Weber (1997) o poder leva a aceitação de ordens, sendo sua legitimação conferida pela possibilidade de aceitação dessa ordem; a autoridade por sua vez é uma forma de poder considerado legítimo e na escola, enquanto uma organização burocrática, origina-se por meio de regras estabelecidas e da forma como os cargos se organizam hierarquicamente. A autoridade na escola se configura e se legitima de forma

racional-legal, que se fundamenta no modo como os cargos são organizados e legitimados, ou seja, apoiados pela questão da formação acadêmica e pelas competências que envolvem a posição assumida.

O tipo racional-legal tem como fundamento a dominação em virtude da crença na validade do estatuto legal e da competência funcional, baseada, por sua vez, em regras racionalmente criadas. A autoridade desse tipo mantém-se, assim, segundo uma ordem impessoal e universalista, e os limites de seus poderes são determinados pelas esferas de competência, defendidas pela própria ordem. Quando a autoridade racional-legal envolve um corpo administrativo organizado, toma a forma de estrutura burocrática (WEBER, 1997, p.14).

Dentro dessa perspectiva vemos no fragmento do relato 10 D (a seguir), a coordenadora pedagógica refletindo sobre uma reunião envolvendo diferentes cargos relacionados a gestão educacional indicando que o momento de encontro entre os sujeitos ocupantes de diferentes cargos, com diferentes status nem sempre tem uma mediação tranquila. O ponto de tensão decorre dos diferentes interesses postos em pauta durante um contexto de tomada de decisão, considerando-se também que cada cargo tem um limite de ação dentro da estrutura burocrática educacional.

**Relato 10 D (coordenadora pedagógica)** - No período da tarde, fui a uma reunião no centro de formação (CEFOPES) do município com o secretário de educação, supervisoras, diretoras de áreas, formadores, diretores de escola e coordenadores para tomada de decisão sobre as propostas para ações de 2008, relacionada à formação continuada dos professores. Foi um tema polêmico, por isso uma reunião desgastante. Assim chega ao final, mais um dia de trabalho.

A pluralidade de ideias, de concepções e de posições existentes dentro da escola, seja ela proveniente das famílias ou da comunidade, seja decorrente dos profissionais ou dos alunos revela como se configura a organização escolar e como os processos participativos e de tomada de decisão acontecem em seu interior, revelando nesta pluralidade a singularidade de cada instituição e o projeto político pedagógico que as orienta.

#### 4.2.1- As famílias – atores, expectadores, parceiros

*Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE; SHOR, 1986).*

Ao falarmos em participação e tomadas de decisão de forma coletiva é importante recuperarmos o papel ocupado pelas famílias dentro das instituições de Educação Infantil. Vale pensarmos em quais momentos e em quais espaços esses atores são chamados visando conhecer o trabalho realizado, compartilhar experiências, colaborar com a instituição e sua organização, como parte de seu coletivo.

Segundo a LDB nº 9394/96, em seu artigo 12, compete à escola “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração” sendo a gestão escolar o viés que permite essa articulação e encaminhamento da proposta pedagógica de cada escola.

Falando na Educação Infantil, Bondioli (1998) destaca que seu espaço:

Deve apresentar-se como lugar aberto à comunidade circunstante, que não se encerra pelo temor de intrusões indevidas. [...] No momento em que a creche se apresenta à comunidade, se faz conhecer pelas famílias que a utilizam, ela não cumpre somente uma função informativa, mas, tornando transparentes os mecanismos organizacionais que a regem e as estratégias educativas que nela se realizam, convida ao mesmo tempo uma pluralidade de sujeitos sociais a encarregar-se e a participar das operações administrativas e formativas que nela acontecem (BONDIOLI, 1998, p.35).

Resgatando a Constituição brasileira de 1988, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família que devem atuar em colaboração (art. 205) o que enfatiza a importância da relação entre instituições de Educação Infantil e famílias, ou seja, dos processos participativos.

Spaggiari (1998) ao apresentar-nos a experiência de Gestão Social italiana destaca que,

A ideia condutora é a de uma creche compreendida como trama de relações comunicativas, como rede insaciável de dinâmicas sociais, como sede de processos formativos, integrados e compartilhados pelas famílias, pelos educadores e pelas crianças (SPAGGIARI, 1998, p.100).

Esse relacionamento “a três” é compreendido de forma indissolúvel e se revela mais que uma forma de organização, mas como parte da proposta educacional assumida pelo grupo e que revela sua opção política que por sua vez marca o estilo de trabalho realizado.

Nos relatos aqui explorados vemos diferentes caminhos que sinalizam a busca pela inserção das famílias e sua participação no universo das instituições de Educação Infantil, contudo, indicam também o estilo de trabalho assumido pelas formas de abordagem às famílias revelando oscilações entre participação e controle.

Assembléias, encontros (individuais, de seção, de pequeno grupo, auto-administrados), diálogos, visitas à creche, laboratórios, festas, excursões não só permitem ampla possibilidade de escolha entre diversas modalidades de participação, mas também cumprem a função de evocar e satisfazer necessidades diferenciadas de suporte, socialização, comparação e conhecimento (BONDIOLI, 1998, p.35).

Como trazer as famílias para as creches e pré-escolas? Como agregá-los ao Projeto Político Pedagógico dessas unidades? Como torná-los sujeitos (atores e parceiros) deste projeto para além da posição de expectadores? Como efetivar de fato a participação?

Conforme Baffi (2002) “[...] a etimologia da palavra participação origina-se do latim "participatio" (pars + in + actio) que significa ter parte na ação.

Para ter parte na ação é necessário ter acesso ao agir e às decisões que orientam o agir. Contudo, o primeiro passo para essa ação é o estabelecimento de uma relação dialógica entre família e escola.

Nos trechos que seguem, dos relatos 20 D e 25 E, vemos a ação de duas gestoras nos indicando a tentativa de interação com as famílias, sendo o diálogo o caminho utilizado para a aproximação.

**Relato 20 D (assistente técnica pedagógica)** - Permaneci no portão de entrada conversando com alguns pais. Percebi, em suas falas, que gostam da escola. Questionei se estavam satisfeitos com o trabalho desenvolvido na escola, com o que as crianças aprendem com a merenda. Foram muito sinceros: gostam da escola, acreditam no trabalho dos professores, na aprendizagem das crianças, embora às vezes tenham alguns descontentamentos quanto aos cuidados com os filhos. Porém, com relação à merenda, não estão satisfeitos. Achar fraca e de pouca variedade.

**Relato 25 E (diretora)** - [...] minha primeira tarefa seria organizar com a auxiliar de direção as tarefas burocráticas do dia, mas só consegui fazer isso por volta de 9 horas, pois fui procurada por quatro mães de alunos do Berçário que queriam conversar sobre seus filhos, principalmente ao que referia à saúde das crianças. Atendi uma a uma, ouvindo-as, e dando um retorno do que seria a adaptação de seus bebês à escola. Não tenho pressa em conversar com as famílias dos alunos, pois considero que é aí que estabelecemos nossos laços de confiança, para que a vida escolar seja harmoniosa, mas o tempo passa e as tarefas acumulam-se.

Ouvir o que o outro traz como indagação, questionamentos, dúvidas ou sugestão e integrá-lo no funcionamento da instituição de Educação Infantil, a fim de que conheça sua especificidade e caminhos para participação faz parte de uma atitude articuladora, papel este representado pelos gestores.

Neste sentido, destacamos alguns trechos de relatos que trazem elementos que indicam formas de enxergar a participação e compreendê-la como algo maior que cumprir com uma obrigação. Porém temos também relatos que revelam essa forma de conceber a participação, ou seja, enquanto obrigação, portanto passível de controle.

**Relato 21 A (vice-diretora)** - Entreguei para as monitoras e professoras de cada sala os convites da oficina de pipas a ser realizada no próximo sábado em comemoração ao dia dos pais, evento este que contará com a presença de toda a Equipe Escolar. Que tem como objetivo a integração família e escola.

**Relato 08 F (diretora)** - Quando estávamos conversando com a mãe, o pai entrou em contato e informou que a dosagem do remédio estava errada, ele tinha que tomar um ml e estava tomando cinco ml, pedimos para a mãe levá-lo no pronto socorro, para saber qual procedimento clínico deveria ser tomado nesse caso. No dia seguinte a mãe telefonou agradecendo o procedimento da escola, pois se ele tivesse tomado o remédio por mais um dia ele poderia ter tido uma parada cardíaca, e ela ficou muito preocupada, pois não havia notado a mudança de comportamento de seu filho.

**Relato 20 B (diretora)** - Após colocada a pauta, percebi que o grupo elegeu como assunto principal encaminhamentos de bilhetes e reclamar o não envolvimento das famílias com a Escola, demonstrado nas frases: “Nem mesmo respondem ao caderno de recados.” “Pelo menos poderiam dar o retorno aos bilhetes avisando que não viriam à entrevista.” “Crianças que vêm com a perua escolar as mães são ausentes.” “Tem crianças que vêm de perua que a mãe nunca veio na Escola”. “Não tem nada que possamos fazer para obrigar esta mãe a vir à Escola? “Não poderia se colocar algum item nas regras da Escola que obrigasse a mãe a comparecer?” “E se a criança não pudesse entrar na Escola até que a mãe comparecesse a entrevista?”

Olhando para os trechos dos relatos 21 A e 08 F vemos duas formas diferentes de tentar aproximar se das famílias, via oficina de pipas (convite para atividade ao sábado) e mesmo através de uma conversa com a família a partir da observação da sua criança.

A interação busca integração e a partir de práticas receptivas e comprometidas é que se constroem os laços de parceria e confiança. Já pelo relato 20 B vemos o envolvimento das famílias ser questionado, revelando que o diálogo está fragilizado e delegado a terceiros (perua escolar), além da não apropriação dos cadernos de recado para o fim ao qual foram

adotados – comunicar-se. Sem essa apropriação os bilhetes tornam-se uma ilustração e não uma possibilidade de diálogo e participação nos processos organizacionais e educativos que permeiam as creches e pré-escolas, ainda que à distância.

A falta de resposta e de diálogo incita a outras práticas que se revelam controladoras e até punitivas (*se a criança não pudesse entrar na escola até que a mãe comparecesse a entrevista?*), revelando as opções pensadas para solucionar problemas que não foram devidamente aferidos como, por exemplo: porque as famílias não se apropriam dos cadernos de recados? Quais as mensagens que tem sido enviadas por meio desse instrumento de comunicação? Se existem para comunicar, porque não comunicam ou o que comunicam? Qual a origem desse entrave?

Neste sentido, recupero Silva (2001) quando ao tratar das concepções de autoridade e hierarquia destaca que essas interagem no cotidiano educacional e influenciam nas formas de participação que constituem as escolas.

[...] a tarefa do administrador escolar não é controlar o trabalho pedagógico, mas assegurar a existência de condições para que o ensino se realize. A legitimação da autoridade, dessa forma, seria baseada no reconhecimento do poder de articulação e da criação de elementos facilitadores da participação na escola, o que contribuiria para o estabelecimento de estruturas menos hierárquicas. Quando a legitimação da autoridade se dá meramente pelo cargo burocrático ocupado, normalmente ocorre uma centralização das decisões formais nas mãos da direção e um individualismo exacerbado nas práticas ocorridas na sala de aula, que são compartilhadas pelo grupo como um todo, por receio de represálias (SILVA, 2001, p.133).

A ação articulada entre instituições de Educação Infantil e famílias ganha destaque por serem parceiras no educar e cuidar das crianças, conforme enfatiza a nossa legislação quando fala na ação complementar entre as duas esferas: pública e privada.

Historicamente as creches se constituíram inicialmente olhando para as famílias e suas necessidades e somente à partir de 1988 o direito da criança a educação e cuidado em espaços coletivos como creches e pré-escolas passa a ser considerado. A inserção das mulheres no mercado de trabalho decorrente das transformações sociais, culturais e econômicas, as mudanças na legislação conferindo o direito ao atendimento em creches e pré-escolas às crianças e a introdução dessas instituições como primeira etapa da Educação Básica na legislação educacional revelam uma série de mudanças que impactaram sobre as Políticas Educacionais de Atendimento à Infância.

Pensar nessas instituições e em sua forma de organização requer uma revisão nas formas de compreender as famílias (o padrão de família numa concepção tradicional, nuclear), o contexto social e a interação com as crianças, de forma a atender as novas demandas através de ações articuladas e parceiras entre as instituições de Educação Infantil e as famílias.

Construir os espaços de participação não é tarefa fácil, mas é possível quando se atribui significado a essa ação por ambas as partes famílias – instituições (creches e pré-escolas).

Assim, como um dos relatos apresentados revela o problema da falta de comunicação mesmo através do caderno de recados, temos no relato a seguir outro contexto que não camufla as dificuldades existentes, mas aponta para uma alternativa adotada a fim de possibilitar o diálogo e a aproximação família-escola.

**Relato 06 E (coordenadora de Pré-Escola)** - Depois que as crianças vão embora eu fico sozinha na escola, pois neste dia tenho reunião de pais as 19:00 horas, fico na escola preparando a sala dispondo as cadeirinhas e bancos para os pais se sentarem, elaborando a pauta, que consta de:

- Esclarecimentos sobre o regimento interno da escola, horário, uniforme, faltas, higiene, doenças, merenda, reuniões, passeios, contribuição mensal espontânea, transporte escolar, e outros assuntos mais referentes ao dia-a-dia da escola.

- Exposição do quadro curricular, proposto pela Secretaria de Educação, e de todo o trabalho pedagógico feito por nós aqui na escola.

Os pais chegam e começamos a reunião as 19:10 horas, desenvolvo toda a minha pauta, tiro dúvidas dos pais, marco algumas resoluções que os pais me pedem para tomar com relação aos pontos dos ônibus, as professoras colocam a sua prática diária com as crianças, terminamos a reunião as 20:45 horas alguns pais vêm conversar com os professores e comigo sobre assuntos particulares, referentes a seus filhos. Vamos embora da escola as 21:10 horas. Posso afirmar que o dia em que tenho reunião de pais é muito cansativo, mas vale a pena, ainda mais aqui nesta escola onde nunca temos um contato físico com os pais, pois as crianças vem e vão com o ônibus, isso é um ponto negativo, a meu ver, com relação a existência deste ônibus, mas se não for assim, as crianças não tem como virem para a escola.

As reuniões de pais organizadas pelas creches e pré-escolas nem sempre reúnem as famílias, principalmente quando realizadas em horários que inviabilizam sua participação

considerando-se seus horários de trabalho/ distância. O transporte escolar que possibilita a vinda dos pequenos à escola é um meio facilitador da acessibilidade por um lado, sendo por outro um elemento que contribui para o distanciamento entre famílias e escola, limitando o diálogo a poucos momentos, devendo esses ao menos ser pensados para o encontro que permita a troca de informações, para o se conhecer e conhecer o trabalho realizado, opinar na organização da escola e colaborar com o processo educativo por algum viés.

Conforme Veiga (2000) a construção do Projeto Político Pedagógico é,

[...] um movimento de luta em prol da democratização da escola que não esconde as dificuldades e os pessimismos da realidade educacional, mas não se deixa levar por esta, procurando enfrentar o futuro com esperança em busca de novas possibilidades e novos compromissos. É um movimento constante para orientar a reflexão e ação da escola (VEIGA, 2000, p. 192).

Observar o que tem afastado as famílias da escola e tem limitado sua participação faz parte do trabalho de articulação e de fortalecimento desta parceria, sendo um desafio que deve se constituir como parte de um projeto coletivo, político e pedagógico.

Visando o movimento de ação e reflexão Padilha (2001) destaca que a participação pode dar-se na,

[...] programação de atividades, na coordenação de eventos intra e extra-escolares e no estudo da realidade. Eles devem vincular-se principalmente aos diversos colegiados existentes na escola, com o que estarão até mesmo consolidando a prática participativa (PADILHA, 2001, p. 74).

Oficinas, caderno de recados, entrevista, entrada na escola, reuniões, telefonemas, conversas informais se constituem como táticas que compõem o caminho para a aproximação e estímulo à participação, visando um Projeto Político Pedagógico que traduza um movimento coletivo, democrático.

### 4.3 - Visão de escola: demandas estruturais e de recursos humanos

*São tarefas específicas da escola a gestão de seu pessoal, assim como de seus recursos materiais e financeiros. Noutras palavras, cabe a ela gerir seu patrimônio imaterial e material. O primeiro refere-se às pessoas, às idéias e à cultura produzida em seu interior; o segundo diz respeito a prédios e instalações, equipamentos, laboratórios, livros, enfim, tudo aquilo que se traduz na parte física de uma instituição escolar (VIEIRA, 2007, p.62).*

Dentre as dimensões que constituem o trabalho do gestor educacional, como nos aponta o pensamento de Vieira (2007) está a gestão dos recursos materiais e imateriais da unidade escolar, ou seja, a manutenção de sua infraestrutura e seus bens físicos necessários para o funcionamento de uma instituição educativa, bem como a administração de seus recursos humanos, que envolve o pessoal que constitui a equipe escolar e que desses decorrem as concepções, os valores e a forma de compreender o processo educativo, portanto, é um dos pontos que corporifica o Projeto Político Pedagógico enquanto construção coletiva e enquanto possibilidade de concretização de ideais.

Ao longo da leitura dos relatos dos 159 gestores, focados nesta pesquisa, tanto as dificuldades envolvendo as questões materiais quanto aquelas envolvendo as imateriais são relatadas de forma expressiva e muitas vezes repetitiva, dando a sensação que estamos repetindo a leitura de um determinado relato, pois o problema se repete quase que dá mesma forma, porém em diferentes escolas, localizadas em diferentes regiões.

Se os problemas apontados são recorrentes porque ainda não se configuraram como problemas<sup>58</sup> maiores que demandam de ação global? A identificação do problema e seu reconhecimento são os passos iniciais para a busca de soluções, entretanto, para que as estratégias utilizadas sejam capazes de produzir as transformações necessárias é importante que a escola tenha competência técnica para as ações propostas, participação coletiva e compromisso político diante do problema<sup>59</sup>. Porém, diante de problemas menores e focais

---

<sup>58</sup> [...] o modo de operar do Estado traduz-se, *no ato de fazer políticas públicas* e estas, de acordo com o estudo realizado por VIANA (1996) são constituídas de fases ou etapas, entre as quais estão a *construção da agenda, formulação de políticas, implementação de políticas e sua avaliação*. A agenda política é definida como o *espaço de constituição da lista de problemas ou assuntos que chamam a atenção do governo e dos cidadãos*. Entre os fatores que estariam influenciando a construção da agenda, encontram-se os participantes ativos; estes podem ser classificados como *atores governamentais ou não-governamentais* (VIANA, 1996, p.08).

<sup>59</sup> O conceito de problema (ou situação) - O elemento central do Diagnóstico é a produção de um quadro que identifique e relacione entre si os problemas mais relevantes de uma dada situação (Instituição, etc) em um

essa forma de mediação é possível, sendo de difícil gestão quando o problema ultrapassa a capacidade local de ação e se constitui com limitadores externos, ou seja, regras para a utilização de recursos que limitam ação do gestor, processos legais e trabalhistas que limitam a resolução de problemas como falta de recursos humanos, entre outros.

Os trechos dos relatos destacados na sequência focam a visão da escola pelo viés de suas demandas estruturais e de recursos humanos sendo possível perceber que os pontos abordados nessas narrativas revelam as condições precárias de trabalho dessas escolas decorrentes da falta de funcionários, ausências de professores, espaço físico impróprio para o atendimento realizado na Educação Infantil e ausência de uma logística de manutenção dos equipamentos escolares. No entanto, cabe destacar que todos esses problemas não podem ser utilizados como desculpa para a não promoção de espaços participativos, ao contrário, a participação e tomada de decisões de forma coletiva fortalece a escola na resolução desses problemas legitimando-os e configurando-os como problemas reais a serem resolvidos, exercendo pressão no poder público para sua inserção na agenda política.

Silva (2001) problematiza a questão da participação do coletivo escolar e da comunidade destacando que os órgãos que teriam a tarefa de incrementar a participação, tais como associações de pais e mestres e conselhos de escola muitas vezes não cumprem essa função, tornando-se órgãos de legitimação do poder centralizado e de decisões previamente tomadas. Assim, [...] *“é necessário pensar sobre a cultura de relações estabelecida na escola e em que medida as concepções de autoridade e hierarquia que estão sendo compartilhadas se refletem na possibilidade real de participação”* (SILVA, 2001, p.134).

Como pontua Paro (1992),

É preciso, todavia, tomar cuidado para não se erigir essas dificuldades materiais em mera desculpa para nada fazer na escola em prol da participação. Isto parece acontecer com certa frequência na escola pública e se evidencia quando, ao lado das reclamações a respeito da falta de recursos e da precariedade das condições de trabalho, não se desenvolve qualquer tentativa de superar tal condição ou de pressionar o Estado no sentido dessa superação (PARO, 1992, p. 261).

---

determinado momento. Um problema é, para um ator sempre que este o declare insatisfatório e evitável, o resultado de um jogo. [...] É possível classificar os problemas quanto a: 1) tempo: atuais ou potenciais; 2) governabilidade: controle total, baixo controle e fora de controle; 3) abrangência: nacionais, locais, específicos, estaduais, municipais; 4) estruturação: estruturados ou quase-estruturados. OBS: Texto retirado do Caderno de Acompanhamento do Curso Gestão Estratégica Pública oferecida pelo GAPI – DPCT/Unicamp.

Nos relatos a seguir podemos perceber a pontuação feita por Paro (1992) ao analisarmos as soluções caseiras ganhando o espaço que poderia ser ocupado pelo coletivo escolar e pela comunidade de forma a pressionar o poder público na constituição de propostas efetivas para a solução de problemas como a ausência de funcionários nas escolas, prejudicando o atendimento e comprometendo a qualidade do serviço oferecido por essas instituições.

**Relato 16 A (diretora)** - Nestas duas horas, pude constatar o quanto estava em excesso as minhas atividades. Não seria possível dar conta daquela rotina. Era preciso tomar algumas providências, dar alguns encaminhamentos trazer clareza e tranquilidade para continuar o trabalho. Como seria possível sem contar com funcionários?! [...] percebi o quanto contava com os funcionários. Eu tinha o Ananias que é servente, mas já me ajuda fazendo cadastro e atendendo na secretaria. A estagiária tem sido atenta e responsável. Enfim, os funcionários já estavam ajudando naquele momento difícil. Então tomei as seguintes decisões: a) fazer uma reunião com toda equipe escolar, colocar a situação atual, agradecer e solicitar apoio; b) fazer um documento a SME informando a situação da escola e solicitando providências.

**Relato 28 C (diretora)** -... iniciei meu dia de trabalho na Escola às 7:00h, onde fui direto para a sala do Berçário para receber os alunos, ou melhor os bebês, pois estamos com as duas recreacionistas que trabalham nesta sala no horário da manhã de Licença Saúde, então o jeito foi colocar a mão na massa. Recebi os bebês das 7:00 às 7:30h, às 7:45 chegaram as mamadeiras para dar a eles, por volta das 8:00h se apresentou na Escola uma estagiaria de Ensino Superior que vai trabalhar lá, imediatamente a levaram para a sala do Berçário. Conversei com ela e tentei lhe explicar qual a rotina do Berçário, depois das mamadeiras coloquei os bebês no tapete para juntos brincarmos e também cantarmos, ultimamente eles tem adorado brincar de roda-roda, uma brincadeira folclórica que lhes ensinamos agora no mês de Agosto. Por volta das 9:00h, chegou na sala a recreacionista que trabalha lá desde o início do ano.

Nos relatos 16 A e 28 C temos duas cenas que se conectam pela ausência de funcionários específicos para o desempenho de algumas funções.

No relato 16 A temos um servente atuando como escriturário, acompanhado de uma estagiária, ou seja, uma aprendiz, atuando como funcionária e suprindo as demandas administrativas presentes nesta unidade escolar. Vemos que a execução das demandas acontece por vias alternativas, dentro de uma estrutura onde não se distingue o público do privado, onde o poder político segue a mesma ordem do poder doméstico, se guiando pelas necessidades pessoais e segundo a lógica onde os servidores selecionados são aqueles que

fazem parte do círculo de confiança pessoal, sem que haja especificidade das funções (MENDONÇA, 2000).

No relato 28 C a direção é pega de surpresa pela ausência de duas recreacionistas com afastamento médico e não há outros profissionais que realizem essa substituição. A alternativa para superar esse problema de maneira imediatista é assumir a função das profissionais ausentes e ser auxiliada por uma estagiária (um lance de sorte?). As funcionárias estão ausentes, mas o problema da ausência se supera quando se busca remedia-lo, mas não eliminá-lo.

Nos dois contextos vemos contextos estruturais desconfortáveis envolvendo a deficiência de recursos humanos, mas estes são suprimidos por soluções caseiras que apenas encobrem as situações e não permitem que elas se configurem como problema real.

A gestora 16 A afirma que dentre as decisões que tomará para resolver seu problema está “fazer um documento a SME informando a situação da escola e solicitando providências.” Entretanto, como a SME interpretará esse documento, já que a solução para esse contexto de desconforto está sendo remediado e há (ou podem haver) outras pendências não remediadas a serem atendidas?

Da mesma forma o relato 28 C nos dá indício de que ter profissionais para atender as demandas decorrentes de situações previstas (faltas abonadas, licenças médicas, nojo, entre outras...) não é uma prioridade dentro de uma estrutura organizacional em termos de recursos humanos, pois permite interpretar que as escolas são auto-suficientes na resolução desse tipo de demanda.

Em ambos os casos a figura do estagiário aparece como substituto de um funcionário, revelando o papel que estes tem desempenhado diante de situações-problema como da ausência de funcionários para o desempenho específico de determinadas funções no interior das unidades escolares, legitimando a não contratação de novos funcionários diante do desempenho sem custo, ou a baixo custo de um outro sujeito ainda em formação.

Conforme o material elaborado pelo GAPI – DPCT/Unicamp,

A descrição de um problema é relativa ao ator que o declara: o resultado de um jogo poder ser um problema para um ator, uma ameaça para um segundo, um êxito para um terceiro e uma oportunidade para um quarto. A descrição de um problema deve precisar seu significado e torná-lo verificável mediante os fatos que o evidenciam.

Dentro dessa lógica a realidade pode ser vista de diferentes maneiras, conforme o foco do olhar, por isso a participação na escola permite que uma mesma realidade possa ser analisada por diferentes prismas tornando a descrição de seus problemas mais precisa, identificando os problemas reais e que demandam de solução.

A implicação que a deficiência de funcionários pode acarretar fica visível nos trechos a seguir (18 A, 22 A e 12 B) e nos permite identificar os problemas decorrentes dessa deficiência organizacional em termos de recursos humanos.

**Relato 18 A (diretora)** - Na terça-feira cheguei à escola às dez horas e chamei as monitoras e professora do berçário para a reunião de setor que estava agendada desde sexta-feira, para fazermos um acerto da equipe, pois, um monitor pediu demissão e estamos trabalhando com falta de funcionário, o que tem dificultado o trabalho no que se refere à higiene, alimentação, atividades pedagógicas, enfim, ao cuidar e educar, sobrecarregando as monitoras. Solicitei a reposição do monitor, mas, na sexta-feira a coordenadora do NAED respondeu que no momento não há esta possibilidade.

**Relato 22 A (vice-diretora)** - O AGIIB senta-se e todos os educadores colaboram em acomodar as crianças e servi-las. Em menos de cinco minutos começam a chegar os bebês na frente da professora. O movimento de ajudar a sentar e servir as crianças se repete. A professora neste momento está sozinha. Quase todas as crianças já estão acomodadas e comendo quando entra uma das quatro professoras da AGIII no refeitório com um bebê no colo e pergunta se o aluno é dela. A professora pega o bebê, agradece pela "devolução" e diz que a outra educadora que era para estar junto com ela precisou ir ao banheiro.

**Relato 12 B (diretora)** - Outro educador, ainda, necessita improvisar atividades e por esse motivo mantém as crianças em sala explorando os brinquedos lá existentes. A ausência de um monitor impede que o teatro de fantoches, atividade anteriormente programada, possa acontecer.

Exercitando o olhar e identificando nas narrativas situações problema, podemos dizer que devido à falta de pessoal ocorre à sobrecarga das funcionárias que permanecem em atividades o que interfere na qualidade do atendimento realizado, pois o número de crianças a serem atendidas permanece e a relação adulto-criança se intensifica. Neste contexto, a atenção dispensada aos cuidados e a educação são afetados. Os planos de trabalho sofrem alteração devido às condições humanas para sua realização sem colocar em risco a segurança das crianças pequenas, havendo a flexibilização da programação muitas vezes permeada pelo imprevisto (como aparece no trecho 12 B), o que pode revelar outro problema, o da falta de formação para o trabalho na Educação Infantil – primeira etapa da

educação básica cujas especificidades referem-se ao cuidado e a educação de forma indissociáveis tendo o lúdico e a brincadeira como eixos que permeiam as ações.

Pelo relato 22 A vemos o quanto a ausência, ainda que momentânea junto a uma turma de crianças pequenas pode ocasionar outros problemas. No caso apresentado por meio desta narrativa uma criança se dispersou de seu grupo e sua falta não foi notada, ressaltando que esse descuido foi reparado a tempo de nenhuma outra adversidade acontecer. Mas, e se a criança tivesse caído, ou se algum familiar estivesse na escola e pegasse a criança sem que o adulto de seu setor ficasse sabendo, se a criança retornasse para sua sala e lá permanecesse até a volta de seu grupo sem, no entanto, ter se alimentado, e se...

As variáveis que permeiam essa situação são inúmeras, mas que fundamentalmente reforçam o quanto a organização adequada do quadro funcional interfere no trabalho realizado no cotidiano escolar imprimindo singularidade a sua concretização. Nos relatos (13 C e 01 E) podemos ver situações com o mesmo teor, mas que podem ser visualizadas por ângulos diferentes, na perspectiva da equipe gestora, na perspectiva das famílias, na perspectiva das professoras e na perspectiva das crianças.

**Relato 13 C (diretora)** -... na 3ª feira tivemos professores ausentes das aulas, e não temos o costume de dispensar alunos pois achamos desagradável para os pais que os levam até a escola; tivemos que remanejar entre as salas, fato que nos contraria bastante devido a faixa etária das crianças e o espaço físico disponível.

**Relato 01 E (coordenadora pedagógica)**  
- À tarde, o grupo de professoras, me procurou, antes do início das aulas. Essas manifestaram a insatisfação de ter que ficar com os alunos de uma professora que comunicou de última hora que iria faltar. Não dispomos de uma professora volante e também não podemos dispensar os alunos, então a solução é dividir as crianças em outras salas, o que causa certa agitação no grupo. Elas se queixaram também, da falta de funcionários para ajudá-las nos horários de entrada e saída. Procurei acalmar o grupo e lhes prometi levar a problemática para ser discutida em reunião com as supervisoras.

A ausência de pessoal, no caso a ausência de professores nos leva a avaliar os contextos descritos e precisar o problema considerando os diferentes ângulos atingidos.

As gestoras (uma diretora e uma coordenadora pedagógica) apresentam a situação e destacam o desconforto em distribuir as crianças em outras turmas, frisando que o espaço físico às vezes é inadequado para atender as diferentes faixas etárias, contudo não dispõem

de professores volantes e não podem dispensar os alunos. As famílias que se deslocam até a escola (creche ou pré-escola) com uma criança pequena se organizam para esse compromisso: verificam mochila, arrumam a criança, se programam para atender o horário escolar e conforme sua agenda de trabalho. Chegar até a unidade escolar e ter que retornar para casa com a criança devido à falta de professor se torna um desrespeito ao direito à educação e a esse atendimento. Assim, para as famílias a distribuição das crianças é uma solução e não um problema.

As professoras revelam insatisfação com a distribuição das crianças de outra professora que faltou sem avisar, afinal possuem um planejamento diário que atende a uma programação dentro de um referencial prévio, considerando a idade das crianças, sua quantidade, as condições materiais e espaço-físico disponíveis. A redistribuição gera a superlotação das turmas e modificação do referencial pensado para o planejamento diário. O atendimento acontece, mas diante da flexibilização/modificação do planejamento devido a não previsão dessa ausência.

Na perspectiva das crianças a situação pode ser um problema ou não: pode haver crianças que não queiram ficar na escola por se sentirem inseguras diante da situação inesperada, pela separação dos colegas, por perceberem que aquela situação não está agradando as outras professoras (etc.), entretanto também pode haver crianças que considerarão a situação uma aventura e como uma possibilidade de interagir com outra turma e com novas formas de trabalho.

A falta de compromisso com o trabalho assumido revelado através de uma ausência sem aviso prévio é o problema dos trechos analisados, pois se a ausência tivesse sido combinada ou ao menos comunicada com antecedência seria possível planejar esse atendimento buscando-se alternativas diferentes da redistribuição das crianças, como por exemplo, sendo possível buscar uma professora substituta para a turma (s).

A distribuição das crianças gera a superlotação das salas e um atendimento inadequado (considerando-se relação adulto-criança e espaço-físico) interferindo na qualidade do trabalho, gerando a insatisfação nas demais profissionais que se acabam respondendo com a ausência. A ausência de professores e a mediação dessa situação também são contextualizadas pelos trechos 06 D e 20 E, reafirmando o quanto que a falta de planejamento das ausências gera desconforto nos profissionais que atuam nas escolas e

que buscam alternativas para essas situações, que embora pareçam imprevistas, na realidade são previsíveis.

**Relato 06 D (diretora)** - Cheguei à escola, às 7h00, acompanhei as entradas dos alunos, são duas entradas, a dos alunos de Ensino Fundamental às 7h10 e a dos alunos da Educação Infantil, às 7h20. Estes minutos iniciais são sempre muito tensos, quando o telefone toca, fico apreensiva porque quase sempre é uma professora ligando para avisar de última hora que estará faltando. Para estas situações procuramos ter aula-reserva, que as professoras deixam preparadas para estes imprevistos, mas é muito difícil conseguir uma substituição nestas condições.

**Relato 20 E (coordenadora pedagógica)** - A secretária muito brava pelo aviso de última hora da ausência de uma professora, mudança no horário dos professores específicos para cobrir a falta até chegar à substituta... Às sete horas e trinta minutos, nova entrada de alunos, agora da educação infantil, insistência de mães, choro dos pequenos, perueiras atrasadas, nova luta do porteiro...

A previsibilidade se confirma quando focamos o olhar para as seguintes narrativas: “Para estas situações procuramos ter aula-reserva, que as professoras deixam preparadas para estes imprevistos” (06D); ou “quando o telefone toca, fico apreensiva porque quase sempre é uma professora ligando para avisar de última hora que estará faltando” (06D).

Outra alternativa apontada para o atendimento desses imprevistos se revela na seguinte proposta: “mudança no horário dos professores específicos para cobrir a falta até chegar à substituta...” (20 E), confirmando a previsibilidade desses imprevistos.

A gestão do cotidiano é permeada por questões como as já apresentadas envolvendo recursos humanos e por aquelas envolvendo a manutenção predial, ligadas a infra-estrutura e a zeladoria escolar, consumindo parte do tempo de trabalho do gestor escolar, mas cuja atenção é necessária para que se garantam condições para o desenvolvimento das práticas pedagógicas de forma adequada e segura para todos os envolvidos nos processos educativos.

Segundo Russo (2009),

A gestão da dimensão cotidiana, ou administração corrente, do funcionamento da escola consome parte significativa do tempo de trabalho dos gestores e como, em geral, é constituída de questões que exigem solução imediata, acabam se impondo sobre as questões mais substantivas para o processo de trabalho/produção pedagógico escolar. O que acabamos de afirmar decorre do fato de compreendermos que a gestão da dimensão cotidiana, que tem como foco as questões do imediato escolar, difere da gestão estratégica à qual cabe enfrentar os desafios mais substantivos e mediatos. (RUSSO, 2009, p. 470)

Entre as questões que requerem resolução imediata e compreendem a dimensão cotidiana da gestão estão àquelas relacionadas ao funcionamento adequado das instalações escolares.

Pelos trechos dos relatos 12 C, 08 D e 28 E podemos ver situações envolvendo o problema de falta de água em diferentes unidades de educação infantil encaminhados de formas distintas, revelando diferentes formas de se olhar para a situação e problematizá-las, conforme tratamos anteriormente.

**Relato 12 C (diretora)** - Nessa manhã por volta das 06h30min um funcionário me ligou adiantando que o bairro estava sem água desde a noite pelo rompimento da tubulação ocasionado pelas máquinas que estão trabalhando nas proximidades. Havia surgido uma situação imprevista que requeria uma tomada de decisão que não prejudicasse a todos e nem penalizasse os alunos. Ao receber os pais e alunos, comuniquei a nossa dificuldade e que os alunos teriam só meio período de aula e não seria servido o almoço.

**Relato 08 D (diretora)** - Ao chegar na escola as 6:55 fui avisada, que havia pouca água nas torneiras. Pois foi substituído os canos de ferro que estavam corroídos pela água e tempo de uso, pelos de PVC. Com a reforma da caixa d'água e falta de água em virtude do racionamento, todos os dias pela manhã é necessário solicitar para o DAE um caminhão Pipa para o abastecimento da Caixa. Este dia não foi diferente, pois precisei ligar e solicitar a vinda do caminhão. Neste intervalo (chegada da água) fui orientar os funcionários para a economia e como fazê-la.

**Relato 28 E (diretora)** - E assim, começa o dia com um fato de difícil solução a falta de água, na escola, devido a um problema da caixa d'água, este fato ocorreu no momento de entrada das crianças da creche, sendo necessário explicar aos pais o que estava ocorrendo e que já estávamos tomando as medidas necessárias, para a resolução deste problema. Durante esta explicação, foi possível perceber a expressão sobre a necessidade da criança ficar na creche, não importando se tinha água ou não para trocar os bebes, para fazer as refeições, ou quando este problema seria resolvido e qual a possibilidade de atender as crianças normalmente neste dia.

Esses relatos revelam que a circunstância em que o problema acontece interfere na forma como será tratado, havendo a necessidade de decisão imediata nos três exemplos relatados.

Pelo trecho do relato 12 C vemos uma tomada de decisão imediata e isolada indicando o meio período de atendimento sem oferecimento de refeição como alternativa para a situação; pelo trecho do relato 08 D vemos que a solução foi a solicitação de um caminhão pipa para abastecer a caixa d'água, ação que tem sido diária devido a recorrência do problema (presença de um conhecimento prévio orientando a ação); e pelo trecho do relato 28 E o problema de falta d'água na creche é explicado aos pais seguido da percepção da diretora da necessidade das crianças serem atendidas independente do problema através da expressão dos pais. Enfim, vemos que cada escola tem uma história, uma forma de se relacionar com sua comunidade e de gerir os problemas estruturais, constituindo a singularidade de sua forma de gestão.

A manutenção da limpeza escolar é outro aspecto que constitui parte das questões cotidianas no trabalho do gestor, sendo sua promoção parte de suas responsabilidades.

**Relato 03 C (professora)** - Já estava na hora da saída dos alunos, e após a saída de todos os alunos, começamos a lavar o pátio, contamos com a ajuda de todos, pois estamos com poucos funcionários para fazer a limpeza.

**Relato 20 E (coordenadora pedagógica)**  
- [...] Setor de reclamações da prefeitura pede comparecimento do responsável da escola sobre reclamações de mato na escola, ligo na Secretaria de Educação, ainda não sabem por que não virão limpar a escola...

Pelos dois relatos apresentados (03 C e 20 E) vemos a limpeza sendo compreendida pelo relato 03 C como ação a ser realizada, já que faltam funcionários para essa ação. Observem que se trata de uma professora atuando como gestora diante da ausência de outro profissional para ocupar o cargo de gestão.

O problema é respondido pelo imediatismo e por uma resolução caseira e paliativa, pois a falta de funcionário continuará perpassando pelo cotidiano escolar.

No relato 20 E vemos uma reclamação sobre o mato na escola, portanto requerendo a limpeza de seu terreno. É possível perceber as contradições presentes no serviço público, pois é própria prefeitura que gerencia as solicitações de limpeza dos terrenos públicos, mas não tem previsão de quando executará o serviço, conforme indica o relato.

A descentralização das ações presente nos órgãos governamentais revela a falta de comunicação existente entre os diferentes setores que os compõe: o relato apresentado demonstra que o controle é realizado (provavelmente amparado por reclamações externas como dos familiares das crianças que frequentam a escola), porém a execução das

solicitações de serviço não segue o mesmo ritmo, indicando a falta de logística entre o problema detectado e sua execução por fazerem parte de departamentos diferentes que não se correspondem.

Entre outras problemáticas relatadas pelos gestores estão aquelas que envolvem a infraestrutura predial e sua manutenção, destacando que muitas vezes a resolução efetiva dos problemas detectados foge ao campo de ação da escola, configurando-se como problemas maiores que demandam de ações externas (Relato 02 D), ora se configurando inclusive como um problema a ser atendido como política pública (Relato 17 E), como veremos a seguir.

**Relato 02 D (diretora)** - Durante 65 dias, ficamos sem telefone na creche e na EMEI, pois os técnicos procuravam o problema e não encontravam. Felizmente, após 65 dias o problema foi detectado. Haviam realizado uma ligação clandestina na linha telefônica em cima do telhado da creche, para realização de ligações pessoais assim acredito e que era utilizada provavelmente no período da noite.

**Relato 17 E (professora coordenadora)** - Existem sim, crianças chorando porque precisam de ajuda para ir ao banheiro, não alcançam o lavatório para a higiene das mãos e bucal, se molham completamente se não houver o acompanhamento de um adulto, observei algumas saídas criativas como, uma caixa para que possam subir, outros fecham o vaso e sobem (ficando de joelhos) para enxaguar a boca. [...] Outra preocupação é que, algumas escolas não foram construídas para esse fim (é o caso de casas que foram alugadas para atender a demanda do bairro), possuem escadas podendo ocasionar acidentes, todo cuidado é pouco, os pequenos ainda não tem noção do perigo [...]

A falta de comunicação telefônica com a unidade escolar gerada devido a uma ligação clandestina realizada em sua instalação e a dificuldade de identificar o problema isolou a escola impedindo-a de se comunicar e de ser contatada, limitando o atendimento e a divulgação de informações. Porém, a resolução desse problema dependia de ação externa e conhecimentos técnicos fora do campo de atuação da equipe escolar (relato 02 D). Já pelo trecho destacado do relato 17 E vemos que o problema apresentado refere-se a inadequação da estrutura predial destinada ao atendimento à Educação Infantil.

A descrição relatada revela adaptações precárias e que não compreendem as especificidades das faixas etárias atendidas, colocando as crianças pequenas em situações de risco, de desconforto e de insegurança, interferindo no trabalho pedagógico realizado e

indica a necessidade de uma Política de construção predial que considere as especificidades dessa etapa da Educação Básica.

Nesse sentido toda a ação que a equipe gestora possa tomar para reparar e adaptar esse desvio estrutural aponta para ações isoladas e paliativas que respondem de imediato aos pequenos problemas, porém não atingem a sua raiz, que demanda de uma ação que envolva planejamentos maiores, dado que a identificação dessas demandas se revela em relatos como o 17 B, apontando para a necessidade de uma ação política externa que ampare as políticas internas que emergem no interior das escolas.

A Estrutura organizacional das escolas é composta por suas dimensões administrativas e pedagógicas e aqui tratamos com maior ênfase para os relatos que olham para a gestão de recursos humanos e físicos, ou seja, para sua dimensão administrativa, centrando o olhar para o edifício escolar, sua conservação, limpeza e rede de saneamento básico (compreendendo a parte hidráulica/água, mas também parte elétrica e de telefonia) e explicitando o quanto a gestão do cotidiano é imediatista e liga-se as questões que dão materialidade a escola.

Contudo, é preciso retomar que todas as escolas têm questões dessa dimensão, ainda que possam diferir entre si em extensão e magnitude (SOUZA, 2012), portanto os gestores precisam olhar para a sua atuação e superar a figura de um “capataz de limpeza e organização” do prédio escolar, controlador dos sujeitos que ali trabalham (HORA, 1998, p.15) superando o envolvimento centralizado nos problemas de gestão do cotidiano e direcionar a ação para as outras dimensões do trabalho, priorizando as ações pedagógicas.

Os relatos aqui apresentados buscaram focar o olhar nas demandas estruturais e de recursos humanos que permeiam o cotidiano de trabalho dos gestores e demais profissionais ligados a educação, valendo lembrar que cada relato traz sua perspectiva sobre o problema apresentado, no entanto cada situação pode ser analisada por diferentes perspectivas conforme o papel social daqueles que as vê, suas crenças e perfil assumidos por elas.

#### 4.4 – Visão de escola – do aspecto social ao Projeto Político Pedagógico

*[...] o projeto político-pedagógico é práxis, ou seja, ação humana transformadora, resultado de um planejamento dialógico, resistência e alternativa ao projeto de escola e de sociedade burocráticas, centralizadas e descendentes. Ele é movimento de ação-reflexão-ação [...] (PADILHA, 2004).*

A elaboração, o encaminhamento e a execução de uma proposta pedagógica é a principal atribuição da escola conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) competindo à gestão escolar articular esse processo <sup>60</sup>, que deve ser um compromisso coletivo pautado nas necessidades sociais e culturais da sua população, norteando sua intencionalidade pedagógica.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é dessa forma “*o norte da escola, pois define caminhos e rumos que uma determinada comunidade busca para si e para aqueles que se agregam em seu entorno*” (VIEIRA, 2007, p.62), o que exige debate coletivo e clareza quanto às concepções que permearão o trabalho realizado neste espaço. Nesse sentido torna-se importante ter em mente algumas questões que contribuem na construção do Projeto Político Pedagógico, como:

- Qual a concepção de educação que orientará o trabalho?
- Qual a relação estabelecida com a sociedade, pensando-se em qual homem queremos formar (cidadania, trabalho, consciência crítica, direitos...)?
- Esse projeto se constitui num instrumento que serve para que e volta-se para quem?

Segundo Veiga (2003) todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político, pois se articula com um compromisso sociopolítico e com os interesses reais e coletivos da população.

A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. Político e pedagógico têm assim uma significação

---

<sup>60</sup> Conforme prevê a referida legislação educacional – Lei nº 9394/96 compete a gestão escolar “velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente, assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas e, prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento” (Artigo 12, Inc. III, IV e V; BRASIL, 1996).

indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade (VEIGA, 2003, p. 12).

Nessa direção, o projeto político-pedagógico é mais que um apanhado de planos de ensino e atividades diversificadas, organizados como um documento para serem encaminhadas as autoridades educacionais como instrumento legitimador de suas práticas educativas e que revela parte do trabalho burocrático das escolas. É mais que um documento, é um movimento coletivo que é vivenciado durante o processo educativo da escola como uma ação intencional e que explicita a proposta pedagógica assumida refletindo a identidade desse espaço.

Entretanto, os Projetos Políticos Pedagógicos podem ser orientados por tendências de cunho regulatório ou de cunho emancipatório, o distinguirá a forma de organização do trabalho pedagógico.

A inovação de cunho regulatório ou técnico nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes, porque não é uma ação da qual todos participam e na qual compartilham uma mesma concepção de homem, de sociedade, de educação e de instituição educativa. Trata-se de um conjunto de ferramentas (diretrizes, formulários, fichas, parâmetros, critérios etc.) proposto em nível nacional. Como medidas e ferramentas instituídas legalmente, devem ser incorporadas pelas instituições educativas nos projetos pedagógicos a serem, muitas vezes, financiados, autorizados, reconhecidos e credenciados (VEIGA, 2003, p.271).

Nessa perspectiva o projeto político-pedagógico se rende a burocratização no sentido de tornar a instituição educativa executora de normas e mecanismos de regulação.

O projeto político-pedagógico, na esteira da inovação emancipatória, enfatiza mais o processo de construção. É a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa. Sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p.275).

Pelas vias da participação o projeto político pedagógico torna-se um instrumento de gestão instaurador de uma forma de organização do trabalho que coloca em evidência as contradições e os embates presentes no cotidiano educacional debatendo-os e permitindo

que se construam novas relações, pois tratasse de um movimento coletivo, desconstruindo com as práticas autoritárias e corporativas que compõe parte da racionalidade presente na burocracia e que permeiam a instituição escolar. Segundo Vasconcellos o projeto político pedagógico é:

[...] um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de forma refletida, consciente, orgânica, científica, e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da escola (VASCONCELLOS, 1995, p. 143).

Dentro dessa perspectiva, compete a toda equipe escolar (docentes, equipe gestora, funcionários em geral) participar no processo de construção do PPP – Projeto Político Pedagógico e de sua vivência.

Nos relatos aqui selecionados a intenção foi explicitar algumas visões sobre o trabalho realizado na escola, como cada uma dessas escolas se constitui (lembrando que estamos olhando para as instituições de Educação Infantil; os juízos em torno de quem é a comunidade e suas necessidades; quem são seus profissionais e o que pensam) e quais os valores e conhecimentos destacados como importantes (para que e para quem), de forma a pensar em como o Projeto Político Pedagógico aparece nos pequenos trechos dos relatos destacados, evidenciando com sutileza a ação política e pedagógica que orienta o trabalho e nos fazem pensar na gestão dessas escolas.

As dimensões histórica e conjuntural que constituem o Projeto Político Pedagógico, ou seja, a identidade institucional e a sua relação com a estrutura e contexto social em que a escola se insere são os primórdios que subsidiam a reflexão e ação acerca do pensamento: “*Que indivíduos estamos formando para viver nesta realidade?*” (AGUILAR, 2005, p.54), e nos permitem pensar em quem são e quais as suas necessidades e especificidades educacionais.

Através dos trechos 07 A e 10 C, a seguir, vemos o olhar para a estrutura de atendimento dessas instituições que atendem à Educação Infantil, centrando a atenção para a explicitação da faixa etária atendida, para descrição de quem são as crianças e suas famílias centrando-se na sua condição social como elemento justificador para estarem neste espaço.

**Relato 07 A (vice-diretora)** - O CEMEI (creche), assim conhecido na rede municipal, atende crianças de 04 meses a 03 anos de idade. Nosso corpo docente é composto por 05 professoras, 03 especialistas e 24 agentes de apoio. Os alunos que freqüentam o CEMEI caracterizam-se por uma grande carência afetiva, e condição sócio econômico desprivilegiada. O índice elevado de desemprego dos pais, abandono e desestrutura familiar, atrelados ao tráfico de drogas muito intenso, e a perda dos valores essenciais à vida e a dignidade, tornou o trabalho pedagógico dos educadores muito mais que um processo de construção do conhecimento de seus alunos. O educador acabou tendo que rever suas práticas pedagógicas e sua atuação enquanto educador. Seu trabalho deixou de ser somente com seus alunos, mas também com a comunidade, fazendo com que ela participe e se responsabilize por todo o processo educacional, objetivando não só a questão educacional, mas também questões como o tempo e a participação dos pais no desenvolvimento da criança e seu convívio.

**Relato 10 C (supervisora)** - Observo em relação à escola certo “pré-conceito”, ora pela localização, pela especificidade dos alunos que compõem essa unidade. Um grande número de pais são caseiros nas chácaras e muitos vem para o trabalho no corte de cana-de-açúcar, aumentando o índice de transferências recebidas e expedidas, dificultando a continuidade no processo de aprendizagem. Existe ainda resistência a esses alunos quanto as questões familiares das mais diversas. A unidade tem o início das aulas as 07h00min h com Ensino Fundamental e as 07h30minh com a Educação Infantil. Os professores recebem as crianças no pátio e se dirigem as salas para o desenvolvimento das atividades. No horário de intervalo os alunos saem em três horários, primeiro as salas da Educação Infantil, depois as 1ª e 2ª séries e no terceiro horário as 3ª e 4ª séries. Nesse momento observo que não há atividades planejadas e acompanhadas para as crianças, a orientadora anda pela escola chamando a atenção de alguns e advertindo outros quanto a comportamentos “inadequados”.

Pelo relato 07 A temos elementos que caracterizam o texto de forma a revelar concepções e preconceitos em torno das crianças que são atendidas na instituição chamada “creche” como: carência afetiva, condição sócio econômica desprivilegiada, desemprego, abandono, desestrutura, entre outros.

Essa caracterização logo nos remete aos estudos de Kishimoto (1988) e Kuhlmann Jr. (1998) quando analisam o histórico de constituição das instituições de atendimento a infância e discutem a existência da diferenciação social pelo tipo de equipamento oferecido “creche, jardim de infância ou pré-escola”, determinando a intencionalidade educativa e revelando o projeto político norteador das ações.

A participação das famílias no contexto educativo, meta de uma ação democrática é mencionada no relato, porém indicando a necessidade de responsabilização das famílias e nos dando indício de que o trabalho realizado busca eliminar os pontos de gargalo que são externos a escola suprindo as carências afetivas e sociais que “chegam até ela”. A busca por

um responsável pelos problemas educacionais, olhando para fora da escola tende a culpabilizar a criança e a sua família por tornarem visíveis problemas que são sociais, esquecendo que a escola como uma instituição social esta imersa nesta realidade e necessita se contextualizar historicamente de forma a atender as necessidades de sua comunidade, considerando-se dentro de uma temporalidade e de uma sociedade diversa e com contradições.

Como nos pontua Padilha (2004)<sup>61</sup>,

A idéia básica é resgatar o sentido do fazer político-pedagógico na escola. Cada pessoa e cada segmento escolar ressignificando as suas práticas, o seu ser-estar-sentir-saber-pensar-vivenciar-ensinar e (re)aprender na escola e no mundo em que vive refletindo individual e coletivamente sobre condições concretas em que a instituição escolar, a sua comunidade e a sociedade se encontram.

Assim, pensar num projeto coletivo de trabalho requer envolvimento e possibilidade de participação e escuta de todos que constituem a escola: famílias, comunidade, funcionários, professores e gestores de forma a enriquecer as discussões e o processo de constituição da identidade da instituição, explicitando suas prioridades, necessidades, metas, concepções, intencionalidade rumo à construção de seu Projeto Político Pedagógico que reflita o movimento de ação-reflexão-ação.

A percepção da história que constitui a identidade da instituição é fundamental no processo de construção do PPP permitindo-se discutir os diferentes pontos de vista acerca de uma mesma questão e a partir da discussão coletiva se elaborar formas de ação que superem os preconceitos que afetam o espaço educacional.

Pelo trecho destacado do relato 10 C temos diferentes formas de se compreender a origem social das crianças que chegam à Educação Infantil (“Observo em relação à escola certo “pré-conceito”, ora pela localização, pela especificidade dos alunos que compõem essa unidade”), sendo essa percepção primordial enquanto ação diagnóstica que permite compreender as práticas decorrentes dessas formas de pensar, pois identificar os obstáculos é o primeiro passo para ação supressora de práticas discriminatórias e que olham para o pobre como aquele que se basta com uma educação pobre (KULHMANN JR., 1998).

---

<sup>61</sup> PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento Dialógico, Projeto Político-Pedagógico e Proposta Pedagógica da Escola: desfazendo nós, apontando caminhos. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/Biblioteca/t\\_pad2.html](http://www.paulofreire.org/Biblioteca/t_pad2.html)> Acesso em 08/12/2005.

A caracterização da estrutura de atendimento revelando que num mesmo prédio se realiza o atendimento da educação infantil e do ensino fundamental nos permite imaginar o espaço físico e seu mobiliário nem sempre correspondendo as especificidades de cada uma dessas etapas da Educação Básica. A estrutura física revela a Pedagogia vivenciada e dá forma ao trabalho (FARIA, 2000) indicando as intencionalidades presentes neste espaço e as concepções que o permeiam. O relato 10 C nos traz elementos como “atividade planejada” e “comportamento inadequado”, contudo, não explora o significado dessa fala no contexto observado, o que nos possibilita pensar, não no sentido de julgar, mas de refletir o que pensamos sobre ela e o que tais elementos significam no contexto educativo da primeira infância, enquanto reflexos de um Projeto Pedagógico que é indissociavelmente político.

Aguilar (2005) retoma que além da análise conjuntural que deve compor o Projeto Político Pedagógico (PPP), sua dimensão ético-valorativa é fundamental, pois agrega o conjunto de valores que guiarão o PPP indicando que tipo de educação se oferecerá e visando qual formação. Essa dimensão se completa com a dimensão que enfoca o processo de conhecimento *resgatando a função primordial da escola* indicando *que conhecimentos queremos socializar e produzir?* (AGUILAR, 2005, p.54)

Quando nos referimos à Educação Infantil tanto a dimensão ético valorativa quanto a que se volta para o processo de conhecimento se complementam e nos permite compreender o quanto o histórico de constituição das instituições de Educação Infantil reflete resquícios de seu passado nas práticas atuais, revelando as influências recebidas de diferentes áreas<sup>62</sup> e as concepções e valores atribuídos as diferentes instituições que compõe a Educação Infantil como um todo.

A forma de enxergar as instituições de Educação Infantil pode ser vista e analisada no decorrer dos relatos a seguir, ou seja, dos trechos dos relatos 14 A, 17 E e 22 E.

---

<sup>62</sup> Kuhlmann Jr. (1998) apresenta que a assistência a infância em nosso país como resultado da articulação de interesses jurídicos, empresariais, médicos, pedagógicos e religiosos, os quais podemos considerar como três influencias básicas durante a elaboração das políticas: a médico-higienista, a jurídico-policia e a religiosa (p.90).

**Relato 14 A (vice-diretora)** - (...) O Projeto Político e Pedagógico são bem diferentes das duas escolas, numa escola os professores trabalham com salas ambientes e é notável a diferença, pois as crianças brincam mais, são mais livres e mais falantes, entretanto cada sala possui 22 alunos; na outra escola o trabalho é desenvolvido mais no coletivo e as classes têm 32 alunos. (...)

O currículo para educação infantil pede para que o brincar e o trabalho com as diferentes linguagens seja um efetivo exercício diário, entretanto, noto que há muitas dificuldades para as professoras deixarem o trabalho convencional, deixarem o papel, o lápis, a mesinha e trabalharem mais com o corpo das crianças, como também a importância da leitura e do letramento. Assim, a gestão escolar na ed. Infantil tem o compromisso pedagógico de traçar planos, para que haja uma mudança de paradigma dos profissionais e também dos pais, que muitas vezes reclamam que as “professoras não estão dando trabalhinhos”.

**Relato 17 E (professora coordenadora)** - [...] as escolas que trabalho estão passando pela transição para o atendimento à faixa etária de 0 a 05 anos na Educação Infantil, promulgada pela atual LDB 9394/96, mais precisamente, a inclusão das crianças de 03 anos nas escolas municipais, muitas delas vindas dos Centros de Convivência Infantil (mais conhecido como creches). O fato é que, esses pequenos, conseguiram causar um impacto muito grande sobre os profissionais de um modo geral, e também um movimento de reorganização nas ações pedagógicas e na estrutura física dos prédios oferecida pelo município, que atualmente está se mobilizando para a entrega de duas novas unidades para a educação infantil. Na realidade, algumas escolas não atendem às necessidades desta nova “clientela” são tão pequenos que não alcançam o vaso sanitário, enfim, não oferecem um ambiente adequado. As preocupações constantes que observo nas EMEIs são quanto ao cuidado e o quê, trabalhar com as crianças. Neste sentido, está-se repensando o planejamento, o Projeto Pedagógico, a construção do Currículo para a Educação Infantil [...]

**Relato 22 E (coordenadora de creche)** – A creche é um espaço onde a criança é recebida e atendida para desenvolver-se de forma intelectual, social, cognitiva a fim de que sua interação com o outro ocorra de forma prazerosa proporcionando momentos onde possam comunicar-se, falar, perguntar, expor idéias, experiências, suas descobertas e inquietações, sempre valorizando seus saberes, ritmos, tempos e habilidades. O nosso trabalho está em constante adaptação, pois para definirmos temos que baseá-lo em nossas crianças, fazendo com que ele seja elaborado levando em conta a especificidade, necessidade e realidade das mesmas.

No relato 10 A, a vice-diretora reflete sobre o trabalho realizado nas unidades onde atua revelando as diferentes formas de organização do trabalho existente na Educação Infantil, ou seja, nas creches e nas pré-escolas. Essa diferença é apontada não apenas em termos estruturais e organizacionais, mas na forma de se pensar o pedagógico durante a organização dos espaços educativos, revelando as intencionalidades e concepções que permeiam as ações. A gestora olha para o projeto de suas escolas e diante dos obstáculos se posiciona revelando uma reflexão que busca mediar a construção de novas posturas em

relação ao trabalho, que voltam-se para dentro da escola, para as formas de pensar e conceber o processo educativo na educação infantil, contudo indo além, englobando as famílias neste processo, considerando-as como partícipes nesse processo de construção da identidade do trabalho realizado.

O Projeto Político Pedagógico é analisado em sua dimensão ligada a produção do conhecimento, olhando para o currículo e refletindo sobre as resistências existentes entre os profissionais em pensar na especificidade do trabalho a ser realizado nesta etapa da Educação

Pelo trecho do relato 17 E vemos a atuação de uma professora coordenadora que revela uma forma de enxergar o atendimento às crianças pequenas e a forma como a inclusão dessas crianças é compreendida no sistema municipal de Educação. Essa visão revela posturas, concepções e a formação profissional recebida (ou não). Legalmente, o direito à educação infantil se explicita desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, sendo tal direito reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), no entanto, pelo relato parece que esse atendimento se constitui em uma novidade. O relato traz uma visão de creche que não a agrega à Educação, indicando que é a partir dos 3 anos que a crianças é assumida dentro dessa esfera, nos remetendo a uma visão assistencialista em relação à creche, ou Centro de Convivência Infantil, como traz o relato. Ao chegar numa instituição considerada como legítima na esfera educacional, ou seja, ao inserir a criança pequena a partir dos 3 anos na Pré-escola, um ano antes que o previsto pela LDB/1996 essa criança causa grandes transtornos: revela o despreparo profissional, as estruturas inadequadas para o atendimento dessa faixa etária, o descompasso pedagógico indicando necessidade de se repensar as práticas e a formação. A necessidade de se repensar o Projeto Político Pedagógico, os planos de trabalho e o currículo da Educação Infantil, nos fazem pensar:

- Como a Educação Infantil estava sendo pensada antes dessa alteração? Como as crianças a partir dos 4 anos estavam sendo atendidas? Não havia especificidades no atendimento? Quais as concepções que norteavam o trabalho? Por que as creches são mencionadas de forma pejorativa como uma instituição à parte do sistema educacional? Qual o seu projeto de trabalho neste município?

Mesmo quando não falamos dizemos muitas coisas e revelamos formas de conceber o outro, o trabalho e o que pretendemos em nossas ações.

Essas indagações ficam aqui como instrumentos para pensarmos a importância do PPP e a necessidade de referendarmos aquilo que pensamos e planejamos: para quem, com quem e por que.

Entretanto, o trecho do relato 17 E acaba afirmando a necessidade de se repensar a construção do PPP e do currículo, o que revela a identificação do descompasso e sua consideração como um problema a ser respondido. A identificação do problema é o primeiro passo para ser entendido como uma demanda de ação, no caso, de ação coletiva visando a transformação das mentes e práticas vivenciadas neste espaço.

Pelo trecho do relato 22 E temos outra forma de apresentação da instituição “creche” identificando-a com intencionalidade pedagógica de forma a atender as especificidades de sua faixa etária (0 a 3 anos), revelando a necessidade de se conhecer esses sujeitos visando um planejamento que responda as suas necessidades e que seja desafiador, portanto, um trabalho constante de planejamento, acompanhamento, avaliação e re-planejamento de forma a adequar as práticas, considerando o educar e o cuidar durante o processo.

De acordo com o documento do MEC (BRASIL, 2006) “Política Nacional de Educação Infantil” as mudanças na forma de conceber a criança e as instituições de Educação Infantil estão em processo de revisão e constituição, pois,

[...] as formas de ver as crianças vêm, **aos poucos** <sup>63</sup>, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para” (BRASIL, 2006, p.8).

Considerando os dados históricos pontuados acima e as mudanças decorrentes e que influenciam na forma de conceber a criança e as instituições de Educação Infantil, vemos o quanto a dimensão ético-valorativa interfere na construção do Projeto Político Pedagógico,

---

<sup>63</sup> Grifos meus.

pois são referenciais básicos que estruturam o projeto e revelam o para quem planejamos, com qual intenção e pautados em quais valores e concepções.

Olhando os relatos a seguir podemos perceber através das indagações dos gestores o quanto as nomenclaturas e as formas de se referir ao espaço e sua forma de organização revelam valores, intenções e o “para quem” se destina a educação oferecida, mas acima de tudo nos proporciona pensar que Educação é essa.

**Relato 09B (diretor)** – Entre 07h00 e 07h30, ocorre a chegada de alunos e seus pais até a porta das salas-de-aula (ou setor como também são denominadas as salas-de-aula nos Cemeis da rede municipal de ensino). Não compreendo muito esta definição, pois sendo novo na rede municipal de ensino, acredito ser uma herança de um tempo em que os Cemeis eram administrados por outra Secretaria, que não a de Educação. De qualquer forma, setor está mais para designar ambiente de fábrica.

**Relato 01 C (coordenadora de projeto)**  
- Os agentes educacionais estavam tão preocupados com a rotina escolar que nem se davam conta da mecanização das tarefas de cada um na escola. Nesse dia compreendi que os alunos eram tratados como produtos de uma empresa. A escola parecia uma empresa onde todos trabalhavam em sistema de produção. Os alunos tinham horário para tudo, inclusive para ir ao banheiro fazerem suas necessidades e depois que os funcionários limpavam o banheiro, os alunos não podiam mais usá-lo, pois tinham que deixá-lo limpinho para os alunos do outro período.

Salas de aula, setor, mecanização do trabalho e tempos rígidos são alguns dos termos trazidos pelos trechos 09 B e 01 C, porém que tem em comum o questionamento e a tentativa de entender a origem desses termos reveladores de formas de considerar o trabalho realizado, lembrando que falamos de instituições de Educação Infantil. A reflexão perante as situações vivenciadas e aqui trazidas em forma de relato revelam o posicionamento Político e Pedagógico dos gestores envolvidos, que buscam entender a origem dessas posturas e a perceber o que está sendo posto como prioritário nos contextos descritos.

A produtividade marcada pelos tempos rígidos, pelo trabalho mecanizado, “setorizado” revela as marcas de uma educação tecnocrata, onde aqueles que planejam não são os que executam e muitas vezes nem conhecem as etapas do processo como um todo – o importante é o produto, seguindo o molde taylorista. Contudo, aqui falamos de educação de crianças pequenas onde a rigidez dos tempos e o trabalho educativo não se combinam, pois falamos de um contexto específico de educação e cuidados que são indissociáveis, portanto, que acontecem de forma simultânea durante os contextos educativos demandando de especificidade e flexibilidade no decorrer de sua concretização, permeada pelos

imprevistos<sup>64</sup> que são trazidos pelas crianças com suas formas de pensar, agir, sentir, ou seja, agentes desse processo que foi planejado mas que a aceita como parte e como ser pensante, não mais um vir a ser.

O controle dos corpos e do tempo, a manutenção do espaço “limpinho”, a idéia de salas de aula aonde logo vem ao imaginário várias carteiras enfileiradas reproduzem uma concepção de educação que não combinam com as especificidades da Educação Infantil, trazendo à tona a necessidade de discutir essas especificidades e pensar na formação da equipe como um todo para a compreensão do trabalho que se realiza nesta etapa da Educação Básica, afinal as crianças se movimentam, está construindo a percepção temporal e percebendo os tempos escolares por meio da rotina (rigidez X flexibilidade) e aprendendo a utilizar os espaços e organizá-lo para que outros façam o seu uso de forma adequada.

Não se trata de julgar aquele que muitas vezes desconhece o sentido daquilo que faz, porque sempre fez de determinada forma, mas buscar formá-lo com o objetivo de transformar as práticas pelo conhecimento daquilo que faz reconhecendo as intenções presentes nas ações.

Todos os integrantes da equipe escolar e a comunidade na qual se insere a instituição de Educação Infantil devem conhecer trabalho realizado em seu interior de forma a compreender que educação e cuidados caminham juntos e acima de tudo partilhando formas de pensar e organizar o trabalho.

Nesse sentido, Padilha (2004) coloca que: “*Num sentido mais específico, pensar o planejamento educacional e, em particular, o planejamento visando ao projeto político-pedagógico da escola é, essencialmente, exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente.*”

Considerando Projeto Político Pedagógico (PPP) uma como uma construção coletiva, portanto dialógica, é importante compreender que o trabalho pedagógico e o processo de conhecimento que o compõe são passíveis de debates e de buscas coletivas quanto às outras formas de sua organização.

Como apresenta Veiga,

---

<sup>64</sup> Búfalo (1999) destaca que “a prática educativa deve ser previamente organizada e sistematizada, para evitar o imprevisto, mas permitir o imprevisto, possibilitando que os pequenos se tornem crianças e vivam a infância” (p.120).

Por ser coletivo e integrador, o projeto, quando elaborado, executado e avaliado, requer o desenvolvimento de um clima de confiança que favoreça o diálogo, a cooperação, a negociação e o direito das pessoas de intervirem na tomada de decisões que afetam a vida da instituição educativa e de comprometerem-se com a ação (VEIGA, 2000, p. 276).

Esse comprometimento é possível mesmo quando falamos em crianças pequenas (17 D), pois são as formas de conceber o trabalho, organizar os movimentos e mediar a participação tendo em vista um objetivo comum que permite a vivência política do projeto e se constrói a cultura da participação, do diálogo, do conflito e suas negociações, ações essas que são parte do processo de conhecimento das práticas sociais.

Podemos observar pelo trecho destacado do relato 17 D, a seguir, uma vivência de assembleia sendo realizada com uma turma de pré-escola, no caso específico, com crianças de 6 anos. A prática política compreende envolvimento, compromisso, negociação e diálogo constante, principalmente quando pensamos nessa ação de forma democrática.

Vemos que o contexto relatado revela a mediação realizada, sendo esta permeada por valores e conhecimentos que compõe a vivência da Assembleia.

O adulto é o mediador do processo e aquele responsável por possibilitar essa vivência como um exercício político que envolve regras, conhecimentos, levantamento de prioridades e reconhecimento dos problemas que afetam os interesses comuns de toda a escola, preparando as crianças para o debate e reflexão em torno à problemática priorizada elencando junto a essas crianças as possibilidades de resolver o problema apontado, portanto considerando-os como parte do processo decisório.

**Relato 17 D (diretora)** – Na sala de aula, professores e alunos elencaram os assuntos que os alunos gostariam de tratar na assembléia (Críticas, por exemplo, acerca de uma torneira quebrada, parque em má conservação). O que a sala decidiu como prioridade foi a pouca quantidade de merenda servida, fato que vinha ocorrendo à algum tempo. A professora explicou que as críticas tinham que ser por escrito, pelo fato dos alunos ainda não dominarem a escrita, a própria professora foi a escriba dos alunos. A professora questionou os alunos: Quem pode solucionar o problema da merenda? A resposta veio rápida, a diretora. Foi explicado, que diretora poderia apenas acionar as pessoas, no caso a nutricionista, a merendeira e um representante de pais, para acompanhar a discussão na assembleia e marcar o dia e fazer os convites. Foi lembrado ainda que as outras salas poderiam também suas críticas, fazer sugestões ou ainda parabenizar por algo de bom acontecido. Uma das regras lembradas, tudo deveria ser por escrito, com antecedência e que no dia estabelecido, só se falaria sobre o que havíamos proposto. O professor conduziu o assunto dando oportunidade de quem quisesse falar, mas um de cada vez, para que houvesse entendimento de todos, sempre que o assunto foi desviado, retomou a questão com firmeza e coerência. Apesar de ser uma sala de aula de Pré, crianças de 6 anos, o entendimento e interesse foi geral. As assembleias não são pontos isolados na escola. É uma prática da política pedagógica da escola.

**Relato 10 F (diretora)** - Cada professor desenvolve os projetos de classe, normalmente, com sua turma, independente um do outro, na sua sala de aula. As atividades que se repetem são aquelas que diariamente são realizadas por todas as turmas e dependem do espaço externo da sala de aula. Por exemplo: brinquedos recreativos, merenda, brincadeiras no pátio e na praça, sala de vídeo, sala de leitura, casa da boneca, tanque de areia, horário de fruta, almoço e repouso para o período integral. Elas têm uma programação para acontecerem, pois não temos espaço suficiente para que todos façam mais que uma atividade ao mesmo tempo. Estou exercendo, atualmente, duas funções, a de diretora e a de orientadora pedagógica, o que não é fácil, pois tenho que me desdobrar em duas.

Pelo trecho do relato 10 F vemos a compartimentalização dos projetos de trabalho “Cada professor desenvolve os projetos de classe, normalmente, com sua turma, independente um do outro, na sua sala de aula” a estruturação dos tempos e espaços como parte do planejamento marcando o ritmo das ações, indicando a repetição de algumas atividades diariamente, justificando os momentos em que as atividades não acontecem ao mesmo tempo. Essa visão sobre um dia na escola revela uma forma de concebê-la e compreender o processo educacional, indicando a influência de tendências pedagógicas liberais<sup>65</sup> onde o foco está no indivíduo, portanto, se difere das práticas democrático-

---

<sup>65</sup> Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar (LUCKESI, 1994).

participativas onde os contextos de diálogo e mediação dos conflitos são parte de um projeto coletivo.

Libâneo, (1994) e Luckesi (1994) destacam que a pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

O relato 10 F revela por traz da organização os tempos e espaços a vivência de um currículo cristalizado na rotina e marcado pelo controle, onde as limitações espaciais dão forma a programação e sua vivência: “Elas têm uma programação para acontecerem, pois não temos espaço suficiente para que todos façam mais que uma atividade ao mesmo tempo”, revelando uma outra forma de conceber o Projeto Político Pedagógico – como um documento diretivo (não coletivo e não norteador), carregado de intencionalidades políticas e pedagógicas com fins postos.

A organização do trabalho pedagógico e a forma de conduzir as comunidades escolar e local, criando condições para sua participação nos processos decisórios apontam para concepção do PPP como prática coletiva e norteadora das ações, sendo estas permeadas por

[...] correlação de forças e é nesse embate que se originam os conflitos, as tensões, as rupturas, propiciando a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo, a descentralização do poder (VEIGA, 2001).

Ao olharmos os relatos 09 A e 03 F vemos a apresentação da equipe escolar pelos olhos de duas gestoras que ao descreverem os profissionais que atuam em suas unidades escolares destacam as resistências, os boicotes, os descontentamentos, sendo essas ações indicadores de outras leituras realizadas no cotidiano escolar.

**Relato 09 A (vice-diretora)** - A primeira a ser identificada por mim é a dificuldade de lidar com o comodismo dos profissionais efetivos que atuam a muito tempo na escola e parecem estar cristalizados na sua função, acabam ficando no parque batendo papo com os colegas e deixando as crianças soltas pela escola. Às vezes tenho a impressão que a cozinheira não quer cozinhar, as monitoras não querem cuidar das crianças, as faxineiras não querem limpar e se não estiver ninguém na escola empurrando toda esta estrutura a coisa não vai. Esta situação é tão complexa que quando a direção age com autoridade paga em seguida o preço do boicote da equipe, que resiste a mudança ou entram em intermináveis licenças médicas, para nos mostrar o quanto a equipe pode contribuir ou emperrar o processo. A única solução para melhorar é sem dúvida o trabalho de conscientização, o contínuo esforço na formação dos nossos profissionais para que todos além de saber executar as suas funções se sintam importantes no processo como um todo.

**Relato 03 F (coordenadora pedagógica)** - ... três professoras me chamaram para conversar com elas, onde elas queriam que eu agendasse um dia para elas conversarem com a secretária da educação, pois elas não estavam contentes com algumas coisas da escola. Então eu perguntei o que elas estavam descontentes, disseram que era a estrutura da escola, pois se sentiam desmotivadas de trabalhar no lugar onde as paredes não estavam pintadas, que o piso não era bonito etc. Elas estão apenas um mês na escola, sei que a escola precisa de uma reforma (já foi solicitada), mas será que só uma parede pintada motiva o professor? Elas vivem criticando, sempre estão mal humoradas, enfim nada está bom.

Comodismo, efetivos, cristalização, crianças soltas – palavras que isoladamente poderiam indicar significados estabelecidos, contudo dentro do texto narrado revelam concepções, críticas e valores permeados nas ações. Ter uma equipe fixa, efetiva é melhor ou pior quando pensamos num projeto de trabalho coletivo? E o comodismo, será fruto da efetivação ou do não pertencimento a um projeto de trabalho? As crianças soltas indicam que o inverso seriam as crianças pressas, mas pressas a que, a que currículo? O currículo do ensino fundamental? E as especificidades da Educação Infantil e as diretrizes apontadas para essa etapa da Educação Básica?

“Empurrar a estrutura” e agir com autoridade são marcas de uma concepção que entende o status quo presente nos cargos de gestão escolar compreendendo-os como necessários de forma centralizada para *que a coisa vá pra frente*. O coletivo aparece como aquele que emperra e que não tem compromisso, contudo, mais que conscientização e necessidade de se sentir importante é preciso repensar quem são esses sujeitos dentro da escola. São sujeitos? Se reconhecem como parte do processo e o são de fato?

Esses questionamentos são formas de pensarmos sobre o PPP, sua produção, seus participantes bem como a organização do trabalho decorrente de sua percepção e concretização nas práticas diárias, reveladoras de seu eixo condutor e concepções que o mantém.

O trecho do relato 03 F também traz uma visão acerca de um grupo de professoras que *vivem criticando*, no entanto, a desmotivação nasce das paredes não pintadas, do piso que não é bonito ou do etc.? O que é dito é ouvido? E o que não é dito é percebido? Como integrar e possibilitar que essa motivação aconteça dentro da escola e não vire uma queixa que desgasta o trabalho dando-lhe um sentido degradante?

Nesse sentido Veiga (2001) vem ao encontro dessas indagações retomando a importância dos processos democráticos, nos quais os conflitos e os dissensos são parte constitutiva e fundamental no processo de reflexão e ação visando à transformação e consolidação do Projeto Político Pedagógico de cada escola.

É preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua proposta. A construção do projeto político-pedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório. Finalmente, há que se pensar que o movimento de luta e resistência dos educadores é indispensável para ampliar as possibilidades e apressar as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros da escola (VEIGA, 2001).

Vemos ao longo dos relatos apresentados que o cotidiano de trabalho no qual estão imersos os gestores são permeados por entraves ora estruturais, materiais ou humanos e ora por entraves originários das formas de conceber o trabalho e das posturas assumidas diante da coletividade que por sua vez dão forma ao projeto político-pedagógico.

Como menciona Veiga (2000), dado que o consideramos com sentido enquanto uma construção que *“deixa claro que a preocupação com o trabalho pedagógico enfatiza não só a especificidade metodológica e técnica, mas volta-se também para as questões mais amplas, ou seja, a das relações da instituição educativa com o contexto social.”* (p. 277)

De forma geral a intenção ao trazer esses trechos para discussão foi destacar que a legitimidade do PPP está diretamente ligada ao tipo de participação dos envolvidos no processo educativo.

#### 4.5 - Relações interpessoais – a mediação em foco

*Não há relação pedagógica sem diálogo amoroso e conflitivo, da mesma forma que não há relação amorosa que resista à falta do diálogo e à ausência do conflito (PADILHA, 2004).*

Dentro de uma perspectiva de gestão democrática, falar de relações interpessoais no interior das escolas destacando as escolas de Educação Infantil é se reportar a diferentes atores sociais cada qual com conhecimentos específicos trazidos de suas vivências e que só são acessíveis a partir da interação social. Entre tais atores estão crianças, famílias, comunidade local, funcionários, professores, monitores e especialistas entre os quais se encontram os gestores educacionais. É preciso dar-lhes voz e ouvidos se visamos dar visibilidade as diferentes formas de compreender a estrutura organizacional da escola, as diferentes formas de se compreender a educação, bem como os diferentes posicionamentos diante das situações problema que permeiam esse espaço. Entretanto, possibilitar essa participação requer assumir uma postura condizente com as práticas democráticas, ou seja, assumir os contextos de conflitos, dissensos, embates, negociações, mediação e diálogo.

Segundo Lima (1992) é papel do gestor fazer a mediação entre comunidade escolar (funcionários, professores e alunos) e extra-escolar (famílias e comunidade em geral), considerando a participação um valor que norteia as ações e chama o coletivo para o envolvimento nos processos decisórios, minimizando a imposição de valores e idéias e considerando a realidade sob várias perspectivas, ou seja, sob o foco dos atores envolvidos no processo superando a vivência da “cegueira situacional” (MATUS, 2000), caracterizada por pautar-se apenas num foco da realidade.

No entanto, assumir essa postura requer do gestor sair da “gaiola de cristal” e buscar conhecer a realidade em que se insere a escola em que atua gerando novos conhecimentos dentro da coletividade por meio da participação. Bryan (2005) destaca que,

A forma de gestão democrática é a única que possibilita articular as contribuições provenientes das diversas origens visando tanto à criação de relações democráticas no interior das instituições como a construção de um sistema de ensino que se caracterize pela qualidade de seu trabalho pedagógico (BRYAN, 2005, p.50).

A gestão democrática possibilita a participação e compreende a mudança organizacional como uma construção coletiva que dá forma a outra práxis social na qual a

cooperação e o conflito atuam dialeticamente pautados em relações de compromisso. Contudo, como destaca Bryan (op. cit.) o *diálogo só é possível em formas de gestão democrática e participativa que possibilite condições propícias para aprender a atuar democraticamente*, resgatando Lewin<sup>66</sup> quando diz: *a autocracia é imposta, a democracia, ao contrário, deve ser aprendida.* (p.51)

Um contexto participativo se caracteriza pelo diálogo, pela vivência de diferentes papéis, pela socialização das ideias, pelo embate, pelo consenso, mas também pela ação conjunta em torno dos dissensos, sendo fundamental ação mediadora, também chamada de moderação, durante esse processo. Conforme retoma o material do curso de Especialização em Gestão Educacional “Estudo, Pensamento e Criação” (BITTENCOURT, 2005, v. III), a moderação:

Refere-se a um termo inserido no Brasil a partir dos anos de 70, quando a questão participativa começa a ganhar corpo, no contexto da elaboração de programas e modelos de desenvolvimento. A moderação, como instrumento de mudança tem o intuito de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento de ações coletivas. [...] O moderador é o responsável por organizar e orientar o processo de discussão dos participantes, de modo a propiciar um ambiente de confiança, de escuta, de respeito e objetividade. Trata-se de facilitar o diálogo entre os participantes, de mediar as reflexões em relação à finalidade que os agrega enquanto grupo, enquanto profissionais, o intuito é fomentar a criatividade colaborando para que o grupo chegue aos resultados esperados. Para tanto o moderador não participa ativamente da discussão no grupo, mas considera durante o processo de discussão: tema, grupo e a comunicação [...] A postura é de facilitar e melhorar a comunicação, organizando-a, esclarecendo-a, sem, todavia, agregar valor a ela (BITTENCOURT, 2005, p.63).

Partindo desses pressupostos, ao olhar para alguns relatos do grupo de gestores aqui focalizados podemos perceber diferentes formas de intervenção por parte desses gestores, revelando perfis de ação que nos indicam como o aprendizado em torno às práticas democráticas se constitui um desafio em processo no cotidiano das escolas. Contudo, alguns relatos também indicam práticas pautadas na concepção de poder centralizado no

---

<sup>66</sup> LEWIN, Kurt. *Resolving Social conflicts & Field theory in Social Science*. Nova Iorque: Harper, nova ed. Apud BRYAN, N. A. P. *Planejamento Participativo e gestão democrática: da teoria à ação*. In: BITTENCOURT, Agueda B. ; OLIVEIRA JR., Wenceslao M.; RUS PEREZ, José Roberto (et.al.). **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2005. v. III.

gestor, levando-o a agir como aquele que decide, portanto, como quem impõe sua decisão aqueles que estão em posição de subordinação.

Assim, os trechos apresentados na sequência buscam evidenciar diferentes momentos em que as relações interpessoais se evidenciam no interior das escolas bem como são mediadas, revelando opções políticas que incidem diretamente sobre as ações pedagógicas.

**Relato 10 A (Vice-diretora) -** Normalmente nós gestores nos dividimos pelos setores, mas naquele dia tivemos que participar todas juntas da reunião do Agrupamento II A, que é formado por 1 professora e 4 monitoras. Estávamos ali para entender: o motivo pelo qual duas monitoras se recusavam a trabalharem juntas. Cada uma colocou sua versão da história e fomos tentando aparar as arestas, os mal-entendidos, mas mesmo assim, notava-se que trabalharão juntas contrariadas. Pode parecer algo comum e natural que pessoas se desentendam e que a equipe gestora tenha que intervir para que os objetivos de trabalho não se percam. No entanto, para mim, trabalhar as relações no CEMEI está sendo um desafio árduo. Comumente os profissionais discutem e acabam sabotando uns aos outros e a direção por algumas atitudes tomadas, só que os servidores públicos não param para pensar que os prejudicados são sempre as crianças que acabam não sendo atendidas com a qualidade que poderiam ser.

**Relato 11 C (Gerente de Educação Infantil) -** [...] fui chamada à escola, para uma reunião com todos os funcionários da unidade, pois a convivência nesse local de trabalho estava muito comprometida. Situação relatada por muitas pessoas em diferentes momentos, à supervisora, à gerente (eu), ao diretor de educação e mesmo com muita orientação sobre formas de solucionar o problema, a equipe gestora, fazendo parte dessa situação conflitante, não conseguia resolver.

**Relato 20 E (Coordenadora Pedagógica) -** Professora discutindo sobre falta abonada, secretária nervosa com teimosia da professora, filha de funcionária liga pedindo para dar recado...

O trecho destacado do relato 10 A traz os diferentes atores que compõe o cotidiano das creches, destacando equipe gestora, professoras, monitoras e a reflexão sobre o atendimento oferecido as crianças, não citando, mas levando-nos a pensar no atendimento visto sob a ótica de suas famílias, que também compõem as relações existentes na creche.

A postura de mediação assumida pela gestão foi ouvir as partes e procurar entender o problema, havendo, entretanto a manutenção da situação inicial de conflito e a percepção de que o problema permanecerá: “notava-se que trabalharão juntas contrariadas”. Neste contexto, qual o objetivo da mediação? Alcançou seu objetivo ou apenas houve a socialização do problema sem que as possibilidades de solução fossem elencadas pelo grupo? Diante de situações como essa fica perceptível o quanto a mediação caminha junto

com os processos decisórios, onde coletivamente se apontam possibilidades de solução dos problemas que são avaliados dentro de sua governabilidade visando sua resolução.

A questão da mediação sem agregar valores se evidencia no trecho destacado do relato 11 C, onde todos os integrantes da escola estão imersos no problema de relação interpessoal sendo necessária a intervenção mediadora de outro ator no processo de moderação do conflito, visando facilitar a comunicação, esclarecendo-a, dando visibilidade para o problema e assim buscando sua governabilidade de forma participativa. Buscar a mediação é também uma opção que indica a busca pelo aprendizado da prática participativa e a superação de posturas cristalizadas no determinismo hierárquico.

Em outro contexto como o expresso pelo trecho do relato 20 E vemos uma situação que revela o quanto a falta de clareza nos combinados da escola, ou sua inexistência gera contextos conflitantes que indicam a necessidade da construção coletiva das regras de convivência num espaço coletivo como o da instituição escolar, para que todos se comprometam com tais combinados transformando os em hábitos promotores de relações interpessoais respeitadas, gerando o sentimento de pertencimento no grupo, enquanto agentes de sua construção. Dar uma falta abonada não é um problema em si, sendo, portanto, necessário analisar qual o entrave imposto por essa situação que torna essa falta problemática, assim como uma ligação telefônica. As regras construídas coletivamente são norteadoras das ações realizadas no espaço coletivo, tendo como princípio a impessoalidade de sua aplicação, funcionando como um instrumento que orienta a todos os envolvidos sem parcialidades.

Olhando para os trechos dos Relatos 10 A, 11 C e 20 E, pensando nas relações estabelecidas na escola, podemos retomar o posicionamento de Fusari (1993) pontuando que:

A realização do trabalho coletivo não supõe apenas a existência de profissionais que atuem lado a lado numa mesma Escola, mas exige educadores que tenham pontos de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos) comuns (FUSARI, 1993, p.70).

Neste sentido, vemos o quanto um coletivo coerente e articulado exige compromisso, envolvimento, diálogo e negociação, sendo um desafio que vai além dos muros da escola, pois envolve a comunidade e a realidade social que a compõe, sendo estas permeadas de valores e ideais que precisam compor as negociações visando um projeto comum, político e pedagógico, norteador das ações.

Fusari (1993) destaca que o trabalho coletivo é aquele realizado por um grupo de pessoas, no caso das escolas por equipe gestora, funcionários, professores, membros do Conselho de Escola, representantes da comunidade e alunos com o compromisso de contribuir com o processo educacional, com a expansão das oportunidades e com as práticas que qualificam esse espaço como democrático propiciando a participação e o envolvimento de todos seus atores nos processos decisórios.

Essa participação requer cuidados para que as opiniões não sejam induzidas, para que as pessoas não sejam coagidas e para que a mediação não aconteça apenas em alguns grupos de forma isolada, limitando a participação aos “escolhidos”, mas dando ao processo o nome de participação coletiva, mesmo não incluindo a equipe como um todo nos processos decisórios.

Diante do trecho do Relato 13 A podemos ver um contexto em que mediação se depara com opiniões divergentes: transformar ou não um espaço e delimitar ou não quem poderá utilizá-lo.

**Relato 13 A (Vice-diretora)** - A situação em questão é a transformação de um espaço (casinha de boneca antiga) que não é tão utilizado pelas crianças e que a maioria das professoras consultadas se poderia ser transformado em um depósito, acharam que é um espaço inútil e perigoso para as crianças, pois na escola tem uma outra casinha de boneca mais espaçosa e onde elas podem brincar com mais conforto. Ao ser consultada, ela disse que não concordava, pois era o local onde as crianças brincavam com água e terra, argumentei que essa atividade poderia ser realizada em outro local, pois o parque é grande, ela disse que mesmo assim não concordava. Coloquei também que estávamos pensando em criar um espaço independente para as crianças menores (2 anos), ela me perguntou se as crianças maiores poderiam utilizar, disse que esse espaço não teria nada de novo ou diferente dos já existentes e que somente seria adaptado para as crianças menores. Perguntei se as crianças maiores fossem usar, elas não poderiam quebrar os brinquedos, ela confirmou que certamente ocorreria. Então questionei que se não vai haver nada de novo no espaço, o porquê correr o risco de quebrar e estragar o espaço, que era somente explicar para os alunos que aquele espaço era adaptado para a segurança dos pequenos. Ela me olhou com uma certa ironia e percebi que ela entendeu a situação, mas somente por ser contra e querer impor sua opinião, me perguntou se seria feito, disse que iria consultar os pais como fiz com os professores e que acataria o que fosse resolvido pela maioria

Vemos a indicação de que houve a consulta ao coletivo de professores, não ficando claro como foi esse momento (pode ter sido numa reunião coletiva ou por meio de uma consulta isolada a cada professor). Diante do dissenso e diante da transformação a ser instaurada no espaço físico da unidade de educação infantil os pais são os atores resgatados como aqueles que indicarão se a ação se concretizará ou não. Mas e se o coletivo de professores concordasse com a transformação proposta, os pais seriam consultados? O Conselho de escola participa dos processos decisórios ou são legitimadores das ações implementadas?

Lima (1992) destaca ainda que,

Há um consenso em que decisões impostas de cima para baixo têm, em geral, resultados negativos, quando não catastróficos. Os professores resistem de várias formas e por diferentes razões, às interferências em seu cotidiano em sala de aula. Transformações necessárias, reconhecidas como tal tanto pelo professor como pelo diretor, só podem ocorrer através de um trabalho preliminar de discussão, que deve envolver o maior número possível de profissionais de Educação da Unidade (LIMA, 1992, p.122-123).

A resistência pode indicar mais do que a recusa em aceitar uma transformação espacial, pode indicar a recusa em aceitar uma postura impositiva ou em aceitar a forma como a negociação foi mediada, revelando posturas e pontos de vista que são inerentes ao lugar profissional ocupado por cada um dos atores envolvidos revelando suas percepções, concepções e objetivos.

A gestão da escola se configura como um ato político e dessa forma, como aponta Dourado (2006) requer sempre uma tomada de posição política que expresse interesses, princípios e compromissos, permeando estes as práticas consolidadas na escola, desde uma simples ação envolvendo a manutenção predial e sua limpeza até aquelas envolvendo as relações interpessoais e as intervenções pedagógicas.

Ao indicar o desejo de fugir dos momentos de TDC – Trabalho Docente Coletivo, portanto, de momentos de diálogos e de possíveis embates, como expressa o trecho destacado do relato 13 B, vemos uma forma de posicionamento frente ao coletivo escolar, assim como o posicionamento questionador e de embate evidenciado pelas funcionárias no trecho do relato 14 E revela a busca pela participação e consolidação deste direito.

**Relato 13 B (Diretora)** – No início do relato eu citei que todas nós, gestoras e professoras gostaríamos de “pular” a terça-feira por ser o dia de T.D.C., pois, apesar de ser um espaço de reflexão, é um espaço, muitas vezes, de conflito: de um lado a direção, do outro as professoras; de um lado a direção e os funcionários, do outro, os professores; de um lado a Emei, de outro, a Cemei, e nós, as especialistas, mediando os conflitos.

**Relato 14 E (Diretora)** - Tivemos um evento da Secretaria e o comunicado não chegou a tempo em nossa escola. As funcionárias então interpretaram que eu não havia comunicado, não “deixei”. Algumas amigas de outras escolas telefonaram perguntando por que elas não estavam no evento. Passado um tempo da minha chegada na escola, fui comunicar toda conteúdo que teríamos mais uma ajudante geral. Surpresa! Fui recebida de forma muito negativa e bombardeada de perguntas sobre o evento e porque não puderam ir. Chamei todas na sala da Direção para tentar entender o que estava acontecendo, verifiquei com a Secretaria e expliquei que o comunicado não chegou a tempo. Não adiantou. Então pedi que pensassem sobre o ocorrido e voltaríamos a conversar no dia seguinte, pois estavam muito exaltadas.

Pelo relato 13 B vemos a presença da diferenciação entre um ator e outro sendo enfatizada pelo viés hierárquico, indicando um determinismo no embate sendo este marcado pela existência dos diferentes níveis hierárquicos. A diferenciação entre CEMEI e EMEI também é pontuada revelando concepções acerca dessas instituições posicionando-as como “rivais”, reafirmando as diferenças que marcam o histórico de constituição das creches e pré-escolas, pautadas nas questões sociais (KULHMANN JR., 1998).

O emergir dessas questões revelam que visão do gestor como aquele que possui o poder de decisão perante os momentos de conflito se sobrepõe ao seu posicionamento com um negociador no cotidiano escolar.

Pelo relato 14 E percebemos a pressão exercida pelo coletivo de funcionários perante uma falha na comunicação que limitou a participação do grupo num evento, cobrando uma posição da gestora, que não embate, mas propõe o diálogo num outro momento, após um período para reflexão coletiva sobre o ocorrido.

Os entraves são parte do processo e analisá-los coletivamente se constitui como uma prática que visa a resolução dos problemas de forma reflexiva, sendo fundamental para a construção de práticas participativas.

Conforme Vieira (2007),

[...] gestão se faz em interação com o outro. Por isso mesmo, o trabalho de qualquer gestor ou gestora implica sempre em conversar e dialogar muito. Do contrário, as melhores ideias também se inviabilizam. Embora o diálogo seja um instrumento fundamental na obtenção dos consensos necessários à construção das condições políticas, há outros ingredientes que alimentam este processo. A negociação é outro componente importante desse processo, porque gestão é arena de interesses contraditórios e conflituosos. Nesse sentido, o gestor que não é um líder em sua área de atuação poderá se deparar com dificuldades adicionais (VIEIRA, 2007, p. 59).

O diálogo, a orientação, o acompanhamento, a negociação, enfim, a gestão das interações interpessoais na escola compõe o trabalho do gestor no sentido de integrar a equipe rumo a vivência do Projeto Político Pedagógico, criando as condições materiais e humanas para a sua consolidação. Assim, a intervenção se faz necessária quando os conflitos, a falta de diálogo e as posturas que fogem das normas estabelecidas (via construção coletiva ou de origem superior e pautadas em referenciais legais) afetam o funcionamento da escola.

Pensando na ação mediadora do gestor e nos momentos em que a intervenção se constitui como uma necessidade real, apresentamos duas narrativas onde podemos perceber quando ela se configura como uma necessidade emergente (trecho do relato 07 E) e quando o acompanhamento das relações no interior da escola pode acontecer à distância sem uma intervenção direta (Trecho do relato 04 B).

**Relato 04 B (Vice-diretora)** – Na cozinha, as quatro funcionárias pareciam felizes no desempenho de suas funções: conversavam, riam, enquanto picavam legumes, refogavam o arroz, entre outras coisas. As funcionárias da limpeza, três, não trabalhavam com tanta harmonia; duas ficavam sempre juntas nos afazeres, conversavam entre si e uma delas ficava sozinha (houve uma discussão há um tempo atrás e desde então elas não se falam, apesar de termos feito várias tentativas de reconciliação).

**Relato 07 E (Diretora)** – Acompanhei a entrada e presenciei o atraso de um condutor escolar que eu já havia sido alertado sobre seus atrasos, então o chamei para conversar e lembrá-lo dos horários e da importância de seu cumprimento.

O trecho do relato 04 B mostra uma cena comum no cotidiano das escolas: funcionários que interagem de forma harmoniosa e funcionários que apresentam divergências na forma de pensar. O convívio em grupo requer posturas de solidariedade,

compromisso, compreensão e principalmente respeito ao outro e sua forma de ser e pensar, portanto, a mediação só se torna necessária quando os objetivos coletivos são afetados por posturas individuais, requerendo uma intervenção orientadora visando à construção de um clima propício às práticas coletivas. Pelo relato percebemos a ação observadora da gestora, que não intervém perante o isolamento de uma funcionária da limpeza, indicando que uma tentativa de reconciliação havia sido feita sem sucesso, mas que independente dessa não interação o trabalho tem caminhado, portanto tem se atendido as necessidades do coletivo maior, não se constituindo como um problema que afeta diretamente a vida da escola não requerendo uma intervenção, mas a mediação em forma de acompanhamento.

Num outro contexto, como nos mostra o trecho do relato 07 E, a ação mediadora se constitui como uma necessidade, pois envolve o descumprimento de uma regra referente ao horário de funcionamento, sendo esse descumprimento recorrente e atingindo a organização diária da escola como um todo, envolvendo as crianças que chegam atrasadas, os professores que tem um planejamento diário, os responsáveis por acompanhar a chegada das crianças à escola e inclusive as famílias, que acreditam que o transporte escolar tem cumprido o compromisso com pontualidade. O diálogo se configurou como uma forma de intervenção mediadora da situação problema, funcionando como orientador perante a necessidade em se cumprir essa regra – o “Cumprimento dos horários”. A opção de ação voltou-se para o diálogo como orientador e caminho para a superação do deslize, indicando uma forma de gerir o problema revelando a postura assumida, ou seja, um perfil de gestão onde a mediação não deixa espaço para a postura rígida pautada em ações punitivas.

Lima (1992) ao tratar do diretor e seu papel no interior da escola como mediador destaca que,

[...] o diretor imprime um estilo de funcionamento, ou pelo menos o afeta grandemente, determinando, muitas vezes, os limites e a flexibilidade (possível) das normas que regulam o comportamento das pessoas na instituição (LIMA, 1992, p.117).

Nesta direção vemos através de outro relato (21 E) um estilo de gestão que traz indícios da construção de um projeto coletivo que tem como norte a aprendizagem social, ou seja, além de considerar o conhecimento acadêmico e o conhecimento de natureza

institucional considera também o conhecimento tácito <sup>67</sup>, produzido no cotidiano através do convívio e das interações, sendo essas fundamentais num processo participativo que busca agregar os integrantes da escola considerando-os parte de seu processo constitutivo.

**Relato 21 E (Diretora)** - Terça- feira fui para a escola e ao chegar encontrei com o professor de Educação do Movimento, onde fomos apresentados após mostrei a escola, conversei um pouco com ele descobri que ele nunca teve experiência com essa faixa etária, mas que já trabalhara com crianças do ensino fundamental, mas devido passar no concurso ele pegou as aulas que tinha, mas tinha muito vontade de aprender. Comentei sobre minha experiência profissional, como eu encaminhava as aulas de movimento, dei varias sugestões de brincadeiras, jogos, me propus a emprestar algumas coleções de livros que eu tinha para que ele pudesse se familiarizar com essa faixa etária de 3 anos. Conversei com a equipe escolar e expliquei que o professor era concursado e nunca havia dado aula para crianças tão pequena, Mas tinha muita vontade de aprender, para nos esse ano também é novo a faixa etária de 3 anos, pedi para as professoras ficarem com ele nas primeiras semanas, para as crianças não chorarem, até as crianças se acostumar com ele, e qualquer erro que houvesse elas dariam um toque para ele, pois afinal todos passamos por isso.

Pelo relato podemos perceber a recepção, a apresentação da escola e suas especificidades e uma avaliação inicial dos conhecimentos e experiências trazidos pelo novo integrante da equipe. Diante de um descompasso, representado pela falta de experiência na Educação Infantil, a ação mediadora estabelecida pela diretora foi de mobilização da equipe “com experiência” no apoio a esse professor amparando-o, dando-lhe segurança e principalmente recebendo-o como um integrante deste coletivo, em aprendizado e em movimento entorno de um Projeto Político Pedagógico, portanto, imerso em opções políticas e pedagógicas.

Como menciona Padilha (2004),

[...] as pessoas **ressignificam** as suas experiências, **refletem** as suas práticas, **resgatam**, **reafirmam** e **atualizam** os seus valores na troca com os valores de outras pessoas, **explicitam** os seus sonhos e utopias, **demonstram** os seus saberes, **dão sentido** aos seus projetos individuais e

---

<sup>67</sup> Conforme Bryan (2005): O conhecimento de natureza institucional compreende principalmente as regras explícitas do funcionamento das organizações (legislação, normas e regulamentos); O conhecimento de natureza acadêmica, produto de pesquisa científica é acumulado na forma de textos e difundido através de cursos, conferências, artigos e livros. O conhecimento difuso, tácito ou popular, de natureza pessoal é produzido no trabalho cotidiano por todas as pessoas (p. 48).

coletivos, **reafirmam** as suas identidades, **estabelecem** novas relações de convivência e **indicam** um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ação. **Decidem** o seu futuro. Esse movimento visa à promoção da transformação necessária e desejada pelo coletivo escolar e comunitário. Nesse sentido, **o projeto político-pedagógico é práxis**, ou seja, ação humana transformadora, resultado de um *planejamento dialógico*, **resistência** e **alternativa** ao projeto de escola e de sociedade burocráticas, centralizadas e descendentes (PADILHA, 2004).

Ao tratarmos das relações interpessoais, presentes no cotidiano das instituições educacionais, e analisarmos as formas de mediação que acontecem em seu interior estamos tratando também das intencionalidades que permeiam as ações, dos posicionamentos políticos, da forma de entender a participação e compreender os processos decisórios, assim como a forma de entender o poder presentes nos cargos assumidos, originando práticas centralizadoras ou participativas, dando o tom as interações e a forma de gestão assumida.

#### 4.6 - Reflexões sobre o registro do trabalho

[...] "o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes" (BENJAMIN, 1994, p. 201).

*Registro é leitura e decifração* (CASTRO, 2005, p.18).

A consideração do trabalho do gestor educacional como impregnado por saberes articulados entre teoria e prática norteou as ações desenvolvidas na disciplina Planejamento e Avaliação Educacional, no decorrer do curso de especialização em Gestão Educacional, incentivando a prática do registro como um instrumento potencializador da práxis<sup>68</sup>, ou seja, da ação – reflexão – ação.

Nesse sentido o registro foi um aporte metodológico adotado como propulsor da sistematização das ações e reflexão sobre elas, permitindo re-olhar para determinado momento e refletir sobre o seu encaminhamento, sobre a forma como tem se pensado o cotidiano, sobre as posturas assumidas, sobre as tomadas de decisões, sobre as concepções que tem norteado o trabalho favorecendo o repensar e a auto-avaliação dos caminhos escolhidos tornando possível ressignificar a prática de forma consciente.

---

<sup>68</sup> A práxis pressupõe unidade entre teoria e prática (ação-reflexão-ação) (GHEDIN, 2002, p. 135).

Os trechos dos relatos que traremos nesse momento abordam a percepção dos gestores sobre como tem sido a dinâmica vivenciada no interior das instituições de Educação Infantil destacando o lugar reservado ao registro e a reflexão intencional sobre as ações desenvolvidas.

Assim, num primeiro momento apresentamos trechos de quatro diferentes relatos que nos trazem indícios de que o registro a partir da observação do cotidiano não tem se constitui como uma prática reflexiva e formativa. Os trechos destacados são 13 B, 13 D, 04 D e 01 E.

**Relato 13 B (diretora)** – Esse primeiro relato é, para mim, um exercício novo, ou melhor, um caminho novo que começo a traçar. É necessário que se faça uma reflexão sobre a prática, e isso nunca ocorre no dia-a-dia agitado das escolas. A rotina nos envolve tanto, que não se reflete e não se planeja.

**Relato 13 D (diretora)** - Ao observar a rotina da escola que atuo, foi um exercício de reflexão sobre a prática, que normalmente não nos damos conta que acontece. A rotina nos envolve tanto no dia-a-dia, que não conseguimos refletir ou pensar na ação que está acontecendo.

**Relato 04 D (coordenadora pedagógica)** - Após 20 anos de magistério pude perceber na prática a importância do registro das atividades e dos resultados obtidos, ou seja, se eles foram positivos ou não. Nesta escola eu iniciei este ano e desde o início do ano tenho observado todos os professores e o seu trabalho em sala de aula. Há dois anos venho exercendo a função de coordenadora pedagógica e esse conhecimento para mim é importante para que eu possa questioná-lo depois.

**Relato 01 E (coordenadora pedagógica)** - É incrível, somente agora, após essa tarefa de observação na escola, parei para refletir sobre a difícil tarefa de uma gestora de escola. Então me perguntei: Qual minha verdadeira função?

Os diferentes gestores apontam em seus relatos a dificuldade em parar para observar o cotidiano e perceber o movimento da escola como um todo, indicando a ausência de um olhar crítico como prática diária, considerando os desafios enfrentados como algo comum, justificando a não reflexão sobre a ação como fruto de uma rotina que cerceia a criticidade e impregnada pelo *praticismo* (FREIRE, 2005, p.15): “A rotina nos envolve tanto, que não se reflete e não se planeja.” (13 B)

Contudo, a partir do momento em que o exercício do registro é posto em prática orientando a observação vem à tona um olhar analítico sobre o registrado, como nos indica o trecho 05 A. O confronto entre o idealizado e o vivenciado de forma consciente e investigativa, incita a revisão e transformação das ações. Reconhecer o papel do registro com um fim reflexivo e orientador da prática é o primeiro passo para a tomada de consciência e percepção do diálogo entre teoria e prática.

**Relato 05 A (orientadora pedagógica)** - Percebo a necessidade de deixar as cobranças e ocupações que me “engolem” para voltar um olhar mais observador ao movimento da Unidade. Senti uma diferença muito grande quanto ao registrar os fatos que acontecem a partir do meu planejamento e o registro a partir de um olhar dos acontecimentos da escola.

Warschauer (1993) ao falar sobre a importância da sistematização através do registro do cotidiano também destaca que:

O registro ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos ou reflexões, mas também possibilita a consulta quando nos esquecemos. Este “ter presente” o já acontecido é de especial importância na transformação do agir, pois oferece o conhecimento de situações arquivadas na memória, capacitando o sujeito a uma resposta mais profunda, mais integradora e mais amadurecida, porque menos ingênua e mais experiente, de quem já aprendeu com a experiência. Refletir sobre o passado (e sobre o presente) é avaliar nas próprias ações, o que auxilia na construção do novo. E o novo é a indicação do futuro. É o planejamento (WARSCHAUER, 1993, p.62).

Kramer (2002) também destaca a importância da reflexão sobre as ações de forma articulada teoria e prática e como caminho para a construção de novos conhecimentos, para além das práticas estereotipadas e consideradas como ideais sem considerar os contextos em que se inserem, sem considerar a realidade de cada escola e seu projeto coletivo.

[...] assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas e manuais. O eixo norteador precisa ser a prática aliada à reflexão crítica, tendo a linguagem como elemento central que possibilita a reflexão, interação e transformação dos processos de formação em espaços de pluralidades de vozes e conquista da palavra (KRAMER, 2002, p.129).

O papel partilhador de experiências e de práticas profissionais assumido pelo registro também deve ser destacado.

Anne-Marie Chartier (2007) retoma que através de relatos os profissionais narram suas vivências e assim,

[...] podem ser analisados como procedimentos de justificação, que contribuem de modo central, e não marginal, para as construções identitárias. “Por meio deles, os indivíduos falam das relações de força que estruturam o mundo do trabalho e suas posições nas redes de concorrência, da solidariedade ou de conflito” (CHARTIER, 2007, p. 213).

O relato constrói uma relação dialógica, interativa pois é dirigido a alguém, ou melhor, serve a mim e ao outro: será lido, discutido, refletido, dialogado, enfim, é um instrumento através do qual podemos compartilhar experiências sendo possível revê-las.

Os trechos 25 A, 26 B e 05 F trazem a percepção de seus produtores quanto ao papel assumido pelo registro em seu cotidiano e a necessidade em se partilhar as experiências vividas coletivamente como parte de um processo formativo mais amplo.

**Relato 25 A (vice-diretora)** - Registrar as ações para poder refletir sobre elas nos dá não somente a possibilidade de retomar a condução e a direção que damos ao trabalho como também o de mudar de olhar, mudar o foco. [...] Sem dúvida registrar o cotidiano, refletir sobre ele nos abre a possibilidade de questionarmos nossa própria ação que sem dúvida adota uma direção política tendo ou não consciência disso, quer seja intencional ou não, pois nossos encaminhamentos revelam nossos valores, nossas crenças e historicamente construídas.

**Relato 26 B (vice-diretora)** - Na minha escola, CEMEI xxx, temos um caderno que serve de diário de bordo da direção. Nele, anotamos o que acontece ao longo do dia, assim a equipe gestora compartilha dos registros, dos encaminhamentos e das pendências.

**Relato 05 F (diretora)** - ... percebi que meus registros me apontam sugestões, providências, pontos norteadores para encaminhar meu trabalho (como tem acontecido) porém eles não ficam registrados.

Percebo este nosso caminhar profissional como uma tarefa muito solitária. Sinto falta da socialização destas reflexões pois nas ocasiões em que o grupo de diretoras se reúne o tempo é sempre destinado à ciência ou discussão de regras, normas, comunicados, providências que de nós esperam.

**Raramente temos um tempo para conversarmos sobre nossa prática diária ou nossas dúvidas e inquietações.** Por outro lado, fica difícil propor este momento quando se

percebe no próprio grupo que não há este interesse, pois alguns acham que isto é perder tempo (seria dificuldade ou medo de registrarem, refletirem, exporem suas ideias; enfim se comprometerem?!).

A partir da década de 1990, a observação e o registro pedagógico começaram a ser compreendidos como documento capaz de subsidiar as reflexões e as intervenções dos profissionais envolvidos na educação (BODNAR, 2006), possibilitando o diálogo coletivo, ou seja, o olhar para os contextos educativos com uma preocupação coletiva e aberta a questionamentos sobre a prática e ao seu planejamento visto com movimento e flexível.

De acordo com Mello (2005 *Apud* BODNAR, 2006, p.94), a documentação pedagógica é o registro da ação que orienta a reflexão sobre a teoria de forma dialógica com a prática pedagógica, possibilitando a construção de conhecimentos sobre ela.

Segundo a autora, o registro ao ser considerado como uma forma de documentação pedagógica torna-se um elemento parceiro da formação continuada do profissional da educação possibilitando “*cada vez mais uma relação consciente com a prática e com a teoria, uma vez que permite que o educador tome nas mãos seu processo de fazer e aprender com o fazer*” e se compreenda como produtor de conhecimento superando,

[...] o pragmatismo que dispensa a reflexão, o economicismo que estimula o caminho mais curto, o espontaneísmo que abole os conflitos e que ensina que as coisas sempre foram assim. Desta forma, o homem alienado não avança além do cotidiano. Esta é uma das maneiras como se perpetua a alienação (MELLO, 2000, p. 129).

A tomada de consciência a partir do registro incita o repensar sobre as práticas contribuindo no processo de planejamento e acompanhamento educacional e deve compor os cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

[...] não é o registro para a burocracia da escola, não é a observação das crianças com o objetivo de avaliar seu desenvolvimento, mas tem como objetivo o estabelecimento de uma relação cada vez mais consciente do educador com sua própria prática e com a teoria que orienta sua prática. Por isso, mais que tudo, a documentação envolve o processo de formação permanente do educador, eu diria de auto-formação do educador. Como conhecimento, auto-conhecimento, como avaliação, como instrumento de investigação, como elemento de democratização das relações na escola (MELLO, 2005 *Apud* BODNAR, 2006, p.95).

O registro como uma possibilidade de dialogar com os saberes fruto da experiência e os saberes pautados na teoria torna presente uma ação passada permitindo a observação e a análise de seu contexto de produção.

Como diz Madalena Freire (2005) não é fácil escrever e refletir sobre a ação, destacando que não basta registrar é preciso socializar o registro como fonte de consciência coletiva e caminho para a fundamentação de novas práticas. O desafio posto pelo exercício da escrita fica evidente em alguns relatos como o que destacamos a seguir:

**Relato 22 E (coordenadora de creche)** - Parece não ser fácil registrar sobre nossas ações no cotidiano escolar. Na prática tudo acontece de forma automática, até parece que não precisamos pensar, mas quando temos que parar, pensar e registrar o negócio pega. Mas enfim vamos lá.

Batista (2009), ao analisar os memoriais de formação, pré-requisito para conclusão de um curso de Pedagogia, destaca que *[...] ao falar ou escrever, o sujeito sempre considera as futuras réplicas de seu interlocutor, o que garante que o outro, a quem o discurso se destina, já esteja pressuposto nas palavras do autor (p.67).*

Dessa forma, não podemos desconsiderar o lugar ocupado por quem relata e sua condição profissional, pois tais elementos dão forma aos relatos produzidos, ora expondo ora suprimindo o que relatar, pois estão imersos de ideologias refletindo inclusive suas condições de produção, como podemos ver no trecho 27 B.

**Relato 27 B (diretora)** - Esta observação de forma mais sistemática foi importante para reafirmar o que a maioria dos gestores falam, ou seja, as questões pedagógicas estão cada vez mais atropeladas pela própria rotina de trabalho.

Pela narração, de acordo com Benjamin (1994) o narrador afeta ao outro e a si mesmo ao narrar, pois na partilha das experiências nos encontramos no outro.

Na partilha dos relatos aqui analisados que pudemos ter uma ideia do universo vivenciado pelos gestores ligados a Educação Infantil, expondo experiências, formas de conceber o trabalho, a relação com a comunidade e sua equipe educacional, a forma de compreender o papel do gestor, a ação do Projeto Político Pedagógico e a participação do coletivo em sua construção. Essa partilha só foi possível através do registro aqui denominado *Primeiro Relato*.

Conforme os pressupostos benjaminianos, o narrado não pede explicações assim proposta de análise dos relatos expostos não voltou-se para o julgamento do narrado, mas para a sua consideração como elemento propiciador da reflexão sobre a experiência partilhada.

Como aponta Castro (2005),

Compete a escola, priorizar em seu projeto pedagógico e seu processo de formação de profissionais reflexivos, procurar construir uma metodologia de registro capaz de traçar um mapa dos diversos fragmentos que a constituem. Através desse registro poderá, com o tempo, construir um educador apto a perceber e dar sentido às irregularidades do seu cotidiano. Sem que isso ocorra, a escola e o trabalho nela desenvolvido serão prisioneiros da eterna causalidade, desprovidos de formas e objetivos (CASTRO, 2005, p.18).

Pensando na prática do registro e em sua percepção formativa resgatamos Castro (2005), autor que fez parte dos materiais bibliográficos do curso de especialização (CEGE), por compreender que a escola como um núcleo de gestão tem a capacidade de construir espaços de diálogo e de formação continuada potencializadores da reflexão como prática formativa em sua coletividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou explicitar como tem se configurado o trabalho do gestor educacional na Educação Infantil partindo das representações construídas por esses atores sobre seu trabalho cotidiano, buscando captar a partir de indícios como a gestão tem sido vivenciada nesta etapa da Educação Básica.

Vale destacar que na fase inicial da pesquisa, durante o mapeamento das pesquisas e demais produções em torno a temática aqui pesquisada – o trabalho do gestor de Educação Infantil, foi possível verificar a extensa produção na área da administração/ gestão educacional, assim como uma bibliografia diversificada quanto a Educação Infantil, abordando desde sua dimensão histórica àquelas voltadas para as questões ligadas a seus princípios norteadores, tendo o educar e o cuidar como referencial das discussões.

No entanto, quando buscamos as discussões em torno à gestão das instituições de Educação Infantil percebemos a escassez de produção. Entre as pesquisas encontradas destacamos a pesquisa de Kramer e Nunes (2007), Machado (2005) e Tomé (2012) demonstrando a necessidade de avançarmos na produção de novos conhecimentos, que se fundamentem na especificidade do fazer pedagógico e administrativo referente a Educação infantil, indicando a necessidade de aprofundamento neste diálogo visando o aperfeiçoamento da formação de seus educadores e gestores.

Nesse sentido, ao pesquisarmos o trabalho do gestor na Educação Infantil voltamos nosso olhar para a articulação entre a Gestão Educacional e a Educação Infantil e os desafios que essa relação demanda, ao considerarmos a especificidade do trabalho considerado em seu conjunto, portanto burocrático e pedagógico.

A abordagem em torno às representações que os gestores constroem sobre seu trabalho e suas especificidades, revelando as demandas do cotidiano sendo elas de ordem burocrática normativa, pedagógica, estrutural e interpessoal se fizeram presente ao longo dessa pesquisa, pautando-se nas experiências compartilhadas através da escrita narrativa (relatos) as quais trouxeram os indícios de como tem sido vivenciada a gestão educacional nas instituições de Educação Infantil.

Ressaltando a trajetória histórica da Educação Infantil e sua busca por uma identidade própria na área educacional, vemos no gestor de suas instituições a mesma busca sendo expressa de maneira sutil quando nos expressa, por exemplo, o vínculo mantido pelas

creches, principalmente, com o trabalho extradomiciliar da mulher mãe e com o atendimento a essa demanda muitas vezes intermediado pelo judiciário, como uma forma de garantir um direito constitucional da criança e de sua família.

Ao relatarmos a problemática da demanda por vaga e o acesso via ação do judiciário, temos expressa a necessidade do Poder Público repensar as políticas em andamento e se colocar como proponente de uma política macro que dialogue e estabeleça parcerias com outras instituições e secretarias de forma a articular o atendimento aos direitos à educação, ao lazer e a saúde, entre outros, que são da mesma criança.

Além disso, vale recuperar que estamos falando de uma profissão marcadamente feminina, como se o mito do amor materno se configurasse no interior das instituições de Educação Infantil, apontando como responsabilidade da mulher a educação e cuidados das crianças pequenas.

Olhando para o quadro de gestores dessa pesquisa, ao mapearmos o perfil desses profissionais é possível constatar a presença feminina na gestão das creches e pré-escolas, trazendo a profissão feminina como um nuance desta etapa da Educação Básica, portanto, que tem retratado a Educação Infantil, e conseqüentemente a *identidade* de seu gestor.

Considerando a especificidade das Instituições de Educação Infantil, vale atentarmos para as formas de gestão que as permeiam e que também requerem especificidades, compreendendo como um desafio pensarmos em formas de participação das crianças nos seus contextos participativos e decisórios, pois até então temos tratado da participação de suas famílias, desconsiderando-as como partícipes dos contextos decisórios.

Ao abordarmos o percurso constitutivo das instituições de Educação Infantil no Brasil buscamos contribuir com a compreensão quanto as marcas presentes em suas formas de organização e funcionamento advindas de sua trajetória. Historicamente, tais instituições estiveram permeadas por diferentes vertentes do conhecimento como as de origem médico-higienistas, jurídico-policiais e religiosas (KUHLMANN JR., 1998), que por sua vez conformaram o pensamento em torno a essas instituições, influenciando no pensamento social quanto a sua função.

O reconhecimento da Educação Infantil como um direito da criança à Educação expresso pela Constituição Federal do Brasil em 1988 marcou o início de uma nova etapa na história de suas instituições e que ganhou novo fôlego ao serem compreendidas pelas Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº9394/1996) como parte da Educação Básica.

Contudo, ao focarmos o olhar para os diferentes contextos da organização das instituições de educação infantil expressas através dos relatos dos gestores, é possível captarmos as marcas de sua história calcada no assistencialismo e na preparação da infância para a escolarização, sendo sua história na Educação marcada muitas vezes pelo hibridismo, ao tomar como modelo práticas apreendidas de outros campos de atuação, como do ensino fundamental.

Vemos, portanto, que o processo de institucionalização da Educação Infantil até seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica tem sido pautado por conquistas como a saída das creches das secretarias de assistência social ou de saúde, mas também por retrocessos quando essa sua inserção na Educação é tratada de forma instável, propondo um tratamento desigual à creche e à pré-escola.

Como pudemos perceber, o PNE (2001-2010) priorizou entre suas metas a ampliação do atendimento às crianças de 4 e 5 anos (idade pré- escolar), em detrimento daquelas que se encontram na faixa etária para o atendimento em creche. Entretanto, vale ressaltar que o foco do Plano Nacional de Educação de 2001-2010 tinha como prioridade nacional o ensino fundamental (BRASIL, 2001).

Ainda abordando esse Plano Nacional de Educação e recuperando o foco, ou seja o trabalho do gestor, cabe destacar que entre suas metas estava a formação dos diretores, indicando a necessidade de formação específica em nível superior, pontuando dessa forma a importância da formação ao colocar no item 35º - Objetivos e Metas: a formação, “preferencialmente com curso de especialização” (BRASIL, 2001).

Assim, quando nos perguntamos como acontece a gestão nas escolas de Educação Infantil e quais os princípios que norteiam sua gestão educacional, vale resgatar o histórico de constituição da Educação Infantil no Brasil, pois seu histórico nos dá subsídios para analisar as práticas e perceber o desafio que tem sido a articulação de um fazer pedagógico com especificidades e a gestão de creches e pré-escolas públicas, evidenciando a importância da formação.

A forma como os gestores apresentam seu trabalho na Educação Infantil e se veem nesse espaço indicam também como acontece a participação da comunidade e da equipe escolar nos espaços educativos e decisórios, mas principalmente indicam quais os valores

que permeiam o Projeto Político Pedagógico da instituição, revelando compassos e descompassos quanto as especificidades de sua área de atuação.

Os eixos temáticos construídos à partir dos relatos dos gestores nos auxiliaram no processo de leitura de suas representações acerca da estruturação do trabalho na educação infantil, bem como na percepção das concepções de gestão educacional e de projeto político pedagógico que tem sido vivenciados em seu cotidiano de trabalho.

A transição de uma forma de trabalho pautada num modelo administrativo tradicional, segundo parâmetros tecnocráticos e seguindo comandos centralizados e hierarquizados a uma forma de trabalho, que por sua vez envolve a ideia de participação, de coordenação e cooperação, numa perspectiva democrática tem marcado a história da gestão educacional no Brasil, sendo essa mudança de princípios expressa em nossas legislações, tanto na Constituição de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9394/1996).

Em seus relatos os gestores compartilham seus dilemas cotidianos e através desses é possível dizer que a gestão democrática tem sido construída pautada em incongruência e em normatizações, que ao mesmo tempo em que favorecem sua prática também a engessa. Neste sentido, a regulamentação das formas de participação, a sobrecarga de tarefas, o foco na norma promovendo uma autonomia monitorada cristalizam a possibilidade de vivência do princípio da autonomia e da participação.

Portanto, o desafio é ultrapassar o discurso expresso nos textos legais e promover a vivência da Gestão democrática, dentro de um projeto de sociedade onde as práticas do consenso e do dissenso possam promover algo novo, possam revelar a participação e o verdadeiro espírito da democracia.

Ao trazermos esse desafio, recuperamos Cândido (1971) quando este aborda que dentro da estrutura organizacional da escola a forma de operar não pauta-se apenas em sua estrutura administrativa, de ordem racional, mas também nas relações estabelecidas em seu interior, que por sua vez revelam os costumes, as rotinas e os valores que são vivenciados por seus atores como grupo social.

Dessa forma, acreditamos que a releitura das normatizações buscando evidenciar a intencionalidade político pedagógica da escola enquanto uma totalidade mais ampla é o caminho para a promoção da Gestão Democrática da Educação. Contudo, é preciso discutir coletivamente o que se pretende e o que se acredita como eixo do trabalho, aqui

particularmente na Educação Infantil, de forma a compreender as concepções e valores que permeiam essa esfera de ação e campo específico do conhecimento.

As concepções contidas nas práticas das unidades de Educação Infantil, ora reelaboram e ora conservam aspectos de sua historicidade, portanto a construção e uma gestão da Educação Infantil que busca atuar considerando sua especificidade requer um estilo de gestão que dialogue, negocie e articule com os diversos atores sociais envolvidos neste contexto sobre quais intencionalidades estão em jogo, retomando as especificidades do trabalho envolto na primeira etapa da Educação Básica.

Essa demanda requer do gestor da Educação Infantil uma formação que compreenda as crianças em suas múltiplas linguagens e como portadoras de saberes, bem como o eixo de trabalho da Educação Infantil, ou seja, as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009), articulando os conhecimentos que são inerentes a gestão escolar em termos burocrático-administrativos, com os conhecimentos pedagógicos que compõem as especificidades da Educação Infantil.

Ao longo deste trabalho recuperamos os conhecimentos em torno da Gestão Educacional e da Educação infantil, dado que esses dois campos de pesquisa ainda foram pouco explorados de forma articulada. Ao tomarmos como fonte de estudo os relatos dos gestores educacionais ligados à Educação Infantil, pudemos perceber que essa articulação ainda é um desafio também nas práticas vivenciadas, nos levando a refletir sobre a emergência de pesquisas nesse campo.

Ao tratarmos da formação dos gestores abordamos a necessidade de uma formação profissional concreta ligada à realidade integrando o pensar e o fazer, ou seja, associando teoria e prática de forma consciente, intencional, planejada. Não podemos mais esperar que os gestores escolares aprendam em serviço a partir do ensaio e erro, copiando modelos de gestores que compuseram suas trajetórias pessoais, ou através de capacitações distantes do cotidiano das escolas.

Pensar a formação do gestor educacional dentro de uma proposta democrática e participativa, como prevê nossa legislação educacional, requer uma formação significativa que envolva o trabalho reflexivo e este se traduza em práxis educativa, permeada de diálogo, envolvendo a escola e sua realidade, pois não basta apenas frequentar os cursos de capacitação para que se incorporem novos referências no trabalho (MARTINS, 2002).

Retomando o curso de especialização em Gestão Educacional, destaco a disciplina Planejamento e Avaliação, parte do CEGE, por esta proporcionar a problematização das situações concretas que permeiam o trabalho do gestor na escola, articulando a prática e a teoria em busca de práticas ressignificadas pela consciência da ação.

Os relatos realizados pelos gestores nos trouxeram diferentes representações sobre contextos vivenciados e os desafios postos em seu cotidiano, os quais dão elementos para as propostas de formação que buscam dialogar com suas problemáticas na Educação Infantil, buscando estabelecer uma relação dialógica entre teoria e prática, de forma que a prática dê subsídios para a teoria e esta dialogue com a prática favorecendo seu repensar e possibilitando a construção de novos saberes a partir da escola e sua realidade, sem contudo propor fórmulas prontas.

Enfim, essa pesquisa buscou contribuir para a reflexão sobre o trabalho do gestor na Educação Infantil e a compreensão das formas de gestão vivenciadas que demarcam esse trabalho.

Dialogando com a prática imersa em seus relatos, olhamos para a formação como uma possibilidade para consolidação da gestão democrática na Educação Infantil, a partir da articulação dos conhecimentos da Gestão e da Educação Infantil, como um campo específico de atuação.

## Referências Bibliográficas

ABRANCHES, M. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.

AGUILAR, L.E. **A Gestão da Educação: seu significado a partir de propostas pedagógicas institucionais**. Texto apresentado no III Congresso Latino-Americano de Administração da Educação – 21-25 de julho de 1997. Unicamp – São Paulo, Brasil.

\_\_\_\_\_. A gestão da educação: seu significado a partir de propostas pedagógicas institucionais. In: BITTENCOURT, Agueda B.; OLIVEIRA JR., Wenceslao M.; RUS PEREZ, José Roberto (et.al.). **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2005. v. III.

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. Gestor escolar: a formação em questão, PUCSP/Brasil. **ANPAE**, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/43.pdf>> Acesso em julho de 2014.

ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José C.; MINTO, Lalo W. (Org.) **História da administração escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010

ANFOPE. **Proposta de Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**. REUNIAO ANUAL DA ANFOPE, Belo Horizonte, 2000. Belo Horizonte: [s. n.], 2000.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho, 8ª edição, Editora da UNICAMP, Cortez Editora, 2002

AQUINO, Ligia M. L. A gestão democrática nas instituições de educação infantil: questões para pensar a formação de gestores. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 251-268, set 2008/fev 2009.

ARANHA, Maria Lucia A. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. **Direito à educação e diálogo entre poderes**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

AZANHA, José M. P.L. Autonomia da Escola - um reexame. **Série Idéias**, n. 16. São Paulo: FDE, p.37-46, 1993a. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>> Acesso em 2005.

AZANHA, José Mario Pires. Plano e Políticas de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, p.70-78, maio de 1993b.

BAFFI, Maria Adelia Teixeira. O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. In: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**,

Petrópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm>>. Acesso em: janeiro de 2012.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32, Jul/Dez 2006.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, João. **O estudo da Escola**. Porto: Porto Ed., 1996.

BARROSO, João. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, João (org.) **A escola pública – regulação, desregulação, privatização**. Lisboa: Edições ASA, 2003. p. 19-48.

BATISTA, Vera L. **Por entrelinhas na escrita de memoriais de formação: aproximações e distanciamentos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BITTENCOURT, Agueda B.; OLIVEIRA JR., Wenceslao M.; RUS PEREZ, José Roberto (et.al.). **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2005. v. III.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora da UnB, 1998. vol.1.

BODNAR, Rejane T. M. **A observação e o registro pedagógico na formação em serviço: um estudo sobre as relações teórico- práticas com professoras da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006.

BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. Introdução. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p.13-37.

BOTEGA, Leonardo Rocha. **A conferência de Jomtien e a educação para todos no Brasil nos anos 1990**. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/indexacesso>>. Acesso em: outubro de 2013

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 127-135.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASLAVSKY, Cecília. **Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI**. São Paulo: UNESCO/Moderna, 2005.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: A Degradação do Trabalho no Século XX**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BRAVO, Ismael. **Gestão Educacional no contexto municipal**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. **Revista do Serviço Público**, v.47, nº 1, janeiro-abril, 1996.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Cadernos MARE - Reforma do Estado**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (58 p.; v. 1)

BRYAN, Newton A. P. Planejamento Participativo e gestão democrática: da teoria à ação. In: BITTENCOURT, Agueda B.; OLIVEIRA JR., Wenceslao M.; RUS PEREZ, José Roberto (et.al.). **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2005. v. III.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, Tecnologia e Educação**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992. 530 p.

\_\_\_\_\_; AGUILAR, Luis Enrique; PEREZ, José Roberto Rus. Curso de formação de gestores da rede de escolas públicas do Estado de São Paulo, Brasil. In: BRYAN, Newton Antonio P.; AGUILAR, Luis Enrique; PEREZ, José Roberto Rus (orgs). **Anais do Seminário Sul-Americano sobre Inovação em Política Educacional: inovação educacional no ensino superior - estudos de casos em países da América do Sul**. Campinas, SP: Sitta Gráfica; FÉ/ UNICAMP, 2007.

BRUNO, Lúcia. Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org.) **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. P. 15-45.

BUFALO, Joseane M. P. O imprevisto previsto. **Pro-Posições** - Vol. 10 N° 1 (28) março de 1999.

CALADO, Eliana A. F. Bruxas e contos de fadas: mito e representações. **ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História – João Pessoa**, 2003.

CAMPOS, Maria Malta. As lutas sociais e a educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC, nº 79: p.56-64, Nov. 1991.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CANDIDO, Antonio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e Sociedade**, n.6, São Paulo: Editora Nacional, 1971.

CANDIDO, Antonio. Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação. In: FORACCHI, Marilice M. e PEREIRA, Luiz. **Educação e Sociedade** 13ª. Edição, São Paulo: Editora Nacional, 1987.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil - O longo caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, Alda Maria D. A. Reforma Educacional e a formação de gestores escolares, **INTERFACE**. Natal/RN, v. 1, p.39-53, jan/jun 2004.

CASTRO, Edmilson. A produção do registro do educador: decifrando sinais. In: BITTENCOURT, Agueda B.; OLIVEIRA JR., Wenceslao M.; RUS PEREZ, José Roberto (et.al.). **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2005. v. III.

CASTRO, Magali de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens as diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, mai./ago., p. 199-227, 2007.

CEPAL; UNESCO. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO; Lima: TAREA, 1996.

CERISARA, A.B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-24, jul./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas, **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, setembro/2002.

CERTEAU, Michael. **A invenção do cotidiano – artes de fazer**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. “Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional”. In: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Práticas languageiras e o fracasso escolar, **Estilos da Clínica**. 2000, vol.5, n.9, pp. 124-133. Disponível: <[http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v5n9/\\_10.pdf](http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v5n9/_10.pdf)> Acesso em março de 2014

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, nº 76: p.31-40, fev. 1991.

CLARK, Jorge U.; NASCIMENTO, Manoel N. M.; SILVA, Romeu A da. A administração escolar no Período do Governo Militar (1964-1984) In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José C.; MINTO, Lalo W. (Org.) **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

COLARES, Maria Lília I. S.; XIMENES-ROCHA, Solange H.; COLARES, Anselmo A. Formação Continuada e Gestão Democrática na Educação Básica Pública. In: COLARES, Maria Lília I. S.; XIMENES-ROCHA, Solange H.; COLARES, Anselmo A. **Gestão educacional: práticas flexíveis e proposições para as escolas públicas**. Belém: GTR, 2012. P.13-21.

CONNELLY, F.Michael y CLANDININ, Jean. Relatos de experiências e investigación narrativa. In LARROSA, Jorge (Org). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona; Editorial Lertes, 1995.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO - CFA. **O que é a Burocracia** – Max Weber. Disponível em: <[http://www.cfa.org.br/servicos/publicacoes/o-que-e-burocracia/livro\\_burocracia\\_diagramacao\\_final.pdf](http://www.cfa.org.br/servicos/publicacoes/o-que-e-burocracia/livro_burocracia_diagramacao_final.pdf)> Acesso em maio de 2013.

CONTI, Celso; SILVA, Flávio C. Conselho escolar: alguns pressupostos teóricos In: LUIZ, Maria Cecília. **Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação**. São Paulo: Xamã, 2010, p.59.

CORREA, Bianca Cristina. A gestão democrática como referencial de qualidade na educação infantil para crianças de quatro a seis anos. In: **29ª. Reunião Anual da ANPED**, em CAXAMBU/MG, no período de 15 a 18 de outubro de 2006. Disponível em: <[29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2163--Int.pdf](http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2163--Int.pdf)> Acesso em março de 2014.

CRAIDY, C. M. A política de educação infantil no contexto da política da infância no Brasil. **Anais I Simpósio de Educação Infantil**. Brasília, MEC, 1994. p. 18-21.

CRUZ, Rúbia Cristina. **A gestora escolar: entre a prática e a gramática**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP: 2012.

CURY, Carlos R. Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S.C.; AGUIAR, M. A. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. A gestão democrática na escola e o direito à educação, **RBPAAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DEMARTINI, Zeila B. F; ANTUNES, Fátima F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina, **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**. Brasília: MEC/INEP, v.18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. C. (org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2006.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003.

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la Investigación-Acción**. Madrid: Morata. (In: <http://books.google.com/books>).

FAGNANI, Eduardo. Política Social e pactos conservadores no Brasil: 1964/92. **Economia e Sociedade**, Campinas, n.8, p184-238, jun. 1997.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FARIA, Ana Lúcia G., PALHARES, Marina S. (Org.). **A Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios**. Campinas, S.P.: Autores Associados. FE/ UNICAMP; São Carlos, SP: Editora UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000.

FARIA, José Henrique; MENEGHETTI, Francis Kanashiro. Burocracia como organização, poder e controle, **Revista de administração de empresas**, São Paulo, vol.51, no.5, Set./Out. 2011; p. 424-439.

FAYOL, Henri. **Administração Industrial e Geral**. 10.ed. São Paulo: Atlas, 1990.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial**. São Paulo, Cortez: 1984. 200 p.

FERREIRA, Naura. S. C.; AGUIAR, Márcia A. S. (orgs) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

FERREIRA, Naura. S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S.C.; AGUIAR, M. A. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2009. (7ªed)

FERREIRA, Marisa Vasconcelos. Educação infantil: a falsa dicotomia quantidade vs. Qualidade. In: MANHAS, Cleomar (org). **Quanto Custa Universalizar o Direito à Educação?** Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2011. p. 117-136.

FLACH, Simone de F. Um estudo sobre a ação dos gestores em instituições públicas e privadas de educação infantil. **Anais do VIII Encontro Regional da ANPAE – Sudeste**, CD-Rom, Unicamp, 2012: p. 1103-1113.

FLACH, Simone. Entraves na ação dos gestores de instituições de educação infantil. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v.13 n.2, p.337-352, jul./ dez., 2012.

FREIRE, Madalena. O papel do registro na formação do educador. In: BITTENCOURT, Agueda B.; OLIVEIRA JR., Wenceslao M.; RUS PEREZ, José Roberto (et.al.). **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2005. v. III.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrática-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília: MEC/INEP, v.17, n.72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

FRIEDMANN, John - **Planning in the Public Domain**: From Knowledge to Action. Princeton University Press. Princeton, 1987. (Capítulo 2 - DOIS SÉCULOS DE TEORIA DO PLANEJAMENTO: VISÃO GERAL)

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FUSARI, José Cerchi. O **Planejamento do Trabalho Pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. Série Idéias n. 16. São Paulo: FDE, 1993. p. 69-77. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em: out. 2005.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs). **Autonomia da Escola** –princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997. p. 91-102.

GADOTTI, M. Da palavra a ação. In: INEP. **Educação para todos**: a avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000. p. 27-31.

GANZELI, Pedro. Plano Nacional de Educação: Implicações para a Educação Infantil. **Revista Exitus**, Volume 02, nº 02, Jul./Dez. 2012.

GANZELI, Pedro; BALDAN, Sueli A. G. **Planejamento participativo na unidade escolar**: a democratização do espaço público. ANPAE, 2010. Disponível em: [www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/97.pdf](http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/97.pdf) Acesso em março de 2014.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129- 150.

GHEDINI, Patrizia Orsola. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (org). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, p. 189-210, 1998.

GINSBURG, Carlo. Sinais – raízes de um paradigma indiciário. In: GINSBURG, C. **Mitos**,

**emblemas, sinais** - morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINSBURG, Carlo. **Olhos de Madeira – nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GRIMM, Jacob & Wilhelm. Contos de fadas; obra completa. Belo Horizonte; Rio de Janeiro:

Itatiaia, 2000. *Apud* CALADO, Eliana A. F. Bruxas e contos de fadas: mito e representações. ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História. João Pessoa, 2003.

GUARESCHI, Neuza; COMUNELLO, Luciele Nardi; NARDINI, Milena. Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. In: STREY, Marlene N.; AZAMBUJA, Mariana P. Ruwer; JAEGGER, Fernanda Pires (orgs.) **Violência, gênero e Políticas Públicas**. Porto Alegre: Ed: EDIPUCRS, 2004.

GUEDES, Alvaro M. A abordagem das teorias de administração a propósito da gestão autônoma das escolas. In: BARBOSA, Raquel L.L (org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

HAAL, Stuart. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (org.), **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

HIRATA, Regina. Globalização e divisão sexual do trabalho. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.17/18, p.139-156, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a06>> Acesso em outubro de 2013.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na escola**. Campinas: Papyrus, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko M. Os Jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Caderno de Pesquisa**, FCC, São Paulo, n° 64, p. 54-60, fev. 1988.

KISHIMOTO, Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, vol. 27, n° 2, São Paulo, p.229-245, jul- dez. 2001.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro. Achimé Editora, 1982.

\_\_\_\_\_. O papel social da pré-escola – 1985. IN: ROSEMBERG, F. **Creche**. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1989. p. 20-27.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. (Org) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002 p.117-132.

\_\_\_\_\_. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

\_\_\_\_\_; NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Caderno de Pesquisa**, vol.37, n.131, São Paulo: maio/agosto, 2007.

KUHLMANN JR., Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, nº78, p.17-26, agosto 1991.

\_\_\_\_\_. **Infância e Educação Infantil** - uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998; 2ª edição – 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 29, p. 20-28, jan./abr.2002.

LEITE, Maria Cecília Lorea; HYPÓLITO, Álvaro Luiz Moreira. Modos de Gestão, currículo e desempenho escolar, **Revista Espaço do Currículo**, v.3, n.2, p.535-547, set. 2010 a mar. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>> Acesso em março de 2012.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia**: contribución a la teoría de las representaciones. (Trad. Espanhola de Óscar Barahona e Uxoá Doyhamboure). México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas – SP, ano XX, vol.20, nº 68, p. 239-277, Dezembro, 1999.

LIMA, Elvira C. A. Souza. A escola e seu diretor: algumas reflexões. **Idéias**, São Paulo: FDE, n. 12, p. 117-124, 1992. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir\\_a.php?t=008](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir_a.php?t=008)> Acesso em março de 2006.

LOMBARDI, José Claudinei. A importância da abordagem histórica da Gestão Educacional. In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José C.; MINTO, Lalo W. (Org.) **História da administração escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

LÜCK, Heloísa et al. **A Escola participativa**: O Trabalho do Gestor Escolar. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília: MEC/INEP, v.17, n.72, p.11-34, fev./jun. 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Planejamento e Avaliação na Escola:** articulação e necessária determinação ideológica Intencionalidade da Ação Humana. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>> Acesso em: out. 2005.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marly E. D. **A pesquisa em educação:** uma abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, Maria Cecília; RISCAL, Sandra A.; RIBEIRO JUNIOR, José R. Conselhos escolares e a valorização da diversidade: uma dimensão mais democrática na escola. In: LUIZ, Maria Cecília; MOSCHEN, Renata M. (orgs.) **Conselho escolar e diversidade:** Por uma escola mais democrática. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 21- 40.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista** – sobre a particularidade como categoria da estética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre Literatura.** Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1965. (Biblioteca do Leiro Moderno, v. 58).

\_\_\_\_\_. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. **Revista Temas de Ciências Humanas**, n. 4. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

LUNA, Sérgio V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia de Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1989. p. 21-33.

MACHADO, Antônio Berto. Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 9, p. 27-31, jul. 1989.

MACHADO, Lourdes Marcelino. Administração de escolas de educação infantil: entre os pés e as asas. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, Vol. 9, nº 1 e 2, p. 85-102, 2005.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada.** São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

MARQUES, Mário Osório. Projeto pedagógico: A marca da escola. **Revista Educação e Contexto**, Projeto pedagógico e identidade da escola, nº 18, Ijuí: Unijuí, abr./jun. 1990.

MARTINS, Ângela Maria (org). **Estado da Arte:** gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000/2008) Brasília: Liber Livro, 2001. 312p. (ANPAE)

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia da escola:** a (ex) tensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Eduardo S. Os papéis sociais na formação do cenário social e da identidade. **Kínesis**, Marília-SP: Universidade Estadual Paulista, Vol. II, nº 04, p. 40-52, Dez. 2010.

MARX, Karl. **O Capital.** Coleção - Os economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, K. Marx - **O Capital.** Crítica da Economia Política (1867). São Paulo: Ed.

Boitempo, 2013.

MATOS, Lucas. Instituição e burocracia: reconsiderações conceituais. **Ciência e Cultura**, Tuiuti, n. 46, p. 79-93, Curitiba, 2013. Disponível em: <[http://www.utp.br/tuiuticienciaecultura/ciclo\\_4/tcc\\_46\\_programas/pdf\\_46/art5\\_instituicao.pdf](http://www.utp.br/tuiuticienciaecultura/ciclo_4/tcc_46_programas/pdf_46/art5_instituicao.pdf)> Acesso em março de 2014.

MATUS, Carlos. O líder em sua jaula de cristão. In: MATUS, C. **O líder sem Estado-Maior**. São Paulo: FUNDAP, 2000. p. 9-74.

MELLO, Suely A. **Linguagem, consciência e alienação**: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília: Unesp Publ., 2000.

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo** – democracia e patrimonialismo na educação brasileira. FE/ Unicamp, Campinas: SP, 2000.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Conselho de escola" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=150>> Acesso em outubro de 2012.

MÉSZAROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **A teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINTO, Lalo Watanabe. A Administração Escolar no Contexto da nova República e do Neoliberalismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.140–165, ago 2006.

\_\_\_\_\_. A administração escolar no contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José C.; MINTO, Lalo W. (Org.) **História da administração escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MORAES, Ana A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras**: uma alternativa de formação. Manaus: Editora Universidade do Amazonas, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Administração e participação: reflexões para a educação. Educação e Pesquisa** [online], vol.29, n.2, p. 369-373, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a14v29n2.pdf>> Acesso em maio de 2013.

NASCIMENTO, Maria Evelyn P. Educação Infantil: a construção de um novo nível de ensino. In: BRASIL/ MEC. **Situação Básica da Educação Básica no Brasil**. Brasília: MEC/ INEP, 1999, p. 45-53.

\_\_\_\_\_. Os profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia G., PALHARES, Marina S. (Org.). **A Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios**. Campinas, S.P.: Autores Associados. FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000, p. 99-112.

NASCIMENTO, P. X.S; MARQUES L. R. As interfaces da participação da família na gestão escolar. **RBPAAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 68-85, jan/abr. 2012.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. As ciências da educação e os processos de mudanças. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo, Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Zilma M. R. A Universidade na Formação dos Profissionais de Educação Infantil. (p.64-68). In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; SILVA, Ana Paula S. Diretrizes curriculares da educação infantil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. O papel do diretor no quadro de reestruturação do trabalho pedagógico. **Revista do CAPE** (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação), Belo Horizonte, nº1, 1996.

Disponível em: <[www.pbh.gov.br/smed/cape/artigos/textos/dalila.htm](http://www.pbh.gov.br/smed/cape/artigos/textos/dalila.htm)> Acesso em 20/11/2012.

\_\_\_\_\_. ROSAR, M.F.F. (org.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002. v. 1. 176p.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana (org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.p. 175-189.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico, Projeto Político-Pedagógico e Proposta Pedagógica da Escola: desfazendo nós, apontando caminhos**. Publicações Pedagógicas, 2004.

PALMEN, Sueli H. C. **A implementação de creches nas universidades públicas estaduais paulistas: USP, UNICAMP e UNESP.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PARO, Vitor. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.73, n.174, p.255-290, maio/ago. 1992.

\_\_\_\_\_. **Administração Escolar: uma introdução crítica.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Por dentro da escola pública.** São Paulo: Xamã, 1995.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 1997.

PARO, V. Formação de Gestores Escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009.

PAZZETO, Antonio E., WITTMANN, Lauro C. Gestão da escola. In WITTMANN; GRACINDO, Regina (Coord.) **O Estado da Arte em política e Gestão da educação no Brasil; 1991 a 1997.** Brasília: ANPAE; Campinas, S.P.: Autores Associados, 2001. p. 259.272.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric F. Políticas Sociais de Atendimento às crianças e aos Adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 649-673, maio/ago. 2010.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Perfil da educação infantil no Brasil: indicadores de acesso e condições da oferta. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação.** Brasília: MEC/SEB, Unesco, 2009.

PIOLLI, Evaldo. **Identidade e trabalho do diretor de escola: reconhecimento e sofrimento.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

\_\_\_\_\_. Sofrimento e Reconhecimento – o papel do trabalho na constituição da identidade. **Revista USP**, São Paulo, n.88, p. 172-182, dez/fev. 2010-2011.

RIBEIRO, Guilherme W. (Verbete) CARGO. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=368>> Acesso em julho de 2014.

RIOS, Terezinha A. A importância dos conteúdos socioculturais no processo avaliativo. **Idéias**, São Paulo, n.8, p.37-43, 1990.

RISCAL, Sandra Ap. **Gestão democrática no cotidiano escolar.** São Carlos: EdUFSCar, 2009.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre o conselho escolar e seu papel mediador e conciliador. In: LUIZ, Maria Cecília. **Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação**. São Paulo: Xamã, 2010.

ROCHA, Eloisa A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, Eloisa A. C. A Pedagogia e a educação infantil. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 22, Educación inicial, p.68-69, Enero - Abril 2000 / Janeiro - Abril 2000. Disponível em: <[www.rieoei.org/rie22a03.htm](http://www.rieoei.org/rie22a03.htm)> Acesso em março de 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 51, p. 90-103, 1984.

\_\_\_\_\_. **Creche**. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1989

\_\_\_\_\_. A criação dos filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas. In: RIBEIRO & RIBEIRO. **Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995. p. 167-190.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria C.; AMORIM, Kátia; VITÓRIA, Telma. Integração família e creche: o acolhimento é o princípio de tudo. **Coletânea de Saúde Mental**, FMRP - USP, Ribeirão Preto, p. 109-131, 1997.

RUSSO, Miguel H. Problemas centrais da gestão na escola pública e sua incidência na prática cotidiana segundo os gestores, **RBPAAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.25, n.3, p. 455-471, set./dez. 2009.

SANDER, Benno. Introdução à história da ANPAE como sociedade civil no campo da educação. **Cadernos ANPAE**, Niterói, RJ: ANPAE; Porto Alegre, RS: UFRGS/FACED/PPGEDU, n. 4, 2007. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/website/documentos/estudos/estudos\\_01.pdf](http://www.anpae.org.br/website/documentos/estudos/estudos_01.pdf)> Acesso em novembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

SANTOS, Alfredo Sérgio Ribas dos; GUIELINI, Maria Elena Roberto; MARQUES, Oswaldo. A formação de professores e de gestores escolares nos cursos de Pedagogia e Normal Superior. **Dialogia**, São Paulo, v. 2, p. 119-136, out/2003.

SANTOS, Dominique V. C. Acerca do conceito de representação. **Revista de Teoria da História**, Universidade Federal de Goiás, ano 3, nº 6, p. 27-53, dez/ 2011.

SANTOS, Gildenir Carolino. **Percursos científicos**: guia prático para elaboração da normalização científica e orientação metodológica. Campinas, SP: Arte Escrita, 2012.

SAPAROLLI, Eliana C. L. Educador Infantil: uma ocupação de gênero feminino. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC-SP, 1997. *Apud* WADA, Maria José F. A. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n.3 (42), p.53-65, set./dez. 2003.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: LDB trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SEGNINI, Liliana. Vivências heterogêneas do trabalho precário: homens e mulheres profissionais da música e da dança em Paris e em São Paulo. In: GUIMARÃES, Nadya; HIRATA, Helena; SUGITA, Kurumi (Org.). Trabalho flexível, empregos precários? Uma comparação Brasil, França e Japão. São Paulo: EDUSP, 2010, v., p. 100-110.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Produção de conhecimento, ensino/aprendizagem e educação. **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação, Fundação UNI/Botucatu, Unesp, v. 2, n. 3, p.11-20. 1998.

SILVA, Ana Paula Soares; ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde. Desafios Atuais da Educação Infantil e da Qualificação de seus Profissionais: Onde o Discurso e a prática se Encontram?. In: 23 Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 2000, Caxambu, MG. **ANPEd 23** Reunião Anual - Educação não é Privilégio. Anais 2000. Caxambu, MG: ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0707t.PDF>> Acesso em agosto de 2014.

SILVA, Tomaz T. (org.), **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Joyce Mary Adam P. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p.125-135, maio/2001. Disponível em: < [www.scielo.br/pdf/cp/n112/16104.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16104.pdf) > Acesso em setembro de 2014.

SOUZA, Maria José R. Educação: profissão para o feminino, bico para o masculino. In: **FAZENDO GÊNERO** - Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 23 a 26 de agosto de 2010. p. 1-9. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/simposio/view?ID\\_SIMPOSIO=175](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/simposio/view?ID_SIMPOSIO=175)> Acesso: janeiro de 2014.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012.

SPAGGIARI, Sergio. Considerações críticas e experiências de gestão social. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos.

Porto Alegre: Artmed, 1998.

TANURI, Leonor Maria. **O ensino normal no Estado de São Paulo**. Ed. FEUSP, São Paulo, 1979.

TEIXEIRA, Anísio. O que é Administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 36, n.84, p. 84-89, 1961.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**: um estudo da rede estadual de Minas Gerais. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

THIOLLENT, Michael J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 4<sup>o</sup> edição. São Paulo: Editora Polis, 1985.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2<sup>o</sup> edição. São Paulo: Cortez Editora. 1998.

TOMÉ, Marta Fresneda. **A educação infantil foi para a escola, e agora?** Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília, 2011.

TOMÉ, Marta Fresneda. A especificidade das Instituições de Educação Infantil: algumas contribuições para a pesquisa em Gestão Escolar. **XII Encontro Estadual da ANPAE-SP** – textos completos. Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2012. p.1036-1047

TORRES, Ártemis. Compromisso com a gestão democrática precisa de fundamentos. **Gestão em Rede**, p.13-16, set. 1998. Disponível em: Site: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&task=doc\_download> Acesso em janeiro de 2013.

TRAGTEMBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Ática, 1977.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: WEBER, Max. **Textos selecionados**. Traduções de Maurício Tragtenberg, Waltensir Dutra, Calógeras A. Pajuaba, M. Irene de Q. F. Szmrecsányi, Tamás J. M. K. Szmrecsányi (Coleção – Os economistas). São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1997. (p.8-9)

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada de 5 a 9 de março de 1990 em Jomtien, Tailândia. (Publicação de 1998). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso: novembro de 2013.

UNICEF. **O Direito de Aprender**: potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. **Caderno da FIEP**, Belo Horizonte - MG, v. ano 1, n.2, p. 101-117, 1995.

VEIGA, I.P. A. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, M.E.L.M.; CASTANHO, S. (Org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Org.). **Dimensões do projeto político- pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em abril de 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VIANA, A. L. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 5-43, mar./abr. 1996.

VIANNA, Cláudia P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, nº 17/18, 2001/2002: p. 81-103.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: SEDUC. **Novos paradigmas de gestão escolar**. Coleção Gestão Escolar. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005. p. 7-26.

\_\_\_\_\_. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBP AE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VILLELA, Heloisa. A primeira Escola Normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

WADA, Maria José F. A. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n.3 (42), p.53-65, set./dez. 2003.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**, Parte 2. Tradução Augustin Wernet; Introdução à edição brasileira Maurício Tragtenberg. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

WEBER, Max. **Textos selecionados**. Traduções de Maurício Tragtenberg, Waltensir Dutra, Calógeras A. Pajuaba, M. Irene de Q. F. Szmrecsányi, Tamás J. M. K. Szmrecsányi; Apresentação Maurício Tragtemberg (Coleção – Os economistas). São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1997.

WITTMANN, Lauro C. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**, Brasília: MEC/INEP, v.17, n.72, p.88-96, fev./jun. 2000.

ZAPELINI, C. A. E. Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: uma experiência de formação continuada. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, p. 167-184, 2009.

## **Legislações consultadas:**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>

BRASIL. Ministério de Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC/ SEF, 1993.

BRASIL. Ministério de Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF/ DPE/ COEDI, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394/ 1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 abr. 1999.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)> Acesso em agosto de 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal; Unesco, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>> Acesso em novembro de 2013.

BRASIL/ MEC/ Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: 2006. Volume I.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de maio de 2006-b, Seção 1, p.11.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação**. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009. Institui a obrigatoriedade de matrícula em pré-escola para crianças de 4 e 5 anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 nov. 2009. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 5/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <[http://www.portalsas.com.br/portal/pdf/Resolucao\\_n5.pdf](http://www.portalsas.com.br/portal/pdf/Resolucao_n5.pdf)> Acesso agosto de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação**. Brasília: MEC/SEB, 2013. 132 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica: 2013**. Brasília: MEC/ INEP, 2013. Disponível em: <[portal.inep.gov.br/basica-censo](http://portal.inep.gov.br/basica-censo)> Acesso em julho de 2014.

## ANEXO I

**– Fontes primárias consultadas (Regulamentações, regimentos, planos de cargos, estatutos, sites com documentos digitalizados, entre outros) dos seguintes municípios:**

- Americana – Lei Municipal n. 4.053, de 01 de julho de 2004 - “Institui o Plano de Carreira e Salários dos integrantes do quadro do magistério público municipal de Americana e dá outras providências”.
- Artur Nogueira - Lei complementar n.º 392, de 17 de dezembro de 2004 – “Institui o novo estatuto e o plano de carreira, cargos e remuneração do magistério público municipal de Artur Nogueira”.
- Campinas - lei n.º12.985/2007 – “Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e vencimentos dos servidores do município de Campinas e dá outras providências”.
- Hortolândia - Lei Complementar n.º 12, de 30 de Abril de 2010; Decreto n. 1330, de 15 de dezembro de 2004 – Dispõe sobre a regulamentação e atribuição de classes ou aulas e a remoção no quadro do Magistério Público da Secretaria de Educação e Cultura; Lei orgânica do município de Hortolândia.
- Indaiatuba — Lei complementar n.º 07 de janeiro de 2009 – “Dispõe sobre o Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município, e dá outras providências.”
- Nova Odessa - Lei n.º 1.649 de 19 de Março de 1999 do Município de Nova Odessa – “Institui o plano de carreira e de remuneração do magistério público municipal.”
- Paulínia - Lei n.º 1296, de 15 de maio de 1990 - Esta Lei estrutura e organiza o magistério Público Municipal e denominar-se-á "Estatuto do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Paulínia", estabelecendo normas gerais e disciplinares, deveres, direitos e vantagens especiais do Magistério da Rede Municipal de Paulínia- (Revogada pela Lei Complementar n.º1652/1992 - "Dispõe sobre alterações do estatuto do magistério público de Paulínia e dá outras providências". (Os Artigos 7º e 20º e o item VII do Artigo 24 da Lei Municipal n.º1296, de 15 de maio de 1.990, passam a ter as outras redações)
- Pedreira – Lei Municipal - N.º 2036 de 06/08/1998 - Institui o Plano de Carreira e Remuneração para os integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal, e dispõe sobre o Estatuto do Magistério Municipal na forma e condições que especifica.
- Santa Bárbara D’Oeste – Lei n.º 2497, de 05 de junho de 2000 – Estatuto e o Plano de Carreira do Magistério Público de Santa Bárbara d’Oeste.

- Santo Antonio de Posse - Lei complementar nº001/2004 – Institui o Plano de Carreira e remuneração para os integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal e dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Santo Antonio de Posse, e dá outras providências correlatas.  
Site visitado: <http://www.camarasaposse.sp.gov.br/acervo-de-lei.asp?id=3047>
- Sumaré - Lei nº 4999, de 02 de junho de 2010 - “Altera os dispositivos que menciona da Lei Municipal 3773, de 20 de fevereiro de 2003 e suas alterações, da Secretaria de Municipal Educação e dá outras providências”; DECRETO Nº 8553/2011 – cargos e empregos efetivos.
- Várzea Paulista - Lei complementar nº 181, de 29 de outubro de 2007 - Estatuto dos Servidores Públicos de Várzea Paulista.  
**PARECER DA OUVIDORIA - Descrição:** DE: EDUCAÇÃO, PARA: OUVIDORIA (07-02-2012)- PERÍODO DE 1 DIA(S) BOA TARDE, TODAS AS INFORMAÇÕES SOBRE A EQUIPE DE GESTORES PODE SER ENCONTRADA NO ESTATUTO DO FUNCIONÁRIO PÚBLICO MUNICIPAL DE VÁRZA PAULISTA QUE SE ENCONTRA NO SITE OFICIAL DA PREFEITURA: [WWW.VARZEAPAULISTA.SP.GOV.BR](http://WWW.VARZEAPAULISTA.SP.GOV.BR). OUTRAS INFORMAÇÕES COMO O ORGANOGRAMA SAIRAM NA IMPRENSA OFICIAL DE OUTUBRO/NOVEMBRO. ATENCIOSAMENTE. SMECEL DEPTO. PEDAGOGICO SUPERVISÃO DE ENSINO 7150-2247

Ouvidoria Geral do Município  
Várzea Paulista – SP  
Contato: 4596-9656  
[www.varzeapaulista.sp.gov.br](http://www.varzeapaulista.sp.gov.br)

## ANEXO II

### – TABELA DE GESTORES (período de 2007-2009).

	<b>CAMPINAS</b>
01 A:	Diretora – CIMEI
02 A:	Orientadora Pedagógica
03 A:	Orientadora Pedagógica – EMEI e CIMEI
04 A:	Diretor – CIMEI
05 A:	Orientadora Pedagógica – CEMEI
06 A:	Vice-Diretora - CEMEI
07 A:	Vice-Diretora – CIMEI
08 A:	Vice-Diretora – CEMEI
09 A:	Vice-Diretora – CEMEI
10 A:	Vice-Diretora - CEMEI
11 A:	Diretora – CEMEI
12 A:	Orientadora Pedagógica
13 A:	Vice-Diretora – EMEI
14 A:	Vice-Diretora – CEMEI
15 A:	Supervisora Educacional
16 A:	Diretora – CIMEI e EMEI
17 A:	Vice-Diretora – CEMEI
18 A:	Diretora – CEMEI
19 A:	Coordenadora Pedagógica
20 A:	Supervisora Educacional
21 A:	Vice-Diretora – CEMEI
22 A:	Vice-Diretora – CEMEI
23 A:	Vice-Diretora – CIMEI
24 A:	Vice-Diretora – CEMEI
25 A:	Vice-Diretora
26 A:	Diretora – CIMEI
27 A:	Orientadora Pedagógica
28 A:	Orientadora Pedagógica
	<b>- OBS: Uma Gestora não fez o 1º relato</b>
	<b>CAMPINAS</b>
01 B:	Diretora – CIMEI
02 B:	Vice- Diretora – CEMEI
03 B:	Vice-Diretora – EMEI
04 B:	Vice- Diretora – CEMEI
05 B:	Vice- Diretora – CEMEI
06 B:	Vice- Diretora – CEMEI
07 B:	Diretora – CEMEI
08 B:	Vice- Diretor – CIMEI
09 B:	Diretora – CIMEI
10 B:	Diretora – EMEI
11 B:	Diretor – CEMEI
12 B:	Diretora – CIMEI
13 B:	Diretora – EMEI
14 B:	Orientadora Pedagógica – CIMEI
15 B:	Orientadora Pedagógica
16 B:	Diretora – CEMEI
17 B:	Diretora – CIMEI
18 B:	Orientadora Pedagógica – CIMEI
19 B:	Diretora – CEMEI .
20 B:	Diretora – CEMEI
21 B:	Vice- Diretora – EMEI
22 B:	Vice- Diretora – CIMEI
23 B:	Vice- Diretora – CIMEI
24 B:	Vice- Diretora – EMEI
25 B:	Vice- Diretora – CEMEI
26 B:	Vice-Diretora - CEMEI

27 B:	Diretora – CEMEI <b>-OBS: Dois Gestores que não fizeram o 1º relato</b>
01 C: 02 C: 03 C: 04 C: 06 C: 07 C: 08 C: 09 C: 10 C: 11 C: 12 C: 13 C: 14 C: 15 C: 16 C: 17 C: 18 C: 19 C: 20 C: 21 C: 22 C: 23 C: 24 C: 25 C: 26 C: 27 C: 28 C:	Coordenadora de Projeto de Teatro/ Hortolândia Diretora -EMEI /Nova Odessa Professora – EMEI /Hortolândia Supervisora/ Hortolândia Diretora – EMEIEF /Hortolândia Diretora – EMEI / Hortolândia Coordenadora Pedagógica – Hortolândia Coordenadora de Projeto de Ed. Infantil/ Sta. Barbara Supervisora de ensino/ Sta. Barbara Gerente de Educação Infantil/ Hortolândia Diretora – EMEIEF / Hortolândia Diretora - EMEI / Hortolândia Coordenadora Pedag. – EMEI/ Hortolândia Diretora/ Hortolândia Diretora/ Hortolândia Supervisora/ Hortolândia Gerente de Orientação Escolar/Hortolândia Coordenadora/ Sta. Barbara Coordenadora Pedag./ Nova Odessa Professora/ EMEIEF Hortolândia Diretora/ EMEIEF Hortolândia Supervisora/ Sta. Barbara Supervisor/ Americana Diretora – EMEIEF / Hortolândia Supervisora / Sumaré Diretora – EMEIEF / Hortolândia Diretora - EMEI / Hortolândia <b>-OBS: Uma Gestora não fez o 1º relato</b>
01 D: 02 D: 03 D: 04 D: 05 D: 06 D: 07 D: 08 D: 09 D: 10 D: 11 D: 12 D: 13 D: 14 D: 15 D: 16 D: 17 D: 18 D: 19 D: 20 D: 21 D: 22 D: 23 D:	Coordenadora Pedag.- EMEI / Sumaré Diretora/ Nova Odessa Assistente Técnico Pedagógico/ Pedreira Coordenadora Pedag.- EMEI /Sumaré Supervisora/ Sumaré Diretora – EM Sumaré Coord. Pedag. – EM / Sumaré Diretora - EMEI / Sumaré Prof. Coordenadora EMEI / Sumaré Coord. Pedag. - EMEI / Sumaré Professora coordenadora - EMEI. / Sumaré Coord. Pedag. - EMEI / Sumaré Diretora – EMEI / Sumaré Supervisora/ Sumaré Diretora – EMEI / Sumaré Vice-diretora – EMEIEF/ Pedreira Diretora - EMEI / Sumaré Coord. de equipe – EMEI /Sumaré Diretora - EMEIEF/ Pedreira Assistente técnica Pedag. – SME/ Pedreira Diretora – EMEI / Sumaré Coord. De Equipe – EMEI / Sumaré Diretora – EMEIEF Pedreira <b>- OBS: Uma Gestora não fez o 1º relato</b>
01 E: 02 E: 03 E: 04 E: 05 E: 06 E:	Coord. Pedag. / Várzea Paulista Vice-diretora - Creche /Várzea Pta Coord. – EMEI / Várzea Pta Diretora/Várzea Pta Prof. Coord. - Creche/Americana Coord. de Pré-Escola – EMEI/Americana

07 E:	Diretora – EMEI / Várzea Pta
08 E:	Vice-Diretora/ Várzea Pta
09 E:	Diretora – Casa da Criança /Americana
10 E:	Coord. de EMEI – EMEI / Americana
11 E:	Coord. – EMEI / Americana
12 E:	Vice-diretora/ Várzea Pta
13 E:	Diretora – EMEI / Várzea Pta
14 E:	Diretora – EMEI / Várzea Pta
15 E:	Coord. de EMEI – EMEI / Americana
16 E:	Diretora – Casa da Criança / Americana
17 E:	Profa. Coordenadora – Várzea Pta
18 E:	Coordenadora – EMEI / Americana
19 E:	Supervisora/ Indaiatuba
20 E:	Coord. Pedag – EMEIEF / Várzea Pta
21 E:	Diretora - EMEI / Várzea Pta
22 E:	Coord. De creche/ Várzea Pta
23 E:	Profa. Coord. – EMEI / Americana
24 E:	Diretora – EMEIEF /Várzea Pta
25 E:	Diretora – Casa da Criança / Americana
26 E:	Supervisora/ Americana
27 E:	Diretora – Casa da Criança / Americana
28 E:	Diretora – Casa da Criança / Americana
29 E:	Supervisora / Americana
30 E:	Diretora – EMEI / Várzea Pta
31 E:	Diretora – EMEI / Várzea Pta
	<b>- OBS: Quatro Gestores não fizeram o 1º relato</b>
01 F:	Coord. de creche – Creche /Arthur Nog.
02 F:	Coord. Pedag– Creche / Arthur Nog.
03 F:	Coord. Pedag. – EMEI / Arthur Nog.
04 F:	Orient. Pedag – EMEI / Paulínia
05 F:	Diretora – Creche / Paulínia
06 F:	Diretora – EMEI / Sto. Antonio de Posse
07 F:	Orient. Pedag. – Paulínia
08 F:	Diretora - EMEI /Paulínia
09 F:	Diretora – EMEI /Paulínia
10 F:	Diretora - EMEI /Paulínia
11 F:	Coord. das Creches / Santo Antonio de Posse
12 F:	Coord. Pedag.– EMEI /Sto. Antonio de Posse
13 F:	Supervisora/ Arthur Nogueira
	<b>- OBS: Seis Gestores não fizeram o 1º relato</b>

## **ANEXO III**

### **O Cargo/ Atribuição por município**

(Levantamento realizado com base em Regimentos, Estatutos, Planos de Cargos, Normatização de Recursos Humanos)

Especialistas da Educação Infantil: Cargo e atribuições / Município	Turmas A e B	Turma C	Turma C	
	Campinas	Hortolândia	Santa Bárbara d'Oeste	
Diretor de escola	Executar atividades de planejamento, elaboração, implementação e avaliação da Proposta Pedagógica e do Plano Escolar nas unidades municipais de Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos com base nas diretrizes estabelecidas pela política educacional do Município.	Aquelas, inerentes ao exercício de atividades de direção, de assessoramento, de chefia, de coordenação e de assistência, conforme os critérios previstos em lei municipal específica (Art. 17, Inciso III): Professor da Educação Básica com nível superior pode assumir cargo de direção...	I - Administrar o complexo escolar de acordo com as normas estabelecidas pela Secretaria de Educação, II - Participar da elaboração da proposta curricular; III - assessorar o professor no processo pedagógico, conforme orientações do coordenador pedagógico; IV - Participar de reuniões pedagógicas; V - dirigir reuniões festivas; e VI - Representar o estabelecimento de ensino em todas as suas relações com os poderes públicos e comunidade.	Dirigi es garan
Vice-diretor	Colaborar com a direção da escola nas atividades de planejamento, elaboração, implementação e avaliação da Proposta Pedagógica e do Plano Escolar nas unidades municipais de Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos com base nas diretrizes estabelecidas pela política educacional do Município.			Aux ativ
Orientador Pedagógico	Orientar, acompanhar e coordenar, junto aos outros membros da equipe gestora, a elaboração, sistematização, implementação e avaliação da proposta pedagógica da unidade educacional a partir da política educacional da Secretaria Municipal de Educação.			
Supervisor	Promover a integração do Sistema Municipal de Ensino em seus aspectos administrativos e pedagógicos, fazendo observar o cumprimento das normas educacionais vigentes, assim como proceder à orientação, acompanhamento e avaliação dos processos educacionais implementados nos diferentes níveis e modalidades desse sistema.	OBS: Esta é uma função de suporte pedagógico assumida por docentes designados;	I – quanto a coordenação curricular: a) implementar o macro-curriculo, redefinindo os ajustamentos, segundo as condições próprias de cada unidade escolar; II – quanto aos objetivos do sistema de supervisão do município: a) manter as normas e diretrizes propostas, assegurando a sua execução, III – quanto à função de coordenação do sistema de supervisão do município: a) coordenar as atividades de supervisão nas diferentes unidades escolares, garantindo a integração de projetos e atividades de ensino; IV – quanto à função de diagnóstico, do sistema de supervisão do município: a) diagnosticar as necessidades do ensino no âmbito das unidades escolares; e b) opinar quanto à necessidade e oportunidade de aperfeiçoamento e atualização do pessoal docente, técnico e administrativo; V – quanto às funções de elaboração e execução de planos, projetos e programas: a) elaborar e executar o plano de supervisão do ensino, em consonância com as diretrizes traçadas .	Su Secr e f sup mo

Especialistas da Educação Infantil: Cargo e atribuições / Município	Turmas A e B	Turma C	Turma C
	Campinas	Hortolândia	Santa Bárbara d'Oeste
Professor coordenador			
Coordenador Pedagógico	Assessorar a equipe gestora da unidade educacional no cumprimento da tarefa de ensinar os conteúdos registrados no Plano Escolar/Projeto Pedagógico. Responsabilizar-se pela implementação e avaliação das políticas educacionais definidas pela SME, comparecendo às unidades educacionais, nos horários destinados aos TDC (trabalho docente coletivo) e às demais reuniões pedagógicas a orientação dos procedimentos necessários. Planejar, coordenar, implementar e avaliar seminários, grupos de estudo, palestras, oficinas e outras atividades para o aperfeiçoamento da práxis pedagógica dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME). Assessorar e orientar a elaboração, implementação e avaliação do projeto pedagógico das UEs - entre outros		Orientar os professores de educação infantil e ensino fundamental da rede municipal; fornecer subsídios técnicos ao corpo docente e ao diretor; realizar supervisões nas salas de aula, contribuindo com o trabalho pedagógico.
Coordenador de Creche/Pré			
Coordenador de Equipe			
Gerente de Educação Infantil		Função designada - não especificação sobre a atribuição	
Assistente técnico pedagógico			

Especialistas da Educação Infantil: Cargo e atribuições / Município	Turma D	Turma D	Turma E
	Pedreira	Nova Odessa	Várzea Paulista
Diretor de escola	_ Não tive acesso a documentos referentes as atribuições dos cargos aqui analisados.	Atendimento, acompanhamento, orientação a: pais, alunos, professores, coordenadores, funcionários; Responsável pelo manejo de todo orçamento escolar; Presidir reuniões de professores, APM e Conselho de Escola; Acompanhar e garantir a execução do Projeto Político Pedagógico e Administrativo nas EMEFs e Supletivo; Mediador de Conflitos entre alunos, professores e alunos, professores e pais, etc; Acompanhar o funcionamento das instituições auxiliares das escolas, bem como a correta aplicação dos recursos federais, estaduais e municipais; Verificar o cumprimento do Regimento Escolar Municipal e, se necessário, sua revisão e atualização; Colaborar com a Coordenadoria Municipal de Educação no tocante às solicitações educacionais e administrativas; Zelar pela legalidade, regularidade e autenticidade da vida escolar dos alunos, responsabilizando-se junto com o secretário da escola ou escriturário pela emissão correta dos documentos escolares; Elaborar e executar o Plano de Gestão Escolar ...	Diretor de escola: na gestão de processos administrativos e educacionais das unidades que atendem a educação infantil e o ensino fundamental, incluindo as de educação de jovens e adultos
Vice-diretor	_ Não tive acesso a documentos referentes as atribuições dos cargos aqui analisados.	Acompanhar entrada e saída de alunos; Acompanhar o recreio; Subir escada para auxiliar na colocação de painéis elucidativos; Transportar alunos à residência ou hospital quando doentes; Usar o computador para digitação de documentos; Deslocar-se da unidade escolar para aquisição de documentos / materiais / produtos em geral; Quando necessário, auxiliar no desenvolvimento de todas as atividades em todos os segmentos da Unidade; Responsável pelo alarme em tempo integral; Auxiliar o Diretor em todas as suas atribuições e substituí-lo nas faltas e impedimentos. Participar, em cidades da região, dos pólos de capacitação promovidos pelo MEC ou convênio e convites para cursos feitos por instituições ligadas dos assuntos educacionais.	Vice-diretor de escola: na execução de atividades administrativas e educacionais que subsidiam a gestão das unidades educacionais, bem como na coordenação dos projetos educacionais implementados nas referidas unidades
Orientador Pedagógico			

Especialistas da Educação Infantil: Cargo e atribuições/Municípios	Turma D	Turma D	Turma E
	Pedreira	Nova Odessa	Várzea Paulista
Supervisor	Não encontrei especificação quanto atribuição.	desenvolver, cooperativamente, ambientes favoráveis para o ensino e a aprendizagem, promovendo uma constante melhoria da qualidade dos serviços educacionais na rede municipal de ensino e exercer as atribuições de coordenar a implementação do macro currículo e o sistema de supervisão escolar do município, elaborar o Plano de Supervisão, acompanhando, controlando e avaliando os projetos pedagógicos, assegurando o fluxo e refluxo de informações entre a Coordenadoria Municipal de Educação e as unidades, visando aperfeiçoamento.	Suporte pedagógico direto à docência com ênfase nas áreas de planejamento educacional, orientação pedagógica, administração e supervisão educacional, de capacitação e desenvolvimento dos profissionais do magistério.
Coordenador de Projetos	_ Não tive acesso a documentos referentes as atribuições dos cargos aqui analisados.	Cargo não especificado dentro do quadro de atribuições do Setor Educacional - Coordenadoria de Educação / Nova Odessa	Função de Suporte Pedagógico: unidade de competência destinada ao exercício de atividades de supervisão, direção, coordenação e assessoramento das unidades escolares, preenchidas por integrante do magistério, titular de cargo efetivo, através de designação, com direito a uma gratificação enquanto no exercício da função.
Professor coordenador			Função de Suporte Pedagógico: unidade de competência destinada ao exercício de atividades de supervisão, direção, coordenação e assessoramento das unidades escolares, preenchidas por integrante do magistério, titular de cargo efetivo, através de designação, com direito a uma gratificação enquanto no exercício da função.
Coordenador de Creche/ Pré			Função de Suporte Pedagógico: unidade de competência destinada ao exercício de atividades de supervisão, direção, coordenação e assessoramento das unidades escolares, preenchidas por integrante do magistério, titular de cargo efetivo, através de designação, ...
Coordenador de Equipe			
Gerente de educação Infantil			
Assistente técnico pedagógico	_ Não tive acesso a documentos referentes as atribuições dos cargos aqui analisados.		

Especialistas da Educação Infantil: Cargo e atribuições / Município	Turma E	Turma F	Turma F
	Indaiatuba	Paulínia	Santo Antonio de Posse
Diretor de escola	dirigir a escola cumprindo e fazendo cumprir leis, regulamentos, normas da SME, Regimento interno das escolas, decretos, calendário escolar, as determinações e orientações superiores e as disposições deste estatuto de modo a garantir a consecução dos objetivos do processo educacional.	Art. 6º - Os integrantes da série de classe de especialistas atuarão indistintamente nos diferentes níveis de ensino obedecidas as seguintes condições: I - O Diretor Escolar atuará na administração educacional das unidades de Educação Pré-Escolar, 1º e 2º graus e Projetos Educacionais.	Não teve acesso a documentos referentes as atribuições dos cargos aqui analisados.
Vice-diretor	Atribuição não especificada (não mencionado nos documentos analisados)		
Orientador Pedagógico	Professor orientador pedagógico - profissional que elaborará, planejará e orientará as diretrizes pedagógicas da educação municipal, participará na elaboração do Projeto Político Pedagógico da SME.	II - O orientador Pedagógico atuará na coordenação e orientação pedagógica dos professores das unidades de educação Pré-Escolar, 1º e 2º graus e Projetos Educacionais.	Não teve acesso a documentos referentes as atribuições dos cargos aqui analisados.
Supervisor	Atribuição não especificada (não mencionado nos documentos analisados)	O Supervisor de Ensino atuará na coordenação e supervisão dos vários níveis de ensino abrangidos pela atuação educacional do município.	Não teve acesso a documentos referentes as atribuições dos cargos aqui analisados.

Especialistas da Educação Infantil: Cargo e atribuições / Município	Turma E	Turma F	Turma F
	Indaiatuba	Paulínia	Santo Antonio de Posse
Coordenador Pedagógico	Coordenar a escola, cumprindo e fazendo cumprir as leis, regulamentos, normas da SME, Regimento interno das escolas, decretos, calendário escolar, as determinações e orientações superiores e as disposições deste estatuto de modo a garantir a consecução dos objetivos do processo educacional, substituindo o diretor na sua ausência, coordenando e elaborando a proposta pedagógica da escola, plano escolar e planejamento das aulas, bem como controlando sua execução.	Atuará na orientação educacional de alunos, pais e professores das Unidades Escolares de 1º e 2º graus (Orientador Educacional) .	Não tive acesso a documentos referentes as atribuições dos cargos aqui analisados.
Gerente de Educação Infantil			
Coordenador de Equipe			
Assistente técnico pedagógico			