



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

MARIANA KUBILIUS MONTEIRO

**GÊNERO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE HOMENS E
MULHERES QUE TRABALHAM COMO DIRETORES(AS)
EDUCACIONAIS**

CAMPINAS

2019

MARIANA KUBILIUS MONTEIRO

**GÊNERO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE HOMENS E
MULHERES QUE TRABALHAM COMO DIRETORES(AS)
EDUCACIONAIS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração Educação.

Orientadora: PROF^a. DR^a. HELENA ALTMANN

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA MARIANA KUBILIUS MONTEIRO E ORIENTADA PELA PROFESSORA DOUTORA HELENA ALTMANN.

CAMPINAS

2019

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2531-9195>

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Pablo Cristian de Souza - CRB 8/8198

M764g Monteiro, Mariana Kubilius, 1985-
Gênero e gestão da educação infantil : trajetórias e experiências de
homens e mulheres que trabalham como diretores(as) educacionais / Mariana
Kubilius Monteiro. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Helena Altmann.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Gênero. 2. Educação infantil. 3. Diretores escolares. I. Altmann, Helena,
1973-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.
Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Gender and early childhood education management : trajectories
and experiences of men and women who work as school principals

Palavras-chave em inglês:

Gender

Early childhood education

School principals

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Helena Altmann [Orientador]

Marcos Cezar de Freitas

Claudia Pereira Vianna

Gabriela Guamieri de Campos Tebet

Selma Borghi Venco

Data de defesa: 19-02-2019

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**GÊNERO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE HOMENS E
MULHERES QUE TRABALHAM COMO DIRETORES(AS)
EDUCACIONAIS**

Autora: Mariana Kubilius Monteiro

COMISSÃO EXAMINADORA:

Pofa. Dra. Helena Altmann (Orientadora)

Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas

Profa. Dra. Claudia Pereira Vianna

Profa. Dra. Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

Profa. Dra. Selma Borghi Venco

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp.

A Hugo, pela companhia nesses tempos de escrita.

AGRADECIMENTOS

É com imensa gratidão que apresento esta tese para apreciação:

À minha orientadora, pela orientação da tese e pelas conversas no decorrer do doutorado.

Aos(às) professores(as) e colegas do Grupo Focus (FE) do Grupo Corpo e Educação (FEF), pelas leituras atentas e sugestões generosas no decorrer da pesquisa.

Aos(às) professores(as) e demais funcionários(as) da Faculdade de Educação, pelas disciplinas ministradas, supervisões de estágio docente e orientações realizadas.

À agência Capes, pelo financiamento da pesquisa – o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001 –, e à Faculdade de Educação da Unicamp, que possibilitaram as condições materiais para o desenvolvimento deste estudo e elaboração da tese.

À Secretaria Municipal de Educação, em especial aos(às) funcionários(as) do Departamento Pedagógico e da Coordenadoria de Gestão de Pessoas, pela autorização da pesquisa e orientações realizadas nesse período.

Aos diretores e diretoras participantes, pela disponibilidade de tempo e energia ao compartilhar suas histórias.

Aos(às) demais funcionários(as) dos CEIs nos quais foram realizadas observações e entrevistas adicionais.

Aos professores e professoras participantes das bancas de qualificação e de defesa, pela disponibilidade e considerável contribuição para o aprimoramento analítico e metodológico.

Aos(às) colegas e amigos(as) que encontrei na rede municipal de Campinas e no FMEIC, nos anos que por lá passei, pelos vínculos construídos e pela aprendizagem possibilitada.

Aos(às) demais amigos(as) e familiares que estiveram ao meu lado no período do doutorado, ora escutando, ora sugerindo, ora questionando, ora revisando o texto, ora simplesmente silenciando e estando presentes.

Às aproximações e conexões espirituais possibilitadas nesse período da vida.

Eu jamais penso exatamente o mesmo pela razão de que meus livros são, para mim, experiências. Uma experiência é algo do qual a própria pessoa sai transformada. Se eu devesse escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de haver começado a escrever, não teria jamais a coragem de empreendê-lo (FOUCAULT, 1994/1978, p. 41 apud KOHAN, 2005, p. 13).

RESUMO

Esta tese aborda a temática de gênero e da gestão da educação infantil, buscando analisar como o gênero perpassa as trajetórias profissionais e experiências de diretores e diretoras que ingressaram nesse cargo por meio de concurso público e que atuavam na gestão de centros de educação infantil da rede municipal de Campinas/SP. A pesquisa foi desenvolvida a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com quinze diretores(as), sendo oito homens e sete mulheres. Foram empreendidas também observações de caráter exploratório em seis centros de educação infantil, antes das primeiras entrevistas, durante as quais outros sujeitos foram ouvidos. Além dessas fontes, foram analisados dados quantitativos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação para delineamento do perfil dos(as) especialistas que ocupam os vários cargos na gestão educacional. Foi percebida a existência de hierarquias de gênero na carreira docente, com um percentual maior de homens nos cargos de supervisão educacional e direção, em detrimento da docência na educação infantil. O ingresso nos cargos de especialistas por meio de concurso público mostrou-se um instrumento promotor de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, embora não tenha esse objetivo específico. Puderam ser percebidas diferenças entre as trajetórias de homens e mulheres no que se refere à idade de ingresso no mercado de trabalho, conciliação entre trabalho remunerado e não remunerado e incentivos recebidos para ascensão na carreira. A maior parte dos(as) entrevistados(as) não foi professor na educação infantil anteriormente, ingressando nesta área profissional apenas no cargo de direção. As experiências dos(as) diretores(as) foram marcadas por aproximações e distanciamentos. Em contraposição à imagem de severidade e distância que traziam de sua infância, os(as) diretores(as) construíam um posicionamento de maior proximidade. No entanto, devido a fatores como condições de trabalho, formação e gênero, distanciamentos da face pedagógica da gestão, do cotidiano e das crianças foram estabelecidos. Na construção da relação de autoridade, foi constatada tanto a necessidade de constituição de uma relação de confiança quanto a presença de cobrança de uma postura de maior austeridade voltada aos(as) diretores(as). Por outro lado, paternalismo, adultocentrismo e machismo mostraram-se presentes nas narrativas acerca da relação com as profissionais da educação infantil, em uma perspectiva de desvalorização profissional. Contribuindo para os estudos sobre a gestão da educação infantil, puderam ser percebidas dificuldades específicas da área, como universalização do acesso à educação infantil, falta de funcionários e sobrecarga de trabalho e suas implicações para a formação e valorização docente, a dimensão em construção da noção de cuidado e educação indissociados, e o caráter historicamente feminino da educação infantil. Além disso, puderam ser observadas as potencialidades das experiências na gestão na educação infantil para o trabalho em outras etapas da educação.

Palavras-chave: Gênero. Educação infantil. Diretores escolares.

ABSTRACT

Gender and early childhood education management: trajectories and experiences of men and women who work as school principals

This thesis presents gender and management of early childhood education, with the intention of analyzing how gender crosses the professional trajectories and experiences of female and male principals of early childhood education public institutions at Campinas/SP after being approved in a public contest. The research was developed from semi-structured interviews achieved with fifteen school principals, seven men and eight women. Before the first interviews, there were also performed exploratory observations in six early childhood education institutions, during which other people were heard. Besides these sources, quantitative data were provided by the municipal secretary of education with the goal of mapping the profile of education specialists that work in different positions in education management. A gender hierarchy in the teaching career was perceived, with a higher percentage of men in the supervision and school management than in early childhood teaching. The public contest to get into the public workforce seems to promote equal opportunities for men and women, although it does not have this specific objective. Differences between trajectories of men and women could be observed, as the age they enter the labor market, reconciliation of paid and unpaid work and incentives to get promoted in the career. The main part of the interviewed was not an early childhood education teacher before, entering in this occupation area only as school principal. The principals' experiences were marked by approaches and distances. In contrast to the severity and distance that their childhood brought, the directors built a closer position. However, due to factors like working condition, training and gender, distances from the pedagogical face of management, daily life and children were established. To the authority relationship construction, there was observed the need of a confidence relationship constitution as well as a charging of more austerity directed to the principals. On the other hand, paternalism, adultcentrism and chauvinist were presented in the narratives about the relationship with the early childhood education professionals, in a perspective of professional devaluation. Contributing to the research about the management of early childhood education, it could be perceived specific difficulties, like universalization of early childhood education access, lack of staff and the overload work – and its implications to teacher's training and appreciation –, the concept of undissociated educare under construction and the early childhood education as a female work. Besides that, it could be observed the potency of experience in early childhood management to work into other education stages.

Keywords: Gender. Early childhood education. School principals.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Requisitos exigidos para ingresso nos cargos de especialistas na rede de Campinas	42
Quadro 2: Atribuições dos ocupantes de cargos de especialistas	45
Quadro 3: Idade e tempo de carreira dos(as) diretores(as) entrevistados(as)	63
Quadro 4: Escolaridade dos pais, experiência profissional em outras áreas e idade de ingresso no mercado de trabalho pelos(as) diretores e diretoras entrevistados(as)	64
Quadro 5: Formação e titulação acadêmica dos(as) diretores e diretoras entrevistados(as)	65
Quadro 6: Experiência na carreira docente anterior ao ingresso no cargo atual de diretor(a)	67
Quadro 7: Influências presentes na ascensão na carreira de diretores(as), por sexo	93
Quadro 8: Justificativas declaradas a respeito da escolha por atuar na direção de centros de educação infantil, por sexo	100
Quadro 9: Relação entre a formação inicial e as justificativas declaradas a respeito da escolha por atuar na direção de centros de educação infantil	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Remuneração inicial por cargo da carreira do magistério proporcional a quarenta horas semanais na rede municipal de Campinas e na rede estadual de São Paulo (em reais)	45
Tabela 2: Comparativo de docentes na educação básica em 2018 por sexo e etapa da educação em Campinas, estado de São Paulo e Brasil (em %)	48
Tabela 3: Quantidade de especialistas na rede municipal de Campinas em 2017 por cargo e sexo (em % e em números absolutos)	50
Tabela 4: Distribuição de profissionais por sexo e por cargo na carreira do magistério da rede municipal de Campinas em 2013 (em %)	51
Tabela 5: Faixa etária dos(as) ocupantes de cargos de especialistas da rede municipal de Campinas em 2017 por cargo e sexo (em % e em números absolutos)	54
Tabela 6: Faixa etária dos(as) professores(as) de educação básica de Campinas em 2018 (em %)	55
Tabela 7: Idade de ingresso no cargo ocupado atualmente por especialistas da rede municipal de Campinas em 2017 por cargo e sexo (em % e em números absolutos)	56
Tabela 8: Formação e titulação dos ocupantes de cargos de especialistas da rede municipal de Campinas em 2017 (em %)	57
Tabela 9: Formação e titulação dos(as) professores(as) de educação básica de Campinas em 2017 (em %) ...	57
Tabela 10: Áreas de formação dos(as) ocupantes de cargos de especialistas, por cargo, em 2017 (em números absolutos)	58
Tabela 11: Quantidade de unidades educacionais e profissionais por segmento da educação e cargo na rede municipal de Campinas em 2017 (em números absolutos)	60
Tabela 12: Etapa da educação em que atuam especialistas, por cargo e sexo, na rede municipal de Campinas em 2017 (em % e em números absolutos)	61

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição de docentes da educação básica em Campinas (todas as redes) em 2018 por etapa e por sexo (em %)	49
Gráfico 2: Distribuição de especialistas na rede municipal de Campinas em 2017 por cargo e por sexo (em %)	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AG	Agrupamento
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Assist. de dir.	Assistente de direção
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
Cefam	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	Centro de Educação Infantil
Cemei	Centro Municipal de de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CGP	Coordenadoria de Gestão de Pessoas
Contabil.	Contabilidade
CP	Coordenador(a) Pedagógico(a)
CPA	Comissão Própria de Avaliação
Cult.	Secretaria de Cultura
Ed.	Educação
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
Emei	Escola Municipal de Educação Infantil
Emef	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Ens.	Ensino
ES	Ensino Superior
Fumec	Fundação Municipal para Educação Comunitária
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEM	Grupo de Estudos de Monitores
HFAM	Hora de Formação de Agentes e Monitores
HP	Hora Projeto
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Incompl.	Incompleto(a)
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Naed	Núcleo de Ação Educativa Descentralizada
OFA	Ocupante de Função Atividade
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OP	Orientador(a) Pedagógico(a)
Patol.	Patologia
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEB	Professor de Educação Básica
PMC	Prefeitura Municipal de Campinas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pref.	Prefeitura
Porfis.	Profissional
Profissionaliz.	Profissionalizante
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEGP	Sistema Eletrônico de Gestão de Pessoas
SME	Secretaria Municipal de Educação
Supl.	Supletivo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDC	Trabalho Docente Coletivo
Téc.	Técnico(a)
Trab.	Trabalho
U.E.	Unidade Educacional
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Gênero e educação	19
1.2 Gestão da educação infantil	26
1.3 O percurso teórico-metodológico da pesquisa	32
1.3.1 <i>Objetivos da pesquisa</i>	32
1.3.2 <i>O olhar a partir das trajetórias e experiências</i>	33
1.3.3 <i>Caminhos trilhados durante a pesquisa: “estranhando o familiar”</i>	34
1.3.4 <i>A experiência de ser pesquisadora, ex-professora da rede e mulher</i>	38
1.4 A organização da tese	40
2 DIFERENÇAS E HIERARQUIAS NA OCUPAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE	42
2.1 Os cargos de especialistas em Campinas	42
2.2 Eles no topo da carreira docente: hierarquias e desigualdades	46
2.3 Perfil dos(as) ocupantes dos diversos cargos de especialistas na rede municipal de Campinas	52
2.3.1 <i>Faixa etária e idade de ingresso no cargo atual</i>	53
2.3.2 <i>Titulação e formação</i>	57
2.3.3 <i>Etapa da educação em que atuam vice-diretores(as), orientadores(as) pedagógicos(as) e diretores(as) educacionais</i>	59
3 TRAJETÓRIAS DE DIRETORES E DIRETORAS	62
3.1 Perfil dos(as) entrevistados(as)	62
3.2 Escolha profissional: a docência como uma possibilidade de ascensão social	69
3.3 Ingresso no mercado de trabalho por meio da docência e conciliação entre trabalho remunerado e vida familiar: as diferenças de gênero	79
3.4 Ascensão na carreira docente: incentivos verticais, incentivos horizontais e a visão espontânea	92
3.5 A entrada da educação infantil na história desses(as) diretores(as)	99
4 AS EXPERIÊNCIAS DE DIRETORES E DIRETORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ..	109
4.1 As lembranças da infância.....	110
4.2 A constituição de proximidades e distanciamentos	113
4.2.1 <i>Os distanciamentos: entre o burocrático e o pedagógico</i>	117
4.2.2 <i>As condições de trabalho e a relação com o distanciamento</i>	120
4.2.3 <i>A aproximação da face pedagógica</i>	122
4.2.4 <i>O papel da formação continuada</i>	127
4.2.5 <i>Distanciamentos relacionados ao gênero</i>	128
4.3 A relação de autoridade	133
4.3.1 <i>A percepção a respeito de homens e mulheres na gestão</i>	133
4.3.2 <i>As “meninas” da educação infantil: a relação paternalista/ maternalista</i>	136
4.3.3 <i>Estabelecendo uma relação de confiança</i>	144
4.3.4 <i>A cobrança de uma postura mais severa</i>	150
5 CONTRIBUIÇÕES PARA UMA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	156
5.1 Universalização do acesso à educação infantil	157
5.2 Condições de trabalho, formação e valorização docente	162
5.3 A dimensão em construção da noção de cuidado e educação indissociados	172
5.4 Educação infantil como área de atuação feminina	179
5.5 Potencialidades da gestão da educação infantil	184
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	196
APÊNDICE I	208
APÊNDICE II	211

1 INTRODUÇÃO¹

Quando eu cheguei, eu lembro até hoje, meu primeiro dia de aula: foi atribuído, e as crianças [estavam] com as flores, todas indo para entregar para a nova professora. [...] Então quando eu cheguei à sala de aula, cheguei naquela fila, parei ali, eu lembro até hoje da mãe que falou: “pai, não pode ficar aqui. Aí são só os professores”. Uma mãe veio correndo, porque as mães estavam [ali esperando]. Eu falei: “então, eu não sou pai”. “Ah, então, mas você é monitor?” “Então, eu não sou monitor”. “Ah, então você é diretor novo? Tem um diretor novo na escola?” Falei: “Não, diretora é a [...], eu não sou diretor, eu sou professor”. O semblante da mãe mudou, ela ficou branca. Falou: “mas, pode, professor na Educação Infantil?” Eu falei: “pode!” (Entrevista com professor de educação infantil. MONTEIRO, 2014, p. 85)².

Alguns incidentes dessa época quebraram a regularidade das aulas e produziram impactos variados que, por assim dizer, enriqueceram a secura da rotina das aulas. Assim foi a revolta, principalmente dos rapazes, contra a nomeação de Ester Pedreira de Melo para diretora da escola, a primeira mulher a ascender a essa posição, apesar de ser professora de renome e também uma das primeiras a ocupar o cargo de inspetora escolar (LEMME, 2004, p. 120).

Nos relatos supracitados, temos duas imagens de diferentes momentos da história da educação no Brasil. No primeiro relato, retirado de entrevista realizada com um professor de educação infantil de Campinas/SP no ano de 2011 (MONTEIRO, 2014), percebe-se a existência de um estranhamento com relação à presença de um homem no lugar de professor de educação infantil. No segundo, citado anteriormente no texto *Mulheres na sala de aula* (LOURO, 2010, p. 460), compõe as memórias de Pachcoal Leme acerca da ascensão de uma mulher ao cargo de diretora nas primeiras décadas do século XX e a resistência diante dessa presença em um lugar, naquela época, inesperado para mulheres (LEMME, 2004).

Guardadas as devidas ressalvas, comparam-se as duas situações: a primeira se refere à presença masculina na educação infantil no período atual, enquanto a segunda é retratada em artigo acerca da inserção feminina na docência na escola primária no início do século XX. Enquanto a segunda se refere a uma área que inicia como masculina e se feminiza – a educação primária ou, hoje, ensino fundamental –, a primeira refere-se à educação infantil, que já se constitui como área profissional feminina desde sua origem.

O que ambos excertos demonstram é o caráter construído da noção generificada de docência, gestão e educação, ora consideradas como áreas de atuação tipicamente femininas, ora

¹ No decorrer do texto, optamos por utilizar em algumas passagens as duas flexões de gênero – diretores e diretoras; professores e professoras, p. ex. –, em outras optamos pelo formato “diretores(as)”; “professores(as)”, indicando a flexão de gênero, mas sem sobrecarregar o texto com repetições.

² O trecho que dá início a este trabalho faz parte da entrevista realizada com o professor Júlio, concedida na época em que ele atuava como professor de educação infantil na rede pública de Campinas, quando eu realizava a minha pesquisa de mestrado (MONTEIRO, 2014).

tidas como masculinas. No caso da diretora nomeada, ser “professora de renome” nas primeiras décadas do século XX não impedia a revolta com relação à sua ascensão ao cargo de direção, sendo o fato de ser mulher o motivo que a deslegitimava a ascender a tal posição. No caso do professor concursado, ser homem foi o fator que deslegitimou a sua presença em uma função que é dedicada ao cuidado e educação de crianças pequenas.

Tratam-se de épocas diferentes, mas que trazem em comum noções essencialistas do “ser homem” e do “ser mulher”, as quais ocasionam um estranhamento diante da presença de homens e mulheres em locais como a docência, no caso dos primeiros, e a direção escolar, no caso das segundas.

Concordamos com Louro (1997, p. 25) quando a autora expõe que as práticas sociais fabricam os sujeitos e que as práticas educativas, assim como outras práticas sociais, produzem-se ou engendram-se a partir das relações de gênero – e também de classe, raça, etnia etc.

Estudos acerca da feminização do magistério (ARCE, 2001; FARIA FILHO *et al.*, 2005; LOURO, 2010) já mostraram o caráter historicamente construído da noção de docência como profissão feminina, em especial ao estudarem a “escola primária”, hoje denominada ensino fundamental³. Por outro lado, a docência na educação infantil é apontada como constituída como feminina desde sua origem (SOUZA, 2010).

Pesquisas como a de Demartini e Antunes (1993) analisaram a existência de diferenças de gênero na carreira docente em estudo que se dedicou às primeiras décadas do século XX, sendo a docência considerada, aos poucos, “profissão feminina”, mas permanecendo uma “carreira masculina”, com maior ascensão de homens a cargos na gestão. Em sua pesquisa, evidenciaram a rápida ascensão de tais sujeitos para cargos na gestão e as dificuldades enfrentadas por mulheres que, embora já configurassem a maioria do professorado na época, permaneceram em sala de aula até o momento de sua aposentadoria. Na ascensão masculina, o desvio da regra, ou seja, não subir rapidamente na carreira, podia se relacionar a diferenças na origem social, distinção essa que para mulheres não se configurava como um privilégio, sendo sua ascensão baseada em sua maior especialização ou proximidade do tempo de aposentadoria.

Por outro lado, o estudo de Werle (2005), que também se dedicou à área da história da educação e abordou essa questão em período semelhante no Rio Grande do Sul, enfocando a atuação de diretoras de colégios femininos mantidos por congregações religiosas – consideradas

³ A categoria feminização é entendida de forma distinta de feminilização. Enquanto a primeira abrange aspectos qualitativos na mudança da configuração de determinada ocupação, por exemplo os aspectos simbólicos associados ao feminino em determinada época que influenciaram na mudança do significado de uma profissão e as razões para o aumento do ingresso de mulheres em determinada área, a segunda se refere estritamente ao aspecto quantitativo do aumento do percentual de mulheres em determinada área. O uso de uma ou outra categoria implica, portanto, em estratégias metodológicas distintas (YANNOULAS, 2011).

pela autora como pioneiras na gestão –, apontou que, diferentemente das instituições públicas da época, nesse espaço se mostrava a predominância feminina também na gestão.

O problema do presente estudo surgiu a partir de dados provenientes de pesquisa anterior (MONTEIRO, 2014), os quais apontavam que docentes do sexo masculino que atuavam na educação infantil da rede municipal de Campinas recebiam diversas pressões para que viessem a se afastar do trabalho direto com as crianças, sendo uma das formas de segregação a oferta de convites para assumirem – na forma de substituição – cargos mais altos na carreira, como a orientação pedagógica e a vice-direção, mesmo estando nos anos iniciais no cargo docente naquela rede.

A pesquisa citada mostrou também um maior percentual de homens em cargos de especialistas do que na docência dedicada a crianças pequenas, sugerindo a existência de facilidades para sujeitos do sexo masculino ascenderem na carreira, característica denominada na produção de conhecimento de *glass escalator* (escada rolante), conceito que se refere ao privilégio vivenciado por homens que adentram em profissões femininas, levando-os a ascender rapidamente na carreira, em oposição às barreiras invisíveis enfrentadas por mulheres que adentram em profissões masculinas, as quais se deparam com uma espécie de teto de vidro (*glass ceiling*) que as impede de ascender aos cargos mais altos na carreira (WILLIAMS, 1992).

Williams (1992), pesquisadora norte-americana, trabalhou com a análise de quatro profissões nas quais há predominância de mulheres atuando, como enfermagem, docência no ensino fundamental, biblioteconomia e serviço social e demonstrou que os homens que adentravam em profissões consideradas femininas se deparavam com vantagens estruturais que tendiam a alavancar suas carreiras rapidamente, sendo necessário um esforço para manter-se no lugar em que se encontravam, sem ascender rapidamente, como em uma escada rolante (WILLIAMS, 1992). Em publicação mais recente, a autora ressaltou que as vantagens na carreira não eram obtidas por todos os homens, sendo que especialmente homossexuais e minorias étnicas e raciais não desfrutavam da chamada *glass escalator*, daí a necessidade de se estudar a intersecção com outras categorias, além do gênero (WILLIAMS, 2013; 2015).

Além dos estudos de Demartini e Antunes (1993) e Werle (2005), outras pesquisas realizadas na área da educação no Brasil encontraram diferenças entre homens e mulheres na ascensão na carreira docente em período mais recente, como as de Souza (2006; 2006b), Corrêa (2010) e Vianna (2013), sendo que nenhuma delas se dedicou à atuação específica na educação infantil, que é o foco da presente pesquisa.

Abordando a temática das relações de gênero na carreira do magistério em São Paulo, Vianna (2013) considera a presença de vantagens para homens na carreira docente, especificando

que tais vantagens se referem principalmente a homens brancos e heterossexuais, coincidindo com as considerações tecidas por Williams (2013; 2015).

As relações entre docentes demonstram claramente o exercício do poder dos homens sobre as mulheres, isso quando se trata de heterossexuais e brancos. Apesar da maioria feminina, esses homens são alçados às posições de controle e prestígio mesmo quando não possuem esse objetivo. Dentre professores e professoras por mim pesquisados (Vianna, 1999), os primeiros – desde que heterossexuais – assumiram cargos com relativo poder, ocuparam postos de direção nas escolas e foram indicados como representantes e diretores da categoria no sindicato (VIANNA, 2013, p. 176).

A partir dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2003, provenientes de questionários respondidos por profissionais de escolas de ensino fundamental (séries iniciais e finais) e ensino médio, Souza (2006) constatou que, proporcionalmente ao percentual de professores em cada etapa da educação básica, apenas nas séries iniciais do ensino fundamental o percentual de diretores do sexo masculino era superior ao de professores, sendo que, no que se refere à formação, o percentual de docentes do sexo masculino sem formação em nível superior era maior do que o feminino – 45,4% e 36%, respectivamente (SOUZA, 2006, p. 65). O autor relacionou a diferença encontrada na pesquisa ao “domínio do sexo”:

Este domínio masculino na direção das escolas de 4ª série não se deve à presença de poucos homens com maior qualificação, mas possivelmente decorre do domínio do sexo. Isto porque o sexo é político, pois as tradicionais formas de se compreender o papel dos indivíduos no trabalho, na família e na sociedade são aparentemente neutras em termos de gênero, mas sabidamente são marcadas por um entendimento masculino desses mesmos papéis e que assim permanecem pelo poder que o domínio masculino tem nas relações mais cotidianas. Em universos com menor equilíbrio quantitativo entre os sexos, a marca política do sexo talvez seja mais marcante do que em universos mais equilibrados, como aqueles compostos pelas escolas de 8ª série e 3º ano do ensino médio (SOUZA, 2006, p. 65).

O autor encontrou, ainda, diferenças de idade, tempo de experiência e remuneração entre diretores e diretoras, associando tais desigualdades à existência do fenômeno *glass escalator* na educação brasileira. Os resultados encontrados por Souza (2006) na pesquisa citada sinalizaram que os homens chegavam mais cedo aos cargos diretivos na rede pública no Brasil, seja no que se referia à idade, seja com relação ao tempo de experiência no magistério⁴.

A partir desses dados, Corrêa (2010) desenvolveu outra pesquisa, analisando o provimento de cargos por meio de eleição no estado do Paraná a partir de dados da Prova Brasil de 2007⁵ e do processo de eleição de diretores e vice-diretores de 2008 na rede municipal de Curitiba. A pesquisadora também aponta a existência de barreiras na área da educação brasileira para mulheres, ou melhor dizendo, vantagens para homens na carreira, constatando dados semelhantes aos do estudo anterior (CORRÊA, 2010; 2011).

⁴ Esses dados não abrangem instituições de educação infantil.

⁵ Idem.

Na presente pesquisa, o foco de análise se dedica ao estudo de como o gênero perpassa as trajetórias profissionais e as experiências de diretores e diretoras que atuam na direção de centros de educação infantil, ocupando cargos efetivos cujo ingresso se dá por meio de seleção pública, na rede municipal de Campinas, município de grande porte localizado no interior do estado de São Paulo, a 100 km da capital.

Considerando que, no contexto da educação infantil, seja mais esperado que se encontre homens na direção escolar do que na docência, estariam os diretores do sexo masculino tão sujeitos a questionamentos quanto os docentes? Haveria diferenças entre as trajetórias e as experiências de homens e mulheres que atuam no cargo de direção na educação infantil? Quais outras categorias, além do gênero, mostrar-se-iam relevantes na análise de tais trajetórias e experiências?

Para a escrita desta tese, mostraram-se importantes as reflexões provenientes de três campos de conhecimento, sendo eles a educação infantil, os estudos de gênero e a gestão escolar. Buscaremos, dessa forma, introduzir o leitor nessas lentes teóricas a partir das quais se construiu a pesquisa, além de demonstrar os caminhos teórico-metodológicos percorridos e a organização da tese.

1.1 Gênero e educação

[Heitor:] Eu acho que, às vezes, o preconceito, ou o machismo, ele não fica somente nos homens. Essa ideia de que o homem deve ser isso, de que a mulher deve ser aquilo, que a criança, menino pode fazer isso, que a menina pode fazer aquilo, é distribuída socialmente. Normalmente o pai questiona o filho. Por exemplo, chegar e pintar a unha. Mas, às vezes, você tem a mãe que lida com o menino de uma forma dura por ele ser menino, que ele deveria ser homem. Então você tem uma educação, ainda, que leva a um tratamento desigual. E, hoje, isso era combatido pela prefeitura, então havia pessoas que pesquisavam, havia formação, para reduzir preconceito, para mostrar que esse tipo de educação às vezes levava o homem a não saber lidar com a criança quando se transformava em pai, levava a mulher a alguns estigmas daquilo que ela pode ou não pode fazer. E hoje, a gente tem um movimento à direita, a prefeitura de Campinas, está lá, o projeto em trânsito da escola sem partido, que está muito ligado a essa discussão de gênero na escola. Ou de, na verdade, não é ligado à discussão, ligado ao grupo que defende que essa discussão não deva acontecer na escola, que essa discussão é uma discussão privada, da família. Sendo que, dentro da escola, você está, a todo momento, realizando atividades que podem produzir uma relação mais justa, mais igualitária, progressista, ou não. De manter visões, de que o homem é mais ligado à violência, agressividade, e a mulher tem que ser mais bonita, que tem que ser valorizada pela beleza, pela gracinha, enfim.

[Pesquisadora:] E isso já está chegando aqui na escola, você sente?

[Heitor:] Essa escola, especificamente, não. Mas a gente já soube de uma formação em uma escola, que foi chamar alguém de gênero, para conversar sobre a questão de gênero, e um vereador teve uma atuação para que essa discussão não acontecesse. Uma formação com os profissionais. Então, os profissionais que não podem conversar sobre educação. Esse é o período em que a gente está, e isso pensando em que é um vereador da cidade, que deveria produzir, buscar a justiça social, a redução da violência, etc. Enfim, não chegou ainda, mas a gente tem receio que chegue (informação verbal, HEITOR, 2017).

O excerto da entrevista realizada com um diretor que atua em centros de educação infantil em Campinas revela alguns aspectos com os quais estudos que se dedicam à temática “gênero e educação” se deparam na atualidade. Uma característica se refere à existência de um conceito de gênero que permeia o discurso dos sujeitos em seu cotidiano – embora não seja um estudioso do assunto, Heitor revela várias noções que, em épocas anteriores, não haviam sido pensadas ou eram restritas ao campo acadêmico.

Quando Heitor afirma “essa ideia de que o homem deve ser isso, de que a mulher deve ser aquilo, que a criança, menino pode fazer isso, que a menina pode fazer aquilo, é distribuída socialmente”, ele demonstra que alguns aspectos questionados no passado pelos estudos feministas e, posteriormente, pelos estudos de gênero, mostram-se problematizados, embora não superados, por exemplo a visão essencialista de mulher, o determinismo biológico das diferenças de gênero e uma concepção binária de gênero.

Ao mesmo tempo em que o conceito de gênero que se circunscrevia ao âmbito acadêmico e às lutas feministas alcançava uma porção mais ampla da sociedade, acompanhamos um período de emergência de ondas conservadoras disputando o discurso e levantando questionamentos acerca da abordagem da temática gênero no âmbito escolar, como já analisaram Junqueira (2017), Reis e Eggert (2017) e Silva e César (2017), e como evidencia o relato de Heitor – situado no momento final da entrevista –, que mesmo sem ter sido questionado acerca da temática, revelou uma preocupação com relação à presença de questionamentos acerca da forma como o debate sobre a temática gênero vinha ocorrendo nas escolas do município⁶.

Ao pensarmos na intersecção entre os estudos de gênero e a educação, diversos caminhos são possíveis e, nesta pesquisa, ganham destaque aspectos relativos às desigualdades presentes na carreira docente e à influência do gênero nas trajetórias e experiências dos sujeitos, considerando a escola como um espaço que constitui identidades, tratem-se de crianças, tratem-se de adultos que nesse espaço convivem.

Uma pesquisadora que, no Brasil, tornou-se referência ao aliar os estudos de gênero à área da educação foi Guacira Lopes Louro, que desde meados da década de 1980 vem produzindo conhecimentos na área. Os estudos dessa pesquisadora brasileira dedicaram-se mais ao ensino fundamental, e não à educação infantil, mas se mostram tão pertinentes àquela área quanto a esta, considerando que desde a mais tenra idade as crianças aprendem o estabelecimento de diferenças de gênero. Evidenciando como a escola educa os sujeitos de maneira generificada, a autora afirma que

⁶ Vale ressaltar que a onda conservadora citada por Heitor e analisada pelas pesquisas citadas não está circunscrita ao contexto do município em que se realizou a pesquisa, nem mesmo ao Brasil, fazendo parte de um movimento reacionário mais amplo, visando a construção de um discurso que disputasse espaço com a perspectiva feminista e de setores mais progressistas da sociedade.

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 1997, p. 58, grifos da autora).

A autora também desenvolveu análises acerca da feminização do magistério, demonstrando que a noção de docência como profissão feminina foi aos poucos construída, com as mulheres ingressando na sala de aula em meados do século XIX no Brasil, primeiro enquanto estudantes e depois como professoras (LOURO, 2010).

Tanto as análises acerca das diferenças na carreira quanto aquelas associadas ao papel da escola na produção de diferenças e desigualdades trazem em comum o questionamento de uma visão naturalizada e essencialista dos significados de “ser homem” e “ser mulher”, de “profissão masculina” e “profissão feminina”, buscando demonstrar o caráter historicamente construído de tais noções.

Os estudos feministas possibilitaram romper com tais concepções, como bem escreveu Beauvoir (1967, p. 9), considerando que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, afirmação reiterada posteriormente em estudos sobre masculinidades que, citando Beauvoir, afirmaram também que “ninguém nasce masculino, é preciso tornar-se um homem” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 38), ou mesmo “não se nasce viril, torna-se viril” (BAUBÉROT, 2013).

O gênero é considerado, assim, um elemento que constitui as relações sociais e as identidades, por vezes estabelecendo diferenças e desigualdades. Como proposto por Scott (1995), a partir de diferenças percebidas entre os sexos, é uma forma primeira de significar as relações de poder. A partir desse ponto de vista teórico, puderam ser problematizadas posições deterministas baseadas na biologia para fundamentar tanto desigualdades de gênero, como de classe e raça.

Pensar as trajetórias e as experiências de diretores(as) que atuam na educação infantil considerando o gênero como categoria de análise, a partir de Scott (1995), permite considerar as desigualdades e hierarquias sociais sendo constituídas nas e pelas relações entre homens e mulheres, mas também entre mulheres e mulheres, homens e homens. Trata-se de uma perspectiva relacional, que considera homens e mulheres se constituindo de forma recíproca.

Na mesma perspectiva, Fausto-Sterling (2001/02, p. 21), pesquisadora que partiu inicialmente do campo da biologia, buscou questionar como “verdades esculpidas pelo meio social” são corporificadas e “dão forma ao nosso ambiente cultural”, problematizando o uso do corpo para justificar desigualdades de poder. Essa autora criticou os dualismos característicos do pensamento ocidental, historicizando os conhecimentos produzidos pela medicina e rompendo com uma noção binária de gênero.

Defendendo uma “epistemologia feminista”, Matos (2008) propõe que se pense na potencialidade do gênero enquanto “campo” de estudos, e não apenas temática ou categoria de análise. Nessa perspectiva, pode-se vislumbrar outros pontos de vista que não seriam definíveis por uma perspectiva binária estrita focada nos pares masculinidades e feminilidades, homens e mulheres. Enquanto “campo”, pode abarcar as mais diversas áreas de conhecimento, até mesmo as chamadas ciências duras, como a química, a estatística etc. Matos distingue, assim, a expressão “teorias e gênero”, que se refere aos estudos que operam com a categoria gênero, de “teorias de gênero”, as quais se configuram como um campo específico de estudos.

O que se coloca de novo pela pauta desse campo recentemente forjado pelos estudos de gênero e feministas é a questão da diversidade e do pluralismo numa visada complexa e paradoxal, por imediata oposição aos binarismos de todas as ordens. Ser o que se é e ao mesmo tempo não sê-lo – enquanto um construto ou um projeto, assim como as identidades de gênero, o campo de gênero nunca adere definitivamente às caracterizações socialmente construídas, mas também não escapa definitivamente delas; relaciona-se com elas (MATOS, 2008, p. 344).

Nas “teorias de gênero”, dimensões como classe, idade, raça/etnia e sexualidade são “transversalizadas” e “re-significadas”:

Através de significados e re-significações produzidos e compartilhados na nova perspectiva analítica e que transversalizam dimensões de classe, etárias, raciais e sexuais, gênero tem tido o papel fundamental nas ciências humanas de denunciar e desmascarar ainda as estruturas modernas de muita opressão colonial, econômica, geracional, racista e sexista, que operam há séculos em espacialidades (espaço) e temporalidades (tempo) distintas de realidade e condição humanas (MATOS, 2008, p. 336).

Nesse sentido, pesquisadoras da área das ciências sociais também vêm produzindo conceitos que consideram outros aspectos que não apenas o gênero, como constituintes de diferenças e desigualdades. Hirata (2014, p. 62) abordou as noções de interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais, relacionando-as à “interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe”.

De acordo com a autora, enquanto a noção de interseccionalidade, proposta inicialmente por Crenshaw (1994), surge a partir da necessidade de se considerar as categorias sexo e raça nas análises das ciências sociais, o conceito de consubstancialidade elaborado por Kergoat (1978) partiu das categorias sexo e classe. O que ambas correntes teóricas têm em comum é o fato de partirem de uma perspectiva que não hierarquiza as diferentes formas de opressão (HIRATA, 2014).

Com o desenvolvimento dos conceitos, mostrou-se a necessidade de se considerar outros marcadores de diferença nas teorizações, mas de maneira diferenciada, como analisa Hirata (2014):

De uma maneira mais global, creio que a controvérsia central quanto às categorias de interseccionalidade e consubstancialidade se refere ao que chamo “interseccionalidade de

geometria variável”. Assim, se para Danièle Kergoat existem três relações sociais fundamentais que se imbricam, e são transversais, o gênero, a classe e a raça, para outros [...] a intersecção é de geometria variável, podendo incluir, além das relações sociais de gênero, de classe e de raça, outras relações sociais, como a de sexualidade, de idade, de religião etc. (HIRATA, 2014, p. 66).

Outro conceito que se mostra importante, vindo das ciências sociais, é a noção de divisão sexual do trabalho, perspectiva que analisa a permanência de desigualdades entre homens e mulheres no mercado de trabalho – seja entre diferentes ocupações, seja com relação à existência de diferenças na remuneração dentro de uma mesma profissão. Tal divisão se mostra diferenciada também entre homens e homens e mulheres e mulheres, considerando a interseccionalidade (HIRATA; KERGOAT, 2007).

As autoras consideram que tais desigualdades são sistemáticas, sendo produzidas a partir de um “sistema de gênero” (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 596). Na perspectiva adotada pelas pesquisadoras, a atividade não remunerada exercida no âmbito doméstico – em geral, pelas mulheres – passa a assumir o status de “trabalho” nas análises. Centrando o olhar analítico nessa forma de trabalho, que é denominada, a partir de Hirata e Zarifian (2000), de “produção do viver”, as autoras consideram que “assim, pouco a pouco, caminhamos para uma definição não mais centrada na valorização do capital” (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 596).

O “sistema de gênero” apontado pelas autoras apresenta dois elementos organizadores, um baseado na separação e outro na hierarquização. Assim, estabelece-se a existência de “trabalhos de homens” e “trabalhos de mulheres”, separando-os. Ao mesmo tempo, hierarquizam-se tais trabalhos, com aquele exercido por homens recebendo maior valor do que o exercido por mulheres, a partir de uma “ideologia naturalista” (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Se pensarmos na área da educação, por exemplo, tal princípio está presente: trata-se de uma área ocupada principalmente por mulheres e, assim, associada ao feminino. Ao mesmo tempo, dentre as diferentes ocupações com exigência de formação no ensino superior para ingresso, a docência se mostra entre aquelas menos valorizadas socialmente, ocupando um lugar subalterno entre as diferentes profissões, no que se refere ao prestígio social e à remuneração.

Acrescentamos, em nossa análise, que as desigualdades de gênero observadas entre as profissões avançam dentro do próprio campo da educação, ou seja, no interior de uma profissão associada ao feminino, novas hierarquias se estabelecem, com diferenças na ocupação dos cargos na carreira.

Os dados da rede de Campinas acerca da carreira docente demonstram que existem diferenças na ocupação dos cargos mais altos na carreira, evidenciando, proporcionalmente à sua

presença na docência, uma maior ascensão de homens aos cargos mais altos, como direção e supervisão educacional⁷.

Dessa forma, dentro de uma mesma área acaba-se tendo mais homens em posições superiores na carreira, em cargos de gerenciamento. Esse aspecto foi abordado por Louro (1997), autora que, ao analisar a visibilidade da mulher na sociedade e mesmo nos estudos feministas e da mulher, analisa que

Sem dúvida, desde há muito tempo, as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como *são* ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, ‘de apoio’, de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação (LOURO, 1997, p. 17, grifos da autora).

As mulheres se mostraram presentes, em grande parte, nas atividades que - como aponta Louro (1997) -, não são centradas na produção de capital econômico, relacionadas a atividades de assistência, cuidado e educação. Para pensarmos a área da educação infantil, a qual conta com as atividades de cuidado e educação de maneira indissociada, podemos fazer uma associação de sua desvalorização com as análises que Hirata (2014) vem tecendo acerca das atividades de *care*:

Duas explicações têm sido formuladas nesse debate [da desvalorização do trabalho do *care*]: a das teorias feministas, que consideram que essa desvalorização está na continuidade da desvalorização do trabalho doméstico e de cuidado no âmbito da família, executado gratuitamente pelas mulheres, e a da teoria inovadora de Paperman (2013), em que a vulnerabilidade e a falta de cidadania dos idosos dependentes e dos portadores de deficiências repercutem sobre o *status* dos cuidadores, que pertencem a uma população considerada de “segunda categoria”. Para Paperman, existe assim um “círculo vicioso” entre a desvalorização do trabalho do *care* e a desvalorização dos seus destinatários: as pessoas e os grupos ditos “vulneráveis” (HIRATA, 2014, p. 67, grifos da autora).

O trabalho de *care*, que vem sendo analisado por Hirata (2014), refere-se em especial ao cuidado de idosos e pessoas com deficiência, muitas vezes ocorrido no âmbito doméstico mediante remuneração. No caso da educação infantil, o trabalho se distingue do *care* por não ocorrer no âmbito doméstico, no entanto a histórica associação entre as esferas pública e doméstica desse cuidado pode ser associada à sua desvalorização. Assim, podemos pensar a desvalorização da educação infantil em comparação às outras etapas da educação – esta não apenas é uma área considerada feminina pela predominância numérica de mulheres, como também o seu eixo de trabalho é centrado em atividades de cuidado e educação, sendo uma área estruturalmente feminina.

Seguindo a linha de pensamento que Hirata (2014) tece a partir de Paperman (2013), os(as) profissionais que atuam na educação infantil seriam associados(as), em muitos momentos, às próprias crianças e bebês sob sua responsabilidade, o que contribui para a sua desvalorização.

⁷

Esses dados são analisados detalhadamente no Capítulo 2.

Outro aspecto decorrente do desenvolvimento dos estudos de gênero e da constituição desse campo de estudos foi o questionamento das noções de “homem” e “masculino”, e não apenas de “mulher” e “feminino”, como ocorria nos primeiros estudos feministas. Como aponta Matos (2008, p. 337), “o conceito [de gênero] também abriu espaço analítico para se questionar as próprias categorias de homem e de masculino, bem como de mulher e de feminino, que passaram a ser fruto de intenso processo de desconstrução”.

Assim, foi possível a consideração das masculinidades no plural, perspectiva desenvolvida por Connell (2005), em teoria que propôs a existência de masculinidades hegemônicas e masculinidades subordinadas. Em uma posterior revisão de tal teoria, a autora australiana analisou a existência de uma “geografia das masculinidades”, considerando nas análises a interseccionalidade nos níveis local, regional e global (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

Nessa perspectiva, analisam-se as relações entre homens e mulheres, mas também entre homens e homens, sendo que a masculinidade considerada mais legítima em determinado contexto social é a denominada “hegemônica”. Dessa forma, trata-se de uma noção variável, e não fixa, mas que tem em comum a subordinação de determinados conjuntos de homens, além das mulheres, a essa noção que representa um grupo dominante (CARRIGAN; CONNELL; LEE, 1985; CONNELL, 2005; CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

Podemos associar a noção de “masculinidade hegemônica” à de “virilidade”, a qual é historicizada em obra organizada por Corbin, Courtine e Vigarello (2013). Dentre as muitas imagens de virilidade analisadas, que se mostram de maneiras distintas ao longo da história, Courtine (2013) demonstra a presença – em diversos momentos e, também, no período mais recente do século XX –, de uma “virilidade impossível”, “fundada num ideal de força física, firmeza moral e potência sexual” (COURTINE, 2013, p. 8).

Connell e Pearse (2015) analisam a relação masculina com a violência, considerando que os homens são preparados desproporcionalmente para se envolverem nesses tipos de situações, afirmando que

Os meninos australianos são estimulados – por seus pais, escolas e pela mídia de massas – a praticar esportes competitivos, como futebol, em que a dominação física é celebrada desde a mais tenra idade. Meninos sofrem também pressões dos colegas para se mostrarem corajosos e implacáveis e temem ser taxados de “maricas” ou *poofers* (um termo local usado no sentido de afeminado ou homossexual). Mostrar-se capaz de cometer atos violentos se torna, então, um recurso social (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 35, grifos das autoras).

As autoras afirmam ainda que, enquanto meninos da classe trabalhadora são recrutados, quando jovens, para funções que lidam com a violência, como polícia, forças armadas, segurança privada, “crime de colarinho azul” e esportes profissionais, as mulheres jovens são levadas às

funções que “lidam com as consequências dessa violência”, como enfermagem, psicologia e assistência social (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 36).

A educação infantil se configura, pois, como um campo de atuação associado tipicamente ao feminino, seja no que se refere à predominância de mulheres atuando em seu cotidiano (MONTEIRO; ALTMANN, 2014), seja pela característica do trabalho pedagógico e dos objetivos que visa atingir – que tem a centralidade no cuidado e educação, associados em geral ao feminino (ROSEMBERG, 1999) –, seja pela sua origem e expansão, relacionadas às lutas feministas por creches (FARIA, 2006). Dessa forma, evidencia-se a importância de se analisar tanto as especificidades desse campo de atuação, como as desigualdades nele presentes – de gênero, classe, raça/etnia – e por ele estabelecidas.

O presente estudo enfoca a categoria de análise gênero, mas reconhece, portanto, a importância da interseccionalidade com outras categorias, contribuindo na abertura de perspectivas para pesquisas futuras que visem aprofundar-se nas questões de classe e raça que são suscitadas pelos dados da pesquisa.

1.2 Gestão da educação infantil

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).

O excerto de Kramer e Nunes (2007) traz ao discurso como seria uma possível visão da gestão a partir do ponto de vista das crianças. Poderíamos pensar, inspirados(as) nessa perspectiva, em uma gestão da educação infantil? Como Matos (2008) propôs como reflexão para o campo de “estudos de gênero”, mostra-se necessário pensarmos em uma possível teoria da gestão da educação infantil.

A partir do pensamento de Kramer (2005, p. 09), pesquisadora que considerava no início dos anos 2000 a profissão de professor de educação infantil “uma categoria em vias de formação”, podemos olhar para a educação infantil também como uma área “em formação”, com especificidades que podem trazer implicações para a experiência dos(as) diversos(as) sujeitos que nela atuam, dentre eles(as) diretores e diretoras?

Nesse sentido, em pesquisa realizada com gestores(as) que atuavam em instituições de educação infantil na região de Campinas, Palmen (2014) analisou que

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 (PALMEN, 2014, p. 160).

Apesar da distância temporal entre a publicação de Kramer (2005) e a presente pesquisa, que possibilita a percepção de diferenças no que se refere à ampliação da produção de conhecimento acerca da educação da infância, no investimento na formação inicial e continuada de seus(as) profissionais e na consolidação de um currículo específico da/para a educação infantil, a presença de permanências nas práticas pedagógicas e nas demandas de lutas nos leva a considerar a área da educação infantil, parafraseando e atualizando Kramer (2005, grifos nossos), como “em constante (*trans*)formação”.

É pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) que se estabeleceu que a educação infantil fosse direito de toda criança, sendo a matrícula facultativa às famílias, mas um dever do Estado o seu oferecimento, direito esse que foi reforçado e tornado um dever também da família pela Lei 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013), a qual estabeleceu que toda criança deveria ser matriculada na escola a partir dos quatro anos de idade.

Com a transição da área da assistência social para a área da educação – em especial do segmento que atende às crianças de zero a três anos de idade –, várias conquistas foram empreendidas no sentido de valorização e estabelecimento de parâmetros mínimos de qualidade para a educação infantil. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9.394/96, essa etapa da educação passou a compor a educação básica (BRASIL, 1996) e, anos depois, conquistou a regulamentação de seu financiamento pela lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) (BRASIL, 2007), garantindo assim que a educação infantil viesse a receber uma quantidade de verbas por criança matriculada, da mesma forma que outras etapas da educação já recebiam anteriormente.

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012, p. 32-33) destacam que “o princípio constitucional implica o reconhecimento legal do direito da criança pequena à educação, o que não significa que, ao longo de sua história, a educação infantil já não desempenhasse um papel educativo”. Os(as) autores(as) relatam a existência de uma leitura equivocada da história da educação infantil, quando se coloca educação e assistência como termos opostos. Associando o termo assistência à sua origem latina cujo significado é “estar junto”, ou “estar em grupo”, os(as) pesquisadores(as) defendem tratar-se de

uma ação que converge com a educação, na medida em que educar, muito além de promover a aquisição de conhecimentos sistematizados, é promover a socialização, é estimular os vínculos sociais, é garantir que as novas gerações desenvolvam comportamentos que são próprios de sua cultura. A educação é um processo coletivo, uma forma de relação social entre gerações de idades diferentes, que não se dá em contraposição à assistência. Na verdade, acredita-se que o esforço da educação infantil deveria ser o de não se distanciar da assistência, para afirmar seu caráter educativo, mas o de promover a

ampliação desse vínculo de forma que outros níveis de ensino também fossem imbuídos dessa concepção. Acredita-se nisso, não somente porque, no ensino fundamental, também há crianças – as quais muitas vezes são esquecidas por aqueles que tanto defendem a educação infantil – mas porque os jovens também precisam do acompanhamento das gerações mais velhas e de se sentir acolhidos nos ambientes escolares (KUHLMANN JR; FERNANDES, 2012, p. 33-34).

Por outro lado, os(as) autores(as) diferenciam “assistência” de “assistencialismo”, sendo este último considerado “termo vulgar, [que] remete a práticas clientelistas e personalistas, em que os direitos sociais são encobertos por políticas que insinuam o valor da retribuição, situando as relações de ordem pública na esfera privada” (KUHLMANN JR; FERNANDES, 2012, p. 34). Associado ao atendimento das crianças pertencentes às camadas mais pobres, os(as) autores(as) relacionam o “assistencialismo” a uma “pedagogia da submissão”.

No período de 30 anos que se seguiu à promulgação da Constituição cidadã, tivemos no âmbito legal a busca pela valorização docente, tanto pela exigência de formação em nível superior (BRASIL, 1996), como no estabelecimento de um piso salarial para a categoria docente (BRASIL, 2008), embora tais mudanças não tenham se efetivado plenamente na prática, havendo desigualdades entre diferentes regiões do Brasil e mesmo entre redes distintas em um mesmo estado ou município.

Com tantas mudanças empreendidas, a educação infantil permanece, após tantos anos, como uma área em contínua construção, seja no que se refere ao reconhecimento de suas especificidades, seja com relação à sua valorização, característica que reflete na experiência dos sujeitos que nessa área adentram.

As conquistas no campo da educação das crianças pequenas que apontamos são abordadas também por Campos *et al.*, (2012) e Fernandes e Campos (2015), autoras que empreenderam uma revisão de literatura em projeto de pesquisa acerca da gestão da educação infantil. A partir de seu trabalho e em pesquisa por nós realizada no Banco de Teses da CAPES e na plataforma Scielo em 2017, podemos afirmar que a produção de conhecimento nessa temática é escassa e o seu crescimento acompanha o próprio processo de constituição da educação infantil como campo específico na área da educação.

Na pesquisa bibliográfica por nós realizada na base de dados Scielo em julho de 2017 a partir dos descritores “gestão” e “educação infantil”, foram encontradas 15 produções relevantes, por se referirem - direta ou indiretamente - à gestão educacional e à educação infantil. Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES (BDTD), a partir dos mesmos descritores, foram encontradas 96 produções, sendo que 68 abordavam a perspectiva mais ampla da gestão⁸, enquanto

⁸ Avaliação, coordenação pedagógica, direito à educação, formação e valorização docente, parceria público-privado, descentralização, financiamento, política educacional e currículo foram as temáticas abordadas por esse grupo de pesquisas.

28 abordaram o âmbito que é o foco de nossa pesquisa, o âmbito escolar. Desses 28 estudos, dez abordaram a temática da gestão democrática, dez a gestão escolar, três o protagonismo infantil na gestão e cinco o ofício do(a) diretor(a). Foram encontradas algumas pesquisas realizadas no início dos anos 2000, havendo uma pequena ampliação das publicações após a primeira década do século XXI. Assim como no caso das teses e dissertações, no caso dos periódicos a atenção da maior parte das pesquisas encontradas foi dedicada a temáticas relacionadas a âmbitos mais amplos da educação, e não ao trabalho de direção no âmbito escolar.

Uma parte significativa dos estudos que se dedicaram à gestão da educação infantil se baseou em pesquisas realizadas em instituições de ensino fundamental e se dedicou ao âmbito das políticas educacionais em detrimento da análise da gestão no âmbito escolar (CAMPOS *et al.*, 2012; FERNANDES; CAMPOS, 2015), caminho trilhado pelas próprias autoras que apontam tal característica e, em certa medida, pela nossa pesquisa. Mostra-se relevante, pois, pensar a respeito das implicações das especificidades da educação infantil para a experiência na gestão, contribuindo para a constituição de um corpo de pesquisas acerca de tal temática. As autoras consideram que

Essa lacuna é especialmente grave, devido ao fato de que a gestão de creches e pré-escolas, quando comparada a gestão de escolas que atendem crianças acima de 6 anos de idade, apresenta especificidades importantes como: a indissociabilidade entre cuidado e Educação; a necessidade de um acompanhamento mais próximo da criança por parte dos adultos; a organização de ambientes que estejam de acordo com as necessidades das faixas etárias atendidas; o planejamento de rotinas para atendimento em turno integral (caso de muitas creches); e o estabelecimento de relações mais estreitas com as famílias. Assim, as instituições de Educação Infantil têm preocupações peculiares, que geram demandas bastante diversas daquelas do Ensino Fundamental (CAMPOS *et al.*, 2012, p. 30).

A partir da análise do trabalho de gestores(as) que atuavam na educação infantil no Espírito Santo, Galdino e Côco (2018) consideram que os desafios encontrados nos dados de sua pesquisa não se mostram muito diferentes daqueles apontados por estudos que enfocaram outras etapas da educação, destacando a centralidade das atividades de direção nas demandas administrativas e financeiras, em detrimento das demandas pedagógicas. Por outro lado, destacam que “convém realçar a especificidade da EI, que vive mais intensamente as precariedades nas suas condições de infraestrutura” (GALDINO; CÔCO, 2018, p. 304).

Podemos considerar que Tomé (2011) se propôs a fazer um esboço de uma teoria de gestão da educação infantil, com enfoque na gestão democrática no âmbito escolar, revelando que “a gestão democrática ainda se configura como uma teoria inconclusa para a prática social em creches e pré-escolas brasileiras”, sinalizando que há “aspectos da gestão institucional que necessitam de maior investigação para contribuir com o processo de elaboração desse pensamento” (TOMÉ, 2011, p. 232).

No mesmo sentido, Côco (2009) considera que

A inserção da EI na escola básica mobiliza uma interação que facilita a apropriação de modelos de ação já enraizados no campo educacional e mobiliza um diálogo que convida a EI a mostrar suas formas próprias de ação, de acordo com sua especificidade de atuação. Para a afirmação do seu espaço, a EI necessita atuar na construção de um campo pedagógico que realça as especificidades do atendimento da pequena infância. Nesse espaço social – sempre carregado de disputas, rearranjos, comunhão de interesses e outros jogos de poder – estabelecem-se as disposições de agir, de conhecer e de trabalhar que vão construindo o pertencimento da EI aos sistemas de ensino e configurando demandas para a constituição das instituições (BOURDIEU, 1996 e 2002) (CÔCO, 2009, p. 3).

Em uma tentativa de elaborar uma teoria acerca da gestão institucional da educação infantil, Tomé (2011) analisa que as primeiras décadas do século XXI são caracterizadas no Brasil pela constituição de uma “pedagogia da educação infantil” (TOMÉ, 2011, p. 204), a qual é observada na produção de conhecimento e nas políticas educacionais, valorizando as especificidades da educação infantil.

As pesquisas desenvolvidas por Faria (1999), Rocha (1999), Buss-Simão e Rocha (2017) dentre outras, se mostraram relevantes na constituição desse campo de conhecimento, que considera a importância dos processos horizontais de socialização e o protagonismo das crianças na construção do conhecimento e da cultura.

Buscamos nos aproximar de uma concepção relacional de socialização para o reconhecimento e legitimação das ações e relações das crianças e dos conhecimentos que elas mobilizam ao interagirem, cotidianamente, entre pares e também com os adultos. Nessa perspectiva, que toma as crianças como atores sociais plenos, não se opõem os planos da ação e da estrutura, ou seja, ao mesmo tempo que as crianças se socializam entre si, elas não estão desvinculadas da relação com outras gerações e estruturas sociais (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2017, p. 88-89).

Tomé (2011) reconhece, já no título de sua tese, que seu trabalho se constitui em um “ensaio de uma teoria” da gestão da educação infantil, sendo necessárias mais pesquisas para desenvolvê-la e considera que a “pedagogia da educação infantil” não vem sendo constatada da mesma maneira na prática social de creches e pré-escolas pelas pesquisas por ela analisadas.

A busca pela compreensão sobre como a gestão da instituição de educação infantil foi pensada pelos pesquisadores desse campo da educação, na primeira década do século XXI, fez emergir o contexto de organização e funcionamento de creches e pré-escolas públicas do país e, também, a consolidação de uma nova disciplina, a “Pedagogia da Educação Infantil” (TOMÉ, 2011, p. 204).

Dessa forma, embora se tenha constituído um grupo de pesquisas que vêm contribuindo para a constituição de um campo específico de conhecimento e influenciando a elaboração de documentos oficiais, tanto Tomé (2011) como Campos (2012) reconhecem a permanência de “uma pedagogia arcaica” no cotidiano da educação infantil, apesar das mudanças no discurso pedagógico.

Seria necessário, em primeiro lugar, reconhecer que, embora o discurso pedagógico tenha mudado, as práticas adotadas na maioria das creches e pré-escolas conferem muito pouco

espaço ao protagonismo infantil; na realidade, parecem reproduzir as velhas estruturas de uma pedagogia arcaica, enraizada em tradições até mesmo anteriores àquelas denunciadas por pedagogos reconhecidos de séculos atrás (CAMPOS, 2012, p. 18).

Essa pedagogia, considerada por Campos ainda em 2012 “em construção” (CAMPOS, 2012), parte de uma concepção contemporânea de criança, mas encontra dificuldades na sua constituição enquanto prática pedagógica.

No caso da educação infantil, uma pedagogia que procure favorecer o respeito à criança pequena encontra-se em construção. As condições que presidem essa construção não são as mais favoráveis para a adoção de práticas que contemplem a concepção contemporânea de criança, como aquela defendida pela sociologia da infância, por militantes da educação infantil ou por setores da academia que refletem sobre essa realidade. Diversas contingências ameaçam o sucesso desses projetos educativos (CAMPOS, 2012, p. 15-16).

Campos (2012, p. 16), a partir de Moss (2011), aponta para uma “colonização da educação infantil” pelas outras etapas da educação, seja no que se refere à formação docente, que muitas vezes não contempla as especificidades da educação infantil, seja no que se refere à arquitetura, ao mobiliário, ou mesmo à rotina das instituições de educação infantil. Por outro lado, ao referir-se especificamente à “creche”, afirma: “ela, a creche, foi a última a chegar e continua causando estranhamento aos educadores de hoje” (CAMPOS, 2012, p. 16), demonstrando a potencialidade de abertura para um novo olhar que a mesma propicia, desestabilizando noções vigentes.

A pedagogia da infância em construção, por ser ainda tão incipiente e frágil em nosso meio, deveria ser um objeto de trabalho prioritário entre nós, não somente na forma de declaração de princípios, mas traduzida em modos de fazer inteligíveis, que possam ser apropriados pelos educadores reais – e não apenas por alguns profissionais excepcionais – e adotados nas instituições que temos. Realizar essa tradução é uma tarefa complexa: ela requer conhecimentos, experiências, pesquisas e investimentos em áreas relativamente pouco exploradas em nosso meio. Essa missão supõe uma base fundamentada em conhecimentos atualizados de diversos campos: sociologia, antropologia, psicologia, filosofia, biologia. Mais ainda, ela só pode ser construída com coerência se for capaz de levar em conta nosso contexto social, cultural e educacional, de maneira a não se alienar da dimensão política que todas as opções pedagógicas sempre trazem, de forma mais ou menos explícita (CAMPOS, 2012, p. 19).

No que se refere à gestão, a “pedagogia da educação infantil” vem a contribuir para a compreensão de suas especificidades. Como vimos, os estudos acerca da temática baseiam-se em referencial desenvolvido em outras etapas da educação, sendo necessária a constituição desse corpo de pesquisas.

A educação infantil, especialmente a creche, busca seu espaço dentro do sistema educacional. É até compreensível que a organização e o funcionamento das outras etapas da educação básica forneçam um modelo de gestão para a educação infantil, mas não se pode perder de vista que o trabalho das instituições de educação infantil envolve, necessariamente, a articulação entre cuidado e educação. Dessa forma, a educação infantil necessita de um arranjo organizacional que garanta o atendimento em tempo integral; a organização adequada do espaço físico, de modo que a criança se sinta acolhida e confortável; a realização de um projeto educativo sistemático, intencional, que promova o

desenvolvimento físico, afetivo e intelectual e a socialização e o diálogo frequente com as famílias (KUHLMANN JR; FERNANDES, 2012, p.34).

Uma gestão da educação infantil se mostra, pois, pertinente, em perspectiva que pense menos por meio de dicotomias como cuidar/educar, burocrático/pedagógico, masculino/feminino, mas na perspectiva do “estar junto”, “estar em grupo” (KUHLMANN JR; FERNANDES, 2012), contestando formas “bem-comportadas de conhecimento e de identidade” (SILVA, 2010, p. 107).

1.3 O percurso teórico-metodológico da pesquisa

1.3.1 Objetivos da pesquisa

Os dados da rede municipal de Campinas mostravam, em 2013, um percentual bem maior de homens atuando na gestão de instituições de educação infantil do que na docência (MONTEIRO, 2014)⁹. Qual seria o perfil profissional desses gestores, considerando ser estatisticamente improvável que a maioria tenha vivenciado a experiência docente na educação infantil? Por que escolhiam atuar nessa etapa da educação, na qual poucos homens trabalham como docentes? Como ocorria essa experiência na educação infantil, no cargo de diretor? Poderiam ser percebidas vantagens vivenciadas por homens na carreira, distintas das ofertadas às mulheres?

Esta pesquisa de doutorado foi delimitada a partir dessas questões, tendo como objetivo analisar como o gênero perpassa as trajetórias profissionais e a experiência de diretores e diretoras que ingressaram no cargo de direção por meio de concurso público e que atuavam na gestão de centros de educação infantil da rede municipal de Campinas. Quais influências os(as) levaram a atuar em centros de educação infantil? Como foi o ingresso na função diretiva nessa etapa da educação e como as relações de gênero transpassaram suas trajetórias e a experiências na direção de centros de educação infantil? Podiam ser percebidas diferenças nas histórias relatadas por homens e mulheres? Haveria outras categorias que se mostrariam relevantes para essa investigação?

Este estudo analisou tanto a trajetória de diretores do sexo masculino, como de mulheres diretoras. Essa escolha nos possibilitou uma análise que considera tanto homens como mulheres se constituindo de forma recíproca e relacional (SCOTT, 1995). Embora para fins analíticos segmentemos inicialmente nesses dois grupos, “homens” e “mulheres”, perceberemos com as análises realizadas que outros agrupamentos podem ser estabelecidos, a partir das trajetórias de diretores e diretoras, por exemplo: origem social, formação, experiência docente, tempo de atuação no cargo, dentre outros.

⁹ Esses dados são retomados e detalhados no capítulo 2.

1.3.2 O olhar a partir das trajetórias e experiências

Para pensarmos a respeito das trajetórias de diretores e diretoras, partimos da perspectiva de Bourdieu (1996), que considera trajetória como “uma série de *posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes” (BOURDIEU, 1996, p. 81, grifos do autor). Esse ponto de vista teórico-metodológico se propôs a questionar perspectivas que trabalhavam com a noção de histórias de vida de maneira linear e cronológica, como uma “série de acontecimentos sucessivos”, propondo o trabalho com a noção de trajetória social. Dessa perspectiva, é possível considerar a relação entre as histórias narradas e o contexto social mais amplo em que se inserem, além de estabelecer relações entre as diferentes trajetórias, com um papel ativo dos(as) entrevistados(as) na construção da pesquisa.

No caso da trajetória de diretores e diretoras, que compõem a carreira docente, ganha importância a trajetória escolar dos(as) entrevistados(as). Na perspectiva proposta por Vidal e Vianna (2010),

Trajетória escolar remete ao conjunto da experiência acumulada pelo sujeito professor/a ao longo de sua vida. Isso envolve saberes e modelos formadores. Pretende-se compreender a produção das práticas docentes no amplo ciclo da escolarização, o que suscita não apenas a insistência no estudo da importância das instituições de formação, mas também o interesse em conhecer as experiências escolares vivenciadas em diferentes ocasiões. Tem por pressuposto que, antes de se tornarem docentes, os sujeitos constituíram-se como alunos/as. O investimento implica em alargar a análise para todo o período passado nos bancos escolares, compreendendo a escola como lugar amplo de difusão de modelos culturais, como, por exemplo, distintos modelos (positivos e negativos) de docência. Ser aluna/o, assim, ajuda a produzir a identidade docente enquanto parte de seu processo múltiplo, diferenciado e contínuo de construção (VIDAL e VIANNA, 2010, grifos das autoras).

Consideramos, assim, que a trajetória escolar seria também pertinente ao estudo da trajetória de diretores(as). Alguns aspectos da escolarização, como as lembranças do ingresso na escola, a imagem de diretores(as) que ficou na memória, dentre outras posições ocupadas enquanto estudantes podem ser retomados, assim como a profissionalização e a experiência na docência. A trajetória escolar é considerada, nessa perspectiva, um dos elementos que compõem a “experiência coletiva docente” (VIDAL; VIANNA, 2010).

Essa noção de “experiência coletiva” dialoga com o conceito de experiência desenvolvido por Thompson (1981), autor que, associando a noção de experiência à de cultura, considera que

as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral (THOMPSON, 1981, p. 189).

O conceito de experiência também pode ser associado a um processo de produção de identidades, como propõem Vidal e Vianna (2010), a partir de Scott (1999), autora que trabalhou com o conceito de experiência buscando historicizá-lo, em um trabalho genealógico. Scott (1999) expõe que

Tornar visível a experiência de um grupo diferente expõe a existência de mecanismos repressores, mas não seu funcionamento interno ou sua lógica; sabemos que a diferença existe, mas não a entendemos como constituída relacionalmente. Para tanto, precisamos dar conta dos processos históricos que, através do discurso, posicionam sujeitos e produzem suas experiências. Não são os indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência. A experiência, de acordo com essa definição, torna-se, não a origem de nossa explicação, não a evidência autorizada (porque vista ou sentida) que fundamenta o conhecimento, mas sim aquilo que buscamos explicar, aquilo sobre o qual se produz conhecimento. Pensar a experiência dessa forma é historicizá-la, assim como as identidades que ela produz (SCOTT, 1999, p. 27).

A experiência é encarada, nessa perspectiva, não apenas como uma produção individual, mas coletiva, como um processo político e discursivo de produção de identidades, ou seja, historicamente situado. Scott (1999) propõe para a categoria experiência o mesmo questionamento utilizado para pensar categorias como classe, raça, gênero, relações de produção, biologia, identidade, subjetividade, agenciamento e cultura, em um trabalho inspirado na genealogia foucaultiana.

Dessa maneira, a análise pautada nas experiências de diretores e diretoras de educação infantil pode revelar aspectos da “experiência coletiva docente” e especificidades relacionadas à experiência específica na educação infantil, pautadas no contexto histórico em que se inserem tais sujeitos e na percepção das identidades produzidas.

1.3.3 Caminhos trilhados durante a pesquisa: “estranhando o familiar”

Como eu havia atuado na rede municipal como professora de educação infantil por vários anos¹⁰, sabia que enfrentaria um desafio colocado ao estudarmos nossa própria sociedade, de tornar “exótico” o que nos é familiar (DA MATTA, 1978). Com uma analogia à infância, Da Matta (1978) associa o trabalho de pesquisa do antropólogo às ações das crianças quando “perguntam os porquês”, em uma ação de interrogação da realidade que problematiza aspectos que, para um

¹⁰

De 2009 a 2015, atuei como professora de educação infantil na rede municipal de Campinas.

observador comum, não seriam notados. Gilberto Velho (1981), em diálogo com Da Matta (1978), acrescenta que

O que sempre *vemos e encontramos* pode ser familiar mas não é necessariamente *conhecido* e o que não vemos e *encontramos* pode ser exótico mas, até certo ponto, *conhecido* . No entanto, estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente (VELHO, 1981, p. 126, grifos do autor).

Na presente pesquisa, foi necessário adotar a perspectiva de estranhamento diante de uma realidade que por anos me foi tão familiar. Estudar questões relacionadas ao interior da instituição educativa, na qual passamos muitos anos de nossas vidas como estudantes e, depois, como docentes, nos provoca esse desafio. Da mesma forma, isso ocorre ao pesquisarmos a carreira docente e as relações de gênero que a perpassam.

Considerando a pesquisa como uma “relação social”, uma escolha que pode ser feita em pesquisas que envolvem essa forma de abordagem é realizar o estudo com pessoas já conhecidas do(a) pesquisador(a), como propõe Bourdieu (2008). De acordo com o autor, “a proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação *não violenta* ” (BOURDIEU, 2008, p. 697, grifos do autor).

Devido ao desafio de tornar exótico o que me era familiar (DA MATTA, 1978), foi realizada uma escolha diferente, contatando no primeiro momento da pesquisa diretores e diretoras que eu não conhecesse previamente, selecionados(as) a partir dos seguintes parâmetros de inclusão e de exclusão, baseados em seu perfil e no da instituição em que atuavam¹¹:

- Contar com monitores(as), professores(as) e/ou gestores(as) de ambos sexos;
- Atender crianças de zero a cinco anos (creche e pré-escola);
- Contar com apenas um(a) diretor(a);
- Pesquisadora não ter trabalhado na unidade educacional e/ou com o(a) diretor(a) anteriormente;
- Diretor(a) ser responsável pela gestão de apenas uma unidade educacional da rede¹²;
- Diretor(a) atuar no Centro de Educação Infantil (CEI) há pelo menos um ano, tendo participado da elaboração do atual projeto político pedagógico;
- Localização dos CEIs em regiões diferentes do município.

Uma parte da pesquisa de campo contou com observação de cunho exploratório, acompanhando o cotidiano de trabalho de seis diretores(as) entrevistados(as) antes de realizar as

¹¹ Em um segundo momento da pesquisa, nem todos esses critérios foram considerados.

¹² Na rede municipal de Campinas, a depender da quantidade de crianças atendida por cada centro de educação infantil, conta-se (ou não) com a equipe gestora completa. É possível, ainda, a formação de blocos com dois ou três CEIs sob a responsabilidade de uma mesma equipe gestora (completa ou não), conforme consta no Comunicado 137/2014 (PMC, 2014).

entrevistas. Dessa forma, a “proximidade” e a “familiaridade” defendidas por Bourdieu (2008) foram possibilitadas de outra forma, seja pela minha identidade de ex-professora de educação infantil da rede, seja pelo período inicial de observação realizado.

A partir dos critérios elencados, dentre os cerca de 134 CEIs que compunham a rede direta de atendimento à educação infantil ao final de 2015¹³, restaram 27 centros de educação infantil para seleção, onze sob a gestão de diretores e dezesseis sob a gestão de diretoras no início de 2016. Dentre esses, foram selecionados seis instituições para o início da pesquisa de campo, nesse momento a partir do perfil dos(as) diretores(as), considerando critérios como diversidade de gênero, diversidade etária e diversidade de tempo de carreira.

Alguns ajustes foram necessários, pois de uma seleção inicial com um grupo de seis diretores(as), no primeiro contato telefônico quatro se mostraram abertos(as) a me receber pessoalmente para apresentar e realizar a pesquisa, enquanto dois explicitaram a impossibilidade de receber uma pesquisadora naquele momento, por motivos diferentes. O primeiro, devido à realização de reforma estrutural no CEI e a segunda devido ao excesso de trabalho naquele início de ano, decorrente de falta de funcionários(as) na equipe. Dessa forma, novos contatos foram realizados.

No período entre a apresentação da pesquisa aos(as) diretores(as) (março/2016) e o início do trabalho de campo (agosto/2016), novas adequações foram necessárias nesse primeiro grupo¹⁴. Um dos diretores havia sido “convidado” a assumir a gestão de outro CEI devido a um conflito com a comunidade, que colocaria em risco a integridade física do diretor, caso permanecesse atuando naquele local. Dessa forma, a pesquisa foi realizada em seu novo local de trabalho.

Além desse acontecimento, a diretora de outro CEI que havia sido selecionado e seu vice-diretor haviam sido afastados temporariamente de seus cargos devido à instauração de um processo administrativo. Tal investigação se iniciou após uma tentativa de agressão física por parte da comunidade ao vice-diretor, devido a uma acusação de assédio sexual contra uma criança, a ele direcionada. Tal “caso” ficou momentaneamente conhecido na rede e até mesmo na cidade¹⁵.

¹³ Dados elaborados a partir das listagens disponibilizadas em: <http://integre-master.ima.sp.gov.br/integre/web/cons_escola.php>. Acesso em 10 de jun. de 2017.

¹⁴ O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp (CEP) no final de maio de 2016, número CAAE: 54943415.4.0000.5404. Nesse momento, ocorria uma greve dos servidores municipais que alterava o funcionamento de muitos CEIs. Em seguida, ocorreu uma nova paralisação no funcionamento de alguns CEIs da rede devido à falta de funcionários decorrente do rompimento de contrato da prefeitura com a empresa terceirizada responsável pelos funcionários da limpeza das unidades educacionais. Por esses motivos e pela proximidade do recesso escolar, optei por iniciar a pesquisa de campo apenas no início de agosto de 2016. Na primeira visita, assim como nos momentos de entrevista, os(as) participantes receberam o Termo de Conhecimento Livre Esclarecido (TCLE), que consta no apêndice II, e eventuais dúvidas foram respondidas pessoalmente. Cada participante recebeu uma cópia impressa do TCLE.

¹⁵ Essa situação, bem como sua implicação na pesquisa, será abordada no capítulo 4.

Assim, foi selecionado outro CEI a partir do perfil da diretora, buscando que fosse semelhante ao da anterior. Alguns critérios iniciais, nessas adequações, foram desconsiderados, como o(a) diretor(a) atuar no CEI atual há pelo menos um ano.

Complementarmente às entrevistas com diretores e diretoras, foram realizadas observações de cunho exploratório nos seis primeiros centros de educação infantil, durante as quais realizou-se entrevistas semiestruturadas com outros sujeitos da escola - agentes de educação infantil, professores(as), orientadores(as), pedagógicos(as), vice-diretores(as) e funcionários(as) readaptados(as) -. Foram realizadas também leituras de documentos escolares, como o projeto político pedagógico, arquivos da escola, regulamentos, comunicados etc. No entanto, apenas as entrevistas com diretores e diretoras foram utilizadas para compor esta tese, estando os demais registros arquivados com a pesquisadora.

Em um segundo momento da pesquisa, se mostrou necessário ampliar o número de entrevistados(as), sendo realizadas mais nove entrevistas em 2017, cinco com diretores e quatro com diretoras, totalizando 15 (quinze) entrevistados(as). Nessa segunda etapa, devido a situações ocorridas no período, como remoções, exonerações, aposentadorias, férias, afastamentos, ou mesmo não aceite em participar da pesquisa devido à sobrecarga de trabalho, alguns critérios de inclusão e exclusão que utilizamos inicialmente foram suspensos, mas procuramos manter uma certa diversidade no perfil de diretores e diretoras.

A maioria das entrevistas foi realizada nos CEIs em que os(as) diretores(as) atuavam, pois no caso dos seis primeiros entrevistados aproveitava-se o tempo que tais sujeitos tinham disponível em meio às observações exploratórias. No segundo grupo de entrevistas, embora não contasse com esse período de familiarização, foram agendadas nos CEIs da mesma forma, com exceção de uma que foi realizada na casa da diretora.

As seis primeiras entrevistas com diretores(as), assim como as observações exploratórias, foram realizadas no segundo semestre de 2016, já as outras sete foram gravadas em setembro de 2017. Todas as entrevistas foram registradas em áudio com o celular da pesquisadora, em formato .m4a, e transcritas na íntegra pela mesma. A duração das gravações variou de 45 minutos a 2 horas e 39 minutos, sendo que em alguns casos ocorreu em dois encontros, em outros em apenas um¹⁶.

Foram, ainda, solicitados dados à Secretaria Municipal de Educação buscando delinear o perfil dos(as) profissionais que atuam na área da educação no município. Embora tenham sido solicitados dados referentes a todos os cargos que compõem a carreira do magistério, foi possível ter acesso apenas àqueles relativos aos cargos denominados “especialistas” (diretor educacional,

¹⁶

O roteiro de entrevista consta no apêndice I.

vice-diretor, orientador pedagógico, supervisor educacional e coordenador pedagógico). Os dados foram fornecidos pela Coordenadoria de Gestão de Pessoas (CGP), que faz parte da Secretaria Municipal de Educação (SME), em arquivo .xlsx, e são referentes ao mês de junho/2017. As variáveis fornecidas foram: estado civil; número de filhos; sexo; área de formação no ensino superior; maior título obtido (especialização/mestrado/doutorado); cargo atual na SME; tempo de serviço no cargo atual (ano do concurso); idade; idade de ingresso no cargo atual¹⁷.

1.3.4 A experiência de ser pesquisadora, ex-professora da rede e mulher

A estrangeira que vem de dentro

Chego em um centro de educação infantil de Campinas. Chego ou retorno? Esse espaço é tão familiar e ao mesmo tempo tão novo. Familiar, pois carrega em si semelhanças aos CEIs em que vivenciei minhas experiências como professora. Novo, pois com esse CEI específico, com suas pessoas, com seus espaços e suas práticas, ainda não estabeleci uma relação. A familiaridade vem de características que compõem uma rede de ensino? Ou que compõem a educação infantil em geral? Como é difícil reconhecer as diferenças e especificidades presentes nesse cenário, ao mesmo tempo, novo e antigo!

Essa cena se repete mês a mês. A cada novo período da pesquisa que se inicia, dois novos CEIs são visitados, são (re)conhecidos. Totalizam seis espaços/lugares/territórios. Momentos de aproximação e distanciamento compõem esse tempo. Espaços se intercalam e se mesclam: o primeiro CEI, com o segundo, tão diferentes, mas ao mesmo tempo tão recorrentes. Assim, sucessivamente, do primeiro ao sexto. Ao sétimo, que tão breve foi. Despedir-me de um(a) diretor(a) e (re)apresentar-me a um(a) novo(a); conhecer e ser apresentada a uma nova equipe de trabalho; mostrar-me e ocultar-me, percebendo as fronteiras invisíveis presentes no campo de pesquisa.

Sou reconhecida como de dentro, pois “fui professora na rede!”, uma boa forma de me apresentar. Eficaz. Mas antes mesmo de me apresentar, o meu jeito de andar, falar, olhar, já demonstra a familiaridade com esse espaço. Até mesmo o jeito de me vestir evidencia que posso ser mais uma ali naquele espaço. Uma potencial trabalhadora naquele cotidiano. A cada novo CEI, reconheço também um ou outro rosto familiar, companheiras, colegas, amigas de outros tempos.

Sou estranha, pois a um primeiro olhar posso ser uma nova professora no CEI, ou uma pessoa que substituirá algum(a) funcionário(a), ou alguém novo na gestão. Vou ganhando um nome e também uma função ali, naquele espaço onde o ócio não tem vez. Faço doutorado; sou pesquisadora; ah, então sou estranha! Sou amiga, colega, mas estranha. A posição de estrangeira não me é apenas atribuída, mas a assumo de certa forma, ficando nessa ambivalência entre o íntimo/próximo e o distante.

Acompanhar o trabalho da gestão? [Até] onde olhar, acompanhar? Olhar sem parecer que se está observando, anotar sem que esse registro reprima ações e interações, eis um desafio cotidiano. Observar e, ao mesmo tempo, estar ali presente de corpo inteiro. Como é diferente olhar para o trabalho de um(a) diretor(a) do que olhar para um grupo de crianças ou para a prática de um(a) professor(a). Será pela característica do trabalho mais solitário e individual? Que relações desiguais são essas? O que me autoriza olhar para a criança e o professor e me desautoriza a encarar um(a) diretor(a) em seu exercício? Por que essa prática se mostra menos observável nesse primeiro momento?

Aos poucos, vou construindo o meu lugar nesse espaço. (TEXTO ESCRITO A PARTIR DO CADERNO DE CAMPO)

Ser mulher e ter sido professora de educação infantil da rede municipal possibilitou certa familiaridade com o espaço em que se efetivou a pesquisa e abertura para acessar os diferentes

¹⁷

A variável raça/etnia não foi fornecida por ser um dado que ainda não constava no sistema da SME.

lugares. Ao mesmo tempo, pode ter restringido uma parcela de informações que poderiam ser acessadas caso se tratasse de um homem, ou um(a) colega diretor(a), por exemplo.

A situação vivenciada enquanto mulher pesquisadora na educação infantil difere de outras pesquisas, como a relatada por Ciocari (2009), antropóloga que pesquisou em uma comunidade de mineiros de carvão, meio majoritariamente masculino. Ela relata a existência de espaços permitidos e proibidos às mulheres naquela comunidade, e como em alguns momentos o seu lugar de pesquisadora a permitia acessar espaços não permitidos às mulheres em geral – por exemplo, em um evento realizado em um bar, no qual embora sua presença tenha se aproximado de uma gafe, se tornou permitida por “estar a trabalho”. Por outro lado, a sua condição de mulher a fazia adotar posturas de simpatia e certo recato para construir uma confiabilidade devido à presença da *observação recíproca* (DEVEREUX, 1980 *apud* CIOCCARI, 2009) no campo de pesquisa.

Outro estudo que revela a influência do perfil do pesquisador na relação com o campo de pesquisa é a de Pruit (2015), pesquisador do sexo masculino que estudou a construção do discurso de suspeita com relação aos profissionais do sexo masculino na educação infantil. Ele relata a preocupação constante em construir uma relação de confiança e adequação no campo de pesquisa. Embora ele tenha ocupado a identidade de pai anteriormente – seus filhos haviam estudado naquela escola -, no período de pesquisa é o papel de “voluntário” a identificação que ele recebe para explicar sua presença naquele local, justificativa que a cada nova turma pela qual passou precisou ser reiterada.

No caso da presente pesquisa, a familiaridade com o meio e a aceitabilidade de estar naquele local são as características que fizeram parte da investigação. Era possível transitar pelos diferentes espaços dos CEIs, conversar com diferentes pessoas, sem levantar olhares inquiridores.

Desde o primeiro dia, em geral os diretores e diretoras foram receptivos(as) à pesquisa. Apenas em um caso pôde ser percebido certo desconforto e hesitação adicional por parte de um diretor. No trecho do caderno de campo a seguir, tal situação é explicitada.

Fui recebida pelo guarda, por volta das 8h10 da manhã. Uma moça me recebeu e em seguida me encaminhou para a sala do diretor. Falei que era estudante de doutorado pela Unicamp e que estava pesquisando a gestão da educação infantil no âmbito escolar e o diretor disse que a escola estava aberta, que poderia vir, conhecer as turmas. Esclareci que a pesquisa dedicava-se mais especificamente ao trabalho do diretor, à sua trajetória profissional e de formação, assim como sua experiência na gestão. Disse que sei que a gestão não é realizada só pelo diretor, mas por uma equipe, mas que partiria desse olhar para analisar a gestão do CEI como um todo. Disse, ainda, que o diretor é quem faz o diálogo entre secretaria e profissionais do CEI e ele se contrapôs, argumentou que isso é só teoria, que vemos isso na universidade mas na verdade é tudo por decreto, que chega com a diretiva “cumpra-se”, e ele apenas “gerencia o cumprimento de decretos”. Perguntei se há reuniões entre diretores, que eu poderia acompanhar essas discussões e ele disse que é complicado, pois essas reuniões são muito fechadas, teria que verificar com a Coordenadoria, e que são na verdade uma perda de tempo, pois trata-se de decretos para se cumprir. Explicitou que no âmbito escolar não se compreende que o diretor está cumprindo

decretos e que ele não tem como mudar isso, havendo reclamação e resistência (EXCERTO DO CADERNO DE CAMPO).

Com o diretor demonstrando pouco reconhecimento aos conhecimentos acadêmicos e revelando a existência de uma dicotomia entre teoria e prática, uma estratégia utilizada foi me identificar nesse momento como ex-professora da rede, considerando que tal posicionamento possibilitaria maior familiaridade e, talvez, uma maior abertura para a realização da pesquisa no CEI posteriormente, conforme pode ser observado no excerto do caderno de campo.

[Continuação do relato sobre a interação inicial] Eu explicito que procurava entender essas relações [explicitadas no trecho anterior], como elas se dão, não com o objetivo de julgar como certo ou errado, mas de dar visibilidade e entender essa realidade. Revelei que já fui professora da rede municipal e que conheço, de certa forma, essa realidade pelos bastidores, que já tive o olhar de professora e estou buscando o olhar de gestão. Ele perguntou se era de educação infantil e expliquei que sim. Então, o diretor deu uma olhada nos documentos apresentados, percebeu que uma das assinaturas estava um pouco clara e expliquei que era uma cópia e por isso estava claro. Ele disse que a escola estava aberta, que poderia trazer o questionário para responder – eu havia explicado que era observação e entrevista que realizaria –, e quando expliquei dos trâmites burocráticos do CEP e da realização em outras escolas, sendo que chegaria por volta de agosto no CEI para acompanhar o trabalho, ele disse para entrar em contato nesse outro momento para verificar os seus horários. Ele relatou que há alguns espaços que são complicados, como o [Trabalho Docente Coletivo] TDC, que é uma reunião com as professoras, que não poderia ser acompanhado. Não questionei neste momento, pois considerei ser mais oportuno tentar uma aproximação quando já estivesse acompanhando o cotidiano de trabalho. Perguntei, novamente, se havia abertura para participar da pesquisa, pois assim eu em breve levaria a autorização a ser assinada, e ele respondeu que sim, que “a escola está aberta”, e que agendasse para trazer o documento (EXCERTO DO CADERNO DE CAMPO).

A ação de apresentar-me como ex-professora da rede ocorria com naturalidade em outros CEIs no decorrer da conversa inicial com os diretores e diretoras, assim como com outras pessoas que ia conhecendo no cotidiano dos CEIs. Em vários CEIs encontrei ex-colegas de trabalho atuando, de forma que seria bem difícil não ter revelado essa minha familiaridade com a rede no decorrer da pesquisa. Essa característica de fato possibilitou uma maior empatia e abertura pelos diretores e diretoras, assim como pelos(as) diversos(as) profissionais no decorrer da pesquisa de campo.

1.4 A organização da tese

No segundo capítulo que compõe esta tese, contextualizamos a carreira docente na rede de Campinas, com foco nos cargos de especialistas. A partir da análise de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, verificamos as relações que podem ser estabelecidas no que se refere à ocupação desses diversos cargos por homens e mulheres no município, evidenciando a existência algumas hierarquizações na carreira.

O capítulo 3 é dedicado à análise das trajetórias profissionais dos diretores e diretoras entrevistados(as). Delineamos o perfil dos(as) participantes e analisamos a influência do gênero, da

classe social e da formação nas trajetórias. São abordadas questões relativas à escolha profissional, ao ingresso no mercado de trabalho e/ou na docência, assim como a ascensão na carreira docente e o ingresso na educação infantil no cargo de direção educacional.

O capítulo 4, também redigido a partir das entrevistas realizadas, aborda a experiência de ser diretor(a) em instituições de educação infantil e os desafios enfrentados pelos sujeitos no cargo que ocupam atualmente na rede de Campinas. Abordamos a constituição identitária de diretores e diretoras e as relações de poder e de autoridade que incidem nessa experiência, com a constituição de aproximações e distanciamentos.

O capítulo 5 é dedicado a apontar algumas especificidades da direção de instituições de educação infantil que puderam ser apreendidas a partir da experiência dos(as) diretores(as), assim como as potencialidades que a experiência nessa etapa da educação podem trazer à gestão educacional em instituições que atendem outras faixas etárias.

Nas considerações finais, retomamos os principais resultados possibilitados pelo desenvolvimento da tese, assim como sinalizamos para aspectos que podem ser desenvolvidos em pesquisas futuras, decorrentes desse estudo.

2 DIFERENÇAS E HIERARQUIAS NA OCUPAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE

2.1 Os cargos de especialistas em Campinas

Para atuar nos diversos cargos do grupo “especialistas” na rede municipal de Campinas, é necessário passar por um concurso público e atender às exigências de formação e experiência prévia estabelecidas. Nos editais dos últimos concursos públicos realizados no município, as exigências para ingressar nesses cargos eram a formação no curso de licenciatura em pedagogia, ou mestrado em educação, ou doutorado em educação e experiência prévia na docência – de seis a oito anos, a depender do cargo –, além de experiência anterior em funções de especialista de educação, no caso dos cargos de diretor, coordenador pedagógico e supervisor educacional (PMC, 2008; PMC, 2011b; PMC, 2016). Podemos verificar essas exigências para ingresso organizadas no quadro 1.

Quadro 1: Requisitos exigidos para ingresso nos cargos de especialistas na rede de Campinas

Cargo	Formação mínima para ingresso	Tempo de experiência exigido para ingresso
Vice-diretor(a)	Graduação em pedagogia ou mestrado em educação ou doutorado em educação	06 anos de docência
Orientador(a) pedagógico(a)		06 anos de docência
Diretor(a) educacional		08 anos de docência ou 06 anos de docência + 02 anos de gestão
Coordenador(a) pedagógico(a)		08 anos de docência ou 06 anos de docência + 02 anos de gestão
Supervisor(a) educacional		08 anos de docência + 02 anos de gestão ou 06 anos de docência + 04 anos de gestão

Fonte: Elaboração própria (PMC, 2011b).

Em estudo que dedicou-se ao provimento do cargo de diretor, Drabach e Adrião (2017) demonstraram que o concurso público é apenas uma das formas de provimento de cargos diretivos no Brasil. Da mesma forma, em outros países também há diferentes formas de acesso à função: há, por exemplo, eleição no caso da Espanha (REAL; BOTÍA, 2018) e concurso nacional no caso da França (DUCHAUFFOUR, 2013 *apud* REAL; BOTÍA, 2018).

Dentre as diversas estratégias existentes na área da educação no Brasil – eleição, eleição e seleção, seleção, concurso público, seleção e indicação, indicação –, o concurso público é uma forma de provimento do cargo diretivo localizada por Drabach e Adrião (2017) em uma faixa

intermediária no que se refere ao aspecto democrático da seleção – sendo a eleição a mais próxima e a indicação política a mais distante desse aspecto.

De acordo com as autoras, há, na produção de conhecimento, argumentos favoráveis e contrários à forma de provimento do cargo de direção por concurso público. Por um lado, contraria o apadrinhamento político, amparando-se na meritocracia. Partindo de Paro (2003), as autoras consideram esta uma forma avançada de seleção por ser objetiva e imparcial. Por outro lado, é uma forma de provimento que revela uma perspectiva de gestão ancorada na burocracia – a partir de Souza (2006b), as pesquisadoras argumentam que nela destacam-se as regras impessoais, a rotina e a divisão hierárquica do trabalho e do poder de mando, pois uma vez aprovado no processo seletivo para o cargo, nele se pode permanecer indefinidamente.

Outro argumento contrário a essa forma de provimento é o distanciamento do caráter democrático (PARO, 2003), pois o(a) diretor(a) não é escolhido(a) pelos(as) professores(as) e pela comunidade escolar, mas sim a partir de diversos critérios técnicos. Paro (2003) aponta, ainda, como um aspecto negativo a ausência de avaliação da capacidade de liderança e a possível falta de compromisso do diretor com a comunidade escolar, pois o compromisso do concursado se dá com o Estado, e não necessariamente com a comunidade escolar.

A forma de provimento de cargos diretivos pode ter implicações também na constituição da identidade profissional dos(as) diretores(as), aspecto que foi estudado por Real e Botía (2018) a partir do caso espanhol. Os autores consideram que a forma de provimento por eleição revela um “caráter não-profissional” da direção escolar naquele país e acarreta em uma identidade profissional dual, com uma transição profissional provisória, pois os(as) docentes, eleitos para ocupar o cargo diretivo por um período de quatro anos, com possibilidade de reeleição por mais quatro, após esse período retornam à função docente. Os pesquisadores consideram, ainda, que o fato de a forma de provimento do cargo ocorrer por eleição não garante o caráter democrático da função diretiva, pois pode tornar-se corporativista, ou seja, “dependente e a serviço do ‘corpo’ de docentes” (REAL; BOTÍA, 2018, p. 8, grifos do autor).

A forma de ingresso no cargo por concurso público, como ocorre em Campinas, representa uma pequena parcela, ao considerarmos o caso do cargo de diretor no Brasil. Drabach e Adrião (2017) demonstram, a partir dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)¹⁸, que em 2013 apenas 7,7% dos cargos de direção nas redes municipais e estaduais eram ocupados por meio de concurso público. As outras formas de provimento eram indicação (45,4%),

¹⁸ Apesar de os dados do Saeb não incluírem a educação infantil, mostram-se relevantes para contextualizarmos a forma de provimento de cargos no Brasil, a partir do cargo de diretor

eleição (20,8%), seleção (20,9%) e outras formas, que representavam 5,2%¹⁹. Se para o cargo de diretor temos esse percentual baixo, podemos inferir que em se tratando de outros cargos, mais altos na hierarquia e mais próximos da administração direta, tal percentual tende a ser ainda menor, ampliando, possivelmente, a indicação política. O contexto de Campinas, portanto, com o provimento dos diversos cargos de especialistas por meio de concurso público, não representa a realidade da maior parte das redes de educação no Brasil, mas uma situação específica.

Além da aprovação em concurso para ingresso nos cargos de especialistas, na rede pesquisada é exigida experiência prévia na docência, acrescida de experiência na gestão para os cargos mais altos na hierarquia, o que impede a entrada de profissionais leigos nesses cargos. A partir dos dados retirados de edital de concurso público e apresentados no quadro 1, percebemos que a quantidade de tempo mínimo de experiência na área do magistério exigida para ingresso por concurso público nos cargos de especialistas acompanha o nível hierárquico, ou seja, aumenta em dois anos a cada nível, totalizando seis anos nos casos de vice-diretores e orientadores pedagógicos, oito no caso de diretores e coordenadores e dez anos no caso dos supervisores. Dessa forma, a hierarquia segue também o tempo de experiência no magistério: ter mais anos na carreira possibilita almejar cargos mais altos, experiência essa que pode ter sido vivenciada em qualquer outra rede, seja pública ou privada²⁰.

No quadro 2, apresentamos as atribuições de cada cargo, de acordo com edital de concurso público, o qual é uma das referências para a escolha do cargo almejado pelos concorrentes a vagas. A partir da descrição da atribuição dos cargos de especialistas, evidencia-se que o foco de atuação é o âmbito escolar, no caso dos cargos de orientador(a) pedagógico(a), vice-diretor(a) e diretor(a) educacional; e o âmbito municipal, no caso dos cargos de coordenador(a) pedagógico(a) e supervisor(a) educacional. Não é possível inferir, a partir do aparato legal do edital de concurso público, a existência de uma segmentação na atribuição dos cargos, no que se refere às faces administrativa e pedagógica, embora a produção de conhecimento (PARO, 1995; SOUZA, 2006b) e os dados desta pesquisa mostrem a existência de tal diferenciação, ao menos entre os cargos que atuam no contexto escolar²¹.

¹⁹ Os dados encontrados por Souza (2006), em tese que estudou o perfil da gestão escolar no Brasil, diferem um pouco dos de Drabach e Adrião (2017), mas no que se refere ao provimento de cargos de direção por concurso público se aproximam. A partir de dados do Saeb de 2003, o pesquisador mostrou que a seleção pública representava 6,3% dos casos. A eleição correspondia a 27,5%, seguida da indicação de políticos (21,8%) e da forma mista de seleção/eleição (15,5%).

²⁰ Além do concurso público para ingresso nesses cargos, há a ocorrência também, em caráter temporário, de substituição dessas funções por concurso interno, o qual pode ser realizado para um nível acima daquele ocupado pelo(a) funcionário(a). No caso do cargo de direção, pode – e, em muitos casos, deve – ser substituído temporariamente por vice-diretores(as) e orientadores(as) pedagógicos(as) concursados(as) – situação explorada por Lopes (2014). No entanto, a efetivação no cargo dá-se apenas por concurso público de provas e títulos.

²¹ Essa diferenciação será tratada no capítulo 4.

Quadro 2: Atribuições dos ocupantes de cargos de especialistas

Cargo	Atribuições
Orientador(a) pedagógico(a)	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.
Vice-diretor(a)	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.
Diretor(a) educacional	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.
Coordenador(a) pedagógico(a)	Desenvolver estudos, propor, coordenar, implementar, controlar e avaliar medidas que visem a melhoria do processo educacional da Secretaria Municipal de Educação de acordo com indicadores e metas estabelecidas no âmbito do sistema educacional.
Supervisor(a) educacional	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.

Fonte: Elaboração própria (PMC, 2007).

No que se refere à remuneração, podemos afirmar que ser efetivado na carreira do magistério na rede de Campinas é uma situação profissional almejada, considerando o mercado de trabalho docente paulista. Comparando-se, por exemplo, com a remuneração ofertada pela rede estadual, em 2018 os salários iniciais para o cargo de professor(a) de educação básica referentes a 40 horas semanais na rede estadual eram de R\$ 2.233,01 (séries iniciais) e R\$ 2.585,00 (séries finais), enquanto na rede municipal eram de R\$5.560,02 para atuação em ambos segmentos do ensino fundamental, conforme podemos observar na Tabela 1.

Tabela 1: Remuneração inicial por cargo da carreira do magistério proporcional a quarenta horas semanais na rede municipal de Campinas e na rede estadual de São Paulo (em reais)²²

Cargo	Rede municipal de Campinas	Rede estadual de São Paulo
Professor(a) – ed. infantil	5.560,02	-
Professor(a) – séries iniciais EF	5.560,02	2.233,01
Professor(a) – séries finais EF	5.560,02	2.585,00
Orientador(a) pedagógico(a)	6.894,14	2.427,06
Vice-diretor(a) ²³	6.894,14	2.427,06
Diretor(a) educacional	7.755,71	2.939,40
Coordenador(a) pedagógico(a)	7.755,71	-
Supervisor(a)	8.186,83	3.356,59

Fonte: Elaboração própria (PMC, 2018; SÃO PAULO, 2018).

Podemos perceber que na rede municipal a remuneração dos(as) ocupantes dos diversos cargos de professor(a) de educação básica é equiparada, ou seja, para um mesmo número de horas trabalhadas, recebe-se o mesmo salário, independente da etapa da educação em que se atua –

²² Na rede municipal de Campinas, o plano de carreira prevê o máximo de 32 horas semanais de trabalho para cada cargo de professor e 36 horas semanais para cada cargo de especialista, portanto os valores apresentados não refletem a remuneração efetivamente recebida pelos(as) profissionais que trabalham na rede municipal.

²³ Na rede estadual, esse cargo é denominado assistente de direção.

incluindo a educação infantil. Essa situação é diferente da observada na rede estadual, na qual o(a) docente que atua nas séries iniciais do ensino fundamental recebe uma remuneração inferior à ofertada àqueles que atuam nas séries finais, revelando a permanência de desigualdades no que se refere à valorização docente, a qual se reduz proporcionalmente à redução da idade da população atendida.

Como vimos, a diferença na remuneração entre as duas redes ocorre também ao se comparar os cargos de especialistas, indicando uma valorização da carreira pelo poder público municipal. No caso dos cargos de orientador(a) pedagógico(a) e vice-diretor(a), a remuneração inicial em 2018 para ambos cargos era de R\$6.894,14, na rede municipal, e R\$2.427,06, na rede estadual. No cargo de diretor(a) educacional, era R\$7.755,71 e R\$2.939,40, respectivamente. A mesma diferença é observada no cargo de supervisor(a) que, assim como os demais, recebe na rede municipal mais do que o dobro da remuneração da outra rede – R\$8.186,83, contra R\$3.356,59.

O plano de cargos e carreira do magistério de Campinas demonstra uma equiparação salarial entre os cargos de professor na rede municipal, valorizando de forma igualitária os(as) profissionais que atuam nas diversas etapas da educação básica no que se refere à remuneração. Já entre as funções docentes e de especialistas, observa-se a evidente hierarquização entre as funções, a qual é acompanhada por uma hierarquização salarial. Nessa hierarquia, o cargo de professor encontra-se na base e o de supervisor educacional ocupa o topo da carreira. O plano de cargos e carreira carrega, assim, uma perspectiva tecnicista, com a segmentação entre os cargos de docentes e os de especialistas de educação. Pode-se observar, pois, a hierarquia entre os diversos cargos da carreira, com relações de subordinação entre as diversas funções e distinção na remuneração (PMC, 2007).

Essa segmentação na carreira docente no Brasil é contextualizada historicamente por Pincinato (2007), autora que localiza entre as décadas de 1960 e 1970 a inserção do tecnicismo na área da educação, que ocasionou a proletarização da atividade docente, sua perda de prestígio e achatamento salarial. Segundo a autora, para continuar como docente “era preciso dispor de um conhecimento científico e, ao que parece, da aceitação em colocar em prática ideias e técnicas alheias” (PINCINATO, 2007, p. 21)²⁴.

2.2 Eles no topo da carreira docente: hierarquias e desigualdades

²⁴

A gestão democrática é a forma defendida por Veiga (1997) para superar essa dicotomia existente nas concepções de gestão.

A docência na educação básica no Brasil é uma área profissional exercida predominantemente por mulheres, sendo mais feminizada quanto menor a idade da população atendida. Enquanto na educação infantil o percentual de docentes do sexo masculino é de 2,5% (creche) a 5,2% (pré-escola), o ensino médio conta com 40,9% e a educação profissional com 49,9% de homens atuando (INEP, 2019). Seguindo de forma crescente, 54,2% dos docentes que atuam no ensino superior são do sexo masculino (INEP, 2018)²⁵.

A educação infantil, etapa da educação básica à qual se dedica esta pesquisa, é aquela que mais recentemente passou a integrar a área da educação e que, ao longo da história, veio contando com um percentual de profissionais leigos atuando na docência (KISHIMOTO, 1999; PMC, 2013b). Embora seja crescente o número de profissionais com formação no ensino superior que nela atuam, a educação infantil permanece sendo a etapa que conta com maior percentual de docentes sem essa formação (CARVALHO, 2018).

A profissão de professor de educação infantil foi considerada por Kramer (2005, p. 09) como “uma categoria em vias de formação”, principalmente ao considerarmos a faixa etária de zero a três anos. Apesar de distantes mais de dez anos da publicação citada, na rede municipal de Campinas, assim como em outras redes de ensino, continuamos encontrando profissionais ocupando diversos cargos por meio de concurso público dedicando-se ao trabalho direto com as crianças pequenas sem formação prévia no ensino superior – entre os cargos presentes na rede de Campinas, temos o extinto “monitor infante juvenil” e o atual “agente de educação infantil”, cuja exigência para ingresso é o ensino médio, e o de “professor de educação básica I”, único cuja formação mínima exigida é o ensino superior²⁶.

Na presente pesquisa, tivemos acesso a dados da rede municipal referentes à ocupação de cargos de especialistas, no entanto não obtivemos os mesmos dados referentes aos cargos de docência e, por isso, utilizamos os dados mais recentes do INEP (2019) para contextualizar a situação da carreira em Campinas²⁷. Assim como na educação básica do Brasil em geral, no caso de Campinas, a menor presença masculina é na educação infantil e a maior atuação de homens se

²⁵ Até o momento da escrita da versão final desta tese, não estavam disponíveis os dados do ensino superior referentes ao ano de 2018, sendo os mais recentes os de 2017 (INEP, 2018).

²⁶ A exigência de formação no ensino superior para ingresso no cargo de professor de educação básica I – educação infantil – ocorreu a partir do concurso público realizado em 2011 (PMC, 2011), sendo que nos anteriores a exigência mínima era a formação em nível médio, no curso de magistério. O plano de carreira do município, que anteriormente previa como formação mínima o nível médio na modalidade normal (PMC, 2007), foi alterado em 2014, quando passou a prever apenas a formação no ensino superior para ingresso nesse cargo (PMC, 2014b).

²⁷ Em 2017 não foram fornecidos dados referentes aos cargos de professor(a). Embora inicialmente tenham sido solicitados, não foram fornecidos dados relativos aos diversos cargos dedicados à docência na rede, que também compõem a carreira do magistério municipal, pois demandaria um trabalho bem mais amplo do setor responsável para coleta e organização. Dessa forma, foram priorizados aqueles relativos aos cargos de especialistas. Os dados relativos ao cargo de agente de educação infantil e monitor(a), que também foram solicitados inicialmente, embora não acompanham a carreira do magistério, também não foram fornecidos.

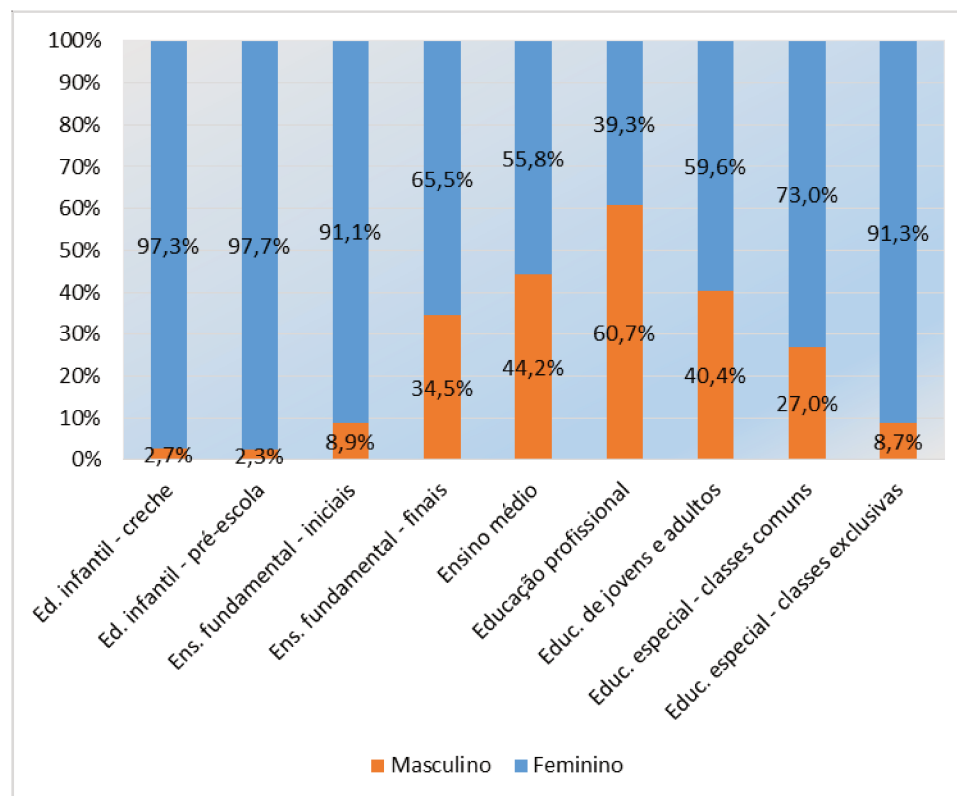
encontra no ensino médio. Na tabela 2 e no gráfico 1, podemos verificar os percentuais de docentes na educação básica, por sexo, no município de Campinas, estado de São Paulo e Brasil, revelando uma tendência semelhante ao compararmos os dados do município com os do estado e do país.

Tabela 2: Comparativo de docentes na educação básica em 2018 por sexo e etapa da educação em Campinas, estado de São Paulo e Brasil (em %)²⁸

Etapa da Educação Básica	Campinas		Estado de São Paulo		Brasil	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Ed. infantil - creche	2,7	97,3	2,2	97,8	2,5	97,5
Ed. infantil - pré-escola	2,3	97,7	5,1	94,9	5,2	94,8
Ens. fundamental - iniciais	8,9	91,1	10,1	89,9	11,3	88,7
Ens. fundamental - finais	34,5	65,5	31,6	68,4	31,8	68,2
Ensino médio	44,2	55,8	40,2	59,8	40,9	59,1
Educação profissional	60,7	39,3	54,7	45,3	49,9	50,1
Educ. de jovens e adultos	40,4	59,6	36,5	63,5	35,1	64,9
Educ. especial - classes comuns	27,0	73,0	26,0	74,0	26,0	74,0
Educ. especial - classes exclusivas	8,7	91,3	10,8	89,2	10,4	89,6

Fonte: Elaboração própria (INEP, 2019).

Gráfico 1: Distribuição de docentes da educação básica em Campinas (todas as redes) em 2018 por etapa e por sexo (em %)



Fonte: Elaboração própria (INEP, 2019).

²⁸

Os dados que se referem aos(as) docentes englobam todas as escolas que participaram do Censo da Educação Básica 2018, das diversas redes de ensino, enquanto os referentes aos cargos de especialistas são relativos estritamente aos profissionais da rede municipal, que atuam na administração direta e cujo ingresso ocorreu por concurso público.

A educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental – etapas da educação básica dedicadas à educação de crianças, cuja formação inicial exigida é a pedagogia e, até período recente, apenas o magistério –, são as que contam com o menor percentual de homens atuando como docentes, sendo 2,7% nas creches, 2,3% nas pré-escolas e 8,9% nas séries iniciais do ensino fundamental o percentual de participação masculina, no caso de Campinas (INEP, 2019). Essa característica vem sendo evidenciada e problematizada pela produção acadêmica brasileira (SAPAROLLI, 1998; VIANNA, 2001/02), no entanto não significa que a ausência de homens na docência de crianças impeça o interesse por outros cargos que se dediquem também às instituições educativas que atendem essa faixa etária, por exemplo ocupando os chamados cargos de especialistas – diretor(a) educacional, vice-diretor(a), orientador(a) pedagógico(a).

A partir dos dados específicos com relação à ocupação de cargos de especialistas por meio de concurso público na rede municipal, podemos perceber a presença masculina mais predominante nesses cargos, se comparada à docência, como podemos observar na tabela 3 e no gráfico 2.

Considerando a hierarquia estabelecida no plano de cargos e carreira do magistério público municipal (PMC, 2007), os cargos de vice-diretor(a) e orientador(a) pedagógico(a) ocupam a base na hierarquia entre os especialistas e atuam no âmbito escolar; o(a) diretor(a) educacional e o(a) coordenador(a) pedagógico(a) estão no nível imediatamente acima dos anteriores, o primeiro atuando no âmbito escolar e o segundo no âmbito municipal; o(a) supervisor(a) educacional está logo após os(as) diretores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), atuando no âmbito municipal.

No que se refere à docência, as mulheres se mostram majoritariamente presentes nos cargos dedicados à educação e cuidado de crianças, como os de professor(a) de educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e educação especial (classes exclusivas), conforme observamos anteriormente na tabela 2 e gráfico 1. Entre os cargos de especialistas, embora as mulheres representem bem mais da metade dos(as) profissionais da rede municipal, podemos perceber que a maior presença masculina é observada nos cargos de supervisor educacional (28,0%), diretor educacional (17,8%) e vice-diretor (15,1%), alguns dos cargos mais altos na hierarquia da carreira do magistério municipal e, conseqüentemente, melhor remunerados.

Observa-se que, entre dois cargos no mesmo nível hierárquico e salarial, a presença masculina é maior naqueles que são associados a aspectos administrativos, não pressupondo o envolvimento pedagógico como centralidade da atuação. Compara-se, assim, a presença masculina nos cargos de vice-direção (15,1%) e orientação pedagógica (7,4%) e direção educacional (17,8%) e coordenação pedagógica (7,7%). Além disso, o cargo que contava com maior percentual masculino

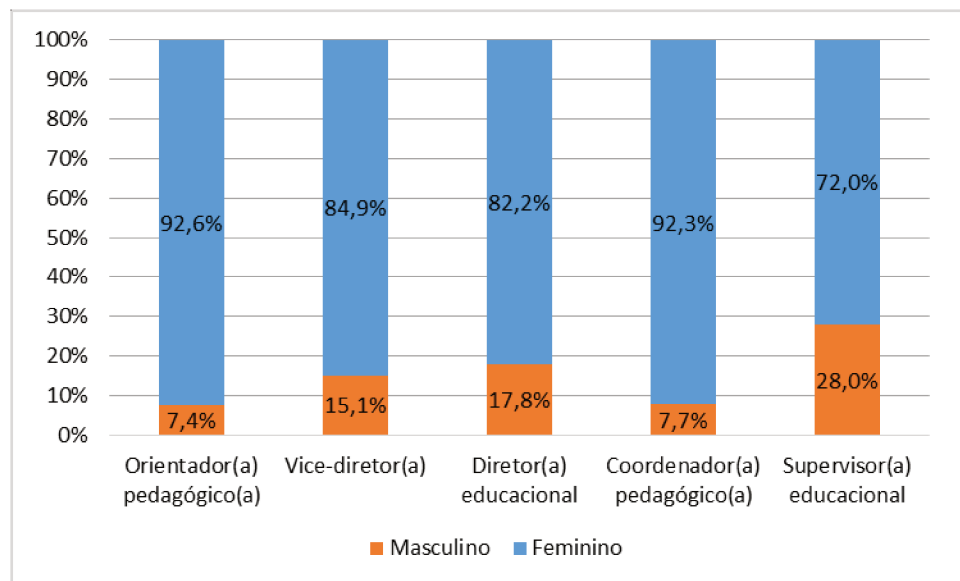
em junho de 2017 era aquele que ocupava o topo da carreira, seja na questão salarial, seja na amplitude de influência na rede, ou seja, o de supervisor educacional, com 28% de homens atuando.

Tabela 3: Quantidade de especialistas na rede municipal de Campinas em 2017 por cargo e sexo (em % e em números absolutos)²⁹

Cargo	%	Masculino	Feminino
Orientador(a) pedagógico(a)	N	10	125
	%	7,4%	92,6%
Vice-diretor(a)	N	19	107
	%	15,1%	84,9%
Diretor(a) educacional	N	24	111
	%	17,8%	82,2%
Coordenador(a) pedagógico(a)	N	2	24
	%	7,7%	92,3%
Supervisor(a) educacional	N	14	36
	%	28,0%	72,0%

Fonte: Elaboração própria (PMC, 2017).

Gráfico 2: Distribuição de especialistas na rede municipal de Campinas em 2017 por cargo e por sexo (em %)



Fonte: Elaboração própria (PMC, 2017)³⁰.

Podemos comparar os dados de 2017 com os de 2013, presentes em estudo anterior realizado na mesma rede (MONTEIRO, 2014), os quais constam na tabela 4³¹.

²⁹

Os dados referem-se à ocupação de cargos de forma efetiva, por meio de concurso público. A ocupação dos cargos da carreira do magistério se dá por concurso público de provas e títulos no município de Campinas, sendo que os cargos de orientador(a) pedagógico(a), vice-diretor(a) e diretor(a) têm atuação no âmbito escolar, e os de coordenador(a) pedagógico(a) e supervisor(a) educacional visam atuação no âmbito municipal. Em caso de necessidade, podem ser ocupados também por concurso interno de provas e títulos em caráter de “substituição” por funcionário(a) efetivo ocupante do mesmo cargo da carreira do magistério ou de cargo imediatamente anterior na carreira (PMC, 1991).

³⁰

Mês de referência: junho/2017.

Tabela 4: Distribuição de profissionais por sexo e por cargo na carreira do magistério da rede municipal de Campinas em 2013 (em %)³²

Cargo	Sexo Masculino	Sexo Feminino
Professor(a) de educação infantil (PEB ³³ I)	0,8	99,2
Professor(a) de ensino fundamental – séries iniciais (PEB II)	2,4	97,6
Professor(a) de ensino fundamental – séries finais (PEB III)	36,0	64,0
Professor(a) de educação especial (PEB IV)	2,4	97,6
Orientador(a) pedagógico(a)	4,4	95,6
Vice-diretor(a)	16,8	83,2
Diretor(a) educacional	15,7	84,3
Coordenador(a) pedagógico(a)	13,3	86,7
Supervisor(a) educacional	21,7	78,3

Fonte: Elaboração própria a partir de Monteiro (2014).

Verifica-se, entre os dados de 2017 e de 2013, um ligeiro aumento no percentual de homens em alguns cargos de especialistas, como o de orientador pedagógico, diretor educacional e supervisor educacional, que foram de 4,4% para 7,4%, de 15,7% para 17,8% e de 21,7% para 28,0%, respectivamente. Já no cargo de coordenador pedagógico, esse percentual diminuiu de 13,3% para 7,7% e no de vice-diretor praticamente não mudou, de 16,8% em 2013, passou para 15,1% em 2017³⁴.

Observamos, a partir dos dados apresentados anteriormente, a existência de duas hierarquizações na carreira docente, que coincidem com a maior presença masculina nos locais mais valorizados socialmente e/ou melhor remunerados: a primeira hierarquia ocorre entre diferentes níveis de ensino, enquanto a segunda se dá entre as funções de docentes e especialistas.

Embora na rede municipal haja equiparação salarial entre os diversos cargos na docência, o mesmo não ocorre em outras redes – como o exemplo da rede estadual de São Paulo –, o que causa um desprestígio de algumas áreas em relação a outras. Dessa forma, a docência na educação infantil, dentre os diversos níveis de ensino, é a função que conta com menor prestígio social e, ao mesmo tempo, é a mais feminizada. Ao mesmo tempo, na segmentação entre docentes e

³¹ Ressaltamos que os dados de 2013 foram disponibilizados, na ocasião, já organizados por uma funcionária da Coordenadoria de Gestão de Pessoas (CGP/SME), enquanto os mais recentes foram fornecidos em forma de planilha, que foi explorada pela pesquisadora.

³² A pesquisa não abrangeu os cargos de professor(a) adjunto I e professor(a) adjunto II, que faziam parte da carreira na época também. Também não abrangeu o cargo de professor(a) bilíngue, que foi criado apenas em 2014 (PMC, 2007), e outros cargos que encontravam-se em extinção.

³³ Abreviatura de professor de educação básica.

³⁴ Os dados de 2013 contemplavam também a ocupação dos cargos docentes da rede municipal por sexo, sendo a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental as etapas que contavam com menor percentual de homens atuando. No entanto, não realizaremos comparação por não termos tido acesso a tais dados referentes a 2017. No caso do cargo de professor de ensino fundamental (séries finais), que contava com um percentual mais amplo de profissionais do sexo masculino, tal presença se diferenciava de acordo com a disciplina ministrada, sendo maior na área de história (67%), seguida pelas áreas de geografia (50%), matemática (46,8%), educação física (33%), ciências (32,7%), inglês (28,9%), artes (16,8%) e língua portuguesa (12,6%) (MONTEIRO, 2014).

especialistas – que segue a lógica da separação entre o “fazer” e o “pensar”, a “prática” e a “teoria”, valorizando os segundos em detrimento dos primeiros –, temos a maior participação masculina no cargo mais alto, que é o de supervisor.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), embora a diferença de rendimentos entre homens e mulheres tenha diminuído ao compararmos os anos de 2005 e 2015, existe uma permanência no Brasil de diferenças entre homens e mulheres no que se refere à diferenciação na jornada de trabalho e à ocupação de cargos de gerência ou direção, considerando as diversas ocupações e carreiras, e não especificamente a docente. Em 2015, 6,2% dos homens com idade igual ou superior a 25 anos ocupavam cargos diretivos, enquanto 4,7% das mulheres na mesma faixa etária ocupavam tais cargos. Os dados apontam, além da proporção menor de mulheres nos cargos de gestão, a existência de uma elevada desigualdade salarial entre ocupantes de tais cargos, com as mulheres recebendo, em média, 68% da remuneração média ofertada aos ocupantes de cargos diretivos do sexo masculino (IBGE, 2016).

Hirata e Kergoat (2007) analisam a existência de uma hierarquização das atividades e dos sexos, considerando que a mesma leva à criação de um sistema de gênero nas profissões e o estabelecimento de diferenças na “divisão sexual do trabalho”. De acordo com as autoras, essa divisão do trabalho apresenta dois princípios organizadores, o da separação e o hierárquico: o primeiro distingue “trabalho de homem” e “trabalho de mulher”, e o segundo estabelece que o primeiro tem maior valor que o segundo (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Nessa perspectiva, podemos fazer inferências acerca do campo da educação, foco de nosso estudo: a partir do princípio da separação, temos a educação associada ao campo do feminino. Logo, pensando as profissões de maneira hierárquica, comparado a outras profissões cuja exigência para ingresso é o ensino superior, trata-se de um campo desvalorizado socialmente.

Os dados da rede de Campinas acerca da carreira docente demonstram que as desigualdades de gênero observadas entre as profissões avançam dentro do próprio campo da educação, ou seja, no interior de uma profissão associada ao feminino, novas hierarquizações se estabelecem, com diferenças na ocupação dos cargos mais altos na carreira, evidenciando, proporcionalmente, uma maior ascensão de homens a cargos como o de supervisão educacional.

2.3 Perfil dos(as) ocupantes dos diversos cargos de especialistas na rede municipal de Campinas

Para delinear o perfil dos(as) ocupantes de cargos de especialistas em Campinas, baseamo-nos em dados fornecidos pela Coordenadoria de Gestão de Pessoas (CGP) da Secretaria

Municipal de Educação (SME)³⁵. Tratam-se de dados presentes no Sistema Eletrônico de Gestão de Pessoas (SEGP), referentes ao mês de junho de 2017, o qual é alimentado anualmente pelos servidores e validados por seus superiores imediatos³⁶.

Algumas variáveis são de preenchimento automático pelo sistema, como faixa etária, idade de ingresso no cargo, sexo e etapa da educação em que atuam. Outros são preenchidos pelos(as) próprios(as) servidores(as), como formação, titulação, estado civil e número de filhos. Por esse motivo, haverá a ocorrência de casos não informados, no caso da titulação e formação, e falta de precisão nas variáveis estado civil e número de filhos.

Na variável formação, o dado fornecido foi de apenas uma formação por servidor(a), embora seja possível a ocorrência de mais de uma. No caso do cargo de coordenação pedagógica, por exemplo, houve uma alta ocorrência de “não informado”, ou seja, falta de preenchimento desse campo por parte dos(as) servidores(as).

Optamos por omitir a análise das variáveis estado civil e número de filhos por não contarem com a opção “não informado” e, assim, levarem a uma impressão errônea dos resultados, por exemplo alto índice de profissionais constando “nenhum filho”, quando isso significa falta de preenchimento do campo.

Para fins de comparação, trazemos também alguns dados do Censo da Educação Básica de 2018 (INEP, 2019), referentes ao perfil dos(as) docentes do município de Campinas, salientando que tais dados referem-se a todas as redes, e não exclusivamente à rede municipal, diferente dos dados de especialistas em análise. No Censo, não constam, por outro lado, dados acerca do perfil dos(as) especialistas, sendo esta uma contribuição de nossa pesquisa.

2.3.1 Faixa etária e idade de ingresso no cargo atual

Os dados desta pesquisa revelam que a maior parte dos(as) ocupantes de cargos de especialistas na rede municipal se encontrava nas faixas etárias de 40 a 49 e de 50 a 59 anos, em 2017. No caso dos orientadores(as) pedagógicos(as), a idade predominante era de 40 a 49 anos (42,2%), seguida pela faixa dos 50 a 59 anos (28,9%). Nos cargos de vice-diretor(a) e diretor(a) educacional, essas duas faixas etárias empatavam, representando 37,3% cada uma, no caso do primeiro cargo, 41,5% no caso do segundo. Já nos cargos de coordenador(a) pedagógico(a) e de supervisor(a) educacional, predominava a segunda faixa, dos 50 a 59 anos, com 46,2% para o

³⁵ Tais dados também foram utilizados na elaboração do gráfico 1 do item 2.2 desta tese.

³⁶ Esse sistema foi alimentado em 2016 e 2017 com dados dos(as) servidores(as), mas em 2018 já havia sido substituído por um novo sistema.

primeiro cargo e 60% para o segundo. Dessa forma, dentre os diferentes cargos de especialistas, o de orientador(a) pedagógico(a) é aquele que conta com profissionais mais jovens, conforme podemos verificar nos dados organizados na tabela 5.

Tabela 5: Faixa etária dos(as) ocupantes de cargos de especialistas da rede municipal de Campinas em 2017 por cargo e sexo (em % e em números absolutos)

Cargo	Sexo	%	Faixa etária					Total
			30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	
Orientador pedagógico	Masculino	N	2	6	1	1	0	10
		%	20,0%	60,0%	10,0%	10,0%	0,0%	100,0%
	Feminino	N	28	51	38	8	0	125
		%	22,4%	40,8%	30,4%	6,4%	0,0%	100,0%
	Geral	N	30	57	39	9	0	135
		%	22,2%	42,2%	28,9%	6,7%	0,0%	100,0%
Vice-diretor	Masculino	N	2	5	11	1	0	19
		%	10,5%	26,3%	57,9%	5,3%	0,0%	100,0%
	Feminino	N	21	42	36	7	1	107
		%	19,6%	39,3%	33,7%	6,5%	0,9%	100,0%
	Geral	N	23	47	47	8	1	126
		%	18,3%	37,3%	37,3%	6,3%	0,8%	100,0%
Diretor educacional	Masculino	N	4	9	7	4	0	24
		%	16,7%	37,5%	29,2%	16,7%	0,0%	100,0%
	Feminino	N	9	47	49	5	1	111
		%	8,1%	42,3%	44,1%	4,5%	0,9%	100,0%
	Geral	N	13	56	56	9	1	135
		%	9,6%	41,5%	41,5%	6,7%	0,7%	100,0%
Coordenador pedagógico	Masculino	N	1	1	0	0	0	2
		%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Feminino	N	4	6	12	2	0	24
		%	16,7%	25,0%	50,0%	8,3%	0,0%	100,0%
	Geral	N	5	7	12	2	0	26
		%	19,2%	26,9%	46,2%	7,7%	0,0%	100,0%
Supervisor educacional	Masculino	N	0	4	10	0	0	14
		%	0,0%	28,6%	71,4%	0,0%	0,0%	100,0%
	Feminino	N	0	12	20	4	0	36
		%	0,0%	33,3%	55,6%	11,1%	0,0%	100,0%
	Geral	N	0	16	30	4	0	50
		%	0,0%	32,0%	60,0%	8,0%	0,0%	100,0%

Fonte: Elaboração própria (PMC, 2017).

Na comparação entre homens e mulheres que ocupam cargos de especialistas na rede municipal, é possível verificar que as faixas etárias predominantes são semelhantes entre os sexos nos cargos de orientador pedagógico (40 a 49 anos) e supervisor educacional (50 a 59 anos). No cargo de vice-diretor, o maior percentual de homens está em uma faixa etária mais avançada do que

o maior percentual de mulheres – os primeiros, predominam na faixa de 50 a 59 anos, enquanto as segundas na faixa de 40 a 49 anos. No cargo de diretor educacional, tal situação se inverte: o predomínio de homens está na faixa de 40 a 49 anos e o de mulheres e 50 a 59 anos³⁷.

No caso dos(as) ocupantes de cargos de especialistas na rede municipal de Campinas em 2017, observa-se uma faixa etária mais avançada do que a observada no cargo de professor(a) no município, considerando todas as redes. Comparando com os dados do Censo da Educação Básica de 2018 (INEP, 2019) acerca da idade dos professores em Campinas, em 2018 predominavam entre os(as) docentes desse município as faixas etárias dos 30 aos 39 anos (31,6%) e dos 40 aos 49 anos (29,9%), seguidas pelas faixas dos 50 aos 59 anos (22,6%), 20 aos 29 anos (10,2%) e 60 anos ou mais (5,7%), conforme pode ser observado na tabela 6. Essa diferença etária pode ser associada à exigência de formação e experiência prévias na carreira docente para ingresso nos cargos de especialistas.

Tabela 6: Faixa etária dos(as) professores(as) de educação básica de Campinas em 2018 (em%)

Cargo	Sexo	20-29 anos	30-39 anos	40-49 anos	50-59 anos	60 anos ou mais
Professor	Masculino	9,3	34,8	26,5	22,4	7
	Feminino	10,5	30,7	30,7	22,7	5,4
	Geral	10,2	31,6	29,9	22,6	5,7

Fonte: Elaboração própria (INEP, 2019).

No caso da função de professor da educação básica em Campinas, os dados do INEP (2019) organizados na tabela 6 mostram que o maior percentual de homens se encontra na faixa etária dos 30 aos 39 anos (34,8%) e o de mulheres empata entre essa faixa etária e a de 40 a 49 anos, representando 30,7% do total cada faixa etária.

Os dados acerca da idade de ingresso no cargo ocupado atualmente pelos ocupantes de cargos de especialistas foram organizados na tabela 7. A partir de tais dados, é possível afirmar que a idade de ingresso no cargo atual predominante, no caso dos cargos de orientador(a) pedagógico(a), vice-diretor(a), diretor(a) educacional e coordenador(a) pedagógico(a) é a que se situa entre os 30 e os 39 anos, representando 51,1%, 54%, 54,8% e 42,3%, respectivamente. Podemos perceber, também, que a predominância da faixa etária de ingresso no cargo mais alto na hierarquia, o de supervisor(a), é mais avançada que os demais, representando 60% a faixa dos 40 aos 49 anos.

É possível observar que não há diferenças significativas entre homens e mulheres em relação à idade de ingresso na rede por concurso público nos cargos de especialistas. Nos cargos de orientador(a) pedagógico(a) e diretor(a) educacional, a faixa etária de ingresso predominante é a de

³⁷

Não realizamos comparação por sexo no cargo de coordenador pedagógico por contar com apenas dois sujeitos do sexo masculino.

30 a 39 anos para ambos os sexos e, no cargo de supervisor(a) educacional, de 40 a 49 anos tanto para homens quanto para mulheres. Apenas no cargo de vice-diretor(a) pode-se perceber alguma diferença, com o maior percentual de mulheres ingressando em idade mais jovem do que o maior percentual de homens – entre elas, 57,9% ingressaram no cargo na faixa de 30 a 39 anos, enquanto entre eles o mesmo percentual representa o ingresso na faixa dos 40 a 49 anos, conforme observamos na tabela 7³⁸.

Tabela 7: Idade de ingresso no cargo ocupado atualmente por especialistas da rede municipal de Campinas em 2017 por cargo e sexo (em % e em números absolutos)

Cargo	Sexo	%	Idade de ingresso no cargo atual					Total
			20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	
Orientador(a) pedagógico(a)	Masculino	N	0	5	4	1	0	10
		%	0,0%	50,0%	40,0%	10,0%	0,0%	100,0%
	Feminino	N	9	64	44	8	0	125
		%	7,2%	51,2%	35,2%	6,4%	0,0%	100,0%
	Geral	N	9	69	48	9	0	135
		%	6,7%	51,1%	35,5%	6,7%	0,0%	100,0%
Vice-diretor(a)	Masculino	N	1	6	11	1	0	19
		%	5,3%	31,6%	57,9%	5,2%	0,0%	100,0%
	Feminino	N	16	62	22	5	2	107
		%	14,9%	57,9%	20,6%	4,7%	1,9%	100,0%
	Geral	N	17	68	33	6	2	126
		%	13,5%	54,0%	26,2%	4,7%	1,6%	100,0%
Diretor(a) educacional	Masculino	N	1	13	8	2	0	24
		%	4,2%	54,2%	33,3%	8,3%	0,0%	100,0%
	Feminino	N	2	61	36	12	0	111
		%	1,8%	55,0%	32,4%	10,8%	0,0%	100,0%
	Geral	N	3	74	44	14	0	135
		%	2,2%	54,8%	32,6%	10,4%	0,0%	100,0%
Coordenador(a) pedagógico(a)	Masculino	N	0	2	0	0	0	2
		%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Feminino	N	2	9	9	4	0	24
		%	8,3%	37,5%	37,5%	16,7%	0,0%	100,0%
	Geral	N	2	11	9	4	0	26
		%	7,7%	42,3%	34,6%	15,4%	0,0%	100,0%
Supervisor(a) educacional	Masculino	N	0	4	9	1	0	14
		%	0,0%	28,6%	64,3%	7,1%	0,0%	100,0%
	Feminino	N	0	10	21	5	0	36
		%	0,0%	27,8%	58,3%	13,9%	0,0%	100,0%
	Geral	N	0	14	30	6	0	50
		%	0,0%	28,0%	60,0%	12,0%	0,0%	100,0%

Fonte: Elaboração própria (PMC, 2017).

2.3.2 Titulação e formação

A titulação declarada pelos(as) ocupantes de cargos de especialistas na rede se diferencia de acordo com a hierarquia. Enquanto entre os cargos que atuam no âmbito escolar – vice-diretor(a), orientador(a) pedagógico(a) e diretor(a) – predomina a titulação máxima no nível de especialização, nos cargos de coordenador(a) pedagógico(a) e supervisor(a) educacional predomina o mestrado, conforme podemos verificar na tabela 8³⁹.

Tabela 8: Formação e titulação dos ocupantes de cargos de especialistas da rede municipal de Campinas em 2017 (em %)

Cargo	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Não informado
Orientador(a) pedagógico(a)	16,3%	50,4%	22,2%	5,9%	5,2%
Vice-diretor(a)	11,9%	74,6%	10,3%	1,5%	1,5%
Diretor(a) educacional	10,4%	60,7%	13,3%	4,4%	11,1%
Coordenador(a) pedagógico(a)	0%	15,4%	42,3%	15,4%	26,9%
Supervisor(a) educacional	8%	28%	38%	24%	2%

Fonte: Elaboração própria (PMC, 2017).

Para fins de comparação com os dados de especialistas da rede municipal, os dados sobre formação e titulação dos professores da educação básica de Campinas referentes ao Censo da Educação Básica de 2018 (INEP, 2019), considerando as diversas redes e não apenas a rede municipal, demonstram que a formação predominante entre o professorado é a graduação (91,8%), e a maior titulação predominante é a especialização (23,6%), conforme podemos observar na tabela 9.

Tabela 9: Formação e titulação dos(as) professores(as) de educação básica de Campinas em 2018 (em %)⁴⁰

Cargo	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Professor(a)	0,1	8,1	91,8	23,2	3,9	0,8

Fonte: Elaboração própria (INEP, 2019).

Podemos verificar na tabela 9 a permanência de um pequeno percentual de docentes sem formação no ensino superior (0,1% com ensino fundamental e 8,1% com ensino médio) e um

³⁹ Não foram encontradas diferenças significativas na segmentação por sexo no que se refere à titulação e à formação.

⁴⁰ Ensino fundamental, ensino médio e graduação totalizam 100%. Os percentuais de especialização, mestrado e doutorado incidem sobre o total de docentes graduados.

pequeno percentual contando com a titulação de mestrado (3,9%) e doutorado (0,8%)⁴¹. Comparando com o grupo de especialistas da rede municipal de Campinas, podemos perceber que o avanço aos cargos mais altos na hierarquia é acompanhado de maior investimento na formação, com aumento do percentual de mestres(as) e doutores(as) nesse grupo.

Tabela 10: Áreas de formação dos(as) ocupantes de cargos de especialistas, por cargo, em 2017 (em números absolutos)

Formação	Orientador(a) pedagógico(a)	Vice-diretor(a)	Diretor(a) educacional	Coordenador(a) pedagógico(a)	Supervisor(a) educacional	Total por formação
Pedagogia	101	96	91	10	32	330
Não informado	11	3	16	11	6	47
Letras	8	5	7	1	5	26
História	1	6	6	-	1	14
Ciências biológicas	-	3	4	1	1	9
Educação física	4	3	-	1	1	9
Ciências sociais	2	1	2	1	1	7
Filosofia	-	1	1	-	2	4
Geografia	2	2	-	-	-	4
Educação artística	-	-	2	1	-	3
Psicologia	2	-	-	-	1	3
Matemática	-	-	2	-	-	2
Artes visuais/ design	1	-	-	-	-	1
Ciênc. informação / biblioteconomia	-	1	-	-	-	1
Ciências	-	1	-	-	-	1
Ciências econômicas	-	-	1	-	-	1
Comunicação social/ jornalismo	-	-	1	-	-	1
Direito	-	-	1	-	-	1
Engenharia industrial química	-	1	-	-	-	1
Física	1	-	-	-	-	1
Fonoaudiologia	1	-	-	-	-	1
Nutrição	-	1	-	-	-	1
Química	-	-	1	-	-	1
Serviço social	-	1	-	-	-	1
Tecnologia em informática	1	-	-	-	-	1
Terapia ocupacional	-	1	-	-	-	1
Total por cargo	135	126	135	26	50	472

Fonte: Elaboração própria (PMC, 2017).

⁴¹ Tais dados referem-se a todas as redes (municipal, estadual, federal e privada), sendo que o grupo de docentes que compõem a rede municipal corresponde a apenas 23,6% desse todo.

Como para ingresso nos diversos cargos na rede municipal de Campinas é exigido o curso de graduação em pedagogia, podendo ser substituído pelos títulos de mestrado ou doutorado na área da educação, existe a presença de formados em outras áreas do conhecimento atuando nesses cargos, conforme podemos verificar nos dados organizados na tabela 10.

A pedagogia é o curso predominante nos diferentes cargos, totalizando 330 sujeitos com essa formação declarada – 76,1% dos(as) vice-diretores(as), 74,8% dos(as) orientadores(as) pedagógicos(as), 67,4% dos(as) diretores(as) educacionais, 38,5% dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as)⁴² e 64% dos(as) supervisores(as) educacionais. Dentre os outros cursos declarados, encontram-se tanto licenciaturas como bacharelados, destacando-se, nesta ordem, as formações em letras (5,5%), história (3%), ciências biológicas (1,9%), educação física (1,9%) e ciências sociais (1,5%). Em 47 casos a formação não foi informada.

2.3.3 Etapa da educação em que atuam vice-diretores(as), orientadores(as) pedagógicos(as) e diretores(as) educacionais

Ao ingressar nos cargos de vice-diretor(a), orientador(a) pedagógico(a) e diretor(a) educacional na rede municipal de Campinas, é possível atuar em centros de educação infantil, escolas de ensino fundamental e escolas de ensino fundamental com educação de jovens e adultos. Ao longo dos anos, é permitido que se mude de um segmento da educação a outro por meio de processo de remoção, pois o concurso público não é realizado de forma segmentada, mas geral para cada cargo, diferente do cargo de professor(a) de educação básica, no qual realiza-se um concurso específico para atuar na educação infantil ou nas séries iniciais ou finais do ensino fundamental, sem possibilidade de permuta.

Analisando o percentual de profissionais atuantes em cada etapa da educação, percebemos que no cargo de vice-diretor(a), no ano de 2017, 60,3% atuavam em centros de educação infantil, 12,6% em escolas de ensino fundamental e 26,9% em escolas de ensino fundamental/EJA. Os(as) orientadores(as) pedagógicos(as) seguiam um percentual parecido, com 59,3%, 14,1% e 25,9% em cada segmento, respectivamente. Já o cargo de diretor(a) educacional apresentava uma pequena diferença, com um percentual maior de diretores(as) atuando na educação infantil (68,1%), sendo que 16,3% atuam no segmento de escolas de ensino fundamental/EJA e 14,1% em escolas de ensino fundamental.

⁴² Nesse caso, o percentual é bem mais baixo que os demais pelo fato de um alto índice não ter sido informado (42,3%).

Considerando em números absolutos, organizados na tabela 11, podemos perceber que ainda faltam vagas para que o total de instituições de educação infantil seja atendido por um(a) diretor(a) e, mais ainda, que conte com um(a) orientador(a) pedagógico(a) e um(a) vice-diretor(a), pelo menos, em seu quadro de funcionários. O segmento de ensino fundamental/EJA abriga a maior quantidade de orientadores(as) pedagógicos(as) e vice-diretores(as) por escola, possivelmente por contar com instituições de maior porte e que atendem mais turnos do que os demais segmentos. A maior quantidade de vagas disponíveis está, ainda assim, no segmento da educação infantil, o qual é de responsabilidade prioritária do município.

Tabela 11: Quantidade de unidades educacionais e profissionais por segmento da educação e cargo na rede municipal de Campinas em 2017 (em números absolutos)

Etapa da educação	U.E.	Diretor(a) educacional	Orientador(a) pedagógico	Vice-diretor(a)
Ed. Infantil	133	92	80	76
Ens. Fundamental	20	19	19	16
Ens. Fundamental/EJA	25	22	35	34
Não atribuído	-	2	1	-
Total	178	135	135	126

Fonte: Elaboração própria (PMC, 2017).

Dentre os três cargos cuja atuação se dá no âmbito escolar, podemos analisar como se dá a distribuição dos sujeitos do sexo masculino entre os níveis de ensino na rede a partir dos dados da tabela 12.

Percebe-se que, apesar de numericamente haver poucos homens ocupando o cargo de orientação pedagógica na rede, percentualmente eles representam 21,7% daqueles(as) orientadores(as) que atuam no segmento do ensino fundamental, demonstrando uma preferência por esse nível de ensino.

No caso do cargo de vice-diretoria, eles representam um percentual maior entre as escolas que atendem também à educação de jovens e adultos, nas quais representam 28,6% dos(as) vice-diretores(as). Se considerarmos numericamente, a metade dos sujeitos do sexo masculino que ocupam tal cargo estão atuando nesse tipo de instituição.

Já no cargo de diretor educacional, a respeito do qual se dedica a presente pesquisa, podemos verificar que, percentualmente, a presença masculina é maior nas unidades de educação infantil (18,5%) e de ensino fundamental/EJA (22,7%). Considerando numericamente, poderemos perceber que mais de dois terços do total de sujeitos do sexo masculino nesse cargo estão na educação infantil.

Tabela 12: Etapa da educação em que atuam especialistas, por cargo e sexo, na rede municipal de Campinas em 2017
(em % e em números absolutos)

Cargo	Sexo	N	Etapa da educação		
		%	Educação infantil	Ensino fundamental	Ensino fundamental / EJA
Orientador pedagógico	Masculino	N	3	5	1
		%	3,8%	21,7%	3,2%
	Feminino	N	77	18	30
		%	96,2%	78,3%	96,8%
	Geral	N	80	23	31
		%	100,0%	100,0%	100,0%
Vice-diretor	Masculino	N	9	1	10
		%	11,8%	6,3%	28,6%
	Feminino	N	67	15	25
		%	88,2%	93,7%	71,4%
	Geral	N	76	16	35
		%	100,0%	100,0%	100,0%
Diretor educacional	Masculino	N	17	2	5
		%	18,5%	10,5%	22,7%
	Feminino	N	75	17	17
		%	81,5%	89,5%	77,3%
	Geral	N	92	19	22
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaboração própria (PMC, 2017).

3 TRAJETÓRIAS DE DIRETORES E DIRETORAS

3.1 Perfil dos(as) entrevistados(as)

Sete diretoras e oito diretores – quinze no total – foi o número de entrevistas realizadas para compor esta pesquisa. Selecionamos os(as) participantes inicialmente a partir da diversidade de perfis, considerando os seguintes critérios: sexo, faixa etária e tempo de experiência no cargo atual. Outro parâmetro de inclusão foi o local em que atuavam – em especial, centros de educação infantil municipais de administração direta que atendessem ao segmento de zero a cinco anos de idade⁴³.

Em um segundo momento de realização de entrevistas, mantivemos a diversidade de perfis, mas devido ao aceite em participar da pesquisa de sujeitos que naquele momento já não atuavam necessariamente com o segmento de zero a cinco anos, contamos com um diretor que, no momento da entrevista, atuava em uma escola municipal de ensino fundamental, embora nos cinco primeiros anos no cargo tenha sido diretor de um centro de educação infantil (Ítalo), e outro que atuava naquele momento apenas com o segmento de três a cinco anos, embora no ingresso na rede tenha atuado também no de zero a cinco (Eduardo).

Todos(as) os(as) entrevistados(as) foram efetivados(as) no cargo por meio de concurso público específico para diretor(a) educacional, mas não para a educação infantil, escolha esta que ocorreu após o ingresso na rede, por motivos que serão abordados no item 3.4. Alguns eram responsáveis naquele momento pela direção de mais de uma instituição de educação infantil na rede.

Com a intenção de atingir um perfil variado, abrangemos ambos os sexos, variamos o tempo de atuação no cargo atual, que se estende de um a 15 anos, e as idades, que variaram dos 37 aos 60 anos. Com uma amplitude de 20 anos para os homens e 18 anos para as mulheres, a média é de 48 anos de idade. A partir das entrevistas, pudemos agregar outros dados a tal perfil, como o tempo na carreira do magistério, que variou de 15 a 36 anos, com uma média de 27,1 anos, constatando que alguns diretores e diretoras encontram-se em uma fase intermediária na carreira, mas inicial no cargo atual; outros(as) já estão há alguns anos atuando na direção educacional no

⁴³

Os critérios de escolha dos(as) participantes são detalhados no capítulo 1.

município. Há ainda aqueles(as) que estão no final da carreira, próximos(as) à aposentadoria. O menor tempo de carreira na área do magistério foi o de Érica, que totaliza 15 anos.

No quadro 3, apresentamos o perfil dos(as) entrevistados(as), a partir da faixa etária em 2017⁴⁴, tempo de atuação no cargo atual e tempo total de carreira no magistério.

Quadro 3: Idade e tempo de carreira dos(as) diretores(as) entrevistados(as)

Diretor(a)⁴⁵	Idade	Tempo de atuação no cargo atual	Tempo total na carreira do magistério
Antônia	55 anos	4 anos	36 anos
Alexandre	40 anos	4 anos	19 anos
Beatriz	50 anos	6 anos	33 anos
Benjamim	46 anos	8 anos	26 anos
Carlos	60 anos	15 anos	32 anos
Cláudia	49 anos	15 anos	29 anos
Denise	45 anos	8 anos	19 anos
Érica	37 anos	1 ano	15 anos
Eduardo	45 anos	7 anos	27 anos
Fábio	47 anos	15 anos	29 anos
Gilberto	55 anos	15 anos	33 anos
Heitor	42 anos	8 anos	24 anos
Ítalo	52 anos	6 anos	27 anos
Letícia	46 anos	7 anos	28 anos
Manuela	51 anos	15 anos	30 anos

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas para esta pesquisa (Ano de referência: 2017).

Outros dados que auxiliaram a compor o perfil dos(as) entrevistados(as) foram a escolaridade dos pais, idade de ingresso no mercado de trabalho e experiência profissional anterior à carreira docente, foram organizados no quadro 4.

Pode-se perceber, em um primeiro olhar, que a maioria dos(as) entrevistados(as) faz parte da primeira geração de suas famílias a ingressar e concluir o ensino superior, apenas Érica, Gilberto e Heitor fazendo parte da segunda geração. Mais da metade vivenciou experiências profissionais em outras áreas, que não exigiam formação prévia, antes do ingresso na docência, em especial os diretores. A idade de ingresso no mercado de trabalho ocorreu, em média, aos 16,7 anos, sendo que os homens ingressaram, em média, mais cedo – aos 14,8 anos –, enquanto as diretoras entrevistadas ingressaram, em média, aos 18,8 anos⁴⁶.

Com relação à formação visando à profissionalização, praticamente metade dos(as) entrevistados(as) iniciou pelo curso de magistério (nível médio), havendo também a presença de

⁴⁴ Embora alguns(as) diretores(as) tenham sido entrevistados(as) em 2016, utilizamos como referência para cálculo das idades e tempo de carreira o ano de 2017.

⁴⁵ Os nomes são fictícios.

⁴⁶ Esses dados serão explorados mais detalhadamente no item 3.2.

outros cursos profissionalizantes nesse mesmo nível de ensino (metalurgia, técnico em contabilidade e técnico em patologia clínica), sendo que todos prosseguiram os estudos no ensino superior, a maior parcela tendo chegado à pós-graduação, nos níveis de especialização e mestrado.

Quadro 4: Escolaridade dos pais, experiência profissional em outras áreas e idade de ingresso no mercado de trabalho pelos(as) diretores e diretoras entrevistados(as)

Diretor(a)	Escolaridade e/ou ocupação dos pais ⁴⁷	Idade de ingresso no mercado de trabalho ⁴⁸	Experiência profis. antes da docência
Antônia	Mãe: EM (supl.); Téc. em enfermagem Pai: EF (incompl.) / curso profissionalizante	20 anos	-
Alexandre	Mãe: EM (supl.); Trabalhador rural Pai: EM (supl.); Trabalhador rural	22 anos	-
Beatriz	Mãe: EF (incompl.); Pai: EF (incompl.)	18 anos	-
Benjamim	Não informado	14 anos ⁴⁹	Trab. rural; Gráfica; Biblioteca
Carlos	Mãe: Não informado Pai: Cozinheiro de colégio interno	13 anos	Aux. de almoxarife; Digitador
Cláudia	Mãe: EF (incompl.); Pai: EF (incompl.)	21 anos	-
Denise	Mãe: EF (incompl.); Pai: EF (incompl.)	18 anos	Recepcionista
Érica	Mãe: Magistério; Professora Pai: ES (medicina)	14 anos ⁵⁰	Professora de dança
Eduardo	Mãe: EF (incompl.) Pai: EF (incompl.); eletricista	13 anos	Officeboy; Trab. na indústria
Fábio	Mãe: EF (incompl.) Pai: Tec. metalúrgico	11 anos	Olaria; Metalurgia
Gilberto	Mãe: ES (geografia); Professora Pai: ES (ed. física); Prof. universitário	16 anos	Floricultura; Officeboy (marcenaria)
Heitor	Mãe: ES (matemática); Trab. em setor administrativo; Pai: Não informado	17 anos	Auxiliar de professor; Auxiliar de produção
Ítalo	Mãe: Analfabeta; Pai: EF (incompl.)	13 anos	Servente de pedreiro; Auxiliar de escritório
Letícia	Mãe: EF (Mobral) Pai: EF (incompl.); Trabalhador rural	19 anos	-
Manuela	Mãe: EM; Téc. em contabil.; Contadora Pai: EF	22 anos	-

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas para esta pesquisa (Ano de referência: 2017).

Em todos os casos em que houve alguma formação superior anterior à pedagogia, a primeira ocorreu em cursos de licenciatura. A pedagogia corresponde à primeira formação superior para pouco menos da metade dos(as) entrevistados(as), aparecendo como segunda formação nesse nível de ensino nos demais casos. Os outros cursos em que se deu a primeira formação dos(as)

⁴⁷ EF = Ensino Fundamental; EM = Ensino Médio; ES = Ensino Superior.

⁴⁸ As idades são aproximadas.

⁴⁹ Trata-se de trabalho em troca de bolsa de estudos em colégio interno.

⁵⁰ Trata-se de experiência como professora de dança na escola em que fazia aulas, tempo que não foi contabilizado no total de anos na carreira do magistério.

diretores(as) participantes da pesquisa no ensino superior foram educação física⁵¹, história, letras, biologia e música. A maior titulação declarada por mais da metade dos(as) participantes foi a especialização, mas alguns(as) realizaram o curso de mestrado. A minoria declarou apenas a graduação como formação, sem titulação em pós-graduação. Os dados acerca da formação e titulação acadêmica estão organizados no quadro 5.

Quadro 5: Formação e titulação acadêmica dos(as) diretores e diretoras entrevistados(as)

Diretor(a)	Ens. médio profissionaliz.	Ens. superior (graduação)	Pós-graduação
Antônia	Magistério	Pedagogia	Especialização (Área não informada)
Alexandre	-	História; Pedagogia	Especialização (Gestão de pessoas; Didática de história)
Beatriz	Magistério	Pedagogia	Especialização (área não informada)
Benjamim	-	Pedagogia	-
Carlos	-	Educ. física; Pedagogia	-
Cláudia	-	Letras; Linguística; Pedagogia	Mestrado em educação (Área: leitura e produção escrita)
Denise	Magistério	Pedagogia	Especialização (Gestão escolar)
Érica	-	Educ. física; Pedagogia	Especialização (Educação física escolar; Gestão escolar)
Eduardo	Magistério	Música; Pedagogia	Especialização (Área não informada)
Fábio	Metalurgia	História; Pedagogia	Especialização (Área não informada)
Gilberto	-	Educ. física; Pedagogia; Direito	Especialização (Educação física escolar; Gestão escolar)
Heitor	Magistério	Pedagogia	Especialização (Educação social) Mestrado em educação (Área: História da educação)
Ítalo	Téc. em contabil.; Magistério	Letras; Pedagogia	Mestrado em educação (Área: Gestão de EI)
Letícia	Magistério	Biologia; Pedagogia	Especialização (Didática para ciências; Gestão escolar)
Manuela	Téc. patol. clínica	Pedagogia	Especialização (Direito educacional)

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas para esta pesquisa (Ano de referência: 2017).

Entre as mulheres entrevistadas, a predominância no perfil de formação é o início pelo curso de magistério, seguido pela pedagogia. No caso dos homens, predomina o início por outras licenciaturas, considerando a formação desde o nível médio. Considerando apenas o ensino superior, pouco mais da metade das mulheres entrevistadas iniciaram pelo curso de pedagogia e as demais por outras licenciaturas, enquanto a maior parte dos participantes do sexo masculino iniciaram por outras licenciaturas, tendo o restante iniciado pela pedagogia. Com relação à titulação, a maior parte das diretoras entrevistadas possuíam especialização, apenas uma tendo o título de

⁵¹

Um dos formados em educação física se formou também em direito, além da pedagogia.

mestrado, enquanto a metade dos diretores possuíam especialização, dois o mestrado e dois apenas a graduação.

A escolarização de nove diretores(as) entrevistados(as) ocorreu totalmente em instituições públicas, três passaram tanto pela rede pública como pela privada no decorrer da educação básica, dois a vivenciaram no ensino privado ligado à igreja e um à rede privada. Metade dos(as) entrevistados(as), quando criança, ingressou na escola já na educação infantil, entre os quatro e os seis anos de idade, mas principalmente na pré-escola. A outra metade ingressou direto no primeiro ano do ensino fundamental. Nenhum dos(as) entrevistados(as) frequentou, enquanto criança, uma creche.

No que se refere à experiência vivenciada na carreira docente antes de ingressar no cargo atual, pouco mais da metade dos(as) entrevistados(as) iniciou no magistério como docente da rede estadual de ensino, e a maior parte passou tanto por redes públicas como privadas, enquanto docente. As redes de ensino em que os(as) atuais diretores(as) foram professores(as) são variadas, havendo tanto experiências em redes estaduais (nove casos), municipais (treze casos) e no ensino privado (dez casos)⁵². A maioria veio a conhecer a rede de Campinas apenas quando ingressou no cargo atual de diretor(a), pois apenas cinco diretores(as) haviam atuado na rede em outros cargos anteriormente⁵³. Os dados a respeito da experiência na carreira docente que antecedeu o ingresso no cargo atual foram organizados no quadro 6.

Menos da metade dos(as) entrevistados(as) vivenciou alguma experiência docente especificamente na educação infantil antes de atuar no cargo de especialista nessa etapa de ensino. Esse grupo é representado por cinco mulheres – que atuaram em turmas de crianças de três a cinco anos na educação infantil, sendo que nenhuma atuou no segmento tradicionalmente denominado “creche”, que atende às crianças menores (de zero a três anos) – e um homem, que ministrou aulas de música a essa mesma faixa etária⁵⁴. Os(as) demais vivenciaram a docência em outras etapas e níveis da educação e, em dois casos, permanecem na atualidade dividindo seu tempo entre a função de diretor(a) e a de professor(a)⁵⁵.

⁵² A maioria dos(as) diretores(as) passou por mais de uma rede de ensino antes de ingressar no atual cargo em Campinas.

⁵³ Dois foram professores nas séries finais do ensino fundamental; um foi professor na educação de jovens e adultos da Fundação Municipal para Educação Comunitária (Fumec); uma foi vice-diretora; uma foi professora de educação infantil na rede municipal. Esse dado é relevante para pensar o período inicial no cargo, que será analisado no capítulo 4.

⁵⁴ Lembramos que a delimitação inicial na escolha dos Centros de Educação Infantil (CEIs) exigia que os mesmos atendessem crianças de zero a seis anos. Na ampliação do número de diretores(as) entrevistados(as), há um caso em que a instituição atende apenas de zero a três anos; um caso em que o diretor é responsável por dois CEIs que atendem crianças de três a seis anos e um caso em que o diretor passou cinco anos na direção de um centro de educação infantil municipal e hoje atua como diretor no ensino fundamental.

⁵⁵ O diretor Alexandre e a diretora Letícia atuam como docentes em escolas de ensino médio estaduais no período noturno.

Quadro 6: Experiência na carreira docente anterior ao ingresso no cargo atual de diretor(a)

Diretor(a)	Redes de ensino em que atuou ⁵⁶	Etapas e níveis de ensino (docência) ⁵⁷	Tempo de docência antes da primeira experiência como especialista	Cargos de especialistas ocupados anteriormente ⁵⁸	Idade de exercício da primeira função de especialista
Alexandre	Estadual Privada	EF (finais); EM	4 anos	Coord. pedag. Vice-diretor Diretor	26 anos
Antônia	Privada	EI (3 a 5); EF (iniciais)	32 anos	-	52 anos
Beatriz	Estadual Privada Municipal	EF (iniciais); EI (3 a 5)	11 anos	Coord. pedag. Vice-diretora Diretora	29 anos
Benjamim	Estadual Municipal	EF (iniciais); Magistério	4 anos	Coord. pedag. Vice-diretor Diretor	25 anos
Carlos	Estadual Municipal Privada	EF (finais)	16 anos	Diretor	45 anos
Cláudia	Estadual Privada Municipal	EF (finais)	12 anos	-	33 anos
Denise	Municipal	EF (iniciais); EI (3 a 5)	11 anos	-	38 anos
Eduardo	Privada Municipal	EI (3 a 5); EF (iniciais); Cult.	16 anos	Coord. pedag. Diretor	35 anos
Érica	Municipal	EF (finais)	9 anos	Vice-diretora	32 anos
Fábio	Estadual Municipal Privada	EF (finais); EM	10 anos	Especialista em educação Diretor	29 anos
Gilberto	Estadual Municipal Privada	EF (finais); EM; ES	5 anos	Assist. de dir. Cargo em comissão (pref.)	28 anos
Heitor	Privada Municipal	Ed. Profis.; EJA; EF (finais); EM; ES	15 anos	-	34 anos
Ítalo	Estadual Municipal	EF (finais); EM; EJA	8 anos	Coord. pedag. Diretor	34 anos
Letícia	Municipal Estadual	EF (finais); EI (3 a 5); EM	16 anos	Coord. pedag.	34 anos
Manuela	Privada Municipal	EI (3 a 5)	14 anos	-	36 anos

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas para esta pesquisa (Ano de referência: 2017).

⁵⁶ As redes de ensino foram citadas na ordem de ocorrência nas trajetórias dos diretores e diretoras, em alguns casos havendo concomitância entre redes em algum período.

⁵⁷ EI = Educação Infantil; EF = Ensino Fundamental; EM = Ensino Médio; EJA = Educação de Jovens e Adultos; Ed. Profis. = Educação Profissional; ES = Ensino Superior; Cult = Secretaria de Cultura.

⁵⁸ O cargo de coordenador(a) pedagógico(a) refere-se à função, na rede estadual ou em outras redes municipais, equivalente à de orientador(a) pedagógico(a) em Campinas, em todos os casos.

Era esperado que se encontrasse uma diversidade nos perfis dos ocupantes do cargo de direção e uma experiência prévia que, em muitos casos, não teria contemplado a docência na educação infantil. Essa diversificação dos perfis dos(as) profissionais poderia ocorrer por não haver especificação a respeito do nível de ensino no qual cada candidato tivesse vivenciado a experiência docente, pela formação no curso de pedagogia poder ser substituída pelos títulos de mestrado ou doutorado na área da educação e, no caso dos diretores do sexo masculino, pela improbabilidade diante de um número reduzido de homens na docência nessa etapa da educação⁵⁹.

Diante desses dados, podemos questionar quais as consequências desse perfil para a atuação como diretores na educação infantil. Trata-se de um aspecto relevante ter vivenciado ou não a experiência direta com crianças pequenas?⁶⁰ É possível inferir, a partir dos dados das trajetórias, que as docentes de educação infantil chegam menos em cargos de especialistas e, em especial, na direção educacional?

Um terço dos(as) diretores(as) entrevistados(as) vivenciou a primeira experiência como especialista ao ingressar no cargo de diretor(a) que ocupa atualmente, sendo que os(as) demais iniciaram pelo cargo de coordenador(a) pedagógico(a), ou assistente de direção, ou especialista atuando na diretoria de ensino na rede estadual. Houve casos em que essa experiência teve início como coordenador(a) pedagógico(a) em outra rede municipal ou como diretor(a) na rede privada. Apenas uma entrevistada ocupou outro cargo de especialista – o de vice-diretor(a) – anteriormente na própria rede municipal de Campinas.

A maioria dos diretores do sexo masculino vivenciou outras experiências na gestão anteriormente ao cargo atual, tendo apenas um iniciado sua experiência enquanto diretor na rede municipal de Campinas. Já com relação às diretoras entrevistadas, mais da metade (quatro casos) iniciou a experiência como especialista no cargo atual, após aprovação em concurso público. Os dados sobre as experiências como especialistas que antecederam o ingresso no cargo atual de diretor indicam, portanto, a existência de diferenças nas carreiras de homens e mulheres, tendo sido maior o acesso a cargos na gestão às mulheres entrevistadas por meio de concurso público, enquanto a maior parte dos homens acessaram cargos diferentes da docência por indicação/eleição.

O tempo de carreira na docência até assumir uma função de especialista se mostrou uma variável importante de distinção na carreira de homens e mulheres. Em média, os(as) entrevistados(as) atuaram como professores(as) por 12,2 anos até ascender a tais funções. Enquanto as mulheres tiveram a primeira experiência em cargos de especialistas após, em média, 15 anos na carreira do magistério, os homens ascenderam a esses cargos após, em média, 9,7 anos de docência.

⁵⁹ Conforme foi explicitado no capítulo 2.

⁶⁰ Essa questão é retomada no capítulo 4.

Podemos observar também a idade em que foi vivenciada a primeira experiência fora da docência, na carreira do magistério, que ocorreu, em média, aos 34 anos de idade. No caso das mulheres entrevistadas, tal oportunidade ocorreu, em média, aos 36,3 anos, enquanto os homens vivenciaram a primeira experiência em funções de especialistas aos 32 anos, em média. A partir das trajetórias dos(as) entrevistados(as), podemos afirmar que os profissionais do sexo masculino chegaram mais novos a cargos mais elevados na carreira docente⁶¹.

Após traçar o perfil dos(as) entrevistados(as), nos demais itens deste capítulo analisaremos alguns aspectos relevantes de suas trajetórias, como a escolha profissional e sua relação com a classe social, a conciliação entre trabalho remunerado e não-remunerado e sua relação com o gênero, as influências para ascensão na carreira e a escolha por atuar especificamente na educação infantil.

3.2 Escolha profissional: a docência como uma possibilidade de ascensão social

Denise. 45 anos. Há oito anos é diretora em centros de educação infantil da rede pesquisada. Sua formação inicial ocorreu nos cursos de magistério e pedagogia. Atuou como professora de educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos em outra rede municipal. Filha de pais com pouca escolaridade, enxergava na escola e na docência uma possibilidade de ascensão social. Ao narrar a respeito de lembranças de professoras e de uma diretora dos seus tempos de estudante, expõe essa expectativa.

Denise: [...] Foi uma professora, primeiro, da terceira série, que ela era maravilhosa, ela me deu aula na terceira e na quarta série, e ela, nossa, ela ensinava muito, e eu gostava de estudar, então eu achava ela maravilhosa. Ela me inspirou a seguir a carreira do magistério. E essa diretora também, essa diretora.

Pesquisadora: Essa carreira, você fala, de ser professora?

Denise: De ser professora, porque nessa idade, por gostar de estudar, e sendo pobre, você não tinha noção de que outras carreiras você poderia seguir. Ninguém ensinava, os meus pais não tinham escolaridade. Meu pai sempre trabalhou muito, minha mãe também, trabalhava, nos ajudava, mas ela incentivava a gente a estudar. Minha mãe sempre incentivou: Estuda, estuda! Eu não tive oportunidade, estudem vocês! Eu e minha irmã mais velha. E eu gostava mesmo de estudar, eles nunca pegaram no pé da gente para estudar, é porque eu gostava mesmo, sempre estudei. E aí, me inspirou, desde essa idade, dos meus oito, nove anos, eu já falava: quero ser professora, quero ser professora, é isso que eu quero seguir. Acho que é uma maneira que eu via que eu poderia ter ascensão social, eu via que era necessário, que a gente começa a entender e ter acesso ao conhecimento. Porque eu queria estudar, eu queria saber, eu queria conhecer, eu achava isso fascinante! A escola, para mim, era fascinante (informação verbal, DENISE, 2017).

⁶¹

As influências na ascensão na carreira dos(as) entrevistados(as) será analisada mais detalhadamente no item 3.4.

Nascida em uma pequena cidade no interior do estado de São Paulo, seria necessário deslocar-se para uma cidade maior da região para realizar um curso superior. O curso de licenciatura em matemática foi o seu primeiro investimento nesse sentido, escolhido por ter facilidade em aprender matemática durante a educação básica – inclusive auxiliando colegas na época de provas – e por possibilitar a docência para adultos, que era a sua preferência. Denise chega a passar no vestibular em uma universidade pública, opta pelo período noturno para que pudesse trabalhar para ter condições de pagar o ônibus entre sua cidade e a universidade. Trabalha como recepcionista nesse primeiro ano, mas após oito meses de curso desiste por não conseguir acompanhá-lo. Diante dessa primeira frustração, ela não desanima, presta vestibular para o curso de letras na mesma universidade, mas não passa no vestibular. Conhece, então, o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) – uma política de governo que objetivava a valorização e a formação docente –, onde realiza a sua formação inicial no curso de magistério.

Só que letras é muito mais concorrido que matemática, então eu não passei, e foi onde eu conheci o Cefam. Eu falei, mas poxa, me salvou, poxa vida, era tudo que eu queria! Porque o Cefam pagava o salário mínimo, estudar o dia inteiro. Eu falei: era tudo que eu queria. Mas aí eu já tinha 19 anos, e eu estava no limite, porque no Cefam você podia entrar só até os 21 anos, e tinha vestibulinho também. Então eu falei: não, mas é isso que eu quero. Dei uma estudada, resgatei tudo que eu tinha, mas aí o vestibulinho era só nível de fundamental, e eu já tinha feito ensino médio, já tinha passado quase um ano pela faculdade, aí passei no Cefam, e foi a melhor coisa da minha vida. Só que era o magistério, recebia o salário, estudava, adorava, queria engolir tudo. Mas a minha cabeça ficava assim: Eu não vou dar aula para criança, eu vou dar aula para adultos, eu vou trabalhar no EJA, educação de jovens e adultos. Era esse o foco, até que eu me agarrei com uma professora lá, que o sonho dela era esse, o trabalho dela era esse, e fui desenvolver projetos, dei aula com adultos em projetos. Não ganhava nada, pagava para dar aula para os adultos, mas foi muito bom, muito gratificante (informação verbal, DENISE, 2017).

Denise foi a única mulher entrevistada que revelou ter vivenciado uma experiência profissional anterior ao ingresso na docência, mesmo que por pouco tempo⁶². O ingresso no Cefam, que oferecia o curso de magistério em período integral e uma bolsa de estudos aos seus estudantes, é evidenciado por sua narrativa como uma oportunidade de dar continuidade aos estudos sem a necessidade de trabalhar para se manter.

Em pesquisa anterior, realizada com homens que atuam como professores de educação infantil, situação semelhante foi observada. Dentre as justificativas para a escolha do curso de formação inicial, “outra opção vislumbrada pelos sujeitos foi realizar o curso de magistério no Cefam, o que possibilitou receber uma bolsa de estudos, ao invés de iniciar a carreira profissional em funções que não exigissem mínima especialização” (MONTEIRO, 2014, p. 113-114).

Assim como Denise e os professores da pesquisa citada anteriormente, Eduardo, 45 anos, diretor na rede há sete, viu no Cefam uma possibilidade de voltar para a escola sem a

⁶² Érica, cuja trajetória será exposta adiante, atuou como professora em escolas de dança desde sua adolescência. Embora não se tratasse de educação escolar, ela considera essa como sua primeira experiência docente.

necessidade de trabalhar para se manter. Aos treze anos de idade, quando estava na sexta série, ele havia começado a estudar à noite para trabalhar e, assim, percebeu a existência de “duas escolas”, fato que o incomodou enquanto estudante, fazendo-o abandonar a escola por um ano, voltando a estudar no período diurno assim que havia juntado um pouco de dinheiro para manter-se por um período e, posteriormente, reconhecer o Cefam como uma possibilidade não apenas de profissionalização, mas também de formação geral, com condições de permanência.

Era a mesma escola, exatamente a mesma. E os mesmos professores, que davam tratamento diferenciado para quem estudava à noite e quem estudava no período da manhã. E isso era muito claro, muito. Tão claro que uma vez eu reclamei. Tinha um concurso na escola, na época que era um concurso de contos e poesia. Aí eu resolvi escrever um conto para essa competição. Ia ter prêmio para quem ganhasse, e tal. E o meu conto era baseado na diferença do tratamento que a escola dava para quem estava aprendendo, quem estudava à noite e quem estudava no período da manhã. E eu não ganhei nada, mas a professora entrou na sala fuzilando, que era anônimo. A gente fazia inscrição anônima. Que estavam criticando o trabalho dela na escola. Eu sabia que era eu, mas não queria dizer que era eu, eles queriam descobrir quem era que tinha apontado esse tipo de coisa na escola, e eu passei um certo medo por algum tempo, mas depois passou. Mas foi interessante, porque era muito nítido e claro essa diferenciação. A partir daí, eu estava gostando da escola, porque já tinha uma exigência a mais, já tinha que estudar, estava aprendendo muitas coisas, e surgiu o Cefam. E o Cefam vinha com uma bolsa, então era a possibilidade que eu tinha de continuar o estudo, em período integral, onde a escola ia satisfazer os meus desejos de aprender coisas, que eu tinha, e eu ia poder subsistir, ter o dinheiro para comprar roupa, material, porque isso não existia, eu tinha que trabalhar para conseguir, e o meu dinheiro dava até o final da oitava série. Acabou, a minha ideia era ir para um curso técnico no período da noite, em alguma instituição, lá tinha o Centro Paula Souza, que era uma escola do comércio, mas uma escola considerada muito boa, e a minha ideia era ir para lá. Mas aí surgiu, e aí eu vi que a possibilidade de ser professor me agradava muito, porque nessa época eu já tocava violão, e eu tocava na igreja. Tocava bastante na igreja, era conhecido. E tinha alguns alunos particulares em casa já, de música, nessa época. E eu queria dar continuidade, um pouco, eu gostava muito de ensinar, ver as pessoas aprendendo, principalmente música. Por isso que acabei, depois, fazendo arte (informação verbal, EDUARDO, 2017).

Diferente da intenção explícita de Denise de ascender socialmente por meio do magistério, tendo o Cefam como meio, Eduardo revelou apenas a necessidade de acesso ao conhecimento em si – o que não significa que a primeira não tenha revelado também essa necessidade de aprender e que o segundo não tenha ascendido socialmente por meio da docência, mas refere-se à ênfase dada em cada uma das narrativas.

Morar em pequenas cidades no interior era a situação tanto de Denise como de Eduardo, mas também de Ítalo, o que também o levou para o curso de magistério “para não ficar parado. “[...] Como eu era do interior, na minha cidade não tinha faculdade. A cidade mais próxima que tinha faculdade era [nome da cidade], que é cidade grande. E o acesso era muito restrito para quem era pobre” (informação verbal, ÍTALO, 2017).

Ítalo. 52 anos. Há seis anos atua na rede de Campinas. Fez curso de contabilidade antes do magistério. Desde a sétima série estudou no período noturno, trabalhando com seu pai, como

servente de pedreiro. Ao mesmo tempo em que iniciou o curso de magistério no período noturno, começou a trabalhar em uma colônia de férias na parte administrativa.

Enquanto para Ítalo a intenção de ingressar nesse novo curso era “não ficar parado”, para Letícia, 46 anos, há sete anos na rede, que também era moradora de uma pequena cidade no interior, o curso de magistério fazia parte da “cultura da cidade para meninas”:

Eu fiz o ensino fundamental e, na época, a gente, nós meninas, nós tínhamos muito o hábito de brincar de professora, brincar de escolinha, então eu me lembro que a minha turma, no ensino fundamental, tinha muito esse hábito de brincar dessa forma. E também existia uma cultura na cidade, a maioria das meninas saíam do fundamental, iam cursar o ensino médio na cidade [ao lado], onde oferecia o magistério naquela época. Então, dessa forma, talvez não era tanto a intenção na época ser professora, mas como era uma cultura da maioria das meninas, e como minha mãe também apostava muito nisso, então ela sempre dizia: não, você vai ser professora, porque é uma profissão de respeito, é uma profissão bonita. Então era, na verdade, a visão naquela época, em relação ao papel do professor, a figura do professor (informação verbal, LETÍCIA, 2017).

Uma escolha pelo possível para meninas, o improvável para meninos. Heitor, 42 anos, diretor há oito, também realizou o curso de magistério. Desde a infância falava em ser professor, mas o fato de ser uma área de atuação feminina quase o impediu de ingressar no curso de magistério.

[Heitor:] Então, na terceira série [...] eu tive um professor homem. É o único professor que me lembro o nome, do primário. As outras professoras, primeira, segunda série, quarta série, não lembro o nome. Mas o seu Natal eu lembro. Quer dizer que ele foi uma figura marcante. E na época, eu lembro que eu fazia a catequese, então tinha aquela coisa religiosa, e em uma das cartas que eu escrevi para o futuro, para Jesus, eu coloquei que eu queria ser professor, já na terceira série. E quando eu cheguei no colegial, o magistério é uma área preponderantemente feminina, mas tinha essa coisa de infância, que eu queria ser professor, e eu lembro ainda na oitava série que tinha uma coisa engraçada, às vezes a gente ajudava os colegas e as colegas, e teve uns dois casos que às vezes a colega que a gente ajudava ficava com nota maior que a gente [risos]. Então havia a vontade de ser professor, só que essa história de ser preponderantemente feminino, eu lembro que eu não fiz matrícula no magistério, eu coloquei no colegial, e a minha mãe mudou. Aí, depois, ela conversou comigo.

[Pesquisadora:] E como que foi o ingresso?

[Heitor:] Foi esquisito, porque eu estudava de dia até a oitava série, e no magistério eu comecei a estudar à noite, em uma sala que só tinha mulheres. Cada ano tinha, às vezes, um ou dois homens, mas acabava tendo sempre alguma coisa, que cada ano era um grupo diferente. [...] Então eram cinco homens no período noturno (informação verbal, HEITOR, 2017).

No caso de Heitor, que ingressou no curso de magistério por vontade de ser professor, mas também devido à ação de sua mãe ao matriculá-lo em tal curso, visando que ele fizesse o curso desejado. Apesar de ser menino e “parecer esquisito”, a família de origem aparece como tendo um papel importante na valorização da escola. A instituição educativa é não apenas um meio de ascensão social, mas também um local de prazer, considerando o ato de aprender como prazeroso. A docência é vista também como possibilidade de profissionalização para mulheres, como no caso

de Letícia, ou como forma de ascender a posições de trabalho intelectual, em detrimento do manual para alguns diretores do sexo masculino que desde tenra idade ingressaram no mercado de trabalho.

Fábio, 47 anos, há quinze atua no cargo atual. Trabalhou na olaria de seu tio desde os onze anos de idade. Aos dezoito foi para a área de metalurgia após realizar um curso profissionalizante e, posteriormente, ingressa no curso de licenciatura em história, que o leva a ingressar na carreira docente aos 19 anos, em uma “nova etapa da vida”.

[Fábio:] Fui trabalhar na metalúrgica, primeiro de setembro de 1988.

[Pesquisadora:] E ficou quanto tempo?

[Fábio:] Eu fiquei quanto tempo? Na metalurgia, até maio de 89, quando eu comecei a lecionar, porque em fevereiro de 1989 eu entrei [...] como aluno de história. Aí foi uma nova história, uma nova etapa da minha vida, e não tem nada a ver depois com a anterior.

[Pesquisadora:] E aí você fazia história e trabalhava?

[Fábio:] Dia 18 de maio de 89 eu comecei a lecionar [...], em um contêiner.

[Pesquisadora:] Mas você estava no curso ainda, de história?

[Fábio:] Eu era professor estudante, então era OFA⁶³.

[Pesquisadora:] E por que você foi fazer história?

[Fábio:] Por que eu fui fazer história? Eu tinha, eu tenho facilidade, eu tenho mais facilidade com humanas, gosto de ler, eu acho que também tem uma certa (...), foi um curso em que eu me encontrei (informação verbal, FÁBIO, 2017).

O ensino de história se configura para Fábio como uma realidade possível e mais apazível do que a vivenciada anteriormente em atividades manuais, como a olaria e a metalurgia. Essa contraposição com o trabalho manual também é narrada por outros diretores – lembrando que as diretoras, em geral, iniciaram sua vida profissional já na área da docência.

Benjamim, 46 anos, há oito na rede atual, mas com experiências na gestão escolar desde os primeiros anos no magistério. Foi bolsista em instituições ligadas à igreja desde o ensino médio, o que possibilitou-lhe o caminho à docência. Em seu caso, a bolsa era diferente da oferecida no Cefam. Enquanto nesta instituição os estudantes eram remunerados pelo governo para que pudessem dedicar-se integralmente aos estudos, no caso de Benjamim a sua força de trabalho era utilizada em tempo parcial em troca da oferta de formação nessa instituição ligada à igreja.

[Benjamim:] Era por conta do colégio, mas a gente pagava isso. Então tem vários sistemas, o sistema funciona com alunos, vamos dizer assim, que pagam tudo, que os pais têm condição financeira e pagam tudo, outros que são semibolsistas, quer dizer, recebe uma bolsa, de um tanto do colégio, mas o outro tanto paga, e tem aqueles também que são bolsistas, mas é fora da escola. Tem aqueles que é externato, que é fora da escola, e só paga o estudo. E tem também os bolsistas cem por cento, que não entram com dinheiro, mas eles pagam com o serviço deles dentro da instituição, então como eu não tinha muita condição financeira, eu sempre fiquei como bolsista integral. Eu pagava tudo com o meu trabalho. Então hoje não funciona mais assim, praticamente acabou, com a mudança da legislação sobre trabalho de menor, que não pode ter, aquela coisa da mudança, então os colégios tiveram que mudar essa opção, então são poucos bolsistas que tem. Então, hoje, só maior de dezoito anos que pode trabalhar, então algumas coisas foram mudando, eles tiveram que mudar. Mas na minha época, na década, foi em 89 que eu entrei no colégio [ligado à igreja],

⁶³
Paulo.

OFA significa Ocupante de Função Atividade, uma categoria de professor temporário no estado de São

lá [em Minas Gerais], a gente trabalhava em fazenda, então você trabalhava na roça mesmo, roçando, mexendo com arroz, mexendo com gado, mexendo com silo, então a gente fazia de tudo.

[Pesquisadora:] Como você se mantinha quando você veio para São Paulo?

[Benjamim:] Então, aí, o refeitório, a alimentação, o estudo, tudo eu pagava com o serviço. Quando eu vim aqui para São Paulo, a mesma coisa, o mesmo sistema, pagava com o meu serviço. Estudava de manhã, na faculdade, quando era à tarde, a gente tirava a roupa, aquela roupa de estudante, usava até gravata para ir para a escola, e aí a gente ia trabalhar. Em São Paulo eu trabalhei na gráfica, tinha a gráfica dentro do colégio. Mudou muito, porque lá era na roça mesmo, no barro, e aqui eu fui direto para a gráfica, então saí do inferno e fui para o céu. Então fiquei três anos e meio nessa gráfica, depois trabalhei meio ano, do meio do ano até o final do ano, a minha formatura, eu trabalhei na biblioteca de lá. Fiquei um tempo na biblioteca, e depois me formei. Isso em 94. E aí eu continuei como eventual nas escolas, porque sempre tinha, depois foi dificultando, até que eu consegui então passar no concurso (informação verbal, BENJAMIM, 2016).

Desde o ensino médio Benjamim trocava sua força de trabalho pelos estudos e a mudança para São Paulo para realizar o curso de pedagogia possibilitou um tipo de trabalho menos desgastante fisicamente, considerado por ele “um céu”, perto do trabalho anterior. Carlos considera de forma negativa o ingresso no mundo do trabalho na adolescência e, de maneira semelhante à vista em outros relatos, o ingresso no curso de licenciatura se configura como momento de mudança de vida.

Na minha infância, eu te digo que apesar dos transtornos que uma família leva, foi a época mais feliz da minha vida, até eu começar a trabalhar, porque eu vivia na chuva, descalço, livre, leve e solto. Aí comecei a trabalhar com treze anos na [universidade ligada à igreja]. Lá eu passei quatro anos, trabalhei como auxiliar de almoxarife, conhecia todas as lojas [da cidade], todos os endereços possíveis e imagináveis, porque tudo era feito a pé. [...] Naquela época, eu consegui entrar [em uma empresa de telefonia] como digitador, isso eu já estava com 19 anos. Trabalhava de madrugada, depois eu passei para o turno da noite, da noite eu passei para o turno da tarde, e aí foi. Fiquei [lá] dois anos, tentei abrir uma empresa de representação comercial com 22 anos [...], não deu certo, eu rodei seis meses nisso. Voltei para área de digitador, que é o que eu sabia na hora, porque você conseguia fácil emprego na época. Fiquei oito meses [em uma outra empresa], depois fui para [um banco] em 1980. Lá eu fiquei sete anos. Morei com os meus irmãos durante 12 anos, uma boa época, até que no banco eu estudei faculdade de educação física – entrei em Economia, fiquei três dias dentro da sala: Isso aqui não é para mim! Aí eu fiquei dois anos sem estudar e depois prestei para Educação Física, passei com todo mundo contra. Isso é curso? Eu vou fazer o que eu quero! (informação verbal, CARLOS, 2016)

No caso de Carlos, é o curso de educação física que o levará para uma área desejada, deixando de lado o período anterior de sua vida, que exigia trabalho em período noturno, além de não se mostrar como uma ocupação interessante para Carlos. O ingresso na carreira docente, diferente dos demais entrevistados, ocorreu perto dos trinta anos de idade, em um segundo momento de sua vida, com uma experiência em outra área profissional que a precedeu. Carlos equilibrou a carreira em um banco com o ingresso na docência na área de educação física e foi essa formação que garantiu a sua empregabilidade quando, em um momento de crise econômica no país na década de 1980, foi mandado embora do banco.

A valorização da escola pelas famílias de origem, mesmo tendo pouca escolarização, foi observada na fala de diversos diretores e diretoras entrevistados(as). Dos(as) quinze participantes, apenas os pais de Érica e Gilberto tinham formação no ensino superior – a primeira, filha de médico e professora com formação em magistério, o segundo, filho de professor universitário na área de educação física e professora licenciada na área de geografia – e ambos optaram pelo curso de educação física como primeira formação, por gostarem de esportes e, no caso de Érica, estar ligada à área da dança⁶⁴.

A maioria das famílias de origem dos(as) participantes tinha, portanto, pouca escolaridade, mas via na escola um espaço importante para a formação de seus filhos e filhas. Nascidos(as) entre as décadas de sessenta e setenta⁶⁵, esses(as) diretores(as) fazem parte da primeira geração a frequentar um curso superior em suas famílias. Filhos de pais com pouca escolarização, ou que concluíram o ensino fundamental, médio e/ou técnico tardiamente, esses(as) que hoje são diretores(as) de escola buscaram na formação no ensino superior em cursos de licenciatura e na docência um caminho para sua profissionalização e ascensão social, trilhando caminhos diferentes de seus pais.

A partir dos relatos evidenciados, podemos afirmar que escolher o curso de magistério e as licenciaturas, que foi a porta para o ingresso na carreira docente, relaciona-se à classe social destes(as) que hoje são diretores(as) na rede pesquisada. A noção de escolha foi problematizada em pesquisas anteriores que se dedicaram à carreira docente (ASSUNÇÃO, 1996; NASCIMENTO; FIGUEIREDO; PEDROZA; VARGENS; KRAMER, 2005; PINCINATO, 2007) e que encontraram resultados semelhantes, seja trabalhando com grupos de mulheres docentes (ASSUNÇÃO, 1996) ou especialistas (NASCIMENTO et al., 2005), seja estudando grupos de homens que atuaram e ascenderam na carreira docente (PINCINATO, 2007).

Na pesquisa de cunho histórico realizada por Pincinato (2007) com professores do sexo masculino que fizeram carreira na área do magistério na rede estadual de São Paulo, chegando a cargos dirigentes, foi analisado que

a *escolha* pelo magistério por parte desse grupo de homens geralmente não tinha nada a ver com um sonho ou, em última instância, com o desejo de assumir essa identidade profissional. Ao contrário, o que praticamente todos eles relataram é que, ao completarem os estudos ginasiais, a única opção possível era mesmo essa, já que grande parte deles precisava ajudar nas despesas da casa ou, simplesmente, assumir, a partir daquele momento, as próprias contas. Portanto, a *escolha* pelo magistério se deu por se tratar de uma profissão que oferecia não só a possibilidade de acesso mais rápido ao mercado de trabalho, mas principalmente devido aos concursos existentes, que lhes garantiam o

⁶⁴ Além do diretor Heitor, cuja mãe era formada em matemática e, desde que ele era criança havia se separado de seu pai, sobre cuja formação ele não tem informações. A avó desse terceiro diretor “ensinava aos vizinhos no interior”, apesar de não ter formação.

⁶⁵ Com uma exceção, pois um diretor nasceu em 1957.

emprego e, mais, o ingresso em uma carreira na qual eles poderiam ascender (PINCINATO, 2007, p. 34, grifos da autora).

Na presente pesquisa, a intenção de ascender a cargos administrativos na área da educação não foi relatada ao se referirem ao momento da escolha do curso de formação inicial, na maioria dos casos⁶⁶, mas a intenção de deixar atividades manuais que demandavam desgaste físico pode ser inferida a partir das narrativas de vários diretores do sexo masculino. O desejo de ser professor, denominado por Pincinato (2007) como “assumir essa identidade profissional” aparece na minoria dos relatos, seja de homens, seja de mulheres, e é dividida com justificativas como a possibilidade de continuar a estudar, gostar de ler, apreciar esportes, gostar de crianças ou ser a opção possível para meninas que viviam no interior.

A partir do trabalho de Bohoslavsky (1983) sobre escolha profissional, Pincinato (2007, p. 33) considera que “os sujeitos tendem a formar, ao longo da vida, representações sobre as diversas profissões existentes, e a escolha, nesse sentido, acaba refletindo não só seus próprios ideais, mas também os de sua classe e de seu grupo de convívio social”.

Na pesquisa de Assunção (1996), que trabalhou com professoras de séries iniciais de ensino fundamental, apareceram justificativas como gostar de crianças, vocação, dom e missão para a escolha profissional. Pode-se perceber diferenças entre os resultados descritos por Assunção (1996) e os encontrados por Pincinato (2007) e pela nossa pesquisa, quanto às justificativas utilizadas para a escolha profissional, mas todas apontam para a influência da classe social nessa opção. Nesse sentido, mostram-se importantes os escritos de Bourdieu (1989), assumidos pelas duas autoras citadas e por nós reiterados. Dessa perspectiva, Assunção (1996) considera que

as condições objetivas de um determinado segmento social têm a força de orientar escolhas e atitudes específicas frente à escolarização e profissão, pois as expectativas e possibilidades de ascensão social através da escola obedecem a probabilidades estatísticas já incorporadas, de acordo com o grupo a que as pessoas pertencem. Ocorre assim uma interiorização das condições objetivas que tomam novo aspecto ao serem incorporadas, levando as pessoas a crerem numa naturalização e numa escolha, independentemente da situação objetiva em que se operam tais “escolhas” (ASSUNÇÃO, 1996, p. 13, grifos da autora).

Em sentido semelhante, a pesquisa realizada com profissionais que atuavam na gestão da educação infantil em municípios fluminenses realizada por Nascimento et al. (2005) descreve que diversos foram os caminhos que levaram tais profissionais à carreira do magistério, sendo por vezes uma opção influenciada pela família e, em outras, uma escolha possível diante da falta de recursos e opções de formação nos municípios em que residiam.

⁶⁶ Apenas Benjamim revelou tal intenção durante o curso de formação inicial em pedagogia antes do ingresso na carreira docente.

Apesar da pouca escolarização, tais famílias valorizavam a cultura escolar, por exemplo pela proximidade física, como o pai que trabalhava como cozinheiro de um colégio interno (Carlos), que possibilitou a aprendizagem da cultura escolar, seja por seu pai, seja por sua família, como no que se refere a uma rede de relações e conhecimentos, que o levam a uma primeira oportunidade de trabalho em um meio associado à educação, embora não à docência. Algumas ações que garantiram o prosseguimento dos estudos dos filhos foram empreendidas, como o caso da família de Beatriz, que muda-se da área rural para a zona urbana com o objetivo de que os filhos pudessem estudar:

Os meus pais, eles têm até a quarta série, mas incompleto também, e quando eu vim do sítio, eu mudei para [município paulista de porte médio], e motivado para que a gente estudasse, que meus pais vieram para a cidade. Nós somos em quatro irmãos. E aí a gente foi morar em [nome da cidade], meu pai montou uma máquina de arroz lá, e a gente deu continuidade aos estudos lá (informação verbal, BEATRIZ, 2016).

Além do incentivo para que os filhos concluíssem a escolarização, alguns pais – principalmente as mães – retornaram para a escola após alguns anos para se formarem, quando os filhos já haviam crescido um pouco. A diretora Antônia relata essa situação na trajetória de sua mãe, que após os 45 anos de idade concluiu um curso técnico e ingressou na carreira de enfermagem.

Meus pais tinham até a quarta série primária, como se chamava antigamente. Meu pai tinha um curso técnico e era uma pessoa muito inteligente, que, apesar de não ter tido a escolaridade, ele sempre acompanhou, sempre leu, e tinha um raciocínio matemático maravilhoso. Minha mãe tinha um desejo muito grande de estudar, mas não pôde quando era pequena. E assim que a gente ficou maior e meu pai aposentou, minha mãe foi estudar. Então ela fez o que se chamava o madureza na época, que hoje é o supletivo, para completar o fundamental, agora o ensino fundamental II, e o ensino médio. Aí ela fez um curso [...] de técnica de enfermagem, fez o concurso, entrou, então ela tinha mais de 45 anos quando ela começou na profissão, ela cumpriu um sonho (informação verbal, ANTÔNIA, 2016).

No caso da diretora Antônia, embora seus pais não tenham concluído os estudos quando jovens, principalmente no caso de sua mãe, havia o desejo de estudar e se profissionalizar, o que é efetivado em uma idade mais avançada em sua vida, após a aposentadoria do marido. Situação semelhante é relatada por Alexandre. O acesso à escola pela mãe de Alexandre durante a infância de seu filho, ao mesmo tempo que promove a sua formação, sinaliza a ele a sua valorização pelos conhecimentos escolares. Ela reforça tal posicionamento ao não se limitar a estudar em troca de um diploma, mas desfrutando do acesso promovido pela sua matrícula como estudante na instituição educativa a espaços e materiais, por exemplo à biblioteca e seu acervo de livros. No relato a seguir, podemos observar que ela pegava emprestado livros de literatura com o objetivo de, levando-os para casa, incentivar que seu filho lesse.

Sobre os meus pais, a conclusão dos estudos deles aconteceu quando eu já havia nascido. Eu tenho uma lembrança de quando eu tinha em torno de sete, oito anos de idade, a minha

mãe fazendo o supletivo. O meu pai concluiu o supletivo, o ensino médio, também por essa época. [...] Meus pais, eles sempre valorizaram a questão da educação, por conta de algo que eles não tiveram a oportunidade de vivenciar na época correta da vida, ambos vieram do alto do interior do estado de São Paulo [de municípios de pequeno porte]. Por muito tempo viveram na roça, meu pai como boia-fria, minha mãe [...] colhia café na roça também, morava em uma colônia, e de uma maneira geral essa é a influência dos meus pais no incentivo à educação, por conta deles não terem tido a oportunidade de estudar na época correta. Eu tenho uma lembrança, principalmente do estudo da minha mãe, de que, quando então eu já estava alfabetizado, lá com oito anos de idade, ela ia para a escola e trazia toda semana um livro do Monteiro Lobato para que eu lesse (informação verbal, ALEXANDRE, 2016).

Esse incentivo e investimento no acompanhamento dos estudos dos filhos em casa também foi relatado pela diretora Antônia. Apesar da pouca escolarização, sua mãe se dedicou à sua alfabetização em casa, considerando que seria importante que ela ingressasse na primeira série⁶⁷ já alfabetizada.

Eu entrei na escola no pré-primário, sempre em casa a gente estudou na escola estadual, a família era simples, e a escola estadual perto de casa abriu pré-escola no ano que eu entrei. Eu nasci em 62, eu tinha seis anos, foi em 68. Então eu fiz o pré e continuei o fundamental, sempre estudei na escola pública. Eu gostava muito da escola e eu queria muito ler, e minha mãe na inocência dela de não saber exatamente o que fazer, ela achava que os filhos tinham que ir para a escola sabendo escrever o próprio nome, pelo menos. E ela me ensinou a escrever o nome, mas eu era curiosa, e eu tinha um relógio em casa de algarismo romano, e ela me ensinou hora no algarismo romano, então no pré eu li sozinha. Eu não lembro como foi esse processo, eu só lembro que no último dia de aula a professora pediu para eu ler os três porquinhos para a sala, então acredito que não teria outras crianças que lessem, não me lembro. Eu só lembro que eu li e não era um pré-requisito nessa época a gente ler no pré, aprendia a ler na primeira série. E eu fui bem na escola, mas eu sempre falei que eu queria ser professora (informação verbal, ANTÔNIA, 2016).

Apesar da pouca escolarização dos familiares, nas entrevistas com os diretores e diretoras percebe-se a valorização da cultura escolar por parte de seus pais, seja mudando-se da zona rural para a cidade para que os filhos prosseguissem nos estudos, seja trazendo livros para leitura da biblioteca da escola em que cursava o supletivo, seja alfabetizando em casa para que a criança chegasse ao primeiro ano do ensino fundamental lendo, seja retornando após adultos aos bancos escolares como estudantes. Todos os(as) diretores(as) entrevistados ingressaram na escola na idade esperada para início do ensino fundamental, concluíram a escolarização obrigatória e continuaram seus estudos no ensino superior⁶⁸.

Podemos perceber, a partir dos dados desta pesquisa, uma influência da classe social bastante marcada na escolha profissional, mas também do gênero, no caso de algumas mulheres. Embora não seja central em todos os relatos, nos casos de Letícia e Manuela a marca do gênero aparece nessa escolha. A primeira, como já evidenciado anteriormente, escolhe “o caminho natural

⁶⁷ Atualmente denominado segundo ano do ensino fundamental.

⁶⁸ Apenas o diretor Eduardo abandona a escola por um ano, mas logo retorna e prossegue sua formação. O diretor Gilberto, por sua vez, é penalizado com o ingresso no mercado de trabalho devido à reprovação durante o Ensino Médio.

para meninas na época”, que era realizar o curso de magistério. Já a segunda, além de optar pela pedagogia por “gostar de crianças”, escolhendo pela pedagogia à pediatria, após a experiência em um curso técnico na área biológica que indicou sua aversão às aulas de anatomia, relata concordar com sua mãe, a qual argumentava que a docência seria uma carreira mais conciliável com a maternidade.

Ao relatarem sobre a escolarização de seus pais, em especial de suas mães, algumas diretoras revelaram uma limitação na escolarização das mulheres dessa geração anterior, com a qual as entrevistadas não se depararam. Por exemplo Denise, que revela que o abandono dos estudos por sua mãe ocorreu pelo desincentivo de seu avô, que considerava que “filha menina não precisa estudar mais”. Essa perspectiva também foi relatada por Manuela, cuja mãe era formada no curso técnico de contabilidade e não prosseguiu se graduando em Economia, por exemplo, devido à influência do marido. Já na geração das atuais diretoras, esse desencorajamento não apareceu no acesso aos estudos, embora permaneça, de maneira sutil, com relação ao ingresso no mercado de trabalho, aspecto que será tratado no próximo item.

3.3 Ingresso no mercado de trabalho por meio da docência e conciliação entre trabalho remunerado e vida familiar: as diferenças de gênero

Nas trajetórias narradas por diretores e diretoras, dois aspectos demonstraram uma marcação de diferenças relacionadas ao gênero: o primeiro refere-se à exclusiva dedicação aos estudos para as meninas e sua permanência por mais tempo fora do mercado de trabalho, no qual se inserem por meio da docência, em contraposição ao ingresso precoce no mundo do trabalho para meninos. A segunda questão refere-se às diferenças na conciliação, no decorrer da carreira, entre a vida profissional e a vida doméstica para homens e mulheres.

A maior parte dos(as) entrevistados(as) vivenciou o final da infância e a adolescência entre meados da década de 1970 e final da década de 1980, período que precede a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), quando o trabalho infantil era mais aceitável social e legalmente. No item 3.2 pudemos perceber que quase todos os diretores entrevistados ingressaram precocemente no mercado de trabalho, em funções que não exigiam formação – havendo a exceção de Alexandre, que é o mais novo, nascido em 1977. Enquanto isso, as futuras diretoras puderam dedicar-se exclusivamente aos estudos até o final do ensino médio, sendo a escola o principal meio de socialização fora do ambiente privado do lar nesse período da vida – também contamos com uma exceção, no caso de Érica, que desde cedo dedicou-se ao mundo da dança.

Às então meninas, o ingresso no mercado de trabalho não era objeto de cobrança por seus familiares, como observamos nas narrativas de Antônia e Manuela. A primeira, iniciou sua formação pelo curso de magistério, enquanto a segunda pelo curso de pedagogia⁶⁹.

Quando eu acabei o magistério, eu já queria muito trabalhar, há muito tempo eu queria trabalhar, e meu pai falava assim: não, as meninas podem estudar, não precisa trabalhar agora, pode se formar primeiro e tudo mais. Mas eu fui dar aula, eu fui fazer pedagogia, fiz um curso de inglês na época, que eu nunca usei, e fui fazer pedagogia. Quando eu estava na pedagogia, eu entrei [para lecionar em uma fundação educacional] (informação verbal, ANTÔNIA, 2016).

[Pesquisadora:] E aí você fez a pedagogia, você já trabalhava, ou você começou a trabalhar depois?

[Manuela:] Não, porque eu não tinha magistério, então nem podia trabalhar como professora, eu fui trabalhar só depois da faculdade.

[Pesquisadora:] Depois de terminar...

[Manuela:] Sim, porque como eu não tinha o magistério, eu não podia trabalhar como professora. Só depois, depois de ter o diploma de pedagogia (informação verbal, MANUELA, 2017).

Percebe-se, a partir da narrativa de Manuela, que trabalhar em outra área, fora da carreira docente, para manter-se, não era uma demanda ou mesmo uma opção. Dessa forma, ela ingressa no mercado de trabalho apenas após concluir o ensino superior. A transição para a vida adulta e economicamente produtiva se dará pela docência no caso de quase todas as mulheres entrevistadas. No caso dos diretores, o ingresso no mercado de trabalho ocorre mais precocemente, em atividades sem especialização, como analisamos no item 3.2. Embora os meninos tenham ido cedo para o mundo do trabalho remunerado, apenas Eduardo referiu-se à influência dessa inserção precoce no abandono – mesmo que temporário – dos estudos⁷⁰.

Denise, que – como a mesma relata - começou a “enfrentar a vida” ao trabalhar como recepcionista após os dezoito anos para se manter durante a primeira tentativa de realizar um curso superior – antes do ingresso no curso de magistério no Cefam –, foi a única que apresentou uma questão inexistente nas narrativas de Antônia, Manuela e demais entrevistadas, qual seja, a responsabilidade com o trabalho doméstico na adolescência⁷¹.

Porque aí teria que começar a trabalhar, porque com catorze, quinze anos, família simples, não tinha, então vai começar a trabalhar. Só que eu retardei um pouco esse início ao trabalho, minha irmã não, minha irmã aos catorze anos foi fazer o ensino médio – era mais

⁶⁹ Precedido pelo curso Técnico em Patologia Clínica.

⁷⁰ Em Artes e Carvalho (2010), temos uma análise que visa desmistificar a relação entre o ingresso no mercado de trabalho e o abandono dos estudos.

⁷¹ Ressaltamos que não foi perguntado às entrevistas se estas ajudavam em afazeres domésticos e como era utilizado o tempo em que não estavam na escola durante sua infância e adolescência. Assim, apenas o relato de Denise revelou explícita e espontaneamente a ocupação de seu tempo por esse trabalho não remunerado desde muito nova, o que não significa que as demais entrevistadas não tenham vivenciado situação semelhante, mas apenas que, ao narrarem suas histórias, não mencionaram tal questão. Outro aspecto que não será desenvolvido nesta tese mas que permanece para estudos futuros é o fato de todas as entrevistadas consultadas se considerarem brancas, característica que pode ter influenciado o perfil desse grupo no que se refere à responsabilização pelos afazeres domésticos.

velha que eu – e já foi trabalhar em um supermercado, no caixa, já teve que enfrentar a vida. Eu não fui trabalhar aos catorze, quinze anos, porque na época, minha mãe adotou uma criança, um menino, um irmãozinho, e a gente não sabia, mas ele tem hidrocefalia. Então ele começou a dar trabalho para a minha mãe, ele não anda e não fala até hoje, que está com 31 anos. Então a minha mãe falou assim, como ela estava sozinha, tinha que levar ele para a Apae⁷², levar nos exames, levar em um monte de lugares, então ela pediu para eu ficar em casa. Então eu estudava à noite e ficava em casa de dia para ajudar ela a cuidar dele e cuidar do serviço da casa (informação verbal, DENISE, 2017).

Essa diretora nos relata em sua trajetória essa característica típica na trajetória das mulheres, que se relaciona à atribuição a elas das ações de cuidado no meio familiar. Embora houvesse demanda de ingresso cedo no mercado de trabalho, Denise permaneceu no meio doméstico para exercer a função de cuidadora de seu irmão, que apresentava um tipo de deficiência e, por esse motivo, necessitava de cuidados especiais. No caso de Denise, a ocupação com os afazeres domésticos na adolescência exerceu influência em sua escolarização, pois foi por esse motivo que ela foi estudar no período noturno durante o ensino médio.

Em pesquisa que se dedicou à análise de dados sobre o processo de transição para a vida adulta, enfocando a população jovem que não estuda nem trabalha, denominada atualmente de “nem nem”, Camarano, Kanso, Mello e Andrade (2006) fazem uma comparação entre a década de 1980 e os anos 2000, analisando que

A maior parcela dos jovens do sexo masculino fazia parte da força de trabalho e não estudava nos dois anos considerados, embora em proporções decrescentes no período. Como já apontado em outros estudos, foi a categoria dos que participavam do mercado de trabalho e estudavam a que mais cresceu no período: o percentual dobrou e o incremento mais expressivo ocorreu entre as mulheres. Em 1980, predominavam as jovens que não estudavam e nem estavam na força de trabalho (48,9%). A proporção de mulheres nessa condição reduziu mais da metade em 2000, caindo cerca de 20 pontos percentuais – 26,4%. Entre os homens, a proporção comparável foi bastante menor e permaneceu estável nas últimas duas décadas, em torno de 7% (CAMARANO; KANSO; MELLO; ANDRADE, 2006, p. 262).

Esses dados mostram uma mudança grande na ocupação de mulheres jovens nos dois períodos citados⁷³. Quando consideramos a categoria “nem nem”, o trabalho não remunerado, realizado no âmbito doméstico não é considerado, podendo muitas mulheres estarem se dedicando exatamente a essa função.

Partindo das análises de Constanzi (2009), podemos acrescentar que essa diferença na população que não estuda nem trabalha se diferencia não só no que se refere ao gênero, mas também com relação à raça. O autor afirma que em 2006 essa população representava 29,2% das mulheres negras e 22,4% das brancas, em contraposição a 13% dos jovens negros e 10,3% dos

⁷² Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae).

⁷³ É considerada população jovem, pela pesquisa de Camarano, Kanso, Mello e Andrade (2006), pessoas de 15 a 29 anos, sendo que no caso do sexo masculino esse percentual permanece o mesmo, 7%, independente da idade. Por outro lado, para o sexo feminino é crescente o percentual de mulheres que não estudam nem trabalham, de acordo com o avançar da idade.

jovens brancos. O autor elenca como possíveis fatores para tal diferença a maior taxa de desemprego, maior vinculação com afazeres domésticos e as questões relacionadas à maternidade precoce.

A partir de dados mais recentes, o IBGE (2016) também constata a permanência da desigualdade de gênero na sociedade brasileira, analisando que

O maior crescimento no percentual de jovens homens que não estudavam nem trabalhavam, entre 2005 e 2015, de 11,1% para 15,4%, não foi capaz de aproximá-los do patamar de jovens mulheres na mesma situação, de 29,8%. A OIT⁷⁴ atribui essa diferença – também verificada em outros países – a questões culturais e/ou práticas discriminatórias de gênero que excluíam as mulheres do mercado de trabalho e as levariam na direção de se ocuparem com afazeres domésticos (WHAT..., 2015). A explicação é plausível para o caso brasileiro, eis que o percentual de mulheres jovens não estudantes inativas é de 21,1% – enquanto o de não estudantes desocupadas é de 8,7% – e que 91,6% de todas as mulheres que não estudavam nem trabalhavam na semana de referência responderam cuidar de afazeres domésticos, dedicando-lhes em média 26,3 horas semanais (tabela 3.9). A título de comparação, o percentual de homens jovens não estudantes inativos é quase o mesmo que o de não estudantes desocupados (7,6% e 7,8%, respectivamente) e 47,4% de todos os homens que não estudavam nem trabalhavam cuidavam de afazeres domésticos por em média 10,9 horas semanais (IBGE, 2016, p. 48-49).

No caso de nossa pesquisa, apenas uma das diretoras entrevistadas vai se enquadrar no perfil “nem nem” por um período de sua vida: Denise, a mesma que cuidou do irmão durante a adolescência, dedicou-se exclusivamente à maternidade e aos afazeres domésticos por cinco anos, após a conclusão do curso de magistério.

A maternidade é apontada por Camarano, Kanso e Mello (2006) como um importante evento que marca o ciclo da vida de mulheres, o que não é evidenciado da mesma forma no ciclo da vida de homens. Para ambos os sexos, as autoras consideram a entrada na escola, o ingresso em atividade econômica, a constituição de domicílio, o casamento, a aposentadoria e a viuvez como principais mudanças que marcam o ciclo da vida das pessoas e, no caso das mulheres, acrescentam o evento do nascimento do primeiro filho nessa análise, que pode ser antecedido ou não pelo casamento.

Considerando os diretores e diretoras entrevistados(as), a experiência da maternidade se mostrou marcante na experiência de algumas mulheres, no sentido de influenciar a forma de exercício da atividade econômica que, no caso delas, era a docência. Dos(as) quinze entrevistados(as), apenas um diretor declarou não ter filhos, além de um diretor e uma diretora que convivem com enteados. Ao narrarem suas histórias, Denise, Beatriz e Manuela se referiram à influência da maternidade em sua trajetória profissional, enquanto as demais só tocaram no assunto ao serem diretamente questionadas a respeito da conciliação entre vida profissional e vida pessoal. No caso dos homens entrevistados, mesmo quando questionados, tal influência não foi relatada.

74

Os desafios para conciliar a vida profissional e a vida familiar relatados por Denise e Beatriz estiveram relacionados à gravidez pouco planejada, que ocorreu enquanto cursavam o magistério. Ambas concluíram o curso mediante o incentivo de suas mães para que não desistissem dessa formação devido à gravidez, mas outras renúncias foram necessárias para dedicarem-se ao cuidado dos filhos.

Então, foi difícil, minha mãe que me deu todo apoio, que foi uma das condições dela que eu ia me casar, mas que eu não desistisse, que eu não parasse de estudar. E foi o que eu fiz, naquela época. Falei: Não, tenho que terminar pelo menos o que eu estava fazendo, que era o magistério. Então eu terminei e já comecei a dar aula, naquele ano mesmo. [...] Foi no final de outubro, eu iniciei a minha carreira de professora, sem me formar ainda. E depois, nos anos seguintes, eu já comecei a dar aula eventualmente. Tive o meu filho em julho, depois, mas mesmo assim, grávida, vários dias eu fui para a escola, dar aula eventual. Depois eu tive ele, em julho, aí eu dei uma paradinha, acho que de uns três meses. E depois, nos anos seguintes, eu já continuei, que faltava professor, e tinha menos professor que hoje, então a gente era chamado constantemente. E sempre saindo correndo. Colocava as crianças no carro, deixava na minha mãe, e ia para a escola. Ou era de manhã, ou era na hora do almoço. [...] Me casei com 18, com 19 eu já tinha meus dois filhos, aí eu fui só no mercado de trabalho, só trabalhar. Aquela coisa de ganhar independência, construir mesmo, casa e tudo mais que a gente não tinha. Sempre dei aula, quando eu iniciei no estado, eu fiquei um ano eventual, nos anos seguintes, é manhã e tarde, e as crianças com a minha mãe. Então tem esse lado que eu falo: meu Deus! Mas hoje eles agradecem. E depois, quando eu tinha uns 31 anos, que eu fui fazer pedagogia (informação verbal, BEATRIZ, 2016).

Engravidei do primeiro filho, aí ele nasceu eu estava no Cefam, fiquei os três meses de licença, que nasceu em setembro, mas fiz todas as provas depois, que tinha que ir lá fazer as provas, eu só não ia nas aulas. Aí levava ele comigo para fazer prova, mas foi uma fase maravilhosa. [...] Aí terminei o Cefam com o Antônio, o meu mais velho, que já tinha dois aninhos, e grávida do Beto, do segundo filho, que aí a gente já estava casado. [...] Nós pagávamos uma escolinha particular, onde eu dava todo o meu salário do Cefam para pagar a escolinha para ele, porque aí o Henrique que ganhava, ralava para trabalhar, coitado, eu lembro, ele ganhava três salários mínimos e ralava para me sustentar e sustentar o filho, e eu continuar estudando. Porque chegou uma hora que ele chegou a pedir para mim, o Henrique, ele falou: Dê, para de estudar, como é que nós vamos fazer, longe de mãe, longe da sogra? Como é que vai cuidar do filho, a gente se sustentar, ele fazendo faculdade. [...] Minha mãe: não, filha, você se vira, você dá um jeito. Minha mãe sempre apoiou muito. E aí, sozinha, mas nós combinamos e fizemos isso, eu não parei, ele ficou quase dois anos na escolinha para eu poder terminar o Cefam. Quando eu terminei o Cefam, eu tinha ele, com dois anos e meio, e grávida de dois meses do Beto. [...] Então eu decidi: não, agora eu estou grávida, eu não vou fazer a mesma coisa que eu fiz com o primeiro filho, eu tenho dois filhos sob minha responsabilidade. Eu parei totalmente minha vida profissional, de estudar, não fui dar aula, não fiz nada. Eu lembro que quando eu terminei o Cefam, eu estava dando aula dentro da [universidade] em um projeto de EJA, que era um programa do Cefam com a [universidade], e não ganhava nada, mas a gente ia três vezes por semana à noite, que a [universidade] emprestava três salas para a gente e a gente tinha vários adultos se alfabetizando, e eu fiz parte desse programa. Uma delícia, eu adorava, não precisava ganhar nada, eu amava. Mas aí grávida, depois que me formei eu continuei mais uns seis meses, saí barrigudona, e o Henrique ficava com o Antônio de noite. Aí eu já estava prestes a dar à luz, eu falei: não. Me afastei de vez, mas isso depois de formada. Fiquei em casa, fui ser mãe, o Antônio já com três anos, o Beto nascendo, eu fiquei em casa mais três, quatro anos. Eu fiquei só em casa, sendo mãe (informação verbal, DENISE, 2017).

Durante o curso de magistério realizado no Cefam, Denise utilizava a bolsa de estudos recebida para pagar a escola de seu primeiro filho. Após a conclusão do curso e com a chegada do segundo filho, passou a dedicar-se exclusivamente à vida doméstica e ao cuidado dos filhos, o que

levou ao adiamento do seu ingresso na carreira do magistério e da sua formação no ensino superior. No caso de Beatriz, o apoio de sua mãe permitiu o seu ingresso na carreira docente assim que finalizou o curso de magistério, pois enquanto esta cuidava dos netos, aquela começava a atuar como professora. Por outro lado, a sua formação no ensino superior também foi adiada até o momento em que os filhos cresceram. O fato de ter cursado pedagogia apenas mais tarde não é relacionado por Beatriz à maternidade, mas à ida para o mercado de trabalho. Mais tarde, na época em que cursou pedagogia, ela relata ter recebido “auxílio” do marido e de sua mãe com os filhos para que o concluísse.

No caso de Manuela, enquanto atuou como docente, relata nunca ter substituído outras professoras ou outros cargos, dedicando-se sempre em tempo parcial à carreira, até o momento em que ingressou no cargo de diretora. Assim, pôde conciliar o trabalho e o cuidado dos filhos.

Porque naquela época era exatas, humanas e biológicas. Eu, a princípio, ia fazer medicina, que eu ia ser pediatra. Fiz biológicas, mas aí eu vi que eu não gostava de abrir sapo, abrir rato, que eu não daria para aquilo. E aí, pensando em trabalhar com criança, fui para pedagogia. Então eu não fiz magistério, porque eu não pensava em ser professora. Pelo contrário, minha mãe incentivava muito a gente a ser professora, porque ela falava que isso conciliava muito bem, criar os filhos e trabalhar meio período. Mas em casa ninguém fez magistério, mas depois fizemos pedagogia (informação verbal, MANUELA, 2017).

Nos três últimos relatos apresentados, podemos perceber a atribuição às mulheres das tarefas relacionadas ao âmbito doméstico. Essas narrativas caminham no mesmo sentido de dados publicados pelo IBGE (2016), que analisaram o tempo dedicado ao trabalho remunerado e ao trabalho doméstico por homens e mulheres no Brasil de 2005 a 2015. Assim como vimos que, no caso dos jovens, há diferenças no grupo “nem nem” entre homens e mulheres, possivelmente associados à necessidade de dedicação aos afazeres domésticos para mulheres (CAMARANO; KANSO; MELLO; ANDRADE, 2006), na população que está no mercado de trabalho a mesma desigualdade permanece ocorrendo.

Os resultados da PNAD em relação às jornadas no mercado de trabalho e o cuidado com afazeres domésticos mostram que os padrões de gênero na sociedade brasileira permaneceram praticamente inalterados na última década. Em 2015, a jornada masculina com afazeres domésticos permanece em 10 horas semanais, mesmo valor encontrado em 2005. A jornada feminina em tais atividades é o dobro da masculina e somada à jornada delas no mercado de trabalho, a jornada total feminina excede a masculina em média em 5 horas semanais (gráfico 5.9 e tabela 5.13) (IBGE, 2016, p. 80).

O trabalho não remunerado, no âmbito doméstico, permanece uma atividade atribuída às mulheres e que impacta na sua inserção no mercado de trabalho e na sua qualidade de vida, como analisa o IBGE (2016):

As atividades relacionadas com os afazeres domésticos e cuidados têm impacto na inserção no mercado de trabalho, principalmente para as mulheres. Essa articulação entre os dois tipos de trabalho remunerado e não remunerado tem impactado o bem-estar social das

mulheres. Assim como ressalta a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal (Comisión Económica para América Latina y el Caribe – Cepal) (GÊNERO..., 2009), na medida em que não há novas alternativas privadas ou sociais de redistribuição do cuidado dentro do domicílio, nem uma maior participação dos homens em tais atividades, associado ao fato que as jornadas de trabalho são pouco flexíveis, as tensões relativas aos ajustes de “tempos” se intensificam, reduzindo o bem-estar e a qualidade de vida das mulheres (IBGE, 2016, p. 80, grifos do autor).

A partir das trajetórias de diretores e diretoras, pudemos perceber a existência de vários modelos de distribuição do cuidado no âmbito familiar: o primeiro apresentado refere-se à atribuição às mulheres de tal trabalho não remunerado e o consequente adiamento da sua inserção no mercado de trabalho, como no caso de Denise. O segundo é a articulação entre o trabalho remunerado e o não remunerado pelas mulheres, com o trabalho em tempo parcial como estratégia para tal conciliação, como já vimos no relato de Manuela, e acrescentamos o de Antônia:

Então, eu graças a Deus consegui acompanhar muito a vida dos meus filhos, porque era professora, trabalhava um período só. Teve bastante tempo que eu dobrei período, que eu trabalhei em dois períodos, mas já quando minha mãe aposentou, ficava com eles à tarde, mas a maioria das vezes eu sempre acompanhei. Então eles iam para a escola comigo, que os dois estudavam na [nome da escola], e de tarde conseguia levar para as coisas da vida: piano, inglês. Aí, uma época que eles estavam maiorzinhos, que eu pus no inglês perto da casa da minha mãe, porque aí eu podia dobrar período e eles iam para o inglês. No começo o meu pai levava, depois iam sozinhos. Meu filho mais velho tem 27 anos, é casado, tem uma bebezinha agora, de dois meses, e meu caçula tem 24 anos (informação verbal, ANTÔNIA, 2016).

No início, trabalhando em tempo parcial. Depois, contando com sua mãe para o cuidado dos filhos, dessa forma foi possível que Antônia trabalhasse em período integral. Podemos, assim, observar uma outra maneira de lidar com o cuidado no âmbito doméstico, na forma de delegação. Nessa situação, que pode ser depreendida do relato de Antônia, a responsabilidade de ações de cuidado passa das mãos de uma mulher (Antônia) para outra (mãe de Antônia). Nesse modelo, o trabalho reprodutivo (cuidados com os afazeres domésticos, cuidados de crianças e idosos), ou de “produção do viver” (Hirata e Kergoat, 2007 *apud* Hirata, Zarifian, 2000), continua sendo exercido por mulheres, pois aquela que passa a dedicar-se em tempo integral ao trabalho remunerado delega a outras mulheres as funções de cuidado no âmbito familiar.

Nas entrevistas realizadas com algumas diretoras, pudemos notar a presença de várias maneiras de lidar com o trabalho não-remunerado de cuidado no âmbito doméstico, como vimos nos relatos de Antônia, Beatriz, Denise e Manuela, que explicitaram em seus relatos como a maternidade moldou, de certa maneira, as suas trajetórias profissionais. Alexandre, por outro lado (ou melhor, na mesma perspectiva), expõe não ter precisado alterar sua rotina de trabalho devido à chegada dos filhos. Ao ser questionado sobre a conciliação entre vida pessoal e profissional, revela:

[Alexandre:] Conciliar a vida pessoal com o trabalho. Eu aprendi, nesses últimos anos, que o nosso tempo é a gente quem acaba administrando ele. E eu consigo, quando saio aqui do primeiro cargo público, ao chegar na minha casa, ficar por volta de uma hora, uma hora e

meia, com a minha família, onde eu procuro estar inteiro para elas. Sento no chão com as crianças, converso, a gente brinca junto. Mesmo sendo pouco tempo junto, é um tempo de qualidade e muito bem aproveitado.

[Pesquisadora:] Elas são pequenas?

[Alexandre:] Uma com quase nove anos, outra com dois anos e meio.

[Pesquisadora:] E aí, no restante do tempo, elas têm escola, elas ficam com a mãe, como que é?

[Alexandre:] A minha esposa trabalha também. A minha filha mais velha fica na escola em período integral, o horário que a minha esposa faz no hospital é um turno de seis horas, então de manhã a mais nova fica com a minha esposa, e à tarde ela vai para um colégio em [nome da cidade].

[Pesquisadora:] Então, mas você não chegou a ter que reorganizar o seu trabalho, em função dos filhos?

[Alexandre:] Não, não precisou reorganizar nada. A gente foi encaixando as coisas para que não houvesse uma mudança de ritmo nem na minha vida, nem na vida da minha esposa (informação verbal, ALEXANDRE, 2016).

Dedicando-se uma hora e meia aos filhos por dia, no intervalo entre dois empregos, Alexandre considera tempo suficiente para dedicar-se às atividades ligadas ao âmbito doméstico. O fato de sua esposa trabalhar em jornada reduzida, de seis horas, propicia que ela fique com as crianças nos momentos em que estas não estão na escola. A responsabilidade pelas funções de cuidado parecem ser encargo, em maior medida, de sua esposa, a qual concilia a atividade remunerada e as atribuições no âmbito doméstico, não implicando em alterações na rotina de trabalho de Alexandre.

Diante do mesmo questionamento, Gilberto relatou algo semelhante, considerando “tranquilo” conciliar o trabalho e vida familiar. Passou a conviver com enteados quando estes eram crianças e revela que, em geral, sua esposa “dava muita atenção para as crianças”, mas “quando precisava” ele conciliava, não sendo o principal responsável por tais atividades. Assim como Gilberto, Érica também tem um enteado. Casada há poucos anos, relata ter optado por não ter filhos.

Assim como Alexandre e Gilberto, outros diretores e uma diretora também não mencionam a influência da paternidade/maternidade em suas trajetórias profissionais, como Carlos, Ítalo e Letícia.

[Carlos:] Nunca tive problema com isso não, de conciliar o horário. Cheguei a trabalhar no [colégio privado] durante quatro anos, eu comentei isso com você, sendo diretor de escola, e já estava separado. Ele ficava com a mãe, no final de semana eu pegava. Eu não posso dizer que eu tive problema com essa questão de trabalho. Hoje o meu filho já tem 18 anos e três meses. [...] Eu sou a mãe e o pai dele. [...] Ele mora comigo já há sete anos.

[Pesquisadora:] E sempre foi tranquilo para você, você tem outras pessoas para te ajudar, ou só você?

[Carlos:] [Aponta para si] Coisas da vida. Ou está na escola, ou está fazendo conservatório, uma época atrás

(informação verbal, CARLOS, 2016).

Atualmente, Carlos declara ser o responsável pela educação de seu filho, apesar de em período anterior ter essa responsabilidade apenas aos finais de semana, devido ao divórcio. Não fica

claro em seu relato como se davam as atividades de cuidado quando seu filho era bem pequeno, mas subentende-se que não ficavam sob sua responsabilidade.

Ítalo, contando com a esposa – que é professora – e a mãe da mesma, a qual se encarregava de cuidar das crianças quando necessário, trabalhou em dois empregos mesmo quando seus filhos eram pequenos. Ele relata que “criou-se uma independência muito rápida das crianças”, pois estas foram matriculadas na creche desde cedo. Letícia, em sentido semelhante, relata ter sempre trabalhado e que seus filhos “foram criados por avós e babás”.

No relato de ambos percebe-se a existência, em certa medida, de um sentimento de pesar em suas falas, pela ausência na criação dos filhos. Letícia justifica: “trabalhar era importante, era necessário para a família” (informação verbal, LETÍCIA, 2017), demonstrando haver um saldo positivo nessa ausência. Ítalo relata: “o primeiro filho, não consegui ver ele crescer porque tinha dois empregos. Hoje ele tem 19 anos. Vindo para Campinas, minha vida melhorou, eu tinha mais tempo para respirar, o que me levou à pesquisa. Durante a pesquisa, eu tive muito apoio da família” (informação verbal, ÍTALO, 2017). Em um período mais recente, quando passou a ter mais tempo livre por estar exercendo apenas a função de diretor em Campinas, Ítalo ingressa no mestrado. Ele considera ter tido “apoio da família” nesse período e reconhece que, atualmente, tem uma vida familiar melhor.

Ao explicar a respeito de teorias acerca da divisão sexual do trabalho, Hirata (2017) aponta que na linha teórica funcionalista, em que se considerava a “conciliação de papéis” entre homens e mulheres, tal relação ocorria dessas três maneiras:

1) a forma de um modelo tradicional (mulheres no seio da família, homens no trabalho); 2) a forma de um modelo da conciliação (na realidade apenas as mulheres conciliam a vida profissional com a vida familiar); 3) a forma de um modelo da delegação (mulheres delegam a outras mulheres suas tarefas domésticas, o que amortiza a contradição e a tensão na vida do casal; a delegação substituiria assim a “dupla jornada de trabalho”) (HIRATA, 2017, p. 99).

A autora acrescenta, a partir de Kergoat (2005), a noção de gênero como um “sistema” que hierarquiza os sexos e produz diferenças, no qual aparecem a “contradição e o conflito” e não a “conciliação”, como na perspectiva exposta anteriormente. Nesse ponto de vista teórico, são acrescidas as noções de “consustancialidade” ou “coextensividade”, considerando as hierarquizações nas relações de sexo/gênero, classe e raça/etnia. Nessa perspectiva, também se amplia a noção de trabalho, considerando tanto o trabalho profissional como o trabalho doméstico não-remunerado, havendo dois princípios que operaram na divisão sexual do trabalho, o da hierarquia e o da separação, considerando, no primeiro princípio, que o trabalho masculino teria mais valor que o feminino e, no segundo, que o trabalho masculino é distinto do feminino (HIRATA, 2017).

Hirata e Kergoat (2007) também utilizam o termo “externalização”, ao analisar a relação entre mulheres francesas e mulheres imigrantes naquele país, quando as primeiras delegam os afazeres domésticos às segundas, em uma transferência de tais responsabilidades, as quais permanecem sob incumbência de mulheres. A partir da noção de “externalização”, Hirata e Kergoat (2007) demonstram o estabelecimento de desigualdades entre as diferentes mulheres, considerando que mesmo aquelas que são remuneradas para exercerem atividades domésticas continuam responsáveis por tais atribuições em seus lares, conciliando, assim, o trabalho doméstico remunerado com o não remunerado.

No caso de algumas diretoras e diretores entrevistados, foi relatada a “externalização” das atividades de cuidado, de forma remunerada e formal, com a contratação de funcionárias para o cuidado dos filhos, ou de forma informal, recorrendo a conhecidas que se encarregam desse trabalho, possibilitando que o tempo desses(as) diretores e diretoras seja menos ocupado pelo trabalho no âmbito doméstico.

Cláudia, por exemplo, contou com o trabalho de funcionárias remuneradas para o cuidado de suas três filhas. Esse apoio possibilitou que ela permanecesse no mercado de trabalho, o que não significa necessariamente que o evento da maternidade não a tenha levado a suspender projetos existentes no campo profissional, como realizar o doutorado.

[Cláudia:] Olha, Mariana, as minhas filhas, a primeira nasceu – deixa eu lembrar o que eu estava fazendo em 2000 –, eu não estava ainda como diretora, eu estava fazendo mestrado. Eu engravidei da Jéssica fazendo mestrado. Então eu acho que eu consegui conciliar bem, porque meu marido me ajuda muito. Eu sempre tive condições de ter alguém para me ajudar. Depois a Jéssica nasceu, eu fazendo mestrado, e aí eu me afastei, fiquei com ela durante um ano e meio, fazendo mestrado. Quando eu finalizei, eu pedi exoneração na prefeitura de [município próximo a Campinas], que eu estava trabalhando lá na faculdade de [município próximo a Campinas] também, que eu dava aula. E permaneci somente com o estado. Passei no concurso da prefeitura [nome da cidade], aí eu exonerei desses dois e fiquei somente com a prefeitura, por que senão... Na verdade eu nem queria exonerar, eu na verdade não queria ter largado [nome da cidade] na época. Mas o que acontece, eu precisava ter tempo para ela. Então, acabei tendo que fazer isso. E depois, quando eu fiquei grávida novamente, eu ia fazer o doutorado, mas o que aconteceu? Primeiro que eu já estava na prefeitura, e segundo que eu fiquei grávida de gêmeas, então o que eu tinha planejado, de uma certa maneira, mudou. Mas, assim, eu não me importo. Eu acho que está tudo bem. [...] Tenho três filhas, uma agora tem dezesseis anos, na época tinha três anos, quando as gêmeas nasceram. Então a minha vida ficou realmente corrida.

[Pesquisadora:] Mas você ia fazer doutorado e acabou não fazendo...

[Cláudia:] Acabei desistindo, por conta disso, porque aí, para mim, com três filhas, fazendo doutorado, já achei que ia ficar pesado demais, sabe. Então eu acabei deixando e não fazendo nunca mais, na verdade. Mas eu acho que eu concilio bem, eu sempre conciliei muito bem, só que eu sempre tive quem me ajudasse.

[Pesquisadora:] Que é o seu marido?

[Cláudia:] O meu marido, e, quando as gêmeas nasceram, além de eu ter uma pessoa que trabalhava para mim em casa, eu tinha babá que também ia embora a cada quinze dias, morava em casa. Então eu sempre tive quem me ajudasse, porque se eu não tivesse eu não daria conta. Foi por isso. Mas sempre paguei.

[Pesquisadora:] Não colocou em creche...

[Cláudia:] Coloquei. As meninas, elas foram para a creche com cinco anos e meio, mais ou menos. Mas ainda assim eu continuei com a pessoa que me ajudava, porque eu precisava da

noite, alguém que me ajudasse um pouco, então ainda assim eu continuei. Foi uma fase bem complicada, mas eu nunca faltei por conta disso. O meu trabalho, eu sempre procurei não misturar muito, sempre deixei minhas abonadas para uma situação que precisasse. Então eu continuo fazendo isso até hoje, eu deixo sempre para o final, porque eu falo, se eu precisar por algum motivo, eu tenho as abonadas para me socorrer. E que me socorreram muito na minha vida, nessa vida corrida, e que agora eu continuo fazendo da mesma forma, aí se eu não usar eu acabo usando lá para dezembro (informação verbal, CLÁUDIA, 2016).

Mesmo contando com profissionais remuneradas para o cuidado das filhas, a diretora Cláudia teve sua carreira e ambições profissionais readequadas por conta da maternidade. Engravidando durante a realização do curso de mestrado, optou por não continuar sua formação após a chegada dos filhos. O plano de fazer doutorado é suspenso por tempo indeterminado e, em sua narrativa, o marido aparece como “auxiliar” no que se refere ao âmbito doméstico e à vida familiar.

Benjamim, por sua vez, ao ser questionado sobre como conciliava a vida familiar com o trabalho, revela: “Para mim é tranquilo”. Adicionalmente, ele argumenta que poderia ministrar aulas à noite e que não o faz por considerar importante dedicar-se ao convívio com seu filho. Ele assumiu a criação do filho apenas há alguns anos, quando este já tinha cinco anos, e hoje o educa sozinho.

[Pesquisadora:] E com relação à vida pessoal, que você tem um filho, você falou que você mora com ele, como que você tem conciliado, ele está com doze anos, é isso?

[Benjamim:] Doze anos.

[Pesquisadora:] A questão da paternidade e o trabalho...

[Benjamim:] Ah, eu como educador, como pessoa, eu gosto muito de criança. Então, assim, para mim é tranquilo. Para mim é tranquilo, porque ele estuda em um colégio [ligado à igreja], e ele à tarde fica com a família que cuida dele, que eu pago para cuidar. Então eu evito arrumar trabalho até à noite, que eu poderia trabalhar à noite, mas eu evito porque eu quero ficar mais com ele, então eu saio daqui às quatro horas, às vezes às seis horas, pego ele e vou para casa.

[Pesquisadora:] E são só vocês dois?

[Benjamim:] É, só nós dois. Eu auxilio ele nas lições, essa coisa tudo, e de manhã eu deixo ele na escola e venho para cá. Então, assim, é bem tranquilo. Ele é uma criança tranquila, muito inteligente, e...

[Pesquisadora:] Quando ele era pequenininho, também?

[Benjamim:] Pequenininho a mesma coisa. Ele veio morar comigo quando ele tinha cinco anos. A mesma coisa, sempre levava ele na escola e tinha uma família, alguém para buscar ele. E depois, quando eu retornava, eu pegava ele e ia para casa. E eu sempre fiz tudo em casa: eu lavo, eu passo, eu arrumo casa, eu compro, eu cozinho, tudo sou eu, em casa. E ele agora está ajudando a lavar o banheiro [risos].

[Pesquisadora:] Mas, assim, a questão do trabalho, nunca teve problema de conciliar...

[Benjamim:] Não, nunca teve problema não. Eu fiz a opção de ficar só aqui, vamos dizer assim. Porque à noite, ou à tardezinha para noite, eu fico com ele. Porque eu acho que ele já fica o dia todo sem mim, e ficar à noite, então eu não sei se eu trabalhasse em uma escola à noite, se o dinheiro ia pagar os momentos que eu deixei de ficar com ele. Então cada um tem a sua avaliação (informação verbal, BENJAMIM, 2016).

No relato do diretor Benjamim, não aparece a figura do cônjuge que compartilhe a educação do filho atualmente, mas há um apoio externo nas atividades de cuidado, com uma família conhecida que presta um serviço informal de guarda da criança quando esta sai da escola.

Ao perguntar a respeito do assunto a Eduardo, ele vai relatar a respeito de sua vida afetiva, casamentos e separações, que ocorreram devido à sua vontade de ser pai. A chegada do filho não altera sua rotina de seu trabalho, inclusive ele matricula a criança no CEI em que atuava. Ser pai o leva a reflexões e inquietações acerca do cotidiano da educação infantil no CEI em que trabalhava anteriormente como diretor. Após o gravador ser desligado, relata a desistência do curso de mestrado, relacionando-a tanto ao desejo de dedicar-se ao filho, como ao processo de separação da esposa e ao próprio conteúdo da pesquisa que desenvolvia.

Apenas Eduardo e Ítalo mencionaram recorrer à creche, espaço público destinado ao cuidado de crianças pequenas, para o cuidado dos filhos. O primeiro, quando já atuava como diretor em Campinas, em um centro de educação infantil, e o segundo revelando que isso possibilitou “criar uma independência” na família com relação às atividades de cuidado, que também eram exercidas pela avó, como já vimos anteriormente.

Um ia para a creche, o pequenininho ia para a creche, na época a gente morava perto da mãe dela, da avó, então a avó ajudava a cuidar, quando a gente não estava, então tinha muita ajuda da avó ou ela subia em casa, que ela morava perto, ou a criança ficava na casa dela (informação verbal, ÍTALO, 2017).

Faria (2006) relaciona o ingresso em massa das mulheres no mercado de trabalho e o movimento feminista com a luta pela expansão das creches, visando compartilhar com a sociedade a educação de seus filhos. Inicialmente, como um direito das mulheres na década de setenta, posteriormente passa a ser reivindicada também como um direito das crianças de estarem em um espaço público planejado para a sua educação.

Hoje conquistamos, já no papel, tanto o direito trabalhista dos “trabalhadores e trabalhadoras, rurais e urbanos” para que seus filhos e filhas sejam educados/as em creches e pré-escolas, como o direito de todas as crianças de 0 a 6 anos de serem, por opção de suas famílias, educadas fora da esfera privada, por profissionais formadas para isso (FARIA, 2006, p. 284, grifos da autora).

No caso da maior parte dos diretores e diretoras entrevistados(as), tal recurso público não foi mobilizado quando seus filhos eram pequenos, apesar de a maioria ter tido filhos. Esse local onde atuam profissionalmente hoje em dia não pareceu interessante na época em que tiveram seus filhos. Sabemos que tal direito ainda não atende a toda a população, mesmo na atualidade, como analisaram Fernandes e Domingues (2017) a respeito da situação no estado de São Paulo de 2008 a 2012, mas tal escolha se relaciona também a um olhar de estigma lançado em direção a essa instituição pública, originalmente destinada à população mais pobre e com caráter assistencialista, como podemos verificar nos relatos de Denise e Manuela⁷⁵, que também contaram com espaços

⁷⁵

No relato de Alexandre, o qual tem duas filhas, a menor tendo apenas dois anos e meio de idade, a escola aparece também, mas não fica claro se refere-se à iniciativa privada ou pública.

fora do ambiente familiar para o cuidado dos filhos em algum momento, mas recorrendo à iniciativa privada: “Então, eu paguei, eu não quis, porque lá não tinha muita creche, eu não conhecia” (informação verbal, DENISE, 2017).

Escolinha particular, porque eu nem conhecia creche da prefeitura e nunca nem passou pela minha cabeça pôr em uma creche da prefeitura, porque eu confesso que eu tinha um preconceito enorme. Mesmo porque ela pertencia antes à assistência social, ela nem pertencia à educação. Então, assim, eu não tinha conhecimento nenhum em relação às creches da prefeitura e jamais pensei em colocá-los lá. Hoje em dia, eu vejo que é excelente (informação verbal, MANUELA, 2017).

Uma outra perspectiva presente nos relatos é aquela em que a vida profissional é que interfere na vida familiar. Duas narrativas revelam essa situação: Fábio, sinalizando durante a entrevista estar passando por um período de alto nível de estresse, demonstra ter dedicado sua vida apenas ao trabalho. Diante da pergunta sobre como conciliava a vida profissional e a vida pessoal e familiar, relata com certo pesar: “Ah, eu casei com o trabalho!” (informação verbal, FÁBIO, 2017). Heitor, diante da mesma questão, revela a hipótese de, em outro momento de sua vida, ter feito algo semelhante, dedicando-se demais ao trabalho de diretor, o que pode ter levado ao fim do seu primeiro casamento: “Ah, deve ter influenciado, porque eu acabei me separando!” (informação verbal, HEITOR, 2017).

Referindo-se à atualidade, a diretora Antônia revela a dedicação de muitas horas ao trabalho na direção. Agora que os filhos são adultos, demonstra que o trabalho é o foco de sua vida. Diante do questionamento sobre a conciliação entre vida pessoal e familiar, relata:

Não, não interfere em nada. Então, chegando no trabalho. Nessa época, eu estou sem os filhos em casa, então na verdade a dedicação é exclusiva. E realmente, desde que eu entrei, eu acho que eu nunca trabalhei menos que 40 horas semanais, nunca. Porque eu acho que eu me envolvo mesmo, tenho alguns compromissos – por exemplo, eu faço Pilates duas vezes por semana, então nesse dia do Pilates eu não posso exagerar no horário, senão não chego lá. Mas nos outros dias, eu acabo sempre extrapolando um pouquinho nessa questão do horário. E é tranquilo, meu marido é tranquilo, ele compreende, já trabalhou em escola também, sabe como que é, então não tenho problema com ele, e assim, como os filhos estão grandes, solicitam muito pouco (informação verbal, ANTÔNIA, 2016).

A relação entre o evento da maternidade e o adiamento da ascensão na carreira docente é explicitada apenas por Manuela, como podemos acompanhar em seu relato:

Em 2002, eu prestei um concurso para diretora, porque aí eu já tinha 11 anos de Secretária Municipal de Educação de Campinas, e eu vi, surgiu esse concurso, os filhos já tinham crescido, porque até então eu trabalhava só meio período, o que era bem legal para ter os filhos, enfim, o horário que eles iam para a escola eu também ia, a gente conseguia fazer as outras coisas juntos. Aí eu prestei esse concurso porque então teve concurso para vice-diretor, diretor, orientador pedagógico, coordenador pedagógico e supervisor, o quadro de especialistas da prefeitura, e assim, o meu perfil, eu acho que era mais para diretor mesmo (informação verbal, MANUELA, 2017).

Nas trajetórias das demais entrevistadas, tal relação não é explicitada, mas pode ser inferida ao pensarmos na história de Denise que, apesar de o tempo de docência antes da ida para cargos na gestão escolar se encontrar perto da média geral dos(as) entrevistados(as) – onze anos em sala de aula –, a sua idade de ingresso nesse outro tipo de atividade ocorreu em idade mais avançada – aos 38 anos, quando a média de idade geral foi 34 anos e, entre as mulheres, 36. Podemos relacionar essa diferença ao tempo em que se dedicou aos cuidados da casa e dos filhos, adiando o ingresso na carreira docente.

Pode-se notar, portanto, uma tendência que se repete de maneira distinta entre homens e mulheres, no que se refere à conciliação entre trabalho remunerado e não remunerado e mesmo à influência do evento da maternidade no investimento em sua própria formação e ascensão na carreira.

3.4 Ascensão na carreira docente: incentivos verticais, incentivos horizontais e a visão espontânea

A partir da análise do perfil dos(as) entrevistados(as) que compõe o item 3.1 desta tese, observamos que vários(as) diretores(as) vivenciaram outras experiências em cargos de especialistas antes de assumirem a função atual na rede municipal de Campinas. Essa experiência, em alguns casos, teve início nas funções de coordenação pedagógica, vice-direção, assistência de direção, assessoria técnico-pedagógica (atuação na diretoria de ensino), ou mesmo no próprio cargo de direção. Naquele item, analisamos que, considerando o grupo pesquisado, podem ser percebidas diferenças de gênero no que se refere à experiência anterior em outros cargos de especialistas, ao tempo de carreira e idade em que assumiram a primeira função na gestão escolar, com os homens apresentando certa vantagem na ascensão na carreira docente, em detrimento da maior parte das mulheres. Tais dados reiteraram os encontrados por pesquisas anteriores, que estudaram aspectos da carreira docente, como o perfil dos(as) gestores(as), mas com enfoque em outras etapas da educação, que não a educação infantil, como os estudos de Souza (2006), Corrêa (2010), direcionados ao caso brasileiro, Eckman (2004), cuja pesquisa foi realizada nos Estados Unidos e Collard (2001), abordando aspectos da gestão escolar na Austrália.

Identificamos três tipos de influências declaradas pelos(as) diretores(as) na tentativa de explicar o caminho que os(as) levou a ascender a tais cargos, vindo a exercer uma atividade para além do espaço da sala de aula na carreira docente, as quais foram classificadas como incentivos verticais, incentivos horizontais e oriundos de uma visão espontânea da ascensão na carreira. No caso dos homens, predominam os incentivos verticais, enquanto as mulheres entrevistadas

revelaram, em sua maioria, uma visão espontânea da ascensão na carreira, conforme apresentado no quadro 7.

Quadro 7: Influências presentes na ascensão na carreira de diretores(as), por sexo

Tipos de influência	Masculino	Feminino	Total
Incentivos verticais	04 casos	-	04 casos
Incentivos horizontais	01 caso	02 casos	03 casos
Visão espontânea	01 caso	04 casos	05 casos
Não declarado	02 casos	01 caso	03 casos

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas para esta pesquisa.

Os **incentivos verticais** referem-se aos casos em que foi realizado um convite por parte de pessoas superiores hierarquicamente para que os(as) então docentes viessem a assumir funções na gestão escolar, ou mesmo cargos em instâncias externas à escola, como a diretoria de ensino no caso da rede estadual. Esse tipo de incentivo foi relatado por Alexandre, Eduardo, Fábio e Gilberto. O provimento do primeiro cargo fora da sala de aula ocorreu, nesses casos, na forma de indicação.

Alexandre e Gilberto apontaram a figura da diretora que atuava na escola na época como aquela que os convidou para exercer as funções de coordenador pedagógico e assistente de direção, respectivamente.

Concluindo a graduação em história, eu retorno para a escola em que eu havia estudado desde criança, e ali eu começo uma vida de professor substituto, professor de classe. Sou convidado pela diretora, que coincidentemente é essa diretora que eu cito, que era muito conservadora, ela ficou por volta de 25 anos na escola, e vendo o meu trabalho, acredito que ela tenha consciência de que tinha que ter uma outra conduta, e eu envolvido com movimentos culturais, fazia teatro na época, e ela me convidou a ser coordenador da escola (informação verbal, ALEXANDRE, 2016).

Eu fiquei lá no estado, aí a minha diretora, na época, chegou e disse: ah, eu estou precisando de um assistente de direção aqui. Você tem pedagogia, você não quer ficar de assistente de direção? Eu falei: ah, eu fico (informação verbal, GILBERTO, 2017).

O primeiro, que iniciou na docência ministrando aulas de história na escola em que anteriormente fora estudante, exerceu a função de coordenação pedagógica nessa instituição por um tempo a convite da diretora e, quando a mesma deixou a escola por um período – para assumir a função de dirigente regional de ensino –, Alexandre foi convidado para atuar na vice-direção e, posteriormente, na direção de outras escolas estaduais da região em que trabalhava, por meio de indicação também.

Gilberto, que já tinha realizado a pedagogia como segunda formação, após seis meses com essa habilitação iniciou a ascensão para o cargo de assistente de direção, embora depois de um tempo exercendo tal função – cerca de um ano e meio – tenha voltado a ministrar aulas de educação física, pois descobriu-se que, pelo fato de encontrar-se no estágio probatório, ainda não poderia ter assumido outra função na carreira docente na rede estadual, como vinha fazendo.

Eduardo e Fábio foram convidados por pessoas de fora da escola, como o secretário de cultura ou o diretor de ensino, também revelando a atuação de sujeitos hierarquicamente em posições superiores às suas nessa indicação.

E [naquela escola de arte] eu fui aluno, logo fiz concurso, que eu me tornei professor, depois eu fui coordenador pedagógico da escola e diretor da escola. Quando eu saí da escola, já era diretor lá, e passei a ser diretor aqui em Campinas. [...] Nos últimos quatro anos eu fui orientador pedagógico e diretor. Então, uns doze anos eu fui professor, depois fui uns dois anos coordenador, uns dois anos diretor. [...] Aí, o secretário de cultura que convidava as pessoas. No meu caso [no cargo de diretor], não foi um convite, foi uma eleição, a gente no ano anterior procurou os candidatos a prefeito da cidade e falou que a gente queria ter um diretor que fosse do quadro de professores da escola, que a gente sempre recebia uma esposa de vereador, alguém que não era do meio, e a gente passava muito tempo discutindo com a pessoa questões artísticas que a pessoa não conhecia, que a gente queria fazer. Isso demandava muito tempo e não acontecia. Aí aceitaram, e a partir disso a gente fez uma eleição, todo mundo que quis se candidatar ao cargo falou um pouco sobre o que gostaria, como via a escola, o que gostaria que acontecesse, aí foi feita uma eleição e eu ganhei (informação verbal, EDUARDO, 2017).

Depois, continuava no estado. Em 99 eu fui convidado para trabalhar como assessor técnico-pedagógico da diretoria de ensino. Lá eu fiquei do dia primeiro de setembro de 99 a 3 de janeiro de 2002, quando eu assumi direção de escola no estado, passei em concurso (informação verbal, FÁBIO, 2017).

Eduardo começou pela coordenação pedagógica de uma escola municipal de música, enquanto Fábio foi atuar fora da escola em uma função de especialista na diretoria de ensino da rede estadual. Consideramos importante ressaltar que três dos diretores que ascenderam por incentivos verticais e, conseqüentemente, por indicação, o fizeram antes dos trinta anos de idade, apenas Eduardo o realizando aos 35 anos.

Um aspecto que se mostrou relevante é que o incentivo vertical recebido não dependeu, necessariamente, de uma qualificação superior à dos(as) colegas, na forma de pós-graduação ou mesmo na conclusão do curso de pedagogia, sendo que todos eram professores licenciados em outras áreas e apenas Gilberto e Fábio haviam recentemente concluído o curso de pedagogia como segunda formação quando receberam o convite para assumir uma função na gestão escolar. Eduardo cursava pedagogia quando ascendeu ao cargo de coordenação pedagógica e Alexandre, por sua vez, buscou tal formação quando já era coordenador pedagógico, visando ascender a outros cargos, como vice-direção e direção.

A segunda forma de encorajamento constatada por nossa pesquisa refere-se aos **incentivos horizontais**, os quais tiveram origem em espaços fora do local de trabalho dos(as) então docentes, os(as) quais contaram com a sugestão de diferentes sujeitos para que viessem a prestar um concurso público para o cargo de direção escolar. No caso de Cláudia, aparece a figura de colegas, no caso de Denise, de seu marido e uma professora da universidade e, no caso de Heitor, suas alunas do curso de pedagogia.

Olha, foi meio que ocasional. Por que eu falo isso? Porque, assim, eu nunca tinha pensado em ser diretora, mas aí um amigo meu me convidou para fazer pedagogia: Vamos, Cláudia, fazer uma pedagogia – isso foi antes do mestrado –, e como eu estava meio parada na época, e eu sentia que eu precisava fazer alguma coisa, porque eu achava que estava na hora, eu falei: ah, tá bom, então eu vou fazer esse curso de pedagogia com você. E fiz, mas assim meio que por fazer. Aí, quando saiu o concurso de Campinas, ele me ligou falando: Cláudia, vamos prestar! Então está bom, vamos prestar, mas assim, tudo de última hora. E aí eu prestei para direção, e entrei, aí estou até hoje. Mas eu gosto muito (informação verbal, CLÁUDIA, 2016).

Foi a Sônia que apresentou para a gente que teria concurso aqui em Campinas. Aí eu levei essa novidade para casa, o Henrique ficou maravilhado, falou: não, Dê, presta, você quer, você quer sair da sala de aula, você nunca quis dar aula para criança – mas nisso já fazia nove anos que eu estava dando aula para criança –, você nunca quis dar aula para criança – porque eu gostava de dar aula, mas eu me sentia frustrada, porque ainda não era o que eu queria fazer. Eu queria estar na área da educação, eu queria estar dentro da escola, mas o que eu sempre quis, que eu falo, desde os meus oito anos de idade, que eu percebi, era isso que eu queria, mas eu não estava feliz, eu não estava satisfeita dando aula para criança, sabe (informação verbal, DENISE, 2017).

E [as alunas de um curso de pedagogia em que eu era tutor] estavam prestando concurso, na época o meu salário era baixo, porque eram poucas aulas, então a gente ficava buscando, estava com filho novo, e a minha redução de salário foi bem drástica, porque eu tinha quarenta horas em uma escola privada, e mudei para outras escolas em uma condição menor, com a quantidade de aulas menor. Então a gente buscava uma coisa que desse um pouco mais de estabilidade, porque escola privada, eu passei por uma que fechou, enfim. Então as alunas estavam comentando do concurso, de fazer o concurso, aí eu entrei para dar uma olhada também (informação verbal, HEITOR, 2017).

Podemos perceber que não fazia parte dos planos de Cláudia ser diretora, inicialmente. Mas, pelo incentivo de um colega, ela se formou em pedagogia e, posteriormente, ingressou como diretora por meio de concurso público. Essa forma de provimento do primeiro cargo exercido na gestão é a mesma relatada por Denise e Heitor, que também vivenciaram em Campinas, no cargo que ocupam atualmente, a primeira experiência na gestão escolar, após terem passado por processo seletivo público de prova e títulos. Denise viu nesse cargo uma oportunidade de trabalhar com adultos, e não diretamente com crianças, como vinha fazendo no decorrer da carreira. Heitor relata que buscava a estabilidade na carreira, mas também “fazer a diferença”.

Conversando com uma das alunas, que hoje é monitora da rede, ela fazia estágio em duas escolas, e de uma ela falava muito bem. Então a gente acompanhava os relatórios de estágio, e ela falava muito bem da escola, que era gostoso, que o pessoal fazia, relatava as atividades, e na outra ela falava muito mal, que era difícil, que era ruim, que era chato, que não dava certo, e aí eu perguntei para ela o que fazia a diferença dessa escola para aquela escola. E ela falou que era a figura do diretor [risos]. Mas na época eu não tinha pensado em passar, eu só estava prestando porque era uma forma de testar os seus conhecimentos, também, aí eu falei: vou prestar para diretor, não é o diretor que faz a figura? Então vou prestar para diretor. E tinha outra questão também, eu trabalhei praticamente, a minha vida profissional até então, com adolescentes. E, se eu não me engano, o professor era professor de educação infantil, os cargos eram professor de educação infantil, orientador, tinha supervisor, mas isso nunca me interessou, e vice-diretor e diretor. Aí ela ainda falou assim: presta para vice-diretor! Vice-diretor – é preconceito dela –, deu problema, ele sai. Aí, quem tem que responder é o diretor. Mas eu não conhecia a rede. Aí eu pensei, podia prestar como professor, mas professor eu teria que reaprender a profissão, e toda profissão que você está aprendendo é um processo sofrido, porque você tem que adquirir outra forma de se relacionar com aquele público, então o público adolescente era uma coisa, a criança

pequena era outra, então eu achei complicado. Para orientação pedagógica eu também tinha pensado, mas eu não tinha experiência na educação infantil, aí eu coloquei como diretor (informação verbal, HEITOR, 2017).

Podemos observar, seja no relato de Heitor, seja nas falas de Cláudia e Denise, que quando relatam ter recebido incentivos horizontais para realizar o concurso público, os mesmos não demonstram uma visão acerca da carreira docente que pressupunha ascender em algum momento, mas a oportunidade proporcionada pelo concurso público e os incentivos recebidos os levaram a buscar tal caminho e, assim, ingressar no cargo de direção.

O terceiro tipo de influência constatado revelou uma **visão espontânea**, na qual os(as) diretores(as) atribuem a ascensão na carreira a um interesse e esforço individuais, sem uma interferência externa, justificativa constatada nos relatos de Antônia, Beatriz, Benjamim, Érica e Manuela.

A escola [em que trabalhava] é excelente, uma escola inovadora, uma escola que está sempre mudando, sempre em busca de melhorar, sempre em busca de dar significado à educação para a criança, uma escola muito boa. Só que eu fui ficando mais velha e eu fiquei pensando: será que eu fico tanto tempo na sala de aula? A minha ideia era nunca sair da sala de aula, eu amo a sala de aula. Mas você começa a ver que você já não é mais aquela mocinha que fazia tudo junto com os alunos. E não importa o ano que você está, eu trabalhava no quinto ano, tem muita coisa que você precisa acompanhar as crianças, então a gente ia em acantonamento, e sobe escalada, e desce não sei onde, entra não sei o que lá, então eu falei, por enquanto eu estou conseguindo, mas eu não vou longe assim, então é natural da vida da gente (informação verbal, ANTÔNIA, 2016).

Eu queria vir para cá, era uma coisa que eu já tinha meio certa, pelo fato de morar aqui, então eu queria muito sair [da outra cidade em que trabalhava] e vir para cá, trabalhar aqui. Porque é uma estrada, é perto, eu chego no mesmo tempo que eu demoro para chegar aqui, eu demorava para chegar na escola lá, mas tem um pedágio no meio, e aí entra a questão financeira, que a gente tem que colocar na ponta do lápis também, e também pesou um pouco, nessa minha escolha entre prestar de novo para docência aqui, ou prestar para gestão, até um pouco da área que eu optei, que era educação física. Eu sempre fui uma professora muito atuante, que fazia as coisas muito junto com todos os alunos, e aí eu ficava, será que vou conseguir muito tempo levar nessa toada? Porque eu tive alguns exemplos de professor que soltava bola, e eu nunca fiz isso (informação verbal, ÉRICA, 2017).

[Pesquisadora:] E você já pensava em ser diretora, assim?

[Manuela:] Não, não, porque eu nunca nem trabalhado tinha, como professora, então, assim, eu não tinha essa vivência de escola. [...] [Trabalhava] como professora, aí depois, em 2002, eu prestei um outro concurso – porque é tudo cargo público, professor é um cargo, diretor é outro cargo –, então em 2002 eu prestei um concurso para diretora, porque aí eu já tinha 11 anos de Secretaria Municipal de Educação de Campinas, e aí surgiu esse concurso, os filhos já tinham crescido, porque até então eu trabalhava só meio período, o que era bem legal para ter os filhos, enfim, o horário que eles iam para a escola eu também ia, a gente conseguia fazer as outras coisas juntos, aí eu prestei esse concurso porque teve para vice-diretor, diretor, orientador pedagógico, coordenador pedagógico e supervisor. [...] E o meu perfil, eu acho que era mais para diretor mesmo (informação verbal, MANUELA, 2017).

Nos casos de Antônia, Érica e Manuela, a forma de ingresso no primeiro cargo na gestão escolar também foi o concurso público, especialmente na rede municipal de Campinas. A

primeira e a última tiveram no cargo que ocupam atualmente a sua primeira experiência fora da sala de aula, enquanto Érica ingressou primeiro como vice-diretora e, posteriormente, prestou um novo concurso público na mesma rede, ingressando recentemente no cargo atual de diretora.

Nos relatos de Beatriz e Benjamim, por sua vez, a forma de ascensão inicialmente foi a seleção e eleição na rede estadual e, nesses casos, o curso de pedagogia foi buscado visando um caminho para a gestão. No caso de Beatriz, a pedagogia foi a primeira formação no ensino superior, mas ocorre após anos na carreira do magistério, possibilitados pela sua formação inicial em nível médio (magistério)⁷⁶. Quando precisou deixar um dos empregos em que atuava como docente, por incompatibilidade de horário, o tempo livre gerado a impulsionou a buscar o cargo de coordenação. De maneira diferente, no caso de Benjamim, a intenção de atuar na gestão escolar precedeu tanto a formação inicial quanto o ingresso na carreira docente.

[Eu trabalhava em duas escolas], dois períodos, e fazia faculdade à noite, os três juntos. Então, quando foi no último ano, que eu terminei pedagogia, no último ano que eu fiquei na escola particular, eu tive que sair da escola particular, porque aí eu não consegui conciliar horário com a prefeitura e a escola particular. Aí, por classificação, uma pessoa lá, sempre tem uma no nosso caminho, não deu certo de eu pegar no período que eu precisava na prefeitura, aí eu tive que desistir da escola particular. Nesse ano, eu já terminei a faculdade também, então eu fiquei só na prefeitura. Eu fiquei na prefeitura mais por uns três meses em sala de aula neste ano, porque depois, como eu estava sem outra escola, sem outra sala, não estava mais dobrando, eu me inscrevi na área de coordenação (informação verbal, BEATRIZ, 2016).

[Pesquisadora:] E você já me falou um pouco, quando você trabalhava em São Paulo, você também assumiu a vice-direção. E por que você foi, lá, na primeira vez, você foi ser vice-diretor?

[Benjamim:] Inicialmente, quando eu fiz pedagogia, eu fiz justamente para habilitação para administração mesmo, gestão de escola (informação verbal, BENJAMIM, 2016).

De forma diferente dos relatos anteriores de Antônia, Érica e Manuela, é possível notar que Beatriz e Benjamim demonstraram maior intencionalidade de ascender na carreira, este o fazendo logo nos primeiros anos de docência e aquela demorando alguns anos. Há, ainda, três casos nos quais não fica clara a influência para a primeira ida para funções na gestão escolar, como nos relatos de Ítalo e Letícia, os quais iniciaram na coordenação pedagógica na rede estadual de ensino, ascendendo por concurso interno, e no caso de Carlos, que foi diretor no ensino privado.

Dentre os relatos que se referem a incentivos horizontais ou à visão espontânea da progressão na carreira docente, podemos identificar e destacar alguns perfis nessa escolha: o do **professor sonhador**, o do **professor cansado visando a saída da sala de aula** e o do **professor no trampolim**. Dentre as justificativas para ingressar em cargos na gestão, os(as) entrevistados(as)

⁷⁶

Como vimos no item 3.3, o adiamento do seu ingresso no ensino superior pode estar associado ao evento da maternidade.

elencaram diversas necessidades que os levaram a mover-se na carreira, e algumas delas são descritas nesses perfis.

O **professor sonhador** é representado pelos relatos de Érica e Heitor. Como vimos anteriormente, Heitor revelou que prestou o concurso para diretor pois considerava que era este quem fazia a diferença entre uma escola boa e uma ruim: “Vou prestar para diretor, não é o diretor que faz a figura?” (informação verbal, HEITOR, 2017). Nessa perspectiva, a intenção era mudar a escola, contribuir para uma educação melhor. Da mesma maneira, Érica se referiu à vontade, enquanto professora, de mudar e fazer coisas diferentes na escola.

Algumas coisas começavam a povoar a minha cabeça, eu sempre tive um contato muito próximo com equipes gestoras com as quais eu trabalhei, era uma professora que estava sempre conversando com coordenadora, com diretor de escola. As diretoras que eu tive oportunidade de trabalhar lá são exemplos para mim, em geral exemplos positivos, de coisas que eu trago comigo hoje em meu trabalho, e também tive uma experiência bastante negativa, com a diretora de uma escola específica de lá, que eu falo não, dessa eu não quero nada [risos]. Mas eu acho que também um pouco dessa minha proximidade com a equipe gestora das escolas lá me levaram um pouco a tentar algo nesse sentido de gestão. Porque a gente tem um pouco de ilusão, enquanto professora, de que se a gente estiver lá a gente vai conseguir mudar tudo [risos], a gente tem um pouco disso. Então eu tinha essa vontade, eu falava eu quero estar lá para tentar fazer algumas coisas diferentes, encaminhar de algumas outras maneiras, então foi um pouco isso que começou a mexer comigo, muito, e aí, quando surgiu a oportunidade de um concurso aqui, eu fiquei muito em dúvida se eu prestava para docência ou se eu já ia para a área de gestão (informação verbal, ÉRICA, 2017).

Ela revelou a dúvida entre permanecer na docência ou tentar o concurso para vagas na gestão escolar e revelou a importância de referências positivas de gestão em sua trajetória enquanto docente. Outra preocupação demonstrada por Érica relacionada à progressão na carreira referiu-se ao avançar da idade, pois embora tivesse pouco mais de trinta anos quando ascendeu, pensava que, enquanto professora de educação física, não conseguiria manter uma prática pedagógica que considerasse de qualidade no decorrer dos anos. Ela questionava: “será que vou conseguir muito tempo levar nessa toada?” (informação verbal, ÉRICA, 2017), referindo-se ao receio de tornar-se o chamado “professor rola bola”, com o passar do tempo na docência.

A perspectiva trazida por Érica demonstrou também o perfil do **professor cansado visando a saída da sala de aula**, o qual também foi constatado nos relatos de Antônia e Denise. A primeira demonstrou a mesma apreensão, relacionada ao avançar da idade, revelando: “Eu fui ficando mais velha e eu fiquei pensando: será que eu fico tanto tempo na sala de aula?” (informação verbal, ANTÔNIA, 2016). A segunda, optou pela direção devido à sua não identificação com o trabalho com crianças, atividade à qual ela havia dedicado onze anos de sua carreira. Embora tenha atuado como professora nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil antes de ascender ao cargo de diretora, o desejo de Denise ao ingressar na docência era o trabalho com a educação de adultos, diferente da experiência que ela acabou vivenciando ao longo da carreira

enquanto professora. Ela considerava que ser diretora propiciaria um trabalho mais direto com esse outro público, ao invés de crianças, e dessa forma atenderia a essa expectativa pessoal.

O **professor no trampolim** foi observado no relato de Benjamim, o qual, no período inicial da carreira, mantinha o seu vínculo com a rede estadual como docente eventual, visando poder atingir e manter-se no cargo de coordenador pedagógico.

Mas não foi fácil, viu, ser eventual. Porque, por exemplo, para eu ser coordenador pedagógico, eu era eventual. Eu tinha que pegar pelo menos uma ou duas aulas para ser, se não, se eu não pegasse... Então todo ano era uma dificuldade, porque para eu continuar naquela escola, se bem que eu fiquei lá dois anos ou três, eu tinha que pegar uma ou duas aulas, se eu não pegasse eu não ia ser mais coordenador (informação verbal, BENJAMIM, 2016).

A dificuldade relatada por Benjamim referiu-se à redução de aulas disponíveis naquele período e à busca para consegui-las anualmente, em um contrato temporário de trabalho. Como vimos anteriormente, a sua intenção ao realizar o curso de pedagogia, que constituiu sua primeira formação no ensino superior, era a de assumir funções na gestão escolar. Dessa forma, ele atuou nos primeiros anos como docente eventual nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, visando atingir esse objetivo inicial que era atuar na coordenação e, posteriormente, na vice-direção e direção escolar. A docência, assim, serviu como apoio para esse salto na carreira do magistério.

Podemos perceber, a partir dos relatos, a existência de uma diferença na carreira docente entre homens e mulheres. Enquanto os primeiros contaram, principalmente, com incentivos verticais para ascensão, a qual ocorreu em vários casos antes dos trinta anos de idade, elas dependeram de uma iniciativa individual, quase que espontânea, para ascender. Em alguns casos, a ascensão das diretoras relacionou-se ao cansaço e ao avançar da idade, após vários anos de atuação na carreira docente.

3.5 A entrada da educação infantil na história desses(as) diretores(as)

Pouco menos da metade dos(as) diretores(as) entrevistados atuou como professor(a) na educação infantil, sendo que nenhum(a) atuou como docente no segmento de zero a três anos de idade. Os demais foram professores(as) apenas em outras etapas da educação básica antes de ingressar no cargo diretivo. Antônia, Beatriz e Denise foram professoras tanto na educação infantil como nas séries iniciais do ensino fundamental. Letícia atuou também em outras etapas, além das citadas, ministrando aulas de ciências e biologia, e Eduardo teve experiência como professor de música na educação infantil e em escola ligada à Secretaria de Cultura. Apenas Manuela vivenciou toda a experiência docente na educação infantil, com crianças de três a seis anos de idade.

Possivelmente, isso justifica o fato de ela ser a única que mencionou a intenção específica de, ingressando no cargo de diretora, atuar exclusivamente na educação infantil:

[Pesquisadora:] E você começou já na educação infantil, você chegou a pensar em ser diretora no ensino fundamental?

[Manuela:] Não. Aliás, era uma condição minha, eu prestei o concurso para diretora, mas eu gostava muito de dar aula. Mas eu queria sair da sala de aula? Não. Eu estava em uma fase ainda que eu gostava muito. Sabe aquela coisa assim, o jogador de futebol que para enquanto está em uma fase boa? Aconteceu isso comigo. Eu dava aula, gostava muito do que fazia, mas prestei o concurso. Então, eu fui na atribuição e, se não fosse em um lugar legal – primeira condição é que deveria ser educação infantil, eu jamais iria para o fundamental, jamais –, e precisaria ser um bairro que desse para eu ir, se fosse um lugar super longe, eu não iria, porque eu estava muito bem onde eu estava (informação verbal, MANUELA, 2017).

Manuela, que foi professora de educação infantil na própria rede municipal de Campinas e que pretendia atuar como diretora nessa mesma etapa da educação, não representa, no entanto, o perfil majoritário dos(as) diretores(as) entrevistados no que se refere à trajetória profissional e à intenção de trabalho ao ingressar no atual cargo de diretor.

Analisando as justificativas que levaram à escolha por atuar como diretor(a) em instituições de educação infantil declaradas pelos(as) participantes da pesquisa, podemos elencar os seguintes critérios: a **escolha pela educação infantil**, a **rejeição ao ensino fundamental**, a **localização da escola**, a **falta de opção** e a **conciliação do trabalho de direção com a vida pessoal**, conforme podemos verificar no quadro 8.

Quadro 8: Justificativas declaradas a respeito da escolha por atuar na direção de centros de educação infantil, por sexo

Justificativas declaradas	Homens	Mulheres	Total
Escolha pela educação infantil	01 caso	01 caso	02 casos
Rejeição ao ensino fundamental (medo e cansaço)	02 casos	03 casos	05 casos
Localização da escola	01 caso	02 casos	03 casos
Falta de opção	02 casos	-	02 casos
Conciliação com a vida pessoal	-	01 caso	01 caso
Não declarado	02 casos	-	02 casos

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas para esta pesquisa.

A escolha pela educação infantil, como vimos, foi declarada por Manuela, mas também por Heitor. Este, embora não tivesse experiência anterior na educação infantil como docente, revela que tal escolha pode ter sido influenciada pelo fato de acompanhar os relatórios de estágio que suas alunas realizaram nessa etapa da educação e por “gostar de crianças”. Aparece também, em sua fala, a figura de uma colega o incentivando a fazer tal opção.

Quando eu escolhi, havia possibilidade até de escolher para o ensino fundamental, que eu não sei por que, quando eu fiz a escolha, eu não me atentei sobre isso. Talvez porque as alunas, a maioria estava dentro da educação infantil. Mesmo no estágio, acho que foram poucas que eu acompanhei, ou talvez seja pelo encanto, eu sempre gostei de criança, eu prestava mais atenção. Eu sei que quando eu cheguei para escolher, havia possibilidade de

escolher no ensino fundamental, a gestão no ensino fundamental. E aí uma colega me falou: não, entra na educação infantil, que se você entrar, não vai sair mais. E realmente, não saí [risos], estou até hoje (informação verbal, HEITOR, 2017).

No relato de Heitor aparece, ainda, a influência de uma colega nessa escolha pela educação infantil, a qual considera que, caso ele optasse uma vez pela educação infantil, não sairia mais. Por outro lado, um segundo aspecto que aparece nos relatos, que representa quase um terço dos mesmos, é uma espécie de rejeição a atuar em escolas de ensino fundamental na rede municipal. Tal recusa revela uma concepção de que as escolas que atendem a essa outra etapa da educação demandariam maior complexidade do trabalho do(a) diretor(a), em detrimento às de educação infantil. Em alguns casos, tal concepção é construída também a partir da influência de colegas que já atuavam na rede anteriormente no cargo de diretor(a), em outros é proveniente da experiência anterior no ensino fundamental. Beatriz e Denise, por exemplo, relataram a influência de colegas na opção pela educação infantil.

[Pesquisadora:] E você não quis pegar uma escola de ensino fundamental, ao invés de educação infantil?

[Beatriz:] Então, na verdade não me foi oferecido escola de ensino fundamental. Na remoção tinha, mas eu fiquei com medo de ensino fundamental aqui em Campinas, que a minha intenção era pegar a escola que a minha filha dá aula hoje. E aí estava também em remoção, mas eu fiquei sabendo de polícia que tinha dado na escola, de problemas, de droga, falei: o quê? Eu, nova aqui em Campinas, desconheço algumas coisas ainda, pegar uma escola assim? Aí eu fiquei com medo. E todo mundo: não, vai para uma infantil, vai para uma infantil. Então, aí você vai também pelas falas, lógico, aí eu acabei vindo para cá. E deu certinho da gente trocar, eu não sabia que ela tinha ido para a minha escola. E aí, quando eu peguei essa escola aqui, que daí a gente foi se conhecendo (informação verbal, BEATRIZ, 2016).

Ingressando na rede com o período letivo em andamento, Beatriz inicia como diretora em uma escola de educação infantil de pequeno porte, que atende crianças de três a cinco anos. Após poucos meses, ela passa pelo processo de remoção e, nesse momento, decide permanecer na educação infantil, por sugestão de colegas. Vindo de uma cidade bem menor do que Campinas para assumir o cargo, ela relata um receio direcionado a assumir a direção de uma escola de ensino fundamental relacionado a situações características de uma cidade de grande porte, por exemplo a presença de tráfico de drogas e violência na escola. Esse receio, associado a conselhos de colegas, a levam a permanecer na educação infantil.

Denise, da mesma forma que Beatriz, cogitou assumir a direção de uma escola de ensino fundamental. Vinda de uma cidade de menor porte, também não conhecia a rede de Campinas e foi uma colega que já trabalhava como diretora na rede que a informou acerca das características das escolas do município. Amedrontada por escolas que denomina “escolas monstro”, ela se convenceu em deslocar-se para a educação infantil.

[Denise:] Então aí prestei o concurso aqui, passei, não me preparei para o concurso daqui, li a lei orgânica do município, li algumas coisas do município, porque eu não sabia de nada daqui do município, e vim embora. E aí, chegando aqui, foi aquele choque, porque aí, tá, passei, e agora? Aí comecei a me informar, nossa, que eu estava pensando em ir para uma escola de ensino fundamental. Mas aí eu falei, nossa, não, mas aqui, em Campinas, não tem escolas de fundamental como tem lá [na cidade em que eu morava], de fundamental I, que era o que eu queria. Entendeu? Não, aqui são escolas monstros, fundamental, você tem fundamental I, II e noturno, ainda. Eu falei não, eu não vou para o fundamental desse jeito. Ah, e além disso, você tem verba, verba que o diretor recebe na escola, e tem que se virar, e administrar essa verba, e o fundamental recebe muito mais.

[Pesquisadora:] Lá [na sua cidade] não tem isso?

[Denise:] Não, a verba, só o do PDDE⁷⁷, que é uma verba federal, aí o PDDE, o conta escola não, isso é um programa do município de Campinas. E aí, eu falei, aí eu me assustei, falei, não, então eu não vou. Onde que é melhor então? Pro infantil. Então aí foi onde eu optei.

[Pesquisadora:] Mas quem falou para você?

[Denise:] Uma outra colega lá [da minha cidade], professora, que passou também no concurso, melhor que eu, mais na frente, e ela veio antes, e eu ligava para ela de vez em quando, ela veio em fevereiro e eu vim em setembro. E eu ligava para ela, a gente conversava, ela falava, mas Dê, mas ela já foi para o infantil porque ela queria infantil mesmo. Ela falava Dê, aqui funciona assim, aqui é assim, e eu comecei a me informar sobre as escolas daqui. Então, foi onde eu decidi. Então quando eu fui chamada, eu já vim preparada, falei, não, eu quero o infantil, eu tendo oportunidade eu vou pegar uma escola infantil. Porque, assim, eles não tinham um monte de escolas. Tanto é que tinha duas, tinha uma, do infantil, onde eu trabalhei por sete anos, e uma de fundamental, que é imensa (informação verbal, DENISE, 2017).

O seu receio com as escolas de ensino fundamental refere-se a outro motivo, distinto ao de Beatriz: “a escola monstro” leva tal adjetivo pelo seu tamanho, seja em número de matrículas e funcionários, seja com relação ao número de turnos que atende – incluindo o período noturno –, seja pela complexidade do trabalho que inclui a gestão financeira de um montante maior de verbas municipais. Um motivo secundário também aparece no relato de Denise, relacionado à vida familiar e à dificuldade em conciliá-la com o trabalho em período noturno que seria uma demanda em uma escola de ensino fundamental.

[Continuação do trecho anterior]

[Pesquisadora:] Só tinha duas opções.

[Denise:] Só tinha essas duas opções, e foram chamadas duas do concurso. Era eu e a outra colega, que estava atrás de mim. Aí ela chegou, nós chegamos, eu já virei para ela, falei assim, olha, você se identifica com o fundamental? Eu falei para ela. Ela me olhou com uma cara de desesperada e falou, sim, por quê, você quer o fundamental? Eu falei não, eu não quero o fundamental. Eu a conheço, até hoje a gente se encontra de vez em quando, aí ela falou, ah, graças a deus, porque eu não entendo nada de infantil. Eu falei não, você pode deixar, porque para direção, se fosse para dar aula, eu queria o fundamental, mas para dirigir a escola eu acho que eu vou para o infantil, que eu acho que eu tenho os meus filhos pequenos, que eu estou trazendo os meus filhos para cá, que viemos de mudança, todo mundo, e o Henrique veio super feliz para cá, então eu estou trazendo os meus filhos, então eu não quero escola para trabalhar à noite, noturno, fundamental, eu quero o infantil mesmo. E aí foi onde eu fui lá para a escola lá na região [noroeste], escola enorme (informação verbal, DENISE, 2017).

Pode-se notar que a educação infantil interessou apenas quando no cargo de direção, seja para Denise, seja para a maioria dos(as) entrevistados(as). O medo de assumir escolas de ensino fundamental constatado nos relatos de Beatriz e Denise é substituído pelo cansaço relacionado ao ensino fundamental nos demais casos, como no de Carlos, Antônia e Benjamim. Carlos revela, ainda, a associação de um momento de cansaço na carreira e às demandas da vida familiar. Ele inicia assumindo um bloco com três escolas de pequeno porte e relata ter sido um momento difícil o período inicial no cargo de direção.

[Carlos:] Acabei entrando, já estava casado, já tinha filho, fui trabalhar em uma periferia de Campinas muito difícil, com três escolas...

[Pesquisadora:] Na educação infantil mesmo?

[Carlos:] Sempre na educação infantil, eu fugi de escola de ensino fundamental, porque eu já estava desde 87 no fundamental como professor e eu percebi como que a situação gira. Eu falei: não, vou para a educação infantil tentar uma coisa diferente. Não foi fácil, mas aí eu passei quatro anos, depois eu fui para outra escola, depois eu fui para outra escola, e depois eu vim para cá. Aqui eu estou há quatro, esperando que, dia primeiro de setembro de 2017, eu entro com o meu pedido de aposentadoria, terminar o meu ciclo dentro da educação. Mais ou menos assim (informação verbal, CARLOS, 2016).

Carlos relata ter “fugido” da escola de ensino fundamental. Ele não deixa claro os motivos que o levam a essa opção e, de forma vaga, relata a intenção de “tentar uma coisa diferente”. O cansaço é estampado também no relato de Antônia, a qual, de maneira secundária, demonstra o interesse em contribuir para a educação infantil, baseada em sua experiência como professora nessa etapa da educação.

[Pesquisadora:] E tinha de fundamental também para escolher?

[Antônia:] Tinha.

[Pesquisadora:] E você não quis?

[Antônia:] Não, eu não quis fundamental.

[Pesquisadora:] Por quê?

[Antônia:] Ah, porque eu acho que eu estou meio cansada do fundamental, eu fiquei muito tempo no fundamental. Eu queria voltar para o infantil porque foi quando eu comecei, é o que eu mais gostava. Eu achei que eu poderia dar uma contribuição melhor. Pode ser que agora, talvez mais para frente, até pense em mudar, mas eu confesso que eu não sabia da dificuldade de se trabalhar na educação infantil, que é a questão do conflito professor-agente de educação infantil, isso eu não sabia. A gente não sabe nada, na verdade. Quem não é da rede não sabe nada. Quem já é da rede tem ideia, já trabalhou e tudo mais. Eu sabia que existiam monitores, professores, essas coisas, mas não o que era no dia a dia, a questão do trabalho (informação verbal, ANTÔNIA, 2016).

Em seu relato, ela demonstra abertura para assumir uma escola de ensino fundamental futuramente, e relata o enfrentamento de dificuldades que não previa, mesmo tendo atuado como professora de educação infantil na rede privada, por exemplo a relação conflituosa professor-monitor.

Benjamim é o terceiro a mencionar o cansaço relativo ao ensino fundamental. Ele atuou poucos anos como docente, mas trabalhou um período maior nas funções de especialistas na rede estadual e em outros municípios. Mesmo antes de ser questionado, revela o que o levou à educação

infantil.

Agora, por que eu escolhi escola infantil? Porque realmente eu cansei de ficar no ensino fundamental. É muito trabalhoso. A demanda de serviço é muito grande, tanto administrativa como também de problemas para resolver. Muito grande. A indisciplina do ensino fundamental, principalmente. A indisciplina principalmente. Então, e você tem que trabalhar todo ano com uma demanda de professor diferente, por causa de remoção, muito grande, muitos professores estão vindo agora – não sei se antes era assim, não sei –, só sei que muitos professores não sabem trabalhar essa questão da disciplina na sala de aula, não sei se era diferente antes, ou se os alunos mudaram também. Eu acredito que tem tudo a ver, o perfil dos alunos mudaram, nessa nova sociedade, essa cultura que vivemos, como também os professores (informação verbal, BENJAMIM, 2016).

O maior motivo relatado por Benjamim para justificar o cansaço com o ensino fundamental é ter que lidar com a indisciplina, mas as demandas administrativas e a rotatividade dos professores também aparecem em sua fala como problemas indesejados.

As justificativas elencadas para a ida para a educação infantil transmitem uma ideia da direção nessa etapa como um trabalho mais fácil do que seria o encarado em escolas de ensino fundamental. No entanto, os mesmos relatos e a breve incursão de cunho etnográfico que realizamos durante a pesquisa de campo revelaram uma experiência permeada por uma complexidade relacionada ao cuidado e educação da pequena infância⁷⁸, associada a condições de trabalho que levam à sensação de ansiedade, angústia e descontentamento com o trabalho (não) desenvolvido, demonstrando uma diferença entre a expectativa de quem estava do lado de fora da educação infantil e sua própria experiência na gestão nessa etapa da educação.

Podemos perceber que os relatos analisados, sejam aqueles que demonstraram a escolha pela educação infantil (Heitor e Manuela), sejam aqueles que evidenciaram uma rejeição às escolas de ensino fundamental (Antônia, Beatriz, Benjamim, Carlos e Denise), referem-se a uma escolha vinculada ao trabalho a ser desenvolvido enquanto diretor e a concepções acerca das diferentes etapas da educação. Por outro lado, temos também relatos que revelaram motivos que não têm um vínculo direto com a atividade a ser desenvolvida, como a escolha pela localização da escola, a falta de opção e a conciliação do trabalho com a vida pessoal.

Estabelecendo uma relação entre a formação inicial e as justificativas elencadas a respeito da escolha por atuar na educação infantil, constatamos que enquanto os formados inicialmente pelo curso de pedagogia revelaram motivos associados diretamente à educação, seja almejando a educação infantil, seja rejeitando o ensino fundamental, apenas um formado inicialmente nas outras licenciaturas revelou tal tipo de justificativa, como podemos observar no quadro 9.

⁷⁸

No capítulo 5 serão abordadas as especificidades da gestão da educação infantil com maior profundidade.

Quadro 9: Relação entre a formação inicial e as justificativas declaradas a respeito da escolha por atuar na direção de centros de educação infantil

Justificativa	Formação inicial (ensino superior)	
	Pedagogia	Outras licenciaturas
Escolha pela educação infantil	02	-
Rejeição ao ensino fundamental	04	01
Localização da escola	-	03
Falta de opção	-	02
Conciliação com a vida pessoal	-	01
Não declarado	-	02

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas para esta pesquisa.

Heitor e Manuela – que apontaram a escolha pela educação infantil – tiveram sua formação inicial no ensino superior no curso de pedagogia. O mesmo ocorreu com Antônia, Beatriz, Benjamim e Denise, que revelaram a escolha pela rejeição ao ensino fundamental – justificativa também apresentada por Carlos, cuja formação inicial ocorreu na área de educação física.

Érica, Gilberto e Letícia revelaram terem se preocupado apenas com a localização da escola que assumiriam, enquanto Alexandre e Ítalo demonstraram não terem tido outra opção. Letícia iniciou na rede como diretora de uma escola de ensino fundamental e, após o período de estágio probatório, se removeu para a escola de educação infantil em que atuava no momento da entrevista, pelo motivo da localização ser mais próxima à sua casa.

[Pesquisadora:] E você foi para essa escola, tinha outras opções, nesse começo?

[Letícia:] Existiam algumas, sim, existiam algumas opções, eu me lembro que educação infantil não tinha, o pouco que tinha, eu me lembro que no processo de escolha, as poucas unidades de educação infantil que [tinham] eram escolas mais afastadas ainda. Então, na realidade, o meu critério de escolha foi uma escola que fosse um pouco mais próxima de [minha casa], mas que eu achei longe demais, quando eu assumi, e também eu fui ouvindo as colegas [...] que já trabalhavam aqui, que foram dizendo: olha, as escolas de fundamental têm esse perfil, talvez essa, que faz muito tempo que está sem direção, talvez você goste dessa. E eu achei que talvez ela fosse mais acessível [...], eu achava que era uma escola mais próxima, era o caminho que eu tinha que fazer de volta para a minha cidade. Então eu fui vendo tudo isso para assumir essa escola, onde eu fiquei até 2013. 2013 terminou o meu probatório no início do ano, no final do ano eu pude me remover (informação verbal, LETÍCIA, 2017).

Enquanto isso, Gilberto atuou desde o início na mesma escola de educação infantil – embora almejasse, inicialmente, atuar na escola de ensino fundamental em que fora professor de educação física. Ocorreu que tal escola não estava mais disponível para atribuição no seu momento de escolha e, assim, ele ingressa na educação infantil.

[Eu e minha esposa] passamos, em 2002, [no concurso para diretor]. Ela escolheu uma escola de educação infantil e eu escolhi essa escola aqui. Na realidade, ela queria escolher essa escola, eu queria escolher uma Emef⁷⁹, que eu sempre tinha trabalhado, eu tinha substituído durante um ano, em um ano, oito meses, eu tinha substituído vice-direção na rede municipal em uma escola de educação infantil, [...] mas eu queria ficar em Emef,

porque educação física, eu tinha acabado de voltar depois de cinco anos, ficado um ano e meio, eu queria ficar em Emef mesmo, de preferência lá [onde eu trabalhava antes como professor]. Mas Deus é tão bom que ele não te dá chance de você fazer errado nem quando você quer fazer coisa errada. Porque se eu tivesse – eu queria pegar [aquela escola], a moça que foi a vigésima pegou. E o único ponto que eu queria era que fosse perto da minha casa, eu não queria ficar longe. Eu nunca gostei de ficar muito longe, eu acho que esse negócio de ir longe, voltar, é muito cansativo (informação verbal, GILBERTO, 2017).

É a localização, então, que influenciará a escolha de Gilberto. Érica, por sua vez, ingressa primeiro no cargo de vice-diretora na educação infantil pelo mesmo motivo e, ao prestar o novo concurso para diretora, essa é a sua única opção no momento de escolha.

Eu fiquei [em um centro de educação infantil], ingressei [como vice-diretora] lá. Coisa muito louca também. Algumas coisas que acontecem nessa rede são bem esquisitas. Quando eu fui para a escolha, uma escolha provisória, então tinha uma série de escolas disponíveis, era fim de ano, ingressei em outubro, acho que a escolha foi em setembro. E eu não conhecia nada da rede, então quando tinha, a gente teve acesso à lista de escolas, eu fui meio que pela localização, eu não sabia de nenhum outro critério (informação verbal, ÉRICA, 2017).

Daqueles que declararam não terem opção, Ítalo, embora tenha iniciado na educação infantil, após cinco anos removeu-se para uma escola de ensino fundamental. Alexandre, que alegou o mesmo motivo, também não demonstrou um comprometimento em permanecer nessa etapa de ensino.

[Pesquisadora:] E como foi a escolha de escola?

[Ítalo:] Só tinha aquela escola, não tinha opção de escolha. Então, quando eu ingressei, a única escola que tinha para escolha era essa escola. Então eu não tive opção (informação verbal, ÍTALO, 2017).

[Pesquisadora:] E por que a educação infantil, sendo que antes toda a sua trajetória é no ensino fundamental e médio?

[Alexandre:] Foi a educação infantil que me escolheu, eu não queria a educação infantil, mas no momento da escolha só tinha escola de educação infantil, e eu queria trabalhar onde eu tinha a minha maior prática profissional, mas como eu também gosto de desafios e fiz uma opção de solicitar a minha rescisão com a [outra] rede, eu precisava assumir essa responsabilidade. Até porque se eu não assumisse a prefeitura de Campinas, eu iria ficar desempregado (informação verbal, ALEXANDRE, 2016).

Alexandre revela que “foi a educação infantil que [o] escolheu”, demonstrando que o desejo inicial era permanecer atuando no ensino fundamental. Ao ser questionado se pretende permanecer na educação infantil, Alexandre é um tanto evasivo e não define sua intenção. Não apresentando uma vinculação maior à área ou mesmo ao CEI em que atua, a localização poderia ser a mais decisiva na escolha pela mudança.

[Pesquisadora:] E hoje, você tem vontade de ir para o fundamental?

[Alexandre:] Hoje eu tenho simplesmente a vontade de trabalhar, eu interpreto a educação infantil como algo bom, interpreto a educação fundamental como algo bom, hoje eu não me esforçaria em uma eventual remoção a querer trabalhar no ensino fundamental. A única coisa que pode me tirar dessa escola, em uma eventual remoção, é a questão de distância e

proximidade de casa. Se for para ir para o fundamental, eu vou, se for para ir para o infantil, eu também vou (informação verbal, ALEXANDRE, 2016).

Cláudia, por sua vez, opta por um local “mais tranquilo de se trabalhar” que, de acordo com colegas, caracterizava a educação infantil, possibilitando conciliar a nova função com a vida familiar. Ela declara que, com o tempo, passou a se identificar com o trabalho na educação infantil.

[Pesquisadora:] E como foi o início, quando você entrou, você entrou já na educação infantil, ou você teve experiência no ensino fundamental?

[Cláudia:] Já. Como eu fui bem classificada na época do concurso, aí, assim, eu não tinha experiência nenhuma com educação infantil, porque até então eu só tinha trabalhado com ensino fundamental, médio, e já tinha dado aula em uma faculdade. Aí, o que aconteceu? Todo mundo me dizia que educação infantil era mais tranquilo de se trabalhar. E eu casada, com criança pequena, optei pelo que eu achei que também seria mais tranquilo para mim naquele momento. Então por isso que eu fui para a educação infantil, não que eu achasse que eu tinha afinidade com educação infantil, porque eu achava que eu até não teria, só que no percurso eu descobri que eu tenho, que eu gosto, então é uma coisa que para mim é muito bom. Aí eu fiquei. Então, assim, foi meio que um teste: Ah, se eu não gostar eu vou para o fundamental, mas eu gostei e acabei ficando (informação verbal, CLÁUDIA, 2016).

Influenciada por questões de sua vida pessoal, como a maternidade, Cláudia opta por ser diretora na educação infantil, mesmo tendo a opção de ingressar em uma escola de ensino fundamental. Apesar de chegar na educação infantil sem conhecer essa realidade, aos poucos vai encontrando afinidade com a área, na qual também pretende permanecer nos próximos anos.

O que não observamos, quando analisamos a maior parte dos relatos, é um posicionamento político, de interesse em melhoria da educação infantil, etapa da educação construída por várias lutas, por exemplo a feminista por creches e a dos direitos das crianças e bebês pela educação de todos(as). Trata-se de certa conveniência, o que reflete as trajetórias da maior parte dos(as) diretores(as), que não vinham sendo atreladas anteriormente à área da educação infantil. Isso não quer dizer que, posteriormente, não possa vir a ser construído tal tipo de posicionamento e que tais sujeitos não venham a contribuir com mudanças.

Os dados de nossa pesquisa se assemelham aos encontrados por Lopes (2014), no que se refere à experiência prévia de diretores(as) como docentes na educação infantil. Na pesquisa citada, foram entrevistados(as) quatro gestores(as) da mesma rede, entre diretores(as) e vice-diretores(as), sendo que dos(as) quatro diretores(as) entrevistados(as) nenhum(a) teve experiência docente na educação infantil antes de ingressar como diretor(a) nessa etapa da educação.

Consideramos, a partir dos dados da presente pesquisa, que ocorre uma espécie de fuga do ensino fundamental por boa parte dos(as) entrevistados(as), revelando uma imagem de fragilidade, autodefesa e até, em certa medida, acomodação na escolha em ingressar na educação infantil como diretor(a), diferente da imagem de autoridade, experiência e maior especialização que poderia ser associada a essa figura.

Nesse sentido, a pesquisa de Lopes (2014) se difere da nossa ao analisar que “a gestão da educação infantil é um posto de trabalho almejado em relação à gestão do ensino fundamental na PMC⁸⁰, um lugar disputado e valorizado pelos gestores ingressantes” (LOPES, 2014, p. 115). Uma hipótese que levantamos para justificar a diferença nos resultados é que o fato de Lopes (2014) ser também diretora na rede à época de sua pesquisa poderia ter influenciado positivamente nos relatos dos(as) seus participantes.

Assim como os(as) diretores(as) por nós entrevistados(as) relataram acerca de sua ida para a educação infantil, na pesquisa realizada com gestores municipais por Kramer, Toledo e Barros (2014) tais profissionais constataam que a ida de professores(as) para essa etapa da educação, em municípios nos quais se realizava um concurso único para ingresso, seguem essa mesma lógica, de acordo com a qual tem-se a ideia de se tratar de uma área de atuação “mais fácil”, se comparada ao ensino fundamental. Portanto, não só na gestão, como vemos na presente pesquisa, como também na docência, tal concepção se mostra presente.

Outra característica que pode ser observada a partir dos relatos é o fato de que, assim como ocorre com docentes, o período inicial na rede é caracterizado por desafios extras, relacionados aos poucos CEIs ofertados para atribuição. Em geral, são oferecidos aqueles mais distantes do centro, ou que compõem módulo com outros CEIs, ficando o diretor ingressante responsável por mais de uma instituição, ou aqueles que ficaram vagos por situações como conflitos anteriores entre a direção e a comunidade escolar.

A pesquisa desenvolvida por Nascimento et al. (2005) também apontou questões relacionadas aos caminhos trilhados pelos(as) profissionais que no momento de seu estudo eram responsáveis pela gestão da educação infantil no nível municipal, até chegarem na educação infantil. Com relação à carreira do magistério, aparecem a falta de opção, a orientação de suas famílias e as escolhas possíveis diante de falta de alternativas de formação nos municípios em que residiam.

No que se refere à escolha pela educação infantil em específico, esta é por vezes atribuída ao acaso, em outras aparece como uma opção visando adaptar os estudos ao trabalho. As autoras consideram tais justificativas como escolhas não-intencionais, denominadas pelas autoras como “escolhas dentro da não-escolha” (NASCIMENTO et al., 2005), a partir das quais chegaram a atuar como docentes na educação infantil e, posteriormente, vindo a atuar na gestão da educação infantil no nível municipal. Mesmo saindo por um tempo da área, tais profissionais voltaram, como se tivessem “sido atraídas” pela educação infantil.

4 AS EXPERIÊNCIAS DE DIRETORES E DIRETORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As experiências de diretores e diretoras são marcadas pelas suas trajetórias escolares e suas trajetórias profissionais, haja visto que para ingressar em tal cargo é necessário ter passado pelos longos anos de escolarização obrigatória, por cursos de formação inicial e/ou continuada e, ainda, por um período de profissionalização, atuando como docentes por alguns anos. A partir da noção de experiência coletiva docente elaborada por Vidal e Vianna (2010), podemos também pensar a respeito das trajetórias dos(as) diretores(as), sujeitos que ascenderam na carreira do magistério.

A partir de Scott (1999), a experiência pode ser considerada como produzida discursivamente e como um processo de produção de identidades, situado social e culturalmente.

Tratar a emergência de uma nova identidade como um evento discursivo não significa introduzir uma nova forma de determinismo linguístico, ou destituir sujeitos de sua capacidade de agenciamento. Significa recusar a separação entre “experiência” e linguagem e insistir na qualidade produtiva do discurso. Sujeitos são constituídos discursivamente, mas existem conflitos entre sistemas discursivos, contradições dentro de cada um deles, múltiplos sentidos possíveis para os conceitos que usam. E sujeitos têm agenciamento. Eles não são indivíduos unificados, autônomos, que exercem o livre arbítrio, mas, ao contrário, são sujeitos cujo agenciamento é criado através de situações e posições que lhes são conferidas. Ser um sujeito significa estar “sujeitado a condições de existência definidas, condições de designação de agentes e condições de exercício”. Essas condições possibilitam escolhas, apesar de não serem ilimitadas. Sujeitos são constituídos discursivamente, a experiência é um evento linguístico (não acontece fora de significados estabelecidos), mas não está confinada a uma ordem fixa de significados. Já que o discurso é, por definição, compartilhado, a experiência é coletiva assim como individual. Experiência é uma história do sujeito. A linguagem é o local onde a história é encenada. A explicação histórica não pode, portanto, separar as duas (SCOTT, 1999, p. 42, grifos da autora).

A lente teórica proposta por Scott (1999) vai considerar a experiência como um evento discursivo, que constitui os sujeitos não só individualmente, mas coletivamente. No mesmo sentido, Silva (2000) contribui para a problematização de conceitos como identidade e diferença, noções que não são naturais, mas produzidas cultural e socialmente.

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2000, p. 80).

Podemos pensar, nessa perspectiva, na constituição da identidade de diretores(as) e nos processos de diferenciação presentes em sua experiência, considerando a sua relação com os demais sujeitos e as relações de poder que atravessam tal processo. Concordando com Louro (1997),

consideramos os sujeitos como tendo “identidades plurais, múltiplas, que se transformam, que não são fixas nem permanentes, podendo ser até contraditórias” (LOURO, 1997, p. 24).

A partir das imagens que permearam os relatos dos(as) entrevistados(as) acerca de parte de sua trajetória escolar e da sua experiência no cargo, buscaremos esboçar características presentes nessa constituição identitária.

4.1 As lembranças da infância

Ao serem questionados(as) acerca das lembranças de diretores e diretoras durante sua escolarização, vários(as) dos(as) entrevistados(as) mencionaram figuras que conheceram durante sua infância e/ou sua adolescência, outros não lembravam de tal personagem. Os relatos se direcionavam principalmente a memórias referentes às séries finais do ensino fundamental e ensino médio.

Os relatos de Alexandre, Cláudia, Eduardo, Heitor e Ítalo demonstram memórias de diretores(as) associadas à severidade e à distância:

[Alexandre:] [Tenho] raríssimas lembranças, a diretora que eu me lembro é a partir do momento em que a gente está ali na sexta série. De uma mulher muito tradicional, conservadora, que acreditava até em alguns valores do antigo Regime Militar que o Brasil viveu. Ela fazia, toda sexta-feira, com que cantássemos o hino nacional; No mês de novembro, ela celebrava o dia de ação de graças dentro da escola, e isso até meados da década de 90, que foi a época em que eu estudei nessa escola (informação verbal, ALEXANDRE, 2016).

[Eduardo:] Tenho algumas lembranças, mas poucas lembranças. Os diretores que apareciam eram em momentos de festa, onde reunia todo mundo para hastear a bandeira e cantar o hino nacional. Às vezes, eles falavam alguma coisa que eu não me lembro. Eu lembro da figura da pessoa com um microfone na mão, mas não sei exatamente o que era. E eu lembro de medo: vai para a diretoria! - e eu nunca estava fazendo bagunça. [...] Agora, não tem um diretor marcante na minha vida, não tem. Só a partir do magistério, que eu fiz magistério (informação verbal, EDUARDO, 2017).

Medo e tradicionalismo são dois substantivos associados às imagens que descrevem diretores(as), nas poucas lembranças que compõem os relatos de Alexandre e Eduardo. As cenas por eles narradas se referem a atos cívicos vivenciados na escola, como o canto do hino nacional e o hasteamento da bandeira, com o(a) diretor(a) aparecendo como uma figura de autoridade nesses momentos coletivos. A sensação de medo associada à figura do(a) diretor(a) por Eduardo também é relatada por Cláudia e essa imagem de austeridade permeia, ainda, as memórias de Heitor e Ítalo.

[Cláudia:] Lembro dos diretores, lembro sim. Eu gostava deles, eu só me lembro de uma que eu tinha muito medo, mas aí eu já estava na sétima série, oitava série, que tinha sido já minha professora, então eu sei que ela era extremamente brava. Agora, os demais não, eu não tinha medo (informação verbal, CLÁUDIA, 2016).

[Heitor:] Sim, não de uma forma tão próxima, mas tinha o seu Vitor - que era o diretor - e o seu Alfredo - que era o vice. Então eu lembro, porque eu fiquei praticamente todo esse período e eles eram os dois que estavam na direção. E a ideia do diretor é aquela: olha, o seu Vitor vem vindo! Então é aquela ideia do diretor disciplinador. Não sei se, necessariamente, ele era isso, mas essa é a minha recordação de infância (informação verbal, HEITOR, 2017).

[Ítalo:] Nossa, lembro! Bem rígida, o nome dela – não, o nome dele –, o primeiro diretor era o Severino, senhor Severino [risos]. Depois, era diretora. Ainda recordo dela também. Ambos eram bem bravos, bem enérgicos, e a gente não tinha muito contato com eles. Tinha uma sala, eu lembro que a sala ficava bem na entrada da escola, que tinha uma escadaria para entrar. Depois, tinha o corredor que tinha acesso a algumas salas. Depois, tinha um corredor enorme, que a gente virava. Aí, tinham várias salas, de um lado e de outro, e tinha outra entrada. De lá – às vezes a gente entrava de lá, desse corredorzão, mas a maioria das vezes a gente entrava aqui mesmo, que era a escadaria, e depois tinha um corredor, e ao lado direito era a sala da direção. Então, a gente via poucas vezes a direção, eu lembro poucas vezes a pessoa da direção, não era tão frequente. Não tinha aquele contato muito grande com os alunos, tinha mais os inspetores de alunos. E a direção, tinha mais contato quando, realmente, fazia alguma coisa errada: você vai para a sala da diretoria! (informação verbal, ÍTALO, 2017).

Heitor nomeia a imagem que traz de sua infância de “diretor disciplinador”, na qual é constante o medo, sendo a “ida para a diretoria” sinônimo de castigo, como podemos verificar no trecho de seu relato: “olha, o seu Vitor vem vindo!” (informação verbal, HEITOR, 2017), repetido no de Ítalo: “você vai para a sala da diretoria!” (informação verbal, ÍTALO, 2017), que exemplificam essa característica. Associada à rigidez e à autoridade, no relato de Ítalo aparece, além dessa imagem, o distanciamento.

O distanciamento é a imagem predominante nos relatos de Beatriz, Benjamim e Érica, ao se referirem àquela figura que permanece em seu gabinete ao longo do dia, dedicando-se primordialmente a atividades burocráticas.

[Beatriz:] Tenho a [lembrança da] diretora lendo jornal, com a bandeira do Brasil, do estado de São Paulo e da cidade [...] atrás das costas dela, toda linda, uma sala linda, e ela lendo jornal. Eu tenho essa memória. E a gente passava por baixo, de medo dela, por baixo do vidro. Achava lindo (informação verbal, BEATRIZ, 2016).

[Benjamim:] Lembro que ela ficava na diretoria da escola, tinha pouco acesso na sala – ia pouco na sala, quase nenhuma vez –, era uma coisa mais burocrática, administrativa. [...] Em algumas festas aparecia, fazia a abertura da festa, mas que eu me lembro – isso até a oitava série, nono ano, porque depois do ensino médio, eu fiz mais em escola particular, então aí já é outra dinâmica. Porque era em um colégio [ligado à igreja], o diretor também era tipo administrativo – aparecia algumas vezes, mas tinha outras atividades do dia a dia. Como era um colégio interno, a gente sempre estava vendo, mas também era um pouco distante, não era tão presente na escola não, até porque era uma escola grande, não dava para ficar aparecendo muito. Mas, toda a minha vida, eu sempre vi o diretor mais distante dos alunos, da sala, mais voltado à questão burocrática mesmo (informação verbal, BENJAMIM, 2016).

[Érica:] É diretora, uma escola de freira lá, então nunca mudou, é a mesma, mas a gente não tinha contato nenhum com ela, a gente tinha um contato mais de perto com as coordenadoras pedagógicas, que eram diferentes na infantil, no fundamental I, no fundamental II, eram pessoas diferentes que exerciam esse cargo. Agora, diretora, a gente não tinha contato, então não sei nem falar, acho que nem tinha essa noção quando eu estava lá dentro, do que era de fato, enfim (informação verbal, ÉRICA, 2017).

Um lugar associado a privilégio e poder aparece no relato de Beatriz, ao lembrar-se de uma diretora presente em sua infância. A “diretora lendo o jornal”, cercada pelas bandeiras do país, estado e município, traz essa ideia de uma pessoa inacessível, mas importante na escola. A diretoria era também o local privilegiado para a presença dessa figura, no caso de Benjamim, e no relato de Érica a distância é tamanha que ela praticamente não se lembra dessa figura.

Por outro lado, nas narrativas de Denise e Letícia podemos observar a presença de características ligadas a maior participação no cotidiano da escola por parte do(a) diretor(a) que permeia suas memórias. Trata-se da presença física nos corredores da escola e nas salas de aula, de maneira constante, que leva a uma proximidade dos(as) estudantes e professores(as). Em sua narrativa, Denise revela que “você via que tinha uma diretora na escola” (informação verbal, DENISE, 2017).

[Denise:] Me lembro, eles me inspiraram muito. Eu me lembro de uma diretora maravilhosa, que foi justamente nessa fase, depois que eu já estava na segunda, terceira, até quarta série, foi essa diretora. Ela era muito boa, ela estava sempre envolvida com a gente, com os alunos, com os professores. Você via ela sempre andando, sempre participando de tudo, sempre por dentro, os professores respeitavam muito ela. [...] Achava ela linda, maravilhosa, andando pelo pátio na hora do recreio, estando atenta, entrando, conversando com as professoras, saindo – quer dizer, eu não sabia bulhufas o que ela estava fazendo e falando, mas eu via, ela estava no meio, ela se envolvia, ela passava, você via que tinha uma diretora na escola (informação verbal, DENISE, 2017).

[Letícia:] Lembrança? Em vez da escolinha, da pré-escola, eu me lembro de uma diretora, ela inclusive é viva até hoje, deve estar por volta dos seus 85 anos, mais ou menos. Mas ela chamava dona Carminha, e era uma diretora assim, que ela chegava – eu lembro que ela tinha um fusca amarelo, e ela guardava o fusca na sombra de uma das árvores –, e ela passava por entre nós conversando, brincando, perguntando – todo dia –, era como se fosse um ritual: ela chegava, primeiro ela ia conversar com as crianças, andava pela escola, e depois a gente sabia que ela já estava na sala dela. Mas era uma diretora muito amorosa, muito atenciosa, por isso que ficou na lembrança. E aí, quando eu fui – no ensino fundamental – estudar também em uma escola centralizada, essa diretora também foi diretora um tempo lá, e ela também tinha esse mesmo hábito. Então é a natureza dela, de chegar, andar pelo corredor da escola, entrar sala por sala, falar bom dia para a professora, conversar com a gente um pouquinho, fazer umas brincadeiras. E o mais interessante foi que o meu primeiro trabalho na educação como professora, que aí eu fiz o magistério, e eu fui trabalhar justamente em uma outra escola, que ela também era diretora. Então, assim, foi um vínculo desde criança mesmo. Eu trabalhei nessa escola por cinco anos, aí estive lá a diretora cinco anos, e a gente ainda notava que ela tinha o mesmo comportamento. Então foi uma coisa que ficou. E de todas que eu tive, essa foi a que mais marcou (informação verbal, LETÍCIA, 2017).

Essa imagem de diretor(a) é lembrada de maneira positiva pelas duas entrevistadas, enquanto as imagens relacionadas a maior severidade e distância relatadas pelos(as) demais entrevistados(as) recebeu conotação negativa e, por vezes, até caricata. A imagem associada a presença e proximidade física e afetiva serve de inspiração para o trabalho que tanto Denise quanto Letícia desenvolvem atualmente, constituindo sua identidade enquanto diretoras.

Embora possamos perceber a existência de traços mais associados a severidade e a

distância nas lembranças de diretores(as), ao relatarem a sua própria experiência na direção escolar, em especial no cargo atual, cujo exercício é dedicado à educação infantil, a predominância se dá de forma mais próxima e participativa, seja no que se refere à experiência vivenciada, seja à projetada como positiva e desejada.

4.2 A constituição de proximidades e distanciamentos

Denise revela que a imagem de diretora que traz de sua infância a inspirou para o desenvolvimento de seu trabalho nessa função e relata assumir uma postura semelhante em seu cotidiano, no que se refere à presença nos diversos espaços da escola. Ela demonstra tratar-se de um desafio, frente ao volume de demandas burocráticas apresentadas pelo dia a dia ao(à) diretor(a) na rede pesquisada.

Quando chega você assusta, mas eu tenho que mostrar: eu estou aqui. Porque eu sou acessível, não é aquele diretor que está lá, distante, lá na sua salinha, no seu gabinete: você vem aqui falar comigo. Muitas vezes, infelizmente, a gente acaba fazendo isso, porque a demanda burocrática é imensa, a demanda administrativa, de ficar na frente do computador, hoje em dia, enchendo o computador de dados – que eles querem que a gente fique fornecendo todos os dados –, isso é demais, e para você dar conta, você acaba ficando fechado lá na sua sala. Mas eu sempre me políci muito para ficar no meio dos professores, no meio da turma, no meio dos pais, na entrada e na saída. Entrada da manhã: estar na porta, dando bom dia aos pais – eu sempre tomei esse cuidado (informação verbal, DENISE, 2017).

Letícia relatou em sentido semelhante, seja com relação à preocupação em estar presente fisicamente no cotidiano da escola, seja no que se refere à dificuldade em tal prática devido à sobrecarga decorrente de demandas burocráticas.

Eu falo assim, que eu peguei um pouco daquele hábito da Dona Carminha, que foi a minha diretora da pré-escola, que é a imagem que me guardou. Eu falo que eu também, é uma coisa que eu guardei comigo, de entrar na escola realmente, de passar pelas salas falando bom dia, mexendo com as crianças, de passar nos espaços – seja na cozinha, na área de serviço – e conversar com o pessoal, ver se está tudo bem. E isso eu acho muito positivo, acho importante. Porque também, enquanto professora, eu me lembro que eu trabalhei em algumas escolas que a gente, às vezes, não via a figura do diretor na escola. Eu sei que os trabalhos, esses trabalhos, consomem. As demandas dos trabalhos administrativos são grandes, a gente tem prazos, a gente tem que dar conta dessa situação. Mas, enquanto professora, eu sempre pude perceber que a gente tinha essa necessidade de ver a figura do diretor, de ver um bom dia, um boa tarde, um sorriso, uma conversa rápida, isso é importante. Tanto é que se um dia, se acontece, muitas vezes, de eu chegar rapidamente – tem alguém me aguardando, eu tenho uma demanda urgente para fazer e venho para cá –, daqui a pouco sempre tem alguém: Oi! Você está aí? Bom dia! Oi! Não foi para lá hoje? Então, assim, a gente sente como uma cobrança: ah, você está aqui? Quer dizer: você chegou e não foi falar oi! Então, é muito gostosa essa relação, e isso na educação infantil é mais marcante ainda. Por quê? Na educação infantil, as escolas são menores, elas concentram um grupo de profissionais menor. Eu trabalhei na escola de fundamental [...], onde eu tinha 90 funcionários para administrar, aquela rotatividade de professores entrando e saindo. Na educação infantil, eu cheguei com uma demanda de quarenta funcionários. Então, quer dizer, a metade. Então você vê que isso faz com que você consiga ter melhor

essa aproximação, essa afetividade, você consegue conversar mais com eles, você consegue saber um pouco mais do funcionário, eu acho isso muito importante. Ou as crianças, que também, a quantidade de crianças é bem menor do que a escola de fundamental, então a gente consegue ter mais essa aproximação com as crianças. Por eles serem pequenos, você acaba tendo uma aproximação maior com os pais, diferente do fundamental, que você às vezes mal conhece o pai do adolescente, a não ser que ele deu problema aquele dia e você chamou a família para conversar. Caso contrário, você mal conhece as famílias (informação verbal, LETÍCIA, 2017).

Denise e Letícia, inspiradas por diretoras dos tempos em que eram estudantes, assim como partindo da imagem de diretor(a) almejada enquanto eram docentes, adotaram em sua prática um posicionamento mais participativo. Envolvimento, proximidade e afetividade são características associadas à participação.

No que se refere à experiência dos(as) entrevistados(as) na função de direção, percebemos a presença dessa postura também em outros relatos. Antônia, ao longo da entrevista, descreve ações que revelam essa perspectiva de trabalho, tais como “o que eu costumo também muito é ir quando eles estão nos parques, para ver como que as crianças estão explorando os brinquedos, sempre acho uma coisa que quebrou, que precisa consertar, e às vezes eu falo que eu preciso andar com um papelzinho, porque as pessoas falam: olha, Antônia, não sei o quê” (informação verbal, ANTÔNIA, 2016). Ao verificar que ocorre alguma ação por parte dos(as) educadores(as) que demanda intervenção, revela que “fala até na hora”.

A presença física também é relatada por Cláudia. Ao falar a respeito da percepção da necessidade de intervir no trabalho pedagógico, ela revela que tal proximidade a faz notar vários aspectos do cotidiano: “isso aí muda com o decorrer do tempo, porque como eu sou uma pessoa muito presente, é isso que eu te falo, eu estou muito lá na linha de frente, entendeu? Então eu sou muito presente. Isso aí passa, acaba que isso passa” (informação verbal, CLÁUDIA, 2016).

Beatriz revela não ser possível, a seu ver, ser aquela diretora distante, aquela imagem que ela guarda na lembrança. Ela relata com ironia: “não consigo ler jornal, com a bandeira do Brasil atrás. Era o meu sonho, de virar diretora de antigamente” (informação verbal, BEATRIZ, 2016). No entanto, diferentemente das demais, a proximidade revelada está mais ligada à acessibilidade do que à presença cotidiana nos diversos espaços da escola.

O nosso trabalho aqui, você lida muito com o atendimento, o atendimento de tudo: o atendimento do freezer que dá um problema, que você não sabe se vai dar problema hoje ou amanhã; o atendimento da limpeza, a questão de logística de material e de compra; o atendimento da cozinha, que está faltando às vezes um ingrediente que não tem, que a prefeitura não mandou ou ela não está conseguindo, eu tenho que ver o que vai fazer; atendimento dos pais que é toda hora; atendimento de criança doente, que é toda hora. Então tem coisas pontuais, tem períodos de folha de pagamento, mas eu não fecho a porta e falo: Agora eu vou fazer folha de pagamento - não consigo fazer isso. Se tiver um diretor que faz, eu acho que ele é ótimo, porque eu não consigo. Então, tem um prazo, dentro do prazo eu vou entregar. Mas eu vou parar mil vezes, porque eu vou priorizar sempre a criança. Então tudo que a escola precisa com relação à criança, eu vou priorizar. Eu vou sair do computador mil vezes, eu vou atender telefone, eu vou dar atenção para quem chega na

porta, então nessa parte eu não consigo me estruturar, e falar assim, definir que no dia da semana vou fazer tal coisa, não, não consigo fazer esse planejamento (informação verbal, BEATRIZ, 2016).

Novamente usando de ironia, Beatriz questiona a possibilidade de existência de uma postura distante, na qual o(a) diretor(a) permanece reservado(a) em sua sala, e revela não considerar possível realizar um planejamento do trabalho devido às demandas que chegam a todo momento. Ela relata priorizar em seu cotidiano aquelas atividades que se referem diretamente ao atendimento às crianças, em detrimento de aspectos meramente administrativos do trabalho.

Acessibilidade é uma palavra que descreve também as ações de Denise. Se referindo às demandas intensas de trabalho, ela revela a intenção de “se mostrar acessível”, embora em alguns momentos necessite permanecer em sua sala para realizar as atividades administrativas sob sua responsabilidade:

Eu sempre quis me mostrar, assim, acessível. Não é que eu estou fazendo fofoca, eu vim dedar alguém, nunca nesse sentido, as pessoas sempre entenderam bem, no sentido assim: olha, a gente está com alguma dificuldade, tal pessoa, tal equipe, tal membro da equipe. Então nesse sentido sempre me mantiveram informada para eu estar sempre sabendo e tentar pensar como nós vamos fazer para ajudar, para colaborar, para mostrar que esse não é o melhor caminho (informação verbal, DENISE, 2017).

Mostrando-se acessível, Denise considera poder contribuir mais para o trabalho desenvolvido, pois assim “mantém-se informada”. Érica relaciona tal acessibilidade à busca de rompimento com a hierarquia que está posta nas relações devido à organização burocrática da rede municipal:

O que eu vejo de bastante positivo, muito em função daquilo que eu acredito e das experiências que eu tive ao longo da minha vida, é essa aproximação com as pessoas com as quais eu trabalho. Não ter barreiras, não construir obstáculos, não hierarquizar em função de cargo que a gente ocupa, então penso que essa aproximação é uma coisa bastante bacana, que eu consegui estabelecer aqui. Acho que, de certa forma, é uma marca da minha gestão aqui na escola, até porque eles vieram de uma gestão anterior muito marcada exatamente por essa hierarquização (informação verbal, ÉRICA, 2017).

Tal hierarquia, em certa medida, também é menos tênue nas relações com as crianças, em alguns casos, como no relato de Benjamim, considerado como aquele que “dá bom dia!”. Ele relata: “Esses dias foi tão engraçado, eu estava conversando com uma mãe, chegou uma criança e falou assim: ‘ele dá bom dia!’ . Porque sempre, quando eu vou de manhã, eu passo em todas as salas dando bom dia. Dou bom dia e falo: crianças lindas! E brinco com eles” (informação verbal, BENJAMIM, 2016).

Estando presente no cotidiano, uma relação de proximidade pode ser estabelecida, em certa medida, com as crianças:

[Benjamin:] Praticamente todas me conhecem, porque eu sempre estou brincando com elas, eu entro em uma sala, eu entro em outra, às vezes, ou eles estão aí no refeitório, eu sempre estou brincando com eles na mesa, ajudando até a servir algum alimento que precisa. Se eles estão no parquinho, eu paro, eu vou lá, brinco com eles, então sempre estou interagindo com eles no dia a dia.

[Pesquisadora:] E eles te perguntam, eles sabem o que você faz, já te perguntaram?

[Benjamin:] Sabem, sabem que eu sou o diretor, e sabem que (,,,) o dia em que eu participei da festa do rato, da música do Palavra Cantada, que eu fui ser o rato, até hoje eles me chamam de rato. Aí eu falo: não, o rato foi embora. Aí eles falam: não, o rato é você! Não, o rato foi embora! E eles, de jeito nenhum! Eles me chamam de rato! (informação verbal, BENJAMIM, 2016).

De diretor a rato, de rato a diretor: participar de aspectos do trabalho pedagógico pode levar à construção de maior proximidade e menor hierarquização nas relações cotidianas.

Já Eduardo, que atuou inicialmente em uma instituição que atendia crianças de zero a cinco anos e, no momento da entrevista, se encontrava em dois CEIs de menor porte, que atendiam apenas o segmento de três a cinco anos, acrescenta a percepção de diferenças entre as duas experiências, considerando que a segunda possibilitou maior proximidade da equipe de trabalho.

Dessa escola, da escola de zero a três e de três a seis, a diferença é incrível. Aqui, a gente consegue trabalhar com mais proximidade, porque eu tenho uma equipe reduzida. Então é um professor para 25 crianças, que é o que cabe na minha sala. Então a minha equipe aqui da escola são quatro professores, enquanto em uma escola [que atende de zero a seis] eu trabalhava com um universo de 30, 40 pessoas, entre professores e monitores. E você ainda tem equipe de limpeza, cozinha, que você tem que estar trabalhando de acordo também. Quando você pensa nesse universo, você já entende que trabalhar com menos pessoas é estar mais próximo, é poder ouvir cada um na sua individualidade e a partir daí conversar de maneira mais próxima, realmente tendo interesse pela vida da pessoa. Eu sei quem vem de carro, quem vem de ônibus. Eu sei quem tem algum problema com um filho. [...] Eu consigo falar com essa pessoa como um ser humano. E ela consegue, também me conhece, também sabe dos meus problemas, os meus defeitos, as minhas qualidades, e aí a gente vai construindo uma relação de proximidade e de respeito, onde eu sei que um dia, se o professor chega e não está muito bem, eu sei que ele tem motivo para não estar muito bem, e que o motivo não é a escola. Pode até ser, mas conhecendo a pessoa eu sei que não é, então o respeito é outro, a proximidade é outra, a pessoa se sente acolhida também, aquilo se equaliza. Tem que ter esse calor embaixo. Em uma escola de zero a seis com tantos funcionários não tem, você não tem essa proximidade (informação verbal, EDUARDO, 2017).

Acrescentando a afetividade, a proximidade narrada por Eduardo se diferencia dos demais relatos, nos quais proximidade e acessibilidade estão relacionadas ao envolvimento com o trabalho pedagógico. Aqui, o diretor refere-se não apenas a aspectos pedagógicos, mas também às relações humanas estabelecidas. Em seu caso, tal percepção ocorre mesmo atuando em dois CEIs de pequeno porte, por terem a especificidade de não atender ao segmento de zero a três anos⁸¹,

⁸¹

Lembramos que, inicialmente, a delimitação da pesquisa visava apenas diretores(as) que atuassem em instituições de zero a cinco anos de idade e que, na segunda etapa da pesquisa, com a ampliação do número de entrevistas e dificuldade em encontrar participantes, tal critério foi desconsiderado. Eduardo e Ítalo são os dois participantes que no momento da entrevista não atuavam em instituições que atendiam ao segmento de zero a três anos de idade, embora tenham vivenciado tal experiência anteriormente. Eduardo atuava em dois CEIs que atendiam crianças de três a cinco anos e Ítalo em uma escola de ensino fundamental.

contando com uma equipe de profissionais menor e atendendo uma quantidade menos ampla de crianças.

Seja proximidade física, seja acessibilidade, seja a afetividade, a imagem que se constrói a respeito do “ser diretor(a)” atualmente e, especificamente, na educação infantil na rede pesquisada, é bem diferente daquela relatada nas memórias dos(as) vários(as) entrevistados(as). A severidade e a hierarquização parecem não ter lugar, ao menos nas narrativas que os(as) atuais diretores(as) constroem sobre si.

4.2.1 Os distanciamentos: entre o burocrático e o pedagógico

A figura do(a) diretor(a) parece ter perdido a sua severidade, o seu caráter austero, mas manteve em alguns casos o distanciamento. Não devido ao desejo de tais sujeitos, mas decorrente da configuração de seu cotidiano de trabalho, que conta com diversas demandas. Uma postura de distanciamento é assumida explicitamente apenas por Carlos, o qual relata:

Eu sou mais fechado, eu tenho muito respeito à sala de aula, eu não entro em uma sala sem me colocar primeiro para a professora ou a monitora. Pode ser agora, eu vou lá, se eu precisar entrar na sala por algum motivo, eu peço licença, porque da mesma forma que eu quero ser respeitado dentro desta sala, eu tenho que mostrar que eu respeito também o trabalho delas, porque eu acho que é aí que gera a coisa. A confiança está dentro disso aí, de você saber dosar essas coisas. E tem pessoas, eu conheço colegas que arrumam conflito a troco de nada, então eu acho que cada coisa no seu lugar, e todas as coisas caminhando junto, da melhor maneira possível (informação verbal, CARLOS, 2016).

Embora apenas Carlos se defina como “mais fechado” e revele um posicionamento mais distante em seu cotidiano, tal característica permeia, de certa forma, os relatos de outros diretores e diretoras acerca de sua experiência, os(as) quais, embora não almejassem tal distanciamento, pelas demandas presentes no cotidiano acabam por, de certa forma, assumir uma postura nesse sentido. Buscam, pois, transmitir uma imagem de proximidade, ao mesmo tempo em que justificam que, devido às demandas burocráticas, não conseguem estar perto da parte pedagógica – o que implica em proximidade do cotidiano –, ficando em uma ambivalência entre uma postura participativa e outra distante.

Quando diretores e diretoras narram suas experiências neste cargo, demonstram uma experiência existente e uma experiência almejada, dentro de uma espécie de classificação que se mostra presente a respeito da possibilidade de atuação na direção escolar. Ancoradas em Silva (2000), consideramos que

Dividir o mundo social entre "nós" e "eles" significa classificar. O processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes. A identidade e a diferença

estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados (SILVA, 2000, p. 81).

Ao constituírem sua identidade, os(as) diretores(as) têm o “eles” como a imagem do(a) diretor(a) de sua infância, quando severidade e distância eram associados a essa figura, na maior parte dos relatos. O “nós” se distancia dessa figura, associando-se à menor distância e maior participação, proximidade esta que, na maior parte dos casos, se refere à atuação junto à face pedagógica da gestão.

Um aspecto que aparece nas diversas entrevistas realizadas, portanto, é a oposição binária pedagógico *versus* burocrático que compõe o trabalho desses(as) diretores(as). Por um lado, temos a produção de conhecimento apontando a necessária atuação política do(a) diretor(a) e a sua atuação no âmbito pedagógico (PALMEN, 2014). Por outro lado, temos a estrutura hierarquizada da rede municipal, a qual conta com uma separação entre as atividades desenvolvidas pelo(a) diretor(a) e vice-diretor(a) e o(a) orientador(a) educacional, estando os(as) dois(as) primeiros(as) mais próximos(as) das faces administrativa e financeira da gestão e o(a) último(a) voltado(a) mais especificamente para a face pedagógica.

Ao escrever a respeito da forma de classificação a partir de oposições binárias, Silva (2000) destaca que

em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa. "Nós" e "eles", por exemplo, constitui uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado. As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual (SILVA, 2000, p. 82).

Nos relatos acerca de sua experiência, aparece então um compromisso dos(as) diretores(as) de se voltar à face pedagógica, que coincide com as proposições teóricas da área e, ao mesmo tempo, uma frustração por não conseguirem, plenamente, dedicar-se a tal aspecto da gestão, devido às condições de trabalho e às inúmeras demandas provenientes do processo de descentralização da gestão, que trouxe novas responsabilidades para o âmbito escolar, como compra de materiais, elaboração de folha de pagamento, dentre outras atividades.

A existência da segmentação entre os aspectos pedagógicos e os burocráticos foi apontada também por Palmen (2014), em pesquisa realizada com gestores(as) da região metropolitana de Campinas. A pesquisadora relaciona tal segmentação ao mecanismo de especialização presente na área da educação, assim como em outras áreas profissionais, separando aspectos considerados indissociáveis:

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 (PALMEN, 2014, p. 147).

Carlos é o único entrevistado que, explicitamente, não compartilha, em momentos de seu relato, a concepção de indissociabilidade entre as faces pedagógica e burocrática da gestão, considerando ser esta uma demanda vinda de instâncias superiores hierarquicamente:

Há uma teimosia, vindo de cima, de que o diretor educacional deve atender também a parte pedagógica. Até certo ponto, você consegue, mas você tem que ter um especialista na função de orientação pedagógica para fazer isso. Porque quando você não tem, é muito difícil. O diretor e vice-direção têm uma formação mais estruturada no burocrático. Não que no pedagógico você não dê o alicerce, o sustentáculo, para a OP, a orientadora pedagógica, trabalhar. Mas essa divisão, falar que a pessoa consegue ser administrativo e pedagógico, não dá. É impossível. Você pode, sim, participar do pedagógico. O pedagógico, como no caso da Tânia, participar de algumas coisas do administrativo e a gente conversar e chegar em um ponto. Mas falar que ele é administrativo e pedagógico, esquece (informação verbal, CARLOS, 2016).

O que se verifica, em geral, é a existência de movimentos de aproximação e distanciamento dessa face da gestão. Essa oscilação pode ser observada no relato de Alexandre, pois este, ao mesmo tempo em que afirma que procura estar presente na maioria dos TDCs, demonstrando uma postura de proximidade, revela os limites dessa atuação: “o diretor, primeiro ele é o responsável por tudo aquilo que acontece dentro da escola, então o diretor tem que estar atento ao que acontece no pedagógico, isso não quer dizer que o diretor tenha que assumir a linha de frente do trabalho” (informação verbal, ALEXANDRE, 2016). Ele acrescenta que considera a face pedagógica importante, mas que “ocupa sua função de gerenciamento”, considerando este “um contexto que eu não devo comprar diretamente, e deixar com que outros executem” (informação verbal, ALEXANDRE, 2016).

Uma característica do imaginário apontada por Castoriadis (1982), presente em nossa sociedade, e que pode ser facilmente identificada no trabalho dos gestores escolares é “a racionalidade excessiva”. Ao ter como objetivo a racionalidade dos processos desenvolvidos na escola, que é um dos aspectos da teoria de administração, o gestor pode conduzir seu trabalho perdendo de vista o principal objetivo que é o processo ensino-aprendizagem e acabar transformando suas atividades-meio em atividades-fim, tomando a racionalidade como fim em si mesma. Este problema relaciona-se com a tendência de alguns gestores privilegiarem sua atuação no âmbito administrativo, delegando as questões pedagógicas aos coordenadores como se fosse possível desmembrá-las sem prejuízo para o alcance da finalidade maior do trabalho educativo, revelando o imaginário de gestor escolar essencialmente como administrador (FRAIZ, 2013, p. 42).

Quando Alexandre assume a posição de “gerente”, revela essa “racionalidade excessiva”, na qual se mostra desagregado das dimensões pedagógicas, as quais são delegadas,

passando assim a centrar-se apenas nos aspectos administrativos da direção educacional. Essa segmentação também é apontada por Palmen (2014):

[Podemos observar] 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 (PALMEN, 2014, p. 184-185).

A pesquisadora considera que a separação entre as dimensões burocráticas e pedagógicas demonstra uma fragilidade do trabalho coletivo e do processo de construção dos projetos pedagógicos das unidades educacionais.

4.2.2 As condições de trabalho e a relação com o distanciamento

Fábio, comparando com o período em que foi diretor na rede estadual, relata diferenças nas condições de trabalho e atribuições do diretor nas duas redes:

Eu fiquei pouco tempo no estado, mas acho que lá eu tinha secretária, eu tinha pessoas que faziam a parte administrativa, aqui sou eu quem faço. Isso que eu quero dizer. Então eu não me considero um diretor de escola, eu me considero um secretário que sabe digitar bem um cadastro, fazer certo uma compra (informação verbal, FÁBIO, 2017).

Em tom irônico, ele relata se considerar hoje um “bom secretário”. Fábio revela, ainda, o aprendizado no decorrer dos anos: “eu mudei bastante, antes eu queria resolver tudo no primeiro dia. Depois, com o tempo, não. Você vai dando tempo ao tempo, tendo mais traquejo para poder resolver as situações. Isso a experiência te traz” (informação verbal, FÁBIO, 2017).

Em sentido semelhante ao relatado por Fábio, Cláudia revela “perder tempo demais” com demandas que considera de baixa complexidade: “a parte burocrática, para o diretor, é extremamente complicada, porque eu acho que a gente perde tempo demais na escola desenvolvendo esse trabalho burocrático que poderia ser feito por uma secretária mesmo, um auxiliar administrativo” (informação verbal, CLÁUDIA, 2016). Os aspectos relatados por alguns(as) diretores(as) acerca de inúmeras atividades assumidas no cotidiano são denominadas por Palmen (2014) como “tarefismo”:

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 (PALMEN, 2014, p. 149).

Essas demandas relatadas acabam por afastar alguns(as) diretores(as), em certa medida, da face pedagógica da gestão. Vejamos os relatos de Cláudia e Letícia:

[Cláudia:] Esse trabalho consome, então eu vejo que eu poderia estar muito mais envolvida com as questões pedagógicas se eu não tivesse toda essa parte burocrática para fazer. Só que eu acho que eu sou uma pessoa envolvida com as questões pedagógicas, porque é o que eu gosto. Então eu gosto de fazer, eu gosto de estar presente, eu participo dos TDCs, eu participo de [Grupo de Estudos de Monitores] GEM, então eu gosto, eu dou a minha opinião sempre, mas é árduo, é árduo isso, porque é muito trabalhoso, muito, muito, muito trabalho burocrático (informação verbal, CLÁUDIA, 2016).

[Letícia:] Eu não gosto dessa burocracia, de papéis, de documentos, eu penso que deveria se pensar uma forma mais fácil para o diretor, essa questão de ter que dar conta de documentos, com prazos, talvez então colocar uma pessoa com formação justamente para isso, para fazer toda essa parte, porque isso consome um pouco o tempo do diretor dentro da escola, isso pega, muitas vezes, o diretor durante a semana, que ele gostaria de estar mais envolvido ainda nos trabalhos da escola, ele não consegue, porque ele tem que assumir toda essa situação, então é isso que eu não gosto mesmo, ter que dar conta da parte burocrática da escola (informação verbal, LETÍCIA, 2017).

Atuar mais próximo à face pedagógica da gestão aparece como um desejo de Cláudia e Letícia, embora não se consolide plenamente. Érica, que já havia atuado como vice-diretora na rede, revela uma mudança de postura no decorrer do tempo, não apenas devido às inúmeras demandas burocráticas, como também devido à falta de funcionários, que acarreta uma sobrecarga de trabalho.

Eu tenho absoluta certeza, de que de quando eu entrei [na rede como vice-diretora], eu era muito mais próxima das professoras. Eu tinha aqui, querendo ou não, uma outra vice-diretora e uma diretora comigo, que davam esse outro suporte. Depois, com a saída da diretora, a outra vice, e aí? Eu tenho que fazer tudo sozinha, em geral. Então eu me culpo porque – não tanto mais, mas ainda carrego um pouco dessa culpa e dessa angústia –, mas a gente tem que priorizar algumas coisas. E por que eu não priorizei o pedagógico? Eu me pergunto por isso. Mas aí, eu volto para aquela questão que a gente conversou anteriormente: como a nossa rede é constituída? Qual é a responsabilização do diretor nisso tudo? Cada coisinha que acontece aqui dentro, sou eu que respondo. Então, querendo ou não, a questão pedagógica, nessa minha observação mais distante – eu vendo muita coisa que eu falava: poxa, eu poderia dar uma orientada, uma conversada! Ou outras: que bacana o que está acontecendo aqui! –, caminha. [...] Ao passo que, se eu deixo alguma coisa burocrática para fazer, trava (informação verbal, ÉRICA, 2017).

Atuando em uma equipe gestora incompleta⁸², o distanciamento da face pedagógica é construído para atender às demandas administrativas. Podemos perceber que as demandas burocráticas funcionam na lógica da linha de montagem industrial: “se eu deixo alguma coisa burocrática para fazer, trava” (informação verbal, ÉRICA, 2017). Quando Érica relata a respeito da responsabilização do(a) diretor(a) acerca dos acontecimentos no CEI, ela se refere tanto às “tarefas” a executar, quanto à responsabilidade jurídica e financeira sob suas mãos, as quais, em caso de questionamentos, devem ser respondidas individualmente pelo(a) diretor(a).

Embora em boa parte dos relatos perceba-se a busca de uma aproximação da face pedagógica, a realidade imposta no cotidiano impede que, efetivamente, os(as) diretores(as) se

82

No momento da entrevista, a equipe que deveria contar com um(a) diretor(a), dois(as) vice-diretores(as) e um(a) orientador(a) pedagógico(a) contava apenas com o cargo de diretor(a) ocupado de maneira efetiva. Um professor, vindo de outro CEI, exercia na forma de substituição a função de orientação pedagógica naquele ano e uma professora do próprio CEI realizava horas extras para auxiliar nas atividades de vice-direção.

envolvam de forma mais ampla. As limitações encontradas são associadas à falta, no quadro de funcionários, de alguém que se responsabilizasse por atividades de baixa complexidade que hoje estão sob a responsabilidade do(a) diretor(a) e/ou do(a) vice-diretor(a).

Ao mesmo tempo, em alguns casos, como nos de Alexandre e Carlos, tal personagem se mostra presente, na figura de profissionais readaptados que exercem atividades na secretaria do CEI, o que não necessariamente os faz se aproximar mais da face pedagógica. Na realidade, os dois relatos mais distantes de tal face coincidem com essa condição e trabalho almejada pelos(as) demais. Consideramos, assim, que o posicionamento de maior proximidade e envolvimento com o cotidiano da escola e com os aspectos pedagógicos da gestão vai depender de outros fatores, como um posicionamento político e de envolvimento com a educação infantil, e não apenas das condições de trabalho.

4.2.3 A aproximação da face pedagógica

No caso de Benjamim, ele afirma “importar-se com o pedagógico”, ao revelar que ao olhar os diários de classe dos(as) docentes, avalia-os e realiza proposições: “eu avalio e olho os diários, eu não só assino, mas como também eu quero saber como é que mais ou menos foi determinada coisa, foi trabalhada, de que forma que eu observo? Então eu quero saber isso também, porque eu me importo com o pedagógico” (informação verbal, BENJAMIM, 2016).

Eu entrei aqui em 2014 e em 2014 eu vi, alertei para algumas coisas, conversei com eles em reunião de TDC, as impressões que tive. Em 2015, eu já comecei a chamar um ou outro, 2015. E agora, em 2016, eu estou fazendo um trabalho mesmo, mais aprofundado em relação à dinâmica da sala de aula. Conversando mais. Porque eu estou conhecendo mais a dinâmica da escola, dos professores, do trabalho de cada um, já conhecendo mais. E aí eu estou tendo mais condições de estar conversando essa questão, porque é uma questão, na sala de aula, que é muito sensível, você discutir de trabalho de professor, o que faz e o que não faz. Mas eu não estou aqui para ficar criticando, eu estou aqui para a gente discutir, ter um feedback do que fez, do que não fez, como é que foi, ou de que forma foi encaminhado. E isso é uma discussão, eu faço questão de dizer: eu não estou chamando atenção, eu não estou criticando vocês, se você fez ou não fez, eu estou apenas discutindo com você como que foi feito, eu quero entender e dar sugestão se eu achar que é pertinente. Então eu deixo claro isso, para a pessoa se sentir mais à vontade, porque eles realmente não sentem muito à vontade, mas ao mesmo tempo eles respeitam o trabalho que eu faço, então acaba sendo legal (informação verbal, BENJAMIM, 2016).

Essa aproximação da face pedagógica revelada por Benjamim se mostra de maneira restrita, mas é mais evidente do que nos relatos de Carlos e Alexandre que vimos no item 4.2.1. Um aspecto que se mostra relevante em Sua narrativa é a construção de tal aproximação – tendo chegado há dois anos no CEI atual, percebe-se a busca em se estabelecer uma relação de confiança, inicialmente apenas observando as práticas daquela equipe e, aos poucos, vindo a propor mudanças

em suas ações pedagógicas.

Dentre os(as) entrevistados(as), destacam-se as narrativas de Denise e de Eduardo, nas quais a segmentação entre as faces burocrática e pedagógica mostrou-se menos evidente ao relatarem aspectos de suas experiências no cargo. A primeira, chamada em certo momento de “diretora pedagógica” por pessoas hierarquicamente superiores a ela, e o segundo relatando “ter muita afinidade com as questões pedagógicas da escola”.

Ao ingressar na rede, Denise encontra um CEI com a equipe gestora incompleta e, assim, precisa exercer as funções de direção e orientação pedagógica ao mesmo tempo. Essa ausência vai influenciar na sua constituição identitária, envolvendo-se, assim, com a face pedagógica da gestão.

Porque orientador, hoje, vem e fala assim para a gente – hoje não, aqui em Campinas –, vem e fala assim para a gente: olha, não tem mais ônibus da prefeitura, precisa contratar ônibus, tem verba? Eles olham para a gente e já querem saber se tem verba: ah, precisa de tal brinquedo. Ah, precisa trazer tal teatro, tem verba? Geralmente é esse trabalho. E ao longo do tempo, não nos primeiros anos, o que mudou é que eu não fiquei esperando só o orientador pedagógico chegar para mim e falar que precisa de teatros, de eventos culturais e artísticos. Eu, sempre, como eu trabalhei dois anos sem orientador pedagógico – que eu ingressei, tinha orientador pedagógico; depois ela removeu, ficou o cargo vago; aí, falaram que o cargo sumiu, a Secretaria falou: ah, o cargo sumiu, não tem mais! Ah, tá –, tivemos que engolir não dois, três anos sem orientador pedagógico – tinha professor que fazia o apoio, recebia horas-projeto para fazer –, então foi difícil para a gente, porque a gente tinha que dar conta (informação verbal, DENISE, 2017).

Em seu relato, podemos perceber que a postura de proximidade foi necessária na ausência da figura de orientação pedagógica, permanecendo em período posterior, mesmo quando tal cargo foi ocupado. Denise revela uma ausência de orientações no período inicial no cargo, momento em que aprendia as atividades da função de direção, ao mesmo tempo em que se responsabilizava pela orientação pedagógica do CEI:

Quando a gente ingressa, infelizmente ninguém explica, está lá no edital do concurso, os cargos, as atribuições do diretor, as atribuições do vice, do orientador pedagógico. E baseado nesse edital é que a gente vai construindo o nosso fazer e entendendo: ah, esse é mais para mim, esse é mais para ela; esse é mais para ela, vamos nos organizar. Mas eu acho que cada equipe gestora se organiza (informação verbal, DENISE, 2017).

Sem uma referência anterior e uma orientação por parte de instâncias superiores hierarquicamente, é com a prática que Denise vai aprendendo e diferenciando as atividades de direção e de orientação, distinguindo-as. Apesar de não contar com orientações, ela demonstra perceber um reconhecimento de seu trabalho por parte das instâncias superiores e uma valorização de sua atuação junto às atividades pedagógicas:

Porque no [Núcleo de Ação Educativa Descentralizada] Naed, todo ano fazia exposições de trabalhos pedagógicos. E como nós lá passamos três anos sem orientador, embora tinha o professor que dava apoio, mas quem encabeçava tudo era eu, era a diretora e a vice dando

apoio, porque trabalho administrativo também tinha muito. Eu fiquei muito feliz porque, para o momento, fui reconhecida sim. Aí me chamaram de diretora pedagógica, porque aqui é diretora educacional, orientadora pedagógica, coordenadora pedagógica. E aí vieram me dar os parabéns e falaram que eu tinha um trabalho como diretora pedagógica, e que isso era muito bom, e que a escola estava indo muito bem. E a gente tem a nossa mostra lá, todo anos, é maravilhosa, é convidada. Então eu acho que isso foi uma marca, mais para o trabalho pedagógico (informação verbal, DENISE, 2017).

O reconhecimento como “diretora pedagógica” por parte da SME revela que tal atuação não era a esperada da figura do(a) diretor(a), sendo um adicional no caso do perfil de Denise, avaliado então como positivo.

Antônia, ao relatar as dificuldades enfrentadas no início no cargo, demonstra também ter sido levada a assumir a função de orientação pedagógica devido à ausência de tal figura na equipe. No período da pesquisa, ela já contava com a equipe completa, mas ainda atuava próximo a essa dimensão da gestão. Ao ser questionada a respeito da realização de reuniões pontuais com as equipes acerca do trabalho pedagógico, ela relata:

Então, não há uma divisão muito clara do trabalho. Na verdade, como as pessoas me procuram muito, solicitam muito o meu posicionamento frente às coisas, para falar para as pessoas, muitas vezes elas vêm pedir para mim. Eu tenho passado para a Fabiana, porque, na verdade, quem tem que acompanhar toda reunião de setor é a OP, a orientadora pedagógica, e a Gisele participa algumas vezes. Eu ainda não descobri uma fórmula de como a gente pode se dividir e estar sabendo de tudo o que está acontecendo, porque algumas vezes, se eu participo de uma reunião de setor, e resolvo alguma coisa lá, eu não consigo nem tempo para comunicar o que foi feito, o que foi resolvido, a não ser casos de decisões mais importantes, questões que requerem um posicionamento de todo mundo, ou saber o que foi conversado, e tudo mais (informação verbal, ANTÔNIA, 2016).

Outro diretor que se destacou no que se refere ao envolvimento com a parte pedagógica da gestão foi Eduardo, que revela não se identificar com os aspectos burocráticos sob sua responsabilidade e, assim, envolver-se intensamente com a parte pedagógica.

Geralmente, eu acabo demandando trabalho para os orientadores pedagógicos porque eu tenho muita afinidade com as questões pedagógicas da escola. As questões burocráticas para mim são sofridas, eu faço, mas faço com dor, porque eu sinto prazer mesmo em trabalhar questões pedagógicas. Quando eu prestei o concurso para Campinas eu não conhecia a rede, se eu conhecesse a rede, eu jamais prestaria para diretor. Eu teria sido [coordenador pedagógico] CP, ou OP, mas a burocracia definitivamente não é algo que me encanta, então eu acabo indo para esse lado (informação verbal, EDUARDO, 2017).

Eduardo revela a expectativa frustrada com reação às atribuições do cargo de direção na rede de Campinas, que levam diretores(as), em geral, a se distanciar do aspecto pedagógico da gestão. Alegando falta de conhecimento prévio acerca do funcionamento da rede municipal e das atribuições do cargo de diretor, ele demonstra que as questões burocráticas são “sofridas”, embora por vezes ocupem boa parte de seu tempo de trabalho, preferindo assim os aspectos pedagógicos da gestão.

Em seu relato, ele destaca o período inicial vivenciado no cargo, no qual empreendeu

um processo de reflexão acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas e de implementação de mudanças a partir da transformação dos espaços da escola. Ele associa os conhecimentos e reflexões suscitados no ingresso na rede à sua formação tanto no curso de música como no de pedagogia.

A primeira escola que eu entrei eu já percebi que a criança, aquele espaço não era da criança. [...] Era uma escola de 450 crianças, muitos bebês. E muitos adultos, cuidando desses bebês. E quando eu entrei, eu senti que o foco da escola não era a criança, era o adulto, as relações dos adultos, sobretudo aquelas relações ligadas ao sindicato, a direitos, a exploração do trabalho, esse tipo de assunto. E eu não escutava muito falar sobre criança. Na hora do café, nos encontros, nos corredores, as conversas eram sempre voltadas para direitos dos adultos, as crianças não eram nunca nem citadas. Um ou outro professor desenvolvia um trabalho de mais afinidade com o seu gosto pessoal, e pronto. E ali eu já vi que precisava ter uma interferência. Eu fiquei quatro anos nessa escola, e nesses quatro anos eu trabalhei muito para tentar achar uma maneira de atingir essas pessoas, a perceberem que existe toda uma classe social naquela escola que está sendo desconsiderada. Existe toda uma classe de cidadãos ali, que existem, cidadãos de direito, que existem e não estão sendo considerados. Não estão sendo, não existe uma pergunta: você está com fome? Você quer brincar agora? Isso não existe. Existe hora de brincar, hora de comer, hora de dormir, hora de fazer atividade tal. Chegava ao ponto de: todos vão brincar de massinha. Só que vai brincar com a massinha só vermelha. Todos. Só com a vermelha – porque não podia misturar massinha. Se você desse vermelha, amarela, tal, é claro que as crianças iam pegar uma aqui e outra ali e iam misturar. E como o professor não queria que misturasse porque queria que a massinha durasse mais, dava só a vermelha. Então quando você começa a perceber esse tipo de situação, você percebe uma escola agressiva, uma escola violenta com a criança (informação verbal, EDUARDO, 2017).

Identificando questões que considerava que precisariam ser mudadas no cotidiano, Eduardo investe seu tempo na formação continuada dos(as) profissionais, revelando o processo formativo como um desafio. Após algumas tentativas frustradas na desconstrução de concepções presentes nas práticas observadas, uma mudança empreendida com o grupo refere-se à reorganização dos espaços do CEI em que atuava.

É impressionante como a pessoa consegue se organizar para absorver alguns conhecimentos, alguns sentimentos, e na hora do dia a dia ele consegue deixar isso em níveis de entendimento separados. A sua prática diária entra em um mecanismo de automação, onde essas emoções e essa intelectualidade desenvolvida não afetam. Ele consegue discutir com você nesses termos, e na hora da prática ele não consegue entender que o que ele está falando, aqui está completamente descolado da prática. A intelectualidade, a emoção, a compreensão dos assuntos teóricos me parece, para muitos, uma concepção abstrata, e que é impossível de se colocar na prática. Quando é justamente o contrário, sem a prática eu não consigo teorizar nada, eu só teorizo a partir da prática e a partir da transformação, da observação que essa prática me provoca que eu construo possibilidades. É o oposto. E aqui eu percebo que não é assim, e aí eu descobri que existia a Reggio Emilia, que eu não conhecia, aí eu passei a conhecer. Então eu entrei em contato com as questões do Reggio Emilia, achei muito interessante, e aí comecei a trabalhar os espaços nessa escola. Antes desse movimento de tempos e espaços que está tendo agora aqui na cidade, que eu acho fantástico, acho interessantíssimo, eu já trabalhava essa questão lá naquele CEI. Então eu discuti durante um ano com eles como a gente poderia transformar o nosso espaço físico para que fosse um espaço que provocasse o aprendizado. Aí a gente viu várias possibilidades, discutimos várias coisas, Freinet – queriam fazer cantinhos no começo, no final a gente decidiu que ia fazer salas ambiente. A gente começou a transformar a escola para salas ambiente, aí eu decidi que uma parte do TDC toda semana ia ser de grupos pensando as salas ambiente. Seriam quatro salas transformadas: era uma

sala de contos e fantasias, uma sala de artes, uma sala multimídia e uma sala de brinquedos e jogos. E aí eles sentaram e começaram a pensar o que teria em cada sala dessa, qual o objetivo de se ter aquilo nas salas, e desenhar aquilo no papel, o que teria na sala, para a gente ter uma ideia das transformações que a gente teria que fazer (informação verbal, EDUARDO, 2017).

Nota-se a existência da necessidade de um período inicial de conquista do grupo para que novas ideias e propostas que levem a mudanças no cotidiano venham a ser implementadas, cabendo ao(a) diretor(a) a mediação desse processo, semelhante ao que pudemos observar no relato de Benjamim. Tal período se repete em eventuais mudanças de CEI e a percepção desse tempo, por vezes, é aprendida pela própria experiência no cargo, passando a ser respeitado para que se iniciem intervenções mais próximas da face pedagógica da gestão.

Podemos perceber, em geral, nesses movimentos de aproximação e afastamento, uma maior aproximação da face pedagógica mais presente dentre aqueles(as) diretores(as) cuja formação inicial se deu no curso de pedagogia, enquanto aqueles que se mostraram mais distantes realizaram tal formação na forma de complementação, quando já atuavam como professores formados em outros cursos de licenciatura, sendo o caso de Eduardo uma exceção.

A narrativa de Heitor coincide com essa análise, pois este revela perceber diferenças na relação com a face pedagógica da gestão ao dialogar com seus pares. Ele relaciona a formação inicial dos(as) colegas à possibilidade – ou não – do diálogo acerca de questões pedagógicas.

[Heitor:] Eu percebo, tem alguns diretores, que a formação em pedagogia não é a formação principal. Então, fez geografia, fez educação física, depois fez a complementação em pedagogia. A conversa sobre a educação, ela é mais fácil, quando você tem o conhecimento sobre a educação. Isso me permite, quando você vai discutir sobre educação, não sobre se você tem direito de sair mais cedo ou não, se você tem direito a ter um dia de folga ou não, mas quando você vai conversar sobre educação, isso te permite a conversar um pouco melhor sobre onde a gente quer chegar. Se for um grupo que tem a mesma preocupação, então você consegue fazer muita coisa.

[Pesquisadora:] Mas, isso você fala, assim, entre diretores que têm formações diferentes, ou os funcionários.

[Heitor:] Isso, estou falando entre diretores. Então a gente percebe que, às vezes tem alguns diretores que têm uma certa dificuldade de conversar sobre a educação, que fala assim: eu não gosto daquele blábláblá (informação verbal, HEITOR, 2017).

São estabelecidas por Heitor diferenças entre “conversar sobre educação” e conversar sobre outras temáticas, por exemplo o direito dos(as) funcionários(as). Em seu ponto de vista, o diálogo se mostra mais fácil e produtivo com colegas cuja formação inicial se deu pelo curso de pedagogia, uma formação semelhante à dele, em detrimento à complementação pedagógica dos(as) formados(as) em outras licenciaturas.

Ao relatar a respeito do processo de constituição de identidades, Silva (2000) destaca a “força homogeneizadora da identidade normal”, que no caso dos(as) diretores(as) se mostra pela busca – ou, ao menos, pela defesa – da aproximação da face pedagógica da gestão.

A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade. Na medida em que é uma operação de diferenciação, de produção de diferença, o anormal é inteiramente constitutivo do normal. Assim como a definição da identidade depende da diferença, a definição do normal depende da definição do anormal. Aquilo que é deixado de fora é sempre parte da definição e da constituição do "dentro". A definição daquilo que é considerado aceitável, desejável, natural é inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável, antinatural. A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido. Como sabemos desde o início, a diferença é parte ativa da formação da identidade (SILVA, 2000, p. 82-83).

Apesar de termos destacado apenas alguns relatos, é relevante afirmar que nenhum(a) diretor(a) afirmou enfaticamente não se dedicar à face pedagógica, embora possamos observar uma aproximação maior ou menor em suas narrativas, revelando um discurso que é, hoje, aceito com relação à função de direção escolar. Cobranças externas nesse sentido são efetuadas, assim como a valorização de tal postura – embora as condições de trabalho e a forma de organização da equipe gestora por vezes dificulte tal envolvimento.

4.2.4 O papel da formação continuada

A formação continuada também se mostrou relevante na construção identitária dos(as) diretores(as). Como vimos, Denise aproximou-se da face pedagógica da gestão no período inicial no cargo, devido à ausência da figura da orientação pedagógica na equipe. Ela permanece, posteriormente, com uma preocupação em estar próxima dessa face da gestão e será um curso de formação continuada que trará subsídios para que ela organize o seu trabalho de forma a contemplar, em certa medida, esse aspecto. Ao ser questionada a respeito do planejamento em seu trabalho, ela revela a importância dessa ação para a minimização da ansiedade e insatisfação com o cotidiano, no decorrer dos anos de experiência no cargo, e a influência de um curso de formação continuada nessa mudança de postura.

Eu planejo. Não segue à risca, não consigo, mas eu tenho a minha agenda. Chega no início da semana, eu monto mais ou menos todas as minhas demandas, mas sempre tomando cuidado de olhar minha demanda administrativa – que são coisas a entregar, papéis, que eu tenho que cumprir –, mas nunca deixar de lado a minha demanda pedagógica. Eu acho que isso contribuiu muito. Mas eu já tinha esse lado aguçado, tanto é que eu me frustrava. Eu me frustrava por não dar conta da demanda pedagógica. Eu acho que isso a pós-graduação em gestão educacional [...] ajudou muito. Sabe, assim, e a minha demanda pedagógica? Eu tenho sim que me organizar para dar conta. Como que eu comecei a fazer? Sentando com a orientadora pedagógica. Eu acho que essa é uma coisa que eu comecei a fazer mais. Eu já gostava, porque eu sempre fui assim, eu sempre gostei de saber tudo da escola. Enquanto diretora, eu já tinha isso na minha cabeça: eu tenho que saber tudo, eu tenho que saber tudo. Mas não é porque eu tenho obrigação. Não, eu tenho para mim, porque eu tenho que saber, porque eu me sinto bem. As pessoas, eu ouço alguém falando de alguma coisa da escola e eu estou por fora, principalmente pedagógica, eu ficava desesperada. Então eu acho que o planejamento me ajudou a me organizar, me acalmar, não me sentir tão frustrada de dar conta de tudo. Porque todo dia eu vinha embora, nesses dois, três primeiros anos,

totalmente frustrada, falando: poxa vida, tanta coisa para fazer, eu não dei conta! (informação verbal, DENISE, 2017).

Um curso de especialização na área de gestão escolar mostrou-se importante na experiência de Denise, no sentido da organização do seu cotidiano de trabalho. A ansiedade e a frustração com relação às demandas pedagógicas, que ocorriam antes da realização de tal curso, relatadas por essa diretora, são características que aparecem em vários outros relatos de diretores(as). Érica, assim como Denise, relata a influência do mesmo curso em seu planejamento, embora, por outro lado, revele estar deliberadamente distante das demandas pedagógicas devido à ausência de funcionários(as) na equipe gestora atual, como vimos anteriormente.

Até porque muitas vezes parece que a gente não faz nada. A gente passa o dia inteiro nessa escola e parece que não faz nada. Não, a gente faz muita coisa, a gente faz muito. Então, sabe, eu parei de pensar que eu não faço nada, porque anteriormente, muitos dias eu tinha essa sensação, mas o que eu fiz? Passou o dia, passei o dia naquela escola, o que eu fiz? A partir do momento que eu comecei a fazer isso, tirei esse peso das minhas costas. Eu faço muita coisa (informação verbal, ÉRICA, 2017).

Érica refere-se não só ao planejamento, mas também ao registro do trabalho, que possibilitaram uma avaliação positiva de sua atuação, mesmo estando distante da face pedagógica.

A formação continuada foi avaliada como positiva por vários(as) diretores(as) que participaram em período recente do mesmo curso ofertado em uma parceria entre a prefeitura e uma universidade pública, enfocando os(as) gestores(as) em exercício, dentre eles(as) Denise e Érica. Outros cursos foram citados como importantes, mas não representando tamanho impacto nas práticas cotidianas. No entanto, aparece, também, em alguns relatos uma outra perspectiva que desvaloriza tanto a formação continuada como a inicial, a partir de uma visão de segmentação entre teoria e prática.

4.2.5 Distanciamentos relacionados ao gênero

Vimos que a aproximação da face pedagógica acarreta uma proximidade do cotidiano, sendo as demandas burocráticas responsáveis pelo estabelecimento de um certo afastamento de alguns diretores e diretoras. Embora devido à natureza de seu trabalho os sujeitos não estejam tão próximos das crianças, alguns contatos são narrados, referindo-se a momentos vivenciados no refeitório com as crianças, aos horários de entrada e saída, à passagem nas salas para contar o número de crianças presentes e falar bom dia, ou mesmo à troca de cartas e bilhetes entre diretor(a) e crianças.

No entanto, outro distanciamento evidenciou-se nas entrevistas realizadas com alguns diretores do sexo masculino, agora relacionado com o gênero, não aparecendo na narrativa de

nenhuma diretora entrevistada. Diante de questões acerca da relação dos diretores e diretoras com as crianças no cotidiano, pudemos perceber a existência de uma apreensão por parte desses sujeitos, não encontrada nas entrevistas realizadas com mulheres, que os leva à adoção de uma postura de maior distanciamento.

Os relatos de Benjamim e Carlos exemplificam a existência desse receio, que constitui, em certa medida, suas práticas e orienta a construção de suas narrativas.

[Pesquisadora:] E aqui, as crianças te veem, até uma vez que a gente estava passando pela escola, eles veem, conversam...

[Benjamim:] Abraçam...

[Pesquisadora:] Eles sabem quem é você?

[Benjamim:] Sabem, porque eu sempre, todo dia de manhã – esses dias foi tão engraçado, eu estava conversando com uma mãe, aí chegou uma criança, falou assim: ele dá bom dia! Porque eu sempre, quando eu vou de manhã, eu passo em todas as salas dando bom dia, dou bom dia e falo: crianças lindas! E brinco com eles. Então ele fala: diretor dá bom dia!

[Pesquisador:] Te chamou de diretor...

[Benjamim:] É. Alguns chamam pelo nome: Benja! Benja! Tantos nomes que eles me chamam, e cumprimenta, aí bate a mão, e faz assim, é aquele negócio. Todos vêm, abraçam, então eles têm uma ligação, eu tenho uma ligação com eles muito forte. Muito forte, eles me conhecem.

[Pesquisadora:] Mesmo na hora do lanche, você vai...

[Benjamim:] Ah, na hora do lanche, eu tenho que bater na mão, eu tenho que tocar em todo mundo, eu tenho que... Mas até poderia dar um maior carinho para elas, mas a gente tem que ter muito cuidado hoje com a questão das pessoas, ou alguém de fora, fazer uma leitura de assédio, que está com intimidade com criança. Ou uma criança chega lá, fala assim: ah, o diretor me beijou, o diretor me pegou. Você entendeu? Então falam uma palavra fora do contexto – fora do contexto para a pessoa, porque a criança sabe o que aconteceu, mas ela fala, comenta uma coisa. Por exemplo: estava lá no banheiro e eu estava observando uma coisa errada no banheiro. Eu fui lá para ver o que estava acontecendo, aí ela pode dizer: o diretor foi no banheiro comigo. Entendeu? Olha que situação, pode comentar. Então, por causa dessas coisas, evito muita proximidade, muito envolvimento, porque pode surgir uma conversa, que pode desencadear uma coisa que não é. Então tem que ter muito cuidado com essas coisas também. Mas eu insisto em aproximar, em conversar, em brincar, em abraçar, tendo os devidos cuidados (informação verbal, BENJAMIM, 2016).

[Pesquisadora:] E a sua relação com as crianças, elas te conhecem? Porque às vezes você circula aí na escola, como que elas te cumprimentam, como que é?

[Carlos:] Elas me conhecem, mas eu mantenho uma distância. Eu mantenho uma distância por diversos motivos: pelo problema social que nós passamos nesse país, que eu não posso abraçar uma criança, configura assédio. Então às vezes, eu estou andando, uma criança vem querer me abraçar, eu sou obrigado a fazer assim para ela, dar a mão, para ela entender que é só isso que eu posso fazer.

[Pesquisadora:] Mas já teve alguma situação de reclamação?

[Carlos:] De reclamação comigo não, mas eu já vi casos recentes de diretor tendo que responder processo por causa de contato com aluno. E o contato que eu estou te falando pode ser verbal. Imagina, eu tive um colega exonerado... Eu não gostaria de entrar nesse assunto... Mas é isso, eu mantenho distância, eu mantenho distância.

[Pesquisadora:] Por esse motivo...

[Carlos:] Por esse motivo...

[Pesquisadora:] Mas você acha que eles sabem quem você é, porque eles veem você aqui, pelo menos, eles sabem o seu nome?

[Carlos:] Sabem, sabem sim, as professoras, no começo do ano...

[Pesquisadora:] Mas você não chega a conversar com as crianças...

[Carlos:] Rapidamente e muito rapidamente. No começo do ano, as professoras passam para que eles visitem – os novos – para que eles visitem as salas, e uma delas é essa. Ela fala: o diretor de escola, o Carlos, esse é o zelador... Então existe esse contato, mas esse contato eu fiz com que ele fosse distante, por esse motivo.

[Pesquisadora:] Foi construído...

[Carlos:] Eu construí. Eu construí dessa forma, para não ter problemas (informação verbal, CARLOS, 2016).

Benjamim inicia seu relato descrevendo uma relação de maior proximidade com as crianças, mas a partir de um momento passa a refletir sobre a necessidade de limites nessa aproximação. Especialmente quando começa a narrar uma cena que revela a existência de um contato físico com esses sujeitos – “na hora do lanche, eu tenho que bater na mão, eu tenho que tocar em todo mundo, eu tenho que...” (informação verbal, BENJAMIM, 2016) –, sua narrativa se altera e surge uma interdição, revelando que “até poderia dar um maior carinho para elas, mas a gente tem que ter muito cuidado hoje com a questão das pessoas, ou alguém de fora, fazer uma leitura de assédio, que está com intimidade com criança” (informação verbal, BENJAMIM, 2016).

Enquanto na narrativa de Benjamim pode-se perceber o aumento na censura do que é revelável, no relato de Carlos tal interdição se mostra imediatamente diante da questão realizada: “elas me conhecem, mas eu mantenho uma distância” (informação verbal, CARLOS, 2016). Esses relatos indicam que, de forma semelhante à vivenciada por homens na docência na educação infantil (CAMPOS; GROSBaum; PAHIM; ROSEMBERG, 1991; SAYÃO, 2005; RAMOS, 2011; MONTEIRO; ALTMANN, 2014, PRUIT, 2015), estar na gestão não exime os sujeitos do sexo masculino de olhares inquiridores. Trata-se de um receio de aproximar-se das crianças no cotidiano devido à possibilidade de se tornarem suspeitos de acusações de assédio sexual.

As possíveis acusações que amedrontam os sujeitos não são apenas hipotéticas, mas partem de situações já ocorridas com colegas, como expõe Carlos: “Imagina, eu tive um colega exonerado...” (informação verbal, CARLOS, 2016). Lembrança esta que leva à instauração do silêncio na entrevista: “Eu não gostaria de entrar nesse assunto...” (informação verbal, CARLOS, 2016).

Existe, pois, uma espécie de jogo de olhar vivenciado pelos sujeitos do sexo masculino que atuam na educação infantil, revelando um dos mecanismos da disciplina analisada por Foucault, a vigilância hierarquizada.

A disciplina faz funcionar um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. Graças às técnicas de vigilância, a física do poder, o domínio sobre o corpo se efetua segundo as leis da ótica e da mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos corporal por ser mais sabiamente físico (FOUCAULT, 1975, p. 158-159)

Essa vigilância conforma, por exemplo, os lugares permitidos para homens e mulheres no cotidiano. No caso da educação infantil, o lugar associado como desejável ao âmbito do masculino é o da distância – em especial, a distância física do corpo infantil.

Com receio de serem associados à imagem do pedófilo, violento e cuja sexualidade é ingovernável, mesmo não se identificando com tal imagem e estando em uma posição privilegiada no ambiente escolar, a possibilidade de, em algum momento, serem colocados em posição de algoz – ou vítima, a depender do ponto de vista – leva à instauração do medo e à renúncia à aproximação do corpo infantil.

A suspeita que recai sobre os diretores do sexo masculino se relaciona a uma noção de masculinidade presente nesse local. Esse lugar, por vezes de privilégio, constitui-se também em uma carga, como analisa Bourdieu (2009):

O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, a sua virilidade [...]. A *virilidade*, entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão para o combate e para o exercício da violência [...], é acima de tudo, uma *carga*. Em oposição à mulher, cuja honra, essencialmente negativa, só pode ser defendida ou perdida, sua virtude sendo sucessivamente a virgindade e a fidelidade, o homem *verdadeiramente homem* é aquele que se sente obrigado a estar à altura da possibilidade que lhe é oferecida de fazer crescer sua honra buscando a glória e a distinção na esfera pública (BOURDIEU, 2009, p. 64, grifos do autor).

A própria realização da pesquisa foi influenciada por esse risco iminente do sujeito que atua na gestão escolar tornar-se suspeito de uma acusação de assédio sexual. No primeiro semestre de 2016, ficou conhecida na rede uma situação na qual foi realizada uma acusação direcionada a um vice-diretor e, em decorrência disso, uma tentativa de linchamento de tal personagem por parte da comunidade. Coincidentemente, tratava-se de um dos CEIs em que em momento posterior seria realizada a presente pesquisa. Tal evento levou ao afastamento temporário do vice-diretor e da diretora daquele CEI de seus cargos e à abertura de processo investigatório pela prefeitura para apurar o caso.

Após tentativas de contato para dar continuidade na pesquisa, a dificuldade em tocar no assunto pelos diversos sujeitos que permaneceram naquele CEI levou à escolha por mudança de local da pesquisa – o que não impediu de, ao final do ano, realizar um novo contato e realizar algumas entrevistas naquele local cujos sujeitos haviam vivenciado uma experiência traumática⁸³. Até o final de dezembro daquele ano, o vice-diretor e a diretora permaneciam afastados de seus cargos e respondiam ao processo investigatório.

Esse distanciamento e receio também se direcionam às relações com os adultos, por exemplo no atendimento às famílias ou mesmo com relação às colegas de trabalho. Fábio, por exemplo, relata que ao atender famílias visando realizar o cadastro de crianças para uma eventual

⁸³ Foram realizadas entrevistas com a orientadora pedagógica, duas professoras e uma agente de educação infantil acerca do ocorrido, no entanto tais dados não são explorados por esta tese, ficando disponíveis para estudos futuros.

matrícula não pergunta nada além do estritamente necessário. Se considera, assim, “bem pontual, bem prático”:

[Pesquisadora:] E as pessoas, em algum momento você foi questionado, por você estar na educação infantil?

[Fábio:] Olha, pode causar um estranhamento de início, mas as pessoas, quem trabalha aqui já me conhece faz tempo. Não, eu nunca tive problema não. Tem mãe, as mães que é a primeira vez que vêm aqui, talvez achem estranho, ter um diretor de escola, de creche. Mas nunca tive esse problema, de questionar o porquê eu estou aqui. Eu tomo, é lógico, eu tenho de ter cuidado, eu não sou também, eu venho aqui fazer o meu trabalho. Eu pergunto o que tem de se perguntar, nada além disso. Por exemplo, tem o cadastro: eu só pergunto aquilo que é específico do cadastro. Então eu sou bem pontual, bem prático. Mas eu não tenho nenhum questionamento, por que eu estou aqui, eu não tive esse problema não (informação verbal, FÁBIO, 2017).

No caso de Alexandre, aparece também uma “preocupação com a imagem no atendimento”, considerando-se acolhedor. Ele relata “ter sido alvo de assédio” por parte de funcionárias do CEI, associando tal fato a seu “estilo acolhedor”:

[Alexandre:] O meu tratamento com todos é um tratamento igual, onde, sinceramente, não me importa se é homem ou se é mulher, mas é um bom tratamento, um tratamento acolhedor. Eu procuro me preocupar muito com a minha imagem no atendimento, o que as pessoas vão pensar a meu respeito, se elas vão gostar de ser atendidas por mim. Eu penso também que seja natural a gente ter uma proximidade maior com algumas pessoas, por se identificar, não tanto com outras, mas sempre que eu sou solicitado, até por alguém que a gente não tem muito contato, eu trato com o maior carinho do mundo, não desfaço de ninguém. Uma situação curiosa, que por duas vezes aconteceu, por conta desse meu estilo de acolher, de tratar bem, por duas vezes eu fui alvo de assédio. De mulheres que acabaram se encantando com o meu jeito de receber as pessoas, e confundiram um pouquinho as coisas.

[Pesquisadora:] Isso já aqui, ou em outros momentos?

[Alexandre:] Em um outro momento da minha carreira, e aqui nessa escola também.

[Pesquisadora:] E como que você lidou com isso?

[Alexandre:] Simplesmente, em uma reunião coletiva dentro do setor, falei: olha, aconteceu tal situação, estou interpretando que seja uma brincadeira de tal pessoa, peço que não se repita e que cada um cuide do seu trabalho, para a gente não transformar isso em algum problema administrativo (informação verbal, ALEXANDRE, 2016).

Seja ser acusado de assédio sexual, seja se perceber como alvo de assédio, possivelmente a posição de maior distanciamento – nesse caso, não apenas físico, mas também afetivo – resguarde esses diretores de eventuais transtornos. Há, portanto, um aprendizado de uma forma de se portar, ocorrida no decorrer dos anos. Enquanto Alexandre, vivenciando os primeiros anos no cargo, precisa explicitamente estabelecer alguns limites e distâncias, Carlos e Fábio, com mais de dez anos no cargo, já carregam em sua postura tal aprendizado.

Ao mesmo tempo, estar na educação infantil, mesmo na direção, pode reconfigurar o lugar do sujeito do sexo masculino, que também pode aproximar-se de ações de cuidado e educação, como vemos no relato de Heitor.

[Pesquisadora:] E, falando nas crianças, em que momentos que vocês, eles te conhecem, em que momentos que você encontra com eles?

[Heitor:] Eu gosto de criança, então vira e mexe eu vou no berçário [risos], às vezes, logo no início do ano, as crianças choram muito, então, sempre que eu posso, eu vou lá, pego uma criança, saio com ela no colo, para dar uma distraída, para contentar o choro. Se tem algum problema de sala, eu procuro deixar claro que a figura da equipe gestora é para dar um apoio no trabalho na sala de aula, porque, por exemplo, no agrupamento III, é a professora e as trinta crianças, e criança, adoro elas, mas elas são desafiadoras, e elas te tiram do eixo, elas podem te tirar do eixo em algumas situações. Porque são crianças vindas de famílias diferentes, com culturas diferentes, com comportamentos diferentes. Então, eu sempre procuro mencionar que a figura da equipe gestora, ela tem esse papel de te dar um apoio, seja para pensar sobre o seu trabalho, seja, às vezes, para ficar com alguma criança até você se estruturar, para conversar com alguma criança. E quando eu transito na escola, eles são sujeitos, então, às vezes eu brinco com uma, às vezes uma vem, me puxa pela perna [risos]. Dentro do possível a gente interage, mas é sempre, é o turista, é aquele que passa (informação verbal, HEITOR, 2017).

Aproximar-se de ações ligadas ao cuidado e à educação se mostra necessário e possível, por vezes, para alguns(mas) diretores e diretoras que atuam em instituições que atendem crianças pequenas. Embora não faça parte das descrições do cargo, em seu cotidiano, por vezes tais sujeitos experienciam essas ações ligadas a algumas especificidades da educação infantil.

4.3 A relação de autoridade

4.3.1 A percepção a respeito de homens e mulheres na gestão

Das entrevistadas, apenas Cláudia e Manuela contavam com um profissional do sexo masculino na equipe gestora, ocupando o cargo de vice-direção. A primeira relatou ter percebido diferenças, após o ingresso de tal profissional na equipe, no que se refere ao tratamento recebido em situação de atendimento ao público que busca a secretaria da unidade:

Por exemplo, se uma mãe chegar aí, tiver nós dois, quem a mãe vai achar que é o diretor, ou a diretora da escola? O homem. Entendeu? Então, assim, eu sinto isso no meu dia a dia, a marca masculina parece que ainda fala mais alto, vamos dizer assim. No decorrer do ano, quando se passa esse tempo e as pessoas já me conhecem, isso dilui. Então eu percebo. Mas naquele primeiro momento, ainda é a figura masculina que assumiria, vamos dizer assim, a direção da escola. Então isso eu percebo. Não vou falar que não, dá para perceber (informação verbal, CLÁUDIA, 2016).

Ao serem questionados(as) acerca da percepção de diferenças entre homens e mulheres nos cargos de gestão, pode-se perceber a existência, em geral, de um discurso politicamente correto, no qual se buscava não construir falas que partissem de uma perspectiva binária. Em alguns casos, iniciava-se com descrições relativas a oposições que, em seguida, eram “consertadas”:

Eu senti o caminho mais tranquilo com a supervisora, o caminho mais tranquilo, **mais aberto**, mais do que com o homem. Um professor que fazia o apoio pedagógico] era muito mirabolante, ele tinha umas ideias de trabalho pedagógico muito doido, e eu sempre gostei muito. Então eu me identifiquei muito com ele. [...] **É relativo, acho que é o jeito da pessoa** (informação verbal, DENISE, 2017, grifos nossos).

Ah, eu acho que tem, pela própria natureza do ser humano, do homem, da mulher, eu acho que tem a diferença, na questão de lidar no dia a dia. Na forma de falar, as atitudes para resolver determinados problemas, então eu acredito que, e até outras pessoas, colegas meus, de direção, de equipe gestora, já contaram, também, que **existe sim diferença.** Que a direção com mulheres tem uma forma de administrar, de trabalhar, e quando tem um homem na equipe gestora tem uma diferença. [...] Uma das coisas que já apontaram, que já disseram para mim, que **existe uma disputa entre elas** no trabalho cotidiano, nas coisas que acontecem. Quem faz isso, quem faz aquilo, e até entre vice e diretor. [...] Quando a equipe gestora é só mulher. E toda escola que eu passo, os próprios colegas da equipe gestora apontam: a forma de trabalhar de fulana de tal comigo era assim, e você já é outra forma. Parece que deixa os outros da equipe mais à vontade, parece que **mais descentralizado** o serviço, a forma de agir. Não se importa muito, parece que dá mais autonomia. E quando é diretora, parece que existe uma **tendência de centralizar, e depois delegar,** vamos dizer assim. [...] **Agora depende, eu acho que depende.** Tem diretor que é absurdamente centralizador e autoritário, então depende da forma de administrar do diretor (informação verbal, BENJAMIM, 2016, grifos nossos).

A gente não pode falar que é igual, é diferente. Mas, eu fiz magistério, fiz pedagogia, fui criado, praticamente, por duas mulheres, minha mãe e minha avó... Mas não dá para falar que é igual. A mulher, às vezes, você tem que **tomar muito mais cuidado com algumas coisas, que para o homem não tem importância. É claro que a gente não pode generalizar.** Por quê? Porque as mulheres são pessoas, e as pessoas são diferentes. Mas tem algumas situações que eu vivi nas escolas de educação infantil, que eu nunca vivi em outra escola. Se eu passar e não falar bom dia para o professor, ele não vai achar que eu estou desvalorizando ele, que eu não estou considerando ele, que eu não estou desvalorizando o trabalho. Agora, para a mulher não. Para algumas mulheres não. Isso, às vezes, para ela, representa um sinal de desvalorização. Então eu tenho que tomar um certo cuidado e sempre, esse cuidado, às vezes, escapa. Mas, como eu falei, ele é diferente, mas as pessoas são diferentes, não sei se é um ponto principal. Porque, como eu trabalhei por quinze anos, praticamente, com o mesmo grupo, no [colégio privado], eu não sei se eu e, enquanto professor, entre outros professores, eu não consigo saber essa questão. O que eu sei é que a figura do homem faz falta na educação infantil. Mas não necessariamente o diretor, pode ser o monitor, às vezes pode ser o professor (informação verbal, HEITOR, 2017, grifos nossos).

Nos relatos de Denise, Benjamim e Heitor podemos perceber a construção de narrativas que distinguem homens e mulheres de forma polarizada mas que, no decorrer das mesmas, vão sendo reformuladas, considerando que diferenças percebidas dependem “do jeito da pessoa” (informação verbal, DENISE, 2017), ou que “depende” de outros fatores (informação verbal, BENJAMIM, 2016) ou que “não se pode generalizar” (informação verbal, HEITOR, 2017).

Já no caso de Manuela, utilizando a si mesma como exemplo ela vai percebendo que essa perspectiva binária não dá conta de construir um argumento consistente acerca de diferenças entre homens e mulheres.

Então, como eu sempre trabalhei na educação infantil, é até ruim, porque eu não tenho um outro referencial, do fundamental, do ensino médio, que tem mais professores homens, com certeza, enfim, então eu sempre trabalhei em um ambiente, se não exclusivamente feminino, quase que exclusivamente feminino, o que eu acho muito ruim, porque assim, eu **não acho que é nem saudável, psicologicamente, sabe, você trabalhar em um ambiente que só tem mulher,** não é [risos], eu preferia trabalhar em um ambiente, porque, assim, **homens e mulheres, em geral, resolvem as coisas de formas diferentes, e às vezes, eu tenho uma característica de ser muito prática, coisa que em geral muitas mulheres não tem,** às vezes os homens têm mais, então sei lá, mas enfim, é um ambiente que eu estou habituada, porque eu, só de prefeitura, tenho 26 anos nesse ambiente, então para mim

isso é o normal, eu não espero nada de diferente disso, assim, não me surpreende ser um ambiente que só tenha mulher (informação verbal, MANUELA, 2017, grifos nossos).

Apresentando uma característica sua no trabalho como exemplo, ela percebe que a “praticidade” que a caracteriza em geral é associada ao masculino, e não às mulheres. Assim, sua própria prática desconstrói a tentativa de construção e uma perspectiva binária no argumento. Em outros relatos, tal perspectiva predominou, como nos excertos:

Eu acho que eles são **mais tranquilos** que as mulheres. [...] Parece que mulher fica **mais ligada, mais preocupada**. Eles não, eles são **mais calmos**. E é um lado bom também, que às vezes a gente não consegue ter tanto, parece que a gente fica ligada, **tem várias caixinhas abertas**. Eles não, **só abre aquela** (informação verbal, BEATRIZ, 2016, grifos nossos).

[Carlos:] Eu sempre trabalhei com diretoras mulheres, mesmo na época, no privado, eram mulheres. É por isso que eu questiono o feminismo. Nunca tive problema, de ter chefe mulher.

[Pesquisadora:] E sempre, essa questão de gênero não influenciou no trabalho?

[Carlos:] Não, muito pelo contrário. Eu acho até que me ajudou, porque **o homem, ele tem uma visão global das coisas**: eu abro aquela porta ali, eu estou olhando a escola no seu todo. **A mulher é detalhista**, ela pode, um exemplo bobo: ela pode enxergar um brinquedo em cima do muro ali, que está fora do lugar, uma torneira aberta que eu não percebi, e assim muitos detalhes que é do mundo feminino, isso veio me ajudar, não atrapalhou não, eu vejo assim (informação verbal, CARLOS, 2016, grifos nossos).

Beatriz e Carlos trazem as imagens de “maior calma e tranquilidade” e “ter uma visão global das coisas”, respectivamente, associando-as ao masculino. Por outro lado, “ser mais preocupada” ou “ser mais detalhista” são associados ao feminino. Aparece, também, em outro relato, uma perspectiva fundada na biologia:

Assim como você não tem que ter distinção de raça, você não tem que ter, tem, **tem coisas que são peculiares, as atitudes e comportamentos mais a mulher, mais o homem, alguns têm mais talvez, geneticamente, e outros pela forma que a gente é criado na nossa sociedade, mas eu acho que a gente tem que superar isso, não tem que ter diferença**. Agora, algumas coisas que são, talvez **pela cultura** que a gente tem, **eu não vou ser machista, eu acho que pode tanto ter homem fofoqueiro como ter mulher**, só que o que eu senti, no ambiente de educação infantil, é que tem mais, mas sabe que até quando eu tive na educação, no ensino, que tem muitas mulheres, uma coisa que eu senti muito é assim, as mulheres, elas, quando tem algum tipo de conflito, elas **levam muito para o lado pessoal** e aquilo fica marcado para sempre, pelo menos eu vejo assim, e senti, e sinto muito isso. Quando eu estive lá em cima, e quando, agora, aqui na escola, eu vejo assim, os homens é tipo assim, tem uma briga, pode ser até que eu saia no tapa com você, nunca mais falo com você, ou eu tenho um negócio, discutiu, e depois está tudo bem, acabou, acabou. A mulher não, ela leva aquilo, tipo, eu quero dar o troco, isso tem muito, assim, eu notei, mais do que com os homens, eu quero dar o troco, ela fez isso para mim, você sente claramente. [...] Mas eu vi que, geralmente, quando muitas mulheres, não sei, **pode ser que eu esteja errado**, mas isso acontece mais do que com, por exemplo, eu trabalhei com futebol, você tinha os conflitos ali, nego pegava, tal, e dava jeito, e na hora que estava tudo bem todo mundo esquecia os conflitos. Aqui, muitas vezes, pode estar tudo bem, que o nego não, parece que fica ali naquele fundinho alguma coisa assim estranha, mas eu não sinto nada não, eu acho que é muito bom. Por outro lado, que tem uma coisa, as **mulheres são mais perspicazes que os homens**, elas sentem as coisas, assim, então muitas coisas que, se você fosse falar para um homem, você tinha que quase dizer, filho, é, olha, isso é plástico, está vendo, não, você já começa a falar, olha, estou vendo um negócio

transparente, ela diz, ah, o plástico está com problema mesmo, você não precisa entrar nos detalhes, você já pega, já faz, já, lá é diferente, se você não for muito objetivo e claro, o cara não entende. Então, nesse ponto, as coisas são mais rápidas, elas pegam muito rápido, eu acho que é isso, em geral a mulher é mais inteligente para algumas coisas (informação verbal, GILBERTO, 2017, grifos nossos).

Considerando aspectos “genéticos” e “sociais”, Gilberto modula seu discurso com receio “de ser machista”, mas ao afirmar que “pode tanto ter homem fofoqueiro como ter mulher”, é perceptível que tal característica é atribuída, na realidade, ao feminino. Mas puderam ser observadas, também, explicações pautadas na construção social de tais noções:

É que eu acho que isso é muito individual. Se bem que a gente não pode deixar de falar que, de certa forma, historicamente, já existe uma questão meio que enraizada na nossa cultura, da figura do homem, da questão do poder, do domínio, isso existe, mas eu acho que isso é muito particular. **Tem mulheres que têm alguns perfis muito fortes, e homens bastante sensíveis, o que é natural de cada um, não vejo como características masculinas ou femininas, é meio que o que está culturalmente estabelecido.** O que está culturalmente estabelecido é que o homem seria... e a mulher mais sensível. Mas eu vejo muito esses papéis se misturando, de acordo com a formação de cada um, não em função do sexo. Mas eu penso que, de repente, depende da pessoa (informação verbal, ÉRICA, 2017, grifos nossos).

Parece haver um discurso aceitável a respeito da temática gênero, revelado pelas entrevistas. Junto a uma perspectiva binária e fundada na biologia, aparecem narrativas visando desconstruí-las. Falas machistas apareceram acompanhadas de “eu não quero ser machista”. Trata-se de um tema que está em pauta e, dessa forma, falar sobre ele hoje não é a mesma coisa do que seria há alguns anos. No entanto, o policiamento do que se diz não significa, necessariamente, que as pessoas tenham mudado o que pensam e como sentem as relações de gênero no cotidiano da escola, mas que conhecem os posicionamentos possíveis e aceitáveis em uma situação de entrevista.

Podemos perceber, ao mesmo tempo, a presença de algumas dicotomias, como “ser detalhista”/ “ter visão global”, “ser descentralizador”/ “ser centralizador”, “ter várias caixinhas abertas”/ “só abrir uma caixinha”, “ser mais ligada”/ “ser mais tranquilo”, “caminho mais aberto”/ “caminho mais fechado” na descrição de diferenças entre homens e mulheres, binarismos que são, por vezes, problematizados e desconstruídos pelas próprias narrativas dos(as) entrevistados(as). Podemos considerar, assim, que a experiência na gestão em uma área majoritariamente feminina como a educação infantil seja permeada por tais concepções, assim como contribua para disseminá-las ou problematizá-las.

4.3.2 As “meninas” da educação infantil: a relação paternalista/ maternalista

O paternalismo é apontado por Sennett (2001) como uma forma de autoridade na qual a imagem de patrão/chefe é associada à figura de pai. De acordo com o autor, que parte do contexto

de relações estabelecidas no capitalismo no século XIX, “na sociedade paternalista, os homens continuam a dominar. A dominação baseia-se em seu papel paterno: eles são os protetores, os juízes severos, os fortes. Mas essa base é mais simbólica do que material, diversamente do que ocorre na ordem patrimonialista” (SENNETT, 2001, p. 77-78).

O autor se refere à mudança relativa a outro período, no qual a autoridade se referia a um patrimônio herdado, considerando que “o paternalismo é a dominação masculina sem contrato” (SENNETT, 2001, p. 78).

O paternalismo personaliza as relações humanas no trabalho: eu, seu empregador, importe-me com você e vou cuidar de você. Mas essa é uma fórmula perigosa. Quando as coisas vão mal, o que os empregados responsabilizam não são abstrações como as pressões de mercado. É o empregador. Eles o consideram pessoalmente responsável por seu poder (SENNETT, 2001, p. 93).

Na pesquisa desenvolvida por Kramer e Nunes (2007) abordando a temática gestão, formação e identidade de profissionais de educação infantil, as autoras constataram no discurso de gestores(as) que atuam no âmbito municipal uma espécie de depreciação das profissionais que atuavam na educação infantil, as quais eram chamadas de “meninas” em vários momentos da pesquisa, “expressando nesse modo concreto de falar sua concepção de gestão e de ser professora”. As autoras associaram tal característica ao paternalismo e ao adultocentrismo (KRAMER; NUNES, 2007, p. 448).

Vistas como meninas – nem professoras (conquista da LDB), nem tias (termo questionado por sua desprofissionalização, mas que é constante nas primeiras séries do ensino fundamental), as professoras da educação infantil são identificadas às próprias crianças com quem trabalham (KRAMER; NUNES, 2007, p. 449)

Resultado semelhante foi encontrado por Kramer, Toledo e Barros (2014), demonstrando, a partir de dados de entrevistas, que esse tratamento também é adotado no nível municipal, com uma pessoa responsável por coordenar a educação infantil nesse nível referindo-se à sua antiga equipe de trabalho, constituída por profissionais vindas da própria rede, como “minhas meninas”.

Nas entrevistas realizadas na presente pesquisa, o uso do termo “meninas” não foi predominante como na pesquisa de Kramer e Nunes (2007), mas também ocorreu, servindo tanto para se referir às professoras e agentes de educação infantil, como para designar mulheres que exercem funções na limpeza e na cozinha, demonstrando o caráter de desprofissionalização da função docente revelada por tal tratamento – não importa se exerça uma função mais ou menos especializada, a mulher na educação infantil parece permanecer sendo “menina”.

Nos relatos de Antônia, Benjamim e Gilberto tal termo aparece ao referirem-se às professoras e agentes de educação infantil:

Eu tento sempre me reunir com as famílias, quando as **meninas** trazem alguma coisa, eu falo: chama, chama a mãe, vamos esclarecer com a mãe (informação verbal, ANTÔNIA, 2016, grifos nossos).

Tem muita relutância das mães [virem medicar a criança], as crianças têm muita febre, é normal criança pequenininha, vira e mexe ter uma febrinha. Resfriadinho, uma virose, elas reclamam às vezes que a gente liga, mas a orientação que eu dou para as **meninas** é ligar (informação verbal, ANTÔNIA, 2016, grifos nossos).

Olha, eles fazem integração entre os setores, isso é muito importante, a questão dos mascotes, eles trabalharam, confeccionaram vasinho para fazer jardinagem, plantar coisas. Tinta com pigmentos naturais, girassóis, que tem uns quadros aí que a **menina** trabalhou (informação verbal, BENJAMIM, 2016, grifos nossos).

Tem as **meninas** que tem um [Hora Projeto] HP, que fazem isso, que administram essa questão (informação verbal, BEMJAMIM, 2016, grifos nossos).

Por exemplo, a **menina** aqui do Agrupamento I A, que são crianças menores, ela precisava fazer várias melhorias no setor, de coisas, de materiais, de tapete sensorial, então foi todo comprado o material, para realmente dar condições de fazer um trabalho legal no Agrupamento I A (informação verbal, BENJAMIM, 2016, grifos nossos).

Eu tenho certeza, qualquer uma das **meninas** que você conversar, olhar para trás, como era a nossa região e, principalmente, a nossa escola, em 2002 e como ela é hoje, o pessoal vai dizer, poxa, nós melhoramos demais, avançamos muito (informação verbal, GILBERTO, 2017, grifos nossos).

Eles sempre são carinhosos com as crianças, mas é ele, ele está no mundo dele, eu já notei isso. É difícil você desenvolver um trabalho em grupo, enquanto as **meninas** é muito fácil, é muito rápido, quer dizer, fácil, nunca é, mas muito mais tranquilo (informação verbal, GILBERTO, 2017, grifos nossos).

No relato de Antônia, destaca-se também o tom diminutivo ao se referir às ações direcionadas às crianças: “criança pequenininha”, “febrinha”, “resfriadinho”, que são apenas complementados pela pequena “menina” que trabalha nesse contexto.

O tratamento é, pois, semelhante às profissionais que prestam apoio na cozinha ou na limpeza, atividades que, de fato, não exigem formação e especialização:

Eu costumo acompanhar muito essa questão da alimentação porque eu sou procurada muito por isso, porque a supervisora, a nutricionista, quando tem alguma coisa, vem falar comigo, quando tem uma dificuldade, de falta tal coisa, de estar mandando isso, eu converso com as **meninas** [da cozinha] (informação verbal, ANTÔNIA, 2016, grifos nossos).

Então as crianças são de todo mundo, então às vezes tem as **meninas** da limpeza, também, elas estão sempre atentas, tem alguma coisa acontecendo que vai causar um acidente, elas também socorrem ali [...] (informação verbal, BEATRIZ, 2016, grifos nossos).

Chega no calor agora, as **meninas** da limpeza querem ir de short, não pode (informação verbal, DENISE, 2017, grifos nossos).

Se eu estiver aqui, deixa [a criança] comigo, ou deixa com qualquer pessoa, com a **menina** da limpeza, com a zeladora, para conversar um pouquinho para a criança se acalmar (informação verbal, EDUARDO, 2017, grifos nossos).

Pode-se perceber que o termo “meninas” ocorreu em alguns relatos, mas essa associação com uma figura de infância associada a menor capacidade e discernimento⁸⁴ pode ser constatada também em momentos nos quais duas diretoras relataram precisar assumir uma postura que associam à de “mãe”. Diante da busca de uma figura que assuma a responsabilidade por algumas decisões, Denise assume o lugar daquela pessoa “que bate o martelo”, demonstrando a assimetria nas relações, sendo a figura do(a) diretor(a) associada àquela personagem que tomará a decisão mais sensata pelo grupo.

Eu falo: não, mas não sou eu quem tem que decidir tudo – como infelizmente muita gente cobra isso da gente, sabia? Você sabia que tem professor que cobra isso da gente? Ah, mas é o diretor que tem que decidir, é você que decide. Eu falo: pera lá, eu decido sim – quando é muita divergência, depois de muita discussão, der muita divergência, e tiver que bater o martelo, eu, baseada em tudo que eu ouvi do grupo –, se for preciso, eu chego e falo: não, agora vai ser assim. Acabou. Chega. Igual mãe, quando fala para os filhos “não, agora chega!” Aí eu faço, eu sei a minha função. Tanto é que, isso que eu estou te falando, eu já tive que falar para professor. Porque tem professor que, às vezes, acha que você não quer assumir a sua função. Eu já falei: não, pera lá! Eu sei muito bem a minha função! Eu sei muito bem o que eu tenho que fazer! Mas não vou levar nada pronto. A discussão, isso é a gestão democrática – a discussão, o compartilhar –, vai borbulhar mesmo. Vai ferver mesmo, porque cada um pensa de um jeito. Está bom para um, não está bom para o outro. Então isso é normal. Então, a partir do momento que você consegue mostrar para o seu grupo que essas discussões vão surgir, que divergências vão surgir, mas que isso é saudável, isso é democracia. Democracia é isso. Vão surgir, mas aí você vai parar: está bom para mim desse jeito, mas para o outro não está bom desse jeito. Mas o que é melhor para as nossas crianças? O que é melhor para a nossa turma? Para a nossa escola? E aí você vai ter que ceder um pouco, outro vai ter que ceder um pouco, para chegar em um consenso do que é melhor para o nosso trabalho pedagógico ser significativo para as nossas crianças. É difícil, é difícil. Porque em um grupo grande – por isso que eu fico falando: ah, eu quero ir para uma escola menor! Eu quero ir para uma escola menor, cada vez menor. Porque com um grupo menor, menos divergências, menos discussões. Mas a discussão é riquíssima, e aí cada um vai aprendendo a ceder um pouquinho e chegar a um consenso – que nem sempre vai agradar todo mundo, nunca vai agradar todo mundo, mas essa é a gestão democrática (informação verbal, DENISE, 2017).

Denise demonstra os desafios da gestão que conta com a participação dos diversos sujeitos nas tomadas de decisão e a presença da cobrança de uma figura que inspire segurança e autoridade. Ao mesmo tempo, reconhece a autoridade inerente ao seu cargo, expondo a busca pela gestão participativa e democrática, na qual assume uma posição de maior experiência, que lhe dá legitimidade para “bater o martelo” em algumas situações. Ao mesmo tempo, mostra a possibilidade de voltar atrás em determinadas decisões que não tenham contado com a participação de todos(as).

84

Embora nesta tese não tenhamos a intenção de nos deter nessa discussão, ressaltamos que as autoras não compartilham tal concepção que considera a infância como algo de menor valor. Outras possibilidades existem para pensar esse conceito, como a infância dissociada de uma faixa etária e à experiência, como propõe Kohan (2005, p. 244): “Eis algumas notas da infância assim concebida: condição, sentido, ambiente, da existência humana, Neste registro, a infância passou de ser um momento, uma etapa cronológica, a uma condição de possibilidade da existência humana. Essa passagem não significa um abandono da infância como primeira idade, mas a ampliação desse sentido. Quando a infância é amiga da experiência, longe de ser uma fase a ser superada, ela se torna uma situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, sem importar a idade da experiência”.

O diretor... Sim, eu sei que eu sou diretora, que eu respondo por tudo da escola, que eu tenho que assinar, que eu tenho que prestar contas se alguma coisa acontecer, ponto. A escola não é minha, a escola é pública. E aí todos têm que participar de todas as decisões. Nossa, mas você dá conta? Então, de ouvir todo mundo o tempo todo? Não, não dá. É como eu disse, tem muitos momentos que você tem que bater o martelo e falar: olha, baseado no que eu já sei de um, já sei de outro, já ouvi daqui, já ouvi dali, vai ser assim. Mas nada impede de – depois, a hora que você tiver oportunidade – você voltar atrás e rever, e falar: olha, a gente fez naquele momento porque não tinha tempo de discussão. Mas, e agora? Como que nós podemos pensar? Porque quando você abre para a gestão democrática – e é uma situação que nem todos ficam confortáveis –, todos são responsáveis. Não é só a gestão, não é só o diretor: ah, o diretor quis assim! Deu certo, bem. Não deu certo, a culpa é do diretor – que muitas vezes a gente ouve. Não. Olha, eu ouvi a sua opinião, ouvi a sua opinião, ouvi a sua, ouvi a sua, e a gente chegou em um consenso. Então, deu certo: parabéns para nós; deu errado: ah, onde erramos? Vamos corrigir, vamos ver onde nós erramos? Mas é só errando que a gente aprende e que caminha. E a escola é o lugar de errar e aprender e acertar. E errar, tentar de novo, aprender, e voltar atrás. E o que deu certo continuamos. O que não deu, vamos refazer (informação verbal, DENISE, 2017).

Manuela, ao expor uma situação a respeito do uso excessivo da televisão em turmas de crianças pequenas e a necessidade de intervenção nessa prática, relata também uma associação entre as figuras de diretora e de mãe:

Então, não estou aqui para que as pessoas gostem de mim, mas elas têm que entender que eu tenho esse papel. Porque não adiantaria nada eu estar aqui e estar de uma forma omissa, eu não precisaria estar aqui então. Então eu falo: Gente, sinto muito, mas é o meu papel. Eu brinco que é mais ou menos o papel de mãe e pai, sabe (informação verbal, MANUELA, 2017).

Essa diretora assume, portanto, um papel de intervenção em práticas pedagógicas com as quais não concorda, associando esse papel ao de pai e mãe. Após discussões e do estabelecimento de mudanças, mostra a necessidade de “fiscalizar” de perto se as alterações acordadas estão sendo implementadas.

Por exemplo, horário de TV. A maior parte me acha uma diretora muito chata, justamente porque eu observo essa questão pedagógica. Então, por exemplo, eu falo para as educadoras – eu tenho um educador, então a gente acaba usando o plural, é até correto. Eu falei assim: gente, me incomoda demais, mas demais, uma mãe chegar para mim, buscar a criança na escola, e a criança estar na frente da TV. Eu falo: sinto muito, não é esse o papel da escola. Então não é nem a orientadora pedagógica que cobrou isso, fui eu. Eu falei: não, eu quero um horário, que eu vou pôr do lado da minha mesa. Porque a hora que eu estiver circulando e eu ver a televisão ligada, se não for nesse horário – eu falei que antes a gente ia conversar, agora a gente está naquele ponto que eu não vou conversar mais, eu vou tirar a televisão da sala. Porque para mim, primeiro, não era nem para ter televisão na sala, quando eu cheguei aqui já tinha. Eu como diretora, sempre que pediram, eu nunca pus, porque o problema é esse: ah, não, a gente vai usar pedagogicamente. Mas quando você vê, está de babá eletrônica. Então, tanto que elas vão ter reunião de pais essa semana e eu falei: gente, por favor, coloquem na pauta da reunião – porque o horário que eles escolheram, a meia horinha para ligar a televisão, coincide muito com o horário que os pais chegam para buscar as crianças. Eu falei: se o pai não conhece a rotina da escola, ele chega aqui: nossa, todo dia eu chego aqui e meu filho está vendo televisão! Então, gente, por favor, expliquem para eles que tem a televisão mas é meia hora no dia. Então, se de repente coincidir com a hora que ele veio, só para ele saber, é nessa meia horinha que a criança está vendo TV. Então eu intervenho, eu intervenho muito mais do que as pessoas gostariam [risos] (informação verbal, MANUELA, 2017).

No trecho “eu falei que antes a gente ia conversar, agora a gente está naquele ponto que

eu não vou conversar mais, eu vou tirar a televisão da sala”, Manuela revela uma ação semelhante à da mãe que tira um brinquedo das mãos da criança devido a um comportamento inadequado, em uma postura de diminuição dos(as) funcionários(as).

Benjamim, embora não associe sua ação ao papel de “pai”, demonstra ações parecidas com as narradas por Manuela ao propor mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas até então. Reduzindo a quantidade de cópias ofertada mensalmente para o trabalho com as crianças, ele visava que as docentes trabalhassem “de forma diferenciada, com concreto, com manipulação”.

Um ou outro, não todos, utilizava muito a máquina de cópia, e eu fui falando nas reuniões que isso precisava diminuir, não diminuía, até que nesse começo do ano o que eu fiz? Eu falei assim: olha, só vai ser 120 cópias por mês para cada professor, e não pode passar para o outro se não usou. Então, se você vai pensar que são vinte e poucos alunos, trinta alunos por sala, então se ela usar quatro vezes, quatro cópias já acabou. Então é muito pouco. [risos] E aí eu vi que alguns chiaram na reunião, mas eu mantive isso aí e falei que eu já tinha conversado, que tinha que mudar, e não mudaram. E ainda falei que eu ia passar nas salas, porque também não era para trazer de outro lugar cópias, era para diferenciar, trabalhar de forma diferenciada, com concreto, com manipulação. E aí, quando eu chamei um professor para olhar o diário e conversar com ele sobre o diário, ele me deu um feedback, ele falou assim: então, eu achei que eu não poderia trabalhar de uma forma diferenciada, já tinha entendido tudo – que era um desses professores que tirava muita cópia –, e aí eu descobri que eu posso fazer muita coisa de outra forma (informação verbal, BENJAMIM, 2016).

Embora o resultado de tal intervenção tenha sido visto como positivo pela docente citada na entrevista e tenha propiciado práticas mais inovadoras, isso não significa que a forma como se implementou não esteja carregada do paternalismo.

Na perspectiva dos(as) entrevistados(as), esse modelo de relação de autoridade pode ser constatado em ambas direções, seja do(a) diretor(a) para a equipe, seja desta para aquele(a), como quando existe a cobrança de que assumam uma postura mais severa, como podemos observar nos relatos de Heitor e Denise:

[Heitor:] As pessoas têm um olhar para o cargo de chefia como alguém que deve dizer aquilo que pode ou não pode fazer (informação verbal, HEITOR, 2017).

[Denise:] Eu falo não: mas não sou eu quem tem que decidir tudo, como infelizmente muita gente cobra isso da gente, sabia? Você sabia que tem professor que cobra isso da gente? Ah, mas é o diretor que tem que decidir, é você que decide (informação verbal, DENISE, 2017).

[Denise:] Porque quando você abre para a gestão democrática – e é uma situação que nem todos ficam confortáveis –, todos são responsáveis. Não é só a gestão, não é só o diretor: ah, o diretor quis assim – deu certo, bem, não deu certo, a culpa é do diretor –, que muitas vezes a gente ouve (informação verbal, DENISE, 2017).

Percebe-se que não são apenas os(as) diretores(as) que apresentam tal concepção de autoridade, na qual se “imprime familiaridade às relações de trabalho, fortalecendo laços de poder onde prevalecem formas de submissão e não de autonomia, cooperação e/ou emancipação”

(KRAMER; NUNES, 2007, p. 450), mas, a partir dos relatos, pode-se inferir que os outros sujeitos, por vezes, também carregam tal concepção. Kramer e Nunes (2007) analisam que

Com base na teoria da enunciação [de Bakhtin], podemos dizer que há, no caso da educação infantil, um processo de subjetivação, que parece constituir-se no cotidiano, de forma a modelar aquelas que atuam junto às crianças menos como adultas, profissionais, professoras, e mais como crianças menores, meninas. Ainda que esse processo seja contraditório e outras forças sociais e ideológicas estejam presentes – ou, ainda que sejam também chamadas, em outros contextos ou situações, de professoras –, o horizonte social no qual a subjetividade das professoras de educação infantil tem sido produzida parece marcado ideologicamente por uma visão que as diminui, enfraquece, desprofissionaliza (KRAMER; NUNES, 2007, p. 450).

Assim como analisado por Hirata (2014) acerca do trabalho do *care*, na educação infantil a desvalorização dos(as) profissionais que nela atuam pode ser associada à própria condição dos sujeitos que são foco de seu trabalho, as crianças e bebês que, em perspectiva adultocentrada, são consideradas “vulneráveis”, ou mesmo “incapazes”.

Essa diminuição acontece também ao se remeterem à composição predominantemente feminina da equipe, em uma visão de que mulheres teriam uma tendência de transformar pequenos problemas em grandes e, assim, a figura de direção poderia atuar de forma a tornar discussões mais objetivas e racionais.

A cabeça de que tudo é um problema, pequenas coisas. Eu acho assim, não sei se é – eu não quero ser machista, mas, nossa, é muito, tudo é problema, tudo tem uma fofquinha, tem uma picuinha. Não sei se é porque as escolas de infantil, também, são menores, mas transformam em um negócio enorme coisa que é simples. Se você não atuar na hora, aquilo lá, às vezes, pode... Tem coisa que, assim, ah, nem precisa, que isso aqui é tão do dia a dia, coisa assim... Mas se você, não sei se é aquela coisa de que, muito pequeno – eu não quero ser machista, não sei se é de ter muita, começa aquela fofocaiada. E aquilo vai crescendo, quando você vê, então muitas vezes... Hoje, quando eu vejo um negócio pequenininho eu já vou lá. Por que? Para não virar um troço, que depois você vai ver, você faz reunião com todo mundo: Gente, olha só o que nós estamos discutindo por conta do negócio, uma coisinha muito miúda, muito pequena – que eu acho que às vezes, no fundamental, você não sente isso, nesse trabalho de fundamental, principalmente fundamental II, que foi de onde eu vim, apesar de que eu trabalhava com fundamental I, que eu dava aula pra primeiro ao quinto ano, mas, não sei. Agora, essa, basicamente, é uma diferença grande (informação verbal, GILBERTO, 2017).

Gilberto, “não querendo ser machista”, compara as relações estabelecidas em escolas de ensino fundamental – nas quais foi professor – e nas unidades de educação infantil, considerando que nas últimas pequenos problemas se agigantam devido a uma “característica das mulheres”. Percebe-se um receio de Gilberto em tecer tais comentários, tentando adotar uma postura politicamente correta, pois reconhece seu olhar como “machista”, no entanto no momento de entrevista é essa concepção de mulher que acaba justificando as características que ele observa no cotidiano.

Em sentido semelhante, Carlos também se coloca em uma posição de maior racionalidade, direcionando as discussões em reuniões para que dificuldades no cotidiano sejam

solucionadas.

[Pesquisadora:] E nas relações, você acha que há diferenças?
 [Carlos:] Espera aí, relações como? Diretor/funcionárias ou diretor/monitores homens?
 [Pesquisadora:] Pensando, porque a maioria são mulheres, pensando mais na especificidade de que são poucos homens que tem, se você percebeu alguma diferença?
 [Carlos:] Claro.
 [Pesquisadora:] Em que sentido?
 [Carlos:] Em todos os sentidos. Porque a mulher é a mulher e o homem é o homem. Exemplo: uma coisa que eu li no Facebook e que eu achei muito bacana: um homem quando diz não, é não. Quando ele diz sim, é sim. A mulher não é assim. Entendeu? Ela... Você já entendeu... [risos]
 [Pesquisadora:] Já...
 [Carlos:] Então, a gente aprende a lidar com esse jogo, com essas situações. Mas a minha parte...
 [Pesquisadora:] Eu falo para a gestão, para o trabalho de gestão...
 [Carlos:] De gestão mesmo, é o que eu estou falando para você, na parte de gestão mesmo. A programação está feita, eu procuro sempre dar oportunidade para que os grupos, ou que a pessoa ajude na solução de um problema. Exemplo: todos os nossos cartazes, dos quadros que existem na escola, estavam com percevejo, que é aquela tachinha. E eu um dia, andando aqui pelo corredor, encontrei várias tachinhas no chão. Eu falei: não, nós temos que mudar isso. O que eu fiz? Comecei a conversar com as professoras, com as monitoras, a respeito de como a gente poderia mudar. Dei duas ideias que me apareceram delas mesmo, falei: olha, tem essa ideia e tem essa ideia. Ah, mas a gente poderia fazer dessa terceira forma. Está bom! O que era importante para mim, enquanto diretor de escola? Que o percevejo saísse (informação verbal, CARLOS, 2016).

Procurando demonstrar que escuta a equipe na tomada de decisões e resolução de problemas cotidianos, Carlos revela a necessidade de limites na abertura para o debate, para que se chegue a um consenso, como no trecho: “O que era importante para mim, enquanto diretor de escola? Que o percevejo saísse” (informação verbal, CARLOS, 2016).

Várias noções de gênero permeiam o imaginário social. Ao mesmo tempo que se mostra presente uma noção de que as concepções de feminino e masculino são construções sociais, nesses relatos vemos a permanência de uma visão essencialista e hierarquicamente inferior do “ser mulher”. Ao mesmo tempo, uma noção também essencialista do “ser homem”:

[Pesquisadora:] E você já teve professores, monitores, do sexo masculino?
 [Gilberto:] Já tive. A diferença é que os professores e monitores homens, exatamente, isso que eu ia falar, eles são menos de criar essas picuinhas pequenas. Agora, são muito carinhosos, isso sempre me surpreendeu, o carinho, porque você não pensa que o homem vai ser tão carinhoso com as crianças. Eu já tive quatro monitores homens, todos eles muitos carinhosos. Tem um negócio, as crianças acabam gostando muito por conta da falta da figura paterna, que muitos, aqui eu tenho muita gente que é mãe solteira, eu tenho, a dificuldade dos pais estarem em casa, que trabalham o dia inteiro, então isso já é um ponto a favor, poderiam ser menos, todos que eu conheci são muito profissionais, e muito, agora, a facilidade que eu senti, a diferença que eu senti, de relação dos homens com as mulheres foi exatamente isso que eu falei, eles não ficam procurando muita picuinha entre, que nem, agora, por exemplo, para você conseguir que algumas coisas sejam feitas, é uma batalha, para os homens, para eles entenderem, às vezes, que você quer, olha, vamos fazer isso aqui, que o trabalho vai ser assim, assado, fazendo dessa forma, pedagogia, então é difícil de você envolver de fato no trabalho em conjunto. Eles sempre são carinhosos com as crianças, mas é ele, ele está no mundo dele, eu já notei isso. É difícil você desenvolver um trabalho em grupo, enquanto as meninas é muito fácil, é muito rápido, quer dizer, fácil, nunca é, mas muito mais tranquilo, agora, o que eu vejo é justamente isso, ele está no

mundo dele, então ele não se mete muito na picuinha, como talvez esse trabalho em conjunto faça as pessoas terem mais convivência, aí uma, ah, aconteceu um negocinho, ah, fulana, aquilo que eu te falei, você já tem que intervir logo porque senão dali já sai, vai para o outro setor, nossa, fulana aconteceu isso lá. Aconteceu, pô, posso fazer assim, lá no meu também. Já o cara, ele já não, acabou, acabou, ele, morre ali, ele não fica, sabe, talvez por causa disso também, dessa coisa que eles são muito centrados no negócio deles, que por um lado é ruim, por conta de você conseguir um envolvimento em um trabalho em equipe. Mas é isso (informação verbal, GILBERTO, 2017).

Ao mesmo tempo que “não são de criar picuinhas pequenas”, causa surpresa a Gilberto o fato dos sujeitos do sexo masculino que atuam como agentes de educação infantil serem carinhosos com as crianças.

4.3.3 Estabelecendo uma relação de confiança

Muitas vezes as palavras “autoridade” e “poder” são usadas como sinônimos. É o que fazemos ao chamar de “autoridades” as pessoas que exercem cargos de governo. Com frequência, porém, a autoridade e o poder se distinguem, como ao dizermos que um funcionário do governo não tinha autoridade para assumir determinado risco. A raiz de autoridade é “autor”; a conotação é que a autoridade implica algo de produtivo. No entanto, a palavra “autoritário” é usada para descrever uma pessoa ou um sistema repressivos (SENNETT, 2001, p. 31).

No caso dos(as) diretores(as), a “autoridade” lhes é conferida pelo êxito no concurso público, que os coloca em determinada posição na hierarquia da rede municipal. Relacionada com “autoria”, como propõe Sennett (2001), trata-se de um local produtivo. Distingue-se, nessa perspectiva, do autoritarismo, no qual o poder se exerce pela repressão.

No âmbito escolar, o(a) diretor(a) representa, em geral, uma figura de autoridade, cuja experiência é marcada por influências vindas de várias direções, seja dos outros sujeitos que atuam na escola, seja de órgãos superiores como a SME. Partindo de Foucault (1975), podemos considerar que suas identidades são produzidas por um jogo de olhares e exames presentes em suas experiências no cargo, em um campo de atuação que acaba por disciplinar os sujeitos: ocupar o cargo de diretor(a) na educação infantil demanda, em certa medida, um disciplinamento de suas práticas, um corpo dócil, que se configura também em uma aprendizagem da função.

Podemos perceber que há uma construção da relação de autoridade, sendo o período inicial em uma escola marcado pelo tateamento e por provas, assim se constituindo uma identidade no trabalho, no decorrer do tempo. As experiências dos(as) diretores(as) são produzidas por pressões provenientes de diversos lados e direções – do grupo de docentes e funcionários(as), ou da própria SME.

Carlos exemplifica tal situação. Ele denomina o período inicial vivenciado em uma escola como diretor de “seis meses de carne fresca, que todo mundo aproveita”. Em seu ponto de vista, “o ser humano é assim, todo mundo é assim, criança é assim, adulto é assim. Em todo lugar

em que você vai, você vai ser testado, para eles perceberem até onde você pode ir e até onde ele vai. Então eu passei por isso” (informação verbal, CARLOS, 2016). Tal rito, de acordo com Carlos, repete-se a cada mudança de escola.

Beatriz, no mesmo sentido, expõe mudanças no decorrer do tempo: “quando você entra, uma outra gestão, talvez ela tenha uma abertura, uma outra situação, ou abertura, ou mesmo um fechamento. Então você vai colocando o seu jeito no trabalho, a sua cara naquele lugar” (informação verbal, BEATRIZ, 2016). Cláudia, no mesmo sentido, revela:

[Cláudia:] A liderança nossa, da equipe gestora, eu acho também que ela, se você não tomar cuidado, você se perde um pouco. [...] Você tem que prestar muita atenção na forma como você vai conversar com essa equipe, então o que eu sentia dificuldade às vezes no começo, é que você conversando, você chega aqui, você conversa com uma pessoa, aquela pessoa te fala alguma coisa. Quando você vai conversar com a outra, não foi aquilo que tinha sido discutido, ou não era aquilo, ou a pessoa interpretou de outra forma. Então você ficava muitas vezes nesse jogo, e às vezes você pode ser manipulado nesse jogo. Hoje eu já tenho uma forma totalmente diferente de lidar com essa questão, eu não caio mais nesse tipo de situação, que às vezes no começo...

[Pesquisadora:] E como você fez para mudar?

[Cláudia:] Eu acho que é a vivência mesmo. Primeiro, hoje eu ouço muito, e falo pouco no começo. Então eu não sou precipitada, na maioria das vezes eu não sou precipitada. Então, se alguém vem conversar qualquer coisa comigo, eu não vou, logo de cara, tomar aquilo como verdade absoluta, então eu vou conversar – mas as pessoas também vão aprendendo como você é, então elas também, na hora de tratar com você qualquer assunto, ela já sabe como você é. E que essa coisa do jogo, de você cair muitas vezes nesse jogo, eu acho que você aprende a lidar com isso (informação verbal, CLÁUDIA, 2016).

As dificuldades enfrentadas no período inicial no cargo parecem ser superadas com o passar do tempo e com a constituição de uma identidade do trabalho, como quando Cláudia relata que agora “eu ouço muito”, ao invés de “precipitar-se” e entrar em situações de conflito no cotidiano.

O período inicial na rede é caracterizado, então, por um tempo de conquista que, por vezes, é marcado pelo insucesso e pela necessidade de um recomeço. Alexandre, por exemplo, é levado a sair do primeiro CEI em que atuou pelo que denominou “insubordinação”.

O que impactou foi a insubordinação do grupo de funcionários na primeira escola, onde eles, além de não aceitar, aí vou aproximar agora a comparação com os heróis míticos e construídos na história, eles colocavam o penúltimo, o antepenúltimo gestor, como o modelo de gestão que eles tiveram, que foi boa, que eles já tinham um valor preconcebido de que ninguém iria ocupar o lugar deles, e eles se empenhavam em não ajudar. [...] Eles faziam comentários da diretora que esteve há dez anos, eles faziam comentários de diretora que esteve há cinco anos, eles faziam comentários de diretora que esteve doze – os meses que antecederam a minha chegada –, o último sempre era o melhor. Mas até onde eu sei, a diretora que antecedeu a minha chegada também enfrentou problemas de insubordinação, e a prefeitura retirou-a da unidade para que ela fosse resguardada, e essa situação aconteceu comigo também. Eu fui retirado dessa unidade para que a minha integridade fosse resguardada (informação verbal, ALEXANDRE, 2016).

Alexandre, em meio à realização da pesquisa, mudou de CEI devido a uma situação de conflito com a comunidade escolar, cujo teor específico não se mostrou evidente perante a

pesquisadora⁸⁵. Em seus relatos, quando se referia, em geral, à situação vivenciada atualmente, esta era considerada mais positiva do que a de um passado muito recente.

Ao relatar a escolha da primeira escola em que atuaria na rede municipal como diretor, Gilberto revela ter-se interessado em optar por aquela na qual até então ele havia sido professor de educação física. No entanto, por tal instituição não estar mais disponível para escolha, ele acaba ingressando em um centro de educação infantil, mudança essa que é vista como positiva, por propiciar um maior distanciamento dos(as) demais funcionários(as).

Eu cheguei, vim para cá – e graças a Deus, porque se eu tivesse ido para [aquela de ensino fundamental na qual eu havia sido professor], eu ia ter problemas sérios. Porque uma coisa é quando você está como diretor, outra é quando você está como professor. O professor, você tem ali os amigos, aquela coisa. Quando você está como diretor, você vai ter que tomar algumas medidas, às vezes, que não vai agradar. E aqueles seus amigos, vai ser aquele... Então, a melhor coisa que aconteceu foi eu não ter ido para lá, porque eu ia enfrentar dificuldades sérias em termos pessoais. (informação verbal, GILBERTO, 2017).

No relato de Gilberto, mostra-se a necessidade de estabelecer uma relação desigual para o bom andamento do trabalho. Percebe-se o estabelecimento de um certo distanciamento, que acarreta essa relação desigual. Enquanto professor, um fator de desigualdade entre este e os estudantes era a própria faixa etária, já no cargo de direção, o não conhecimento prévio se mostra como possibilidade de um relativo distanciamento nas relações.

Considerando a relação de autoridade como um “processo de interpretação do poder”, Sennett (2001) questiona “quanto do sentimento de autoridade está nos olhos de quem vê” (SENNETT, 2001, p. 33). Assim, como vemos no caso de Alexandre, não basta ter êxito no concurso público, mas é necessário que o vejam como uma figura de autoridade para que o trabalho possa ser desenvolvido.

Real e Botía (2018), a partir do caso espanhol, consideram que a liderança não é uma autoridade imposta, mas “reconhecida”. Ao pensarem na constituição identitária de diretores(as), consideram esse processo como vindo do sujeito e dos outros que o rodeiam, sendo uma forma de influência aos outros que leva à sua aceitação perante o grupo. Trata-se de uma identidade construída e negociada, a qual, a partir do ponto de vista externo, é legitimada e/ou questionada.

Verifica-se, então, a necessidade de se construir uma relação de respeito, na qual ganha importância a imagem a ser passada pelo(a) diretor(a) aos demais sujeitos, como relata Antônia, que vivenciava os primeiros anos no cargo, a respeito da sintonia entre os diferentes componentes da equipe gestora. No mesmo sentido, Benjamim demonstrou a importância de manter uma imagem de

⁸⁵ No primeiro semestre de 2016, quando a pesquisadora foi até o CEI para apresentar a pesquisa e colher assinaturas de aceite a serem enviadas ao comitê de ética, Alexandre atuava como diretor de um CEI. Já no segundo semestre do mesmo ano, encontrava-se em outro CEI da mesma região. Dessa forma, optou-se por acompanhá-lo nessa nova instituição para realizar a pesquisa.

coerência dessa equipe.

[Antônia:] É muito difícil, porque algumas pessoas não respeitam mesmo. Eu fui muito desrespeitada por uma funcionária aqui, uma monitora, a gente faz o registro, assina, mas não há mudança. No caso, essa funcionária vai sair, eu estou acreditando que ela está fazendo isso por conta de saber que não vai ficar mesmo. Ela passou em outro concurso. Geralmente eu chamo, agora que eu não tenho, a não ser esse caso, eu não tenho situações de desrespeito comigo. E eu sempre digo para a Gisele e para a Fabiana que eles têm que respeitá-las também, qualquer situação de desrespeito a gente tem que chamar, porque às vezes acontece. Agora, algumas coisas a gente vai construindo também, então a ideia de que eu apoio as duas, e que as duas me apoiam, é uma ideia que tem que passar para o funcionário, não pode passar para o funcionário que cada um encaminha de um jeito, porque aí é nesse espaço que eles tentam caminhar. Mas acho que, em geral, em relação à funcionária, é um caso de exceção mesmo, desse destrato dessa pessoa, o restante conversa numa boa, consegue ouvir, pelo menos na minha frente não há problemas sérios. Mesmo quando tem que discutir uma questão difícil, alguma coisa que eles querem reivindicar, eu acho que eu consigo fazer com que eles compreendam o meu ponto de vista, que pode não agradá-los, mas eles têm que entender a situação e como que eu estou conduzindo, acho que isso é o mais importante (informação verbal, ANTÔNIA, 2016).

[Benjamim:] Então, assim, por exemplo, se a minha vice-diretora resolveu um problema ou encaminhou determinadas coisas, eu posso não concordar, mas jamais eu vou dizer que ela, vou desfazer o que ela fez. Claro, se for uma coisa que coloque em risco ou que vai gerar um problema para ela mesmo, que tem a ver com alguma coisa que é legal, ou não é, aí, infelizmente, ou mesmo por precaução, tenho que interferir. Mas quando é uma coisa cotidiana, o pedagógico, se resolveu que vai na excursão em um dia, se deu lanche tal, se o professor faltou, ela tomou a decisão de tirar alguém de uma sala e alguém não gostou, eu vou parar para ficar discutindo isso, uma decisão dela? Jamais. Ela estava aqui, ela vai fazer isso. Claro, se for uma coisa que não foi legal, eu posso até falar com ela: eu acho que teria sido melhor assim. Mas eu não vou desfazer. E eu não desfaço o que foi feito. Então essa autonomia aí tem (informação verbal, BENJAMIM, 2016).

Essa relação passa, pois, pela construção de uma imagem na qual a equipe gestora precisa se mostrar coesa. Antônia relata a necessidade de que não só ela, mas também a vice-diretora e a orientadora pedagógica sejam respeitadas pelos(as) demais funcionários(as). Na construção dessa imagem, as figuras de conhecimento e experiência mostram-se importantes, como relatam Cláudia e Manuela acerca do período inicial no cargo.

[Cláudia:] Eu vou te dar um exemplo: aquela rotina da criança, de horário para ir ao parque, a forma de se dirigir à mãe, isso para mim, sabe – é tudo com muito bilhete, muito explicado –, que eu fui aprendendo. Quando eu vim para cá, por exemplo, foi outra dificuldade, porque lá era uma [Escola Municipal de de Educação Infantil] Emei, era criança de quatro a seis anos, na época. Quando eu vim para cá eram bebês. Eu me lembro, quando eu cheguei, me falavam assim – a orientadora pedagógica falava assim –, que tinha que resolver o problema do copo de transição. Eu olhava e falava assim para mim: o que é copo de transição? O que é isso, gente? Só que eu não podia nem mostrar para a equipe que eu tinha essa dúvida (informação verbal, CLÁUDIA, 2016).

[Manuela:] Embora, como professora, eu fosse uma professora, a escola, a gente tinha uma equipe de professores bastante engajados. Então a gente era muito participativo, a gente trabalhava muito com a direção. Mas isso é diferente de eu ser diretora. Então, a hora que você chega, tem um monte de coisa que você nem sabe por onde começar, porque não tem ninguém para te ensinar também. Então, é claro que isso é complicado. [...] Por exemplo, as crianças pequenas, eu não tinha experiência nenhuma. Então, eu precisava mais aprender do que – enfim, tinha muita coisa para aprender ali. Em relação ao papel de gestor também, um grande aprendizado. Claro que toda a experiência contribuiu? Contribuiu. Porque eu tinha

toda uma vivência de escola, até. O funcionamento da secretaria eu não conhecia direito, porque eu trabalhava mais na minha sala de aula, na escola. Então, como eu te disse, eu nunca fui substituir vice-direção, nada. Nunca tive esse interesse. Então era tudo novo. Mas eu tinha uma vice-diretora, tinha a orientadora pedagógica, e tinha até uma administradora lá. E a vice-diretora estava substituindo direção lá na escola, então ela já tinha uma experiência também. Então ela me ajudou muito, me ensinou muita coisa (informação verbal, MANUELA, 2017).

Tanto Cláudia como Manuela referem-se a aspectos associados ao cotidiano da instituição que atende ao segmento de zero a três anos de idade. Vale lembrar que, mesmo aquelas diretoras que vivenciaram a docência na educação infantil – como é o caso de Manuela –, não atuaram nesse segmento, espaço que é adentrado apenas a partir do cargo de direção. Heitor acrescenta a essa dificuldade a falta de conhecimentos a respeito da legislação municipal, considerando que “o conhecimento te empodera”.

O diretor é um administrador público, e administrador público é diferente de uma administração privada, porque ele tem que se pautar na legislação que permite ele fazer as coisas. Se não tem uma legislação que permite fazer as coisas, ele não pode fazer. Então você tem que conhecer de legislação. Então é acompanhar diário oficial, resolução, comunicado, legislação que você, às vezes, não conhece. E orientar o funcionário. Ao mesmo tempo, em Campinas, você tem muito a cultura do oficioso, na lei é uma coisa, mas na escola acontece outra, porque, provavelmente, as escolas tiveram que dar os pulos, que dar o seu jeito, para conseguir realizar algumas atividades. Então, às vezes, chega umas coisas para a gente que, enquanto vindo de uma escola privada, de uma rede privada, você fala: o quê? [...] Quando eu entrei e agora, com certeza, com certeza. A questão do conhecimento te empodera no sentido de você falar a coisa com propriedade, porque quando você começa, você vai tateando, buscando, e responde a partir do senso comum, e às vezes responde com uma expectativa que aquele profissional tem a mesma referência de educação que você, que às vezes não tem (informação verbal, HEITOR, 2017).

O que vemos nos relatos de Cláudia, Manuela e Heitor acerca de dificuldades e dúvidas presentes no período inicial não esteve presente em todas as entrevistas. Mesmo sem ter tido experiência anterior na educação infantil, a dificuldade em rememorar esse tipo de desafio revela, também, uma imagem a ser passada – agora, na situação de entrevista.

O tateamento apresentado por alguns(mas) entrevistados(as) aparece também no relato de Gilberto, embora ele demonstre que, diante de algumas situações, mesmo no período inicial no cargo, não é possível deixar de tomar providências e promover mudanças. Ele narra uma situação relativa aos procedimentos que eram realizados pela escola com relação a crianças que apresentavam piolhos, antes de sua chegada, e que demandaram uma intervenção imediata.

No primeiro dia que eu cheguei, até hoje eu lembro, 2003, o portão não era aqui lateral, era essa entrada aqui na frente, depois a gente fechou, porque passa ônibus, é muito perigoso, ficar parando carro aí, descendo criança. Nossa! Aquela fila! Para que que era? Ah, é porque segunda, quarta e sexta é o dia do piolho, que a gente passa o pente nas crianças e a criança que tem piolho volta para casa. A fila, até lá em cima. Eu disse: cara, onde é que eu estou? Não acredito! Porque olha o constrangimento! Mas as famílias achavam normal, estavam acostumadas também. Então, assim, o constrangimento das famílias dessas crianças, e de tudo, vai passar a volta, aí chegava: ih, essa aqui está cheia de piolho, mãe! Mas tudo bem, acabei de chegar, você não pode chutar o pau da barraca assim. Não dá, isso

aqui não dá para ter o dia do piolho. Aí nós fomos fazendo todo um trabalho, uma briga de convencimento. Porque não adianta, educação é convencimento, é mudança de padrão cultural, e isso é tempo, e as pessoas têm que estar convencidas. Não adianta eu chegar para um professor que sempre fez aquilo daquele jeito e dizer: amanhã o melhor jeito de fazer é esse, porque a fulana lá faz. Ou ele não vai fazer, ou ele vai fazer uma cópia mal feita do que a fulana faz, porque ele está puto da vida, porque ele faz de outro jeito. Você tem que dar, convencer, investir, dar segurança, que na hora que ele for fazer, ele diz: poxa, isso aqui é melhor, e eu sei fazer isso. E isso leva tempo. Então, o principal, da minha ótica, é você investir nos professores, na formação continuada, porque isso é que vai fazer com que ele sinta segurança para novas técnicas, novas coisas, que são aprendidas, que são vistas, do mundo, que você vai mudando. [...] Então não adianta eu chegar aqui e dizer assim: a partir de hoje vai ser desse jeito! Porque eu vou criar uma briga com todo mundo, não vou conseguir, e vou bater de frente. Então nós trouxemos o pessoal do posto, fizemos palestra de piolho, chamamos as mães todas, toda a escola. O pessoal do posto veio, trouxe slide, mostrou os tipos de bichos. [...] Mas isso que é difícil, quando você está começando em uma nova escola, é você começar a – não é implantar o que você quer, mas começar a dar uma cara diferente, que é uma cara que não é nem tua, nem minha, é de todo mundo (informação verbal, GILBERTO, 2017).

Percebe-se, a partir do relato de Gilberto, a necessidade de tempo para efetivar pequenas mudanças, mesmo em se tratando de assuntos delicados. Manuela também narra uma situação que a levou a inovações relacionadas à entrada ou não das famílias das crianças no CEI nos horários de chegada e saída. Em seu caso, as alterações não foram imediatas, mas ocorreram sem muita demora.

[Os educadores] vinham buscar [a criança no portão], e não necessariamente o educador da sala, porque pegava e levava. Eu falava: gente, sabe o que me parece isso? Quando você vai pedir um material no almoxarifado, que tem uma portinhola e você pega. Relação com criança não pode ser assim. Falei: não! Falei. E na minha vivência, em nenhuma escola que eu trabalhei, nem como professora, nem como gestora, nunca foi dessa forma, a família sempre pode entrar. E para a família, poder entrar, não é por nada, é um nenê que você está deixando ali, é o mais precioso que você tem na vida, então você precisa se sentir segura. Eu falei: nossa! Falei: vamos! Então teve uma resistência muito grande, até do vice-diretor, nessa postura minha, que eu falei: gente, eu não vou nem – não é uma questão de ser democrática: ah, a maioria quer –, eu falei: não, eu vou usar da minha prerrogativa de autoridade e nós vamos mudar isso (informação verbal, MANUELA, 2017).

A diretora revela partir da perspectiva de que a gestão é democrática mas que, em alguns momentos, pode “usar sua prerrogativa de autoridade” para efetuar mudanças que considera necessárias. Ela demonstra uma avaliação positiva por parte dos(as) familiares diante da alteração implementada, embora a postura dos(as) funcionários(as) do CEI fosse de resistência.

Em 2015, eu cheguei, estava assim. Permaneceu, mas eu falei: olha, para o ano que vem não vai ser. Então, o ano passado, as famílias começaram a entrar. E é claro que as famílias adoraram, porque eles têm contato com os educadores, eles têm contato com o trabalho que é feito, então os pais vêm buscar as crianças nos mais diversos horários, porque a creche começa às sete horas. A gente é rígida com o horário de entrada, mas o horário de saída depende muito da família. A mãe, geralmente – a maioria é mãe que vem buscar –, já saiu do trabalho, ou o pai, ou o avô, seja lá quem for buscar a criança, vem buscar a criança mais cedo, não necessariamente é seis horas. Aliás, a minoria vai embora às seis, a maioria vai antes nesse período da tarde. Então o fato da família entrar, poder ver o que a criança está fazendo, o que a criança está brincando, isso sim, dá uma segurança para a família muito maior. Eu falei: gente, e a gente não tem nada para esconder, muito pelo contrário, é uma forma de valorizar o trabalho e a gente mostrar o trabalho que a gente faz. Então, nesse momento, eu usei da minha autoridade, falei: eu não quero saber. Porque a maioria não queria, tinha pessoas que falavam justamente isso. Gente, mas é bom, porque eles vão ver o trabalho que a gente faz. Mas a maioria esmagadora não queria, inclusive o vice-diretor. Eu

falava: não, a gente vai abrir sim. E aí, os pais elogiaram muito nas reuniões de conselho, nas reuniões pedagógicas que as professoras fazem, enfim, que é claro, os pais gostam de poder ver os filhos mais de perto, se sentem mais seguros (informação verbal, MANUELA, 2017).

Pode-se perceber, por um lado, um movimento na construção das relações no cotidiano de trabalho que, em um primeiro momento, conta com um exercício de observação e não necessariamente de intervenções. Por outro lado, em situações que lidam com desrespeito aos direitos da criança, ou aos direitos humanos, as mudanças necessitam ocorrer de forma imediata.

4.3.4 A cobrança de uma postura mais severa

Aquela postura mais severa, que observamos nas memórias de diretores e diretoras, é cobrada em alguns momentos, seja no período inicial no cargo, seja em momentos posteriores, revelando a permanência dessa noção no imaginário dos diferentes sujeitos presentes na escola. Heitor relata a existência de uma pressão dentro da escola e acrescenta uma outra, proveniente das instâncias superiores hierarquicamente, no período inicial no cargo de direção na rede.

A minha vida profissional foi como professor. E quando você escolhe o concurso, aquilo que te solicitam é experiência em sala de aula, mas na gestão... Você não é professor, e é difícil você entender que, trabalhando na gestão, algumas coisas têm que ser diferentes. Porque você está em um cargo de chefia, onde as pessoas esperam de você em algumas situações, e você tem que dar algumas indicações para o grupo. Isso era bastante conflitante. Além do que, a figura da autoridade em uma escola – no Brasil, sei lá –, era alguém que estava lá para vigiar, para controlar, não era um parceiro. Então, no começo foi bastante complicado. Logo quando eu assumi, havia a vice-diretora, que já tinha mais experiência na rede, mas que também esperava de você. Então, tudo era novo: o cargo, a função, as relações. Era bastante complicado. Então as pessoas têm um olhar para o cargo de chefia como alguém que deve dizer aquilo que pode ou não pode fazer. E outras pessoas têm na visão da chefia como alguém que vai dizer como ela deve ou não deve fazer – e para ela, essa pessoa é um problema. Então foi bastante complicado. A imagem que eu mais encontrei é a figura da salsicha no pão, que você tem em cima a ideia de que você tem que – eu ouvi algumas coisas que me incomodaram bastante –, que você tem que "conhecer o seu gado", o seu gado era a equipe de profissionais que trabalhava com você (informação verbal, HEITOR, 2017).

Apresentando a imagem da “salsicha no pão”, Heitor demonstra uma insatisfação tanto com as concepções de direção que percebe presentes no espaço escolar, como nas evidenciadas por seus(as) superiores hierarquicamente, os(as) supervisores(as), aos quais precisa responder com um trabalho satisfatório para permanecer no cargo após o estágio probatório.

Você acaba sendo o mediador entre a escola e os demais cargos da prefeitura, que coordenam e supervisionam a escola. Então você acaba sendo o meio do caminho para o Naed, a Coordenadoria de Arquitetura Escolar, Legislação e Normas, Nutrição etc. Então você é o meio do caminho. Lá, eles editam as coisas. E você, entre aspas, tem que fazer o grupo que está lá embaixo cumprir, então de cima para baixo. A ideia é de que você tem que ser um gerente, ou um capataz. Então você tem que receber a norma e fazer o grupo cumprir. E, embaixo, espera-se que você tenha um poder que às vezes você não tem, de: ah, eu não posso ir hoje, estou ruim, tudo bem? Não! Você faltou, é falta. Não, mas eu não

quero ficar com falta, o que você pode fazer? Então, ao mesmo tempo – quando você toma algumas ações de gestão que limitam alguma possibilidade, não –, você é ruim. Então, para mim, no começo, foi bastante complicado lidar com esse monte de expectativas com relação a uma pessoa que é uma pessoa. Eu nunca me senti acima de ninguém. Eu nunca me senti superior. Mas havia algumas coisas que eram a responsabilidade daquele cargo. Então foi bastante complicado (informação verbal, HEITOR, 2017).

Além da imagem de conhecimento e experiência, aparece, aqui, tanto uma imagem daquele que “faz cumprir” as determinações municipais – por parte das instâncias superiores –, como daquele que “dá um jeitinho” – por parte dos(as) funcionários(as) da equipe da unidade educacional –, atendendo ao mesmo tempo às demandas dos(as) funcionários(as) da escola e às da SME.

Sennett (2001), em obra que analisa vários aspectos da construção de relações de autoridade, considera que em geral “as qualidades de uma autoridade” referem-se à “segurança, capacidade superior de julgamento, capacidade de impor disciplina, capacidade de inspirar medo” (SENNETT, 2001, p. 30). O autor expõe uma visão sobre autoridade que considera que “as condições do poder são o determinante maior do que o sujeito vê e sente” (SENNETT, 2001, p. 33). Associada à legitimidade, nessa perspectiva, temos a “autoridade tradicional”, baseada em privilégios hereditários, a “legal/racional”, relacionada a um cargo ocupado e a “autoridade carismática”, associada à força heroica ou à exemplaridade.

O(a) diretor(a), atuando então como trabalhador(a) da educação, em alguns momentos assume a posição de autoridade associada ao cargo que ocupa, mas, em outros, opta por não incorporá-la da forma esperada, o que leva a cobranças e pressões por parte dos outros sujeitos escolares.

O poder disciplinar, graças [à vigilância hierarquizada], torna-se um sistema integrado, ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido. Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre os indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede sustenta o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados (FOUCAULT, 1975, p. 158).

A partir da perspectiva de Foucault (1975), podemos perceber que o olhar que, inicialmente, é externo, internaliza-se e, dessa forma, leva os(as) diretores(as) a construírem suas práticas, em um exercício de poder, mas ao mesmo tempo, fruto dos efeitos do poder disciplinar. Diretores e diretoras aprendem sua função tornando visível – ou, às vezes, invisível – alguns aspectos de sua atuação.

A partir do relato de Heitor, pode-se perceber que, embora os(as) diretores(as) não desejem aderir a uma postura de austeridade, tais sujeitos são impelidos a partir de diversas direções a, em certa medida, assumir uma identidade de maior severidade que, em seu imaginário, não teria

mais espaço para existir.

Há uma figura de autoridade sendo buscada, nessa perspectiva, pelos diversos sujeitos escolares, mas não necessariamente pelo(a) próprio(a) diretor(a). “Pode-se dizer da autoridade, no sentido mais geral, que ela é uma tentativa de interpretar as condições de poder, de dar sentido às condições de controle e influência, definindo uma imagem de força. O que se busca é uma força sólida, garantida e estável” (SENNETT, 2001, p. 33).

Alexandre traz uma situação na qual tal imagem é passada também para as crianças, havendo uma recusa por parte desse diretor de reproduzir e assumir essa noção de direção associada à punição e à austeridade.

Eu circulo pela escola não tanto quanto eu gostaria de circular, mas [as crianças] reconhecem como: olha o diretor! Eu não sei se [as crianças] têm noção do que significa o que é o diretor, mas eles reconhecem o diretor. Eu tento quebrar, ou desmistificar, algumas falas de profissionais quando eles dizem: ah, se você fizer bagunça eu vou mandar para a sala do diretor! Eu não sei dar bronca em criança, eu sento no chão, eu converso com eles, eu procuro manter uma proximidade, e até digo para os educadores: por conta desse tipo de conduta, que quando essa criança crescer, e ela chegar no ensino médio, ela vai ter receio do diretor da escola. A gente não precisa fazer isso (informação verbal, ALEXANDRE, 2016).

Embora vejamos que a imagem que a maior parte dos(as) diretores(as) almejam atualmente está distante da severidade, duas pesquisas demonstraram a permanência de tal imagem em unidades de educação infantil na atualidade. Ferreira (2016), que em sua pesquisa acompanhou a rotina de uma diretora de educação infantil, constatou que o principal contato com as crianças se dava quando estas apresentavam “comportamentos ‘inadequados’” (FERREIRA, 2016, p. 86).

Em outra pesquisa realizada na mesma instituição, mas enfocando a perspectiva das crianças, Bucci (2016) afirma que “para as crianças, unanimemente, a diretora é brava, ‘muito, muito, muito brava’ (Gabriel, HC, 4), ‘igual uma onça’, (Letícia, HC, 1), ‘brava que nem um touro’ (Júlio, HC, 3)”, demonstrando uma relação mediada pelo medo (BUCCI, 2016, p. 106).

Quando não em relação às crianças, a cobrança da autoridade associada à severidade pode ocorrer em relação às famílias das crianças. Ao relatar situações nas quais precisa atuar junto às famílias, principalmente devido a problemas de saúde das crianças que demandam encaminhamento médico, Antônia relata essa crítica por parte dos profissionais do CEI:

Eu tento muito compreender essa parte, eu percebo que eu sou muito cobrada dos funcionários em relação a isso, porque eles acham que eu sou muito mole com os pais. Mas eu não acho que é questão de ser mole, é questão de compreender. É verdade, não tem [posto de saúde com médico] mesmo. Tem uns que a gente sabe que não estão ligando, mas outros estão ligando (informação verbal, ANTÔNIA, 2016).

A diretora relata ser considerada “muito mole” por compreender o lado das famílias que a procuram, em algumas situações nas quais os(as) funcionários(as) desejariam que ela assumisse

um papel de cobrança. Cláudia, por sua vez, alega ser considerada “muito humana”:

Eu acho que eu tenho um perfil para direção, eu não acho que eu tenho aquele perfil meio autoritário, ou de muita autoridade, que todo mundo às vezes espera. Mas eu acho que eu tenho uma coisa que é boa, eu acho que eu consigo estar em todos os meios, então eu consigo conversar com todo mundo. E isso eu acho que é importante na gestão, você estar no meio de todos. Então eu consigo conversar com a família, eu consigo conversar com os profissionais da escola, eu consigo conversar com a minha supervisora e com a equipe do Naed bem, então eu acho que isso é importante, você conseguir estar em todos os lugares. Tem gente que às vezes até brinca: ah, Cláudia, como que você conseguiu tal coisa? Eu até brinco, eu falo: gente, ué, como que você consegue? Você vai atrás, você vai atrás de tentar isso, mas não adianta você ir com aquela arrogância, de que você vai conseguir no primeiro momento. Então eu acho que eu consigo, eu acho que esse perfil eu tenho. Às vezes eu me cobro. Às vezes eu me cobro em que sentido? No sentido assim, por exemplo, quando alguém fala assim: ah, Cláudia, você é muito humana. Vem com essa fala para mim: você é muito humana. Eu ouço essa fala com reserva, depois eu faço uma reflexão sobre ela. Por quê? Quando alguém te fala que você é muito humano, muitas vezes não vem como uma característica boa, vem no sentido: você é muito humana, então por isso você acaba deixando passar algumas coisas, ou alguma coisa assim. E eu não acho que é isso, eu acho que é o contrário disso. Eu acho que eu faço um exercício constante, todos os dias, diário, para que eu não perca a minha calma e não me desequilibre. Entendeu? Então, é meio diário isso, Mariana, eu faço todos os dias em todas as situações, sabe? De você tentar se manter no equilíbrio. Porque eu acho que o que a gente precisa é do equilíbrio no nosso trabalho, se você não tiver equilíbrio, eu acho que você vai por algum, qualquer dos lados que você pender, você vai ter problemas. Então a fala de que você é muito humana, eu não gosto muito dela por isso. Porque eu acho que aquilo que deveria ser bom, quando ela vem, muitas vezes ela vem de uma forma pejorativa, sabe (informação verbal, CLÁUDIA, 2016).

A “humanidade” é considerada por Cláudia, assim como a “moleza” de Antônia, não como um adjetivo, mas uma crítica à falta de rigidez em situações do cotidiano. Ela relata ter um bom relacionamento com as diversas instâncias da rede e necessitar fazer um exercício constante para manter uma imagem de serenidade e equilíbrio nas relações de trabalho, lidando com as críticas e inúmeras demandas.

Eduardo também relata a cobrança por “ser mais assertivo e firme nas decisões”. Sendo uma pessoa ligada à área da arte, ele considera ter “o emocional à flor da pele” e relaciona a cobrança de maior assertividade a uma concepção machista de homem e de diretor.

Não, eu acho que existe todo esse preconceito que eu te indiquei antes, que qualifica um grupo do outro, porque o machismo é muito forte. A gente escuta falar muito, mas acha que está um pouco distante. Não está, está no dia a dia. As mulheres são machistas também. Você tem que, às vezes, falar: olha, isso é preconceito seu. Porque querem me imprimir condições e comportamentos que não são meus, muitas vezes. Por exemplo, por ser homem acha que eu tenho que, pode existir a ideia de que eu tenho que ser mais assertivo e firme nas decisões, e mais, talvez, sério em algumas coisas, no sentido de chamar atenção de alguém. Mas isso é machismo, completamente machismo. Conheço mulheres que são quase militares. Aliás, conheço uma que é ex-militar, que é diretora de escola. E conheço vários professores e diretores que não, que têm essa questão mais artística, mais da sensibilidade, mais do emocional à flor da pele. Então é uma visão machista que existe. Então eu sou cobrado, muitas vezes, pelo olhar do outro, pelo que eu deveria ser ou fazer. Por exemplo, se a gente passa um filme e eu me emociono com o filme, de repente escorre uma lágrima no rosto, isso não é uma coisa de homem, pelo machismo não é. Você olha para as mulheres e você vê que ainda existe alguém olhando com estranhamento para uma situação como essa, enquanto essas outras quatro ou cinco que estão chorando emocionadas pela mesma coisa são acolhidas, são aceitas com completa normalidade. A diferenciação para

homem e para mulher é incrível, é incrível na educação. E efetivamente no dia a dia eu trato como preconceito. Não existe nenhuma diferença, eu acho que tanto homem quanto mulher tem todas as possibilidades, o espectro de gestão, de possibilidades é enorme, por todos eles você vai encontrar os dois gêneros (informação verbal, EDUARDO, 2017).

Embora Eduardo associe a existência dessa cobrança ao fato de ser um homem na direção, verificamos que várias diretoras contaram, também, com o mesmo tipo de cobrança, por exemplo Antônia e Cláudia. Trata-se, pois, de uma visão de gestão que é associada a aspectos a serem atingidos tanto por homens como por mulheres.

Algumas características desejadas no(a) diretor(a) para que se configure em uma figura e autoridade coincidem com aquelas associadas a uma masculinidade hegemônica. Assertividade, maior rigidez e menor humanidade são alguns desses adjetivos encontrados nos excertos analisados. Agregam-se a essa noção – como observado no item 4.3.2 – as características de objetividade e sensatez, sejam homens, sejam mulheres que atuem na direção na educação infantil.

No aprendizado de ser diretor(a), por vezes eles(as) tendem a incorporar a figura do poder municipal, assumindo a postura de “escriva” e “cumpridor de ordens”. Por outro lado, por vezes, envolvem-se politicamente com lutas pela melhoria da educação. A partir de vários dispositivos, cria-se o que é o “ser diretor(a)”. Conforme Paro (1995),

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).

Heitor vivenciou sua primeira experiência como gestor na rede de Campinas. Ele revela a existência de cobranças por parte da equipe educativa de uma postura mais firme e autoritária do diretor, especialmente por tratar-se de um homem na gestão. A aprendizagem dessa relação de autoridade e do “ser diretor” é relatada por ele. Demonstrando uma dificuldade no período inicial no cargo, Heitor demonstra um aprendizado da autoridade decorrente da função no decorrer dos anos:

Hoje, eu gosto um pouco mais do meu trabalho. Inicialmente, foi muito difícil, porque você tem uma ideia, e aquela ideia poética: não, vou entrar para ajudar! Vou entrar para fazer o melhor trabalho! Ajudar para ter uma melhor escola! Na realidade, ela às vezes cai por terra, que nem tudo depende de você. Mas hoje, eu já acostumei com algumas situações, então a pressão da demanda não é tanta, não me desgasta tanto. Então, para eu falar: olha, você não vai poder tirar [folga]. Se você não vier no TDC, na reunião de professores, você vai assumir a sua falta – já não pesa tanto para mim. No começo – para mim –, isso pesava, me maltratava, porque eu me sentia culpado em falar isso para a professora (informação verbal, HEITOR, 2017).

Carlos, por vezes, demonstra personificar o poder municipal. Considerando-se um “escriva”, busca cumprir as determinações legais:

A única forma, mais certo, que eu percebo, é que eu sou o escriba. Eu sou o escriba, e eu tenho que colocar em ordem aquilo que me é dado a fazer (informação verbal, CARLOS, 2016).

Não adianta você se debater quando o secretário ou a secretária da educação lança uma resolução, ou um decreto. O prefeito lança, está ali, está lançado, não há o que discutir sobre isso, ele já está batido (informação verbal, CARLOS, 2016).

O grande problema é fazer com que as pessoas que trabalham com você entendam da mesma maneira. A grande maioria esmagadora não quer entender. Houve uma época em que, em uma reunião de professores, um antigo prefeito mandou um decreto, eu cumpri a minha frase lendo o decreto. Para quê? Eu trabalhei com esposa de vereador: não, isso está errado! E quando você fala “Isso está errado!”, o grupo inteiro, a grande maioria acata aquilo, nem pensa. É o problema das multidões, você mexer com a multidão, é uma coisa complicada. Aí eu falei: espera um pouquinho, quem que é o patrão? O patrão é o prefeito. E o que ele mandou? Ele mandou fazer isso. O que nós estamos discutindo aqui? Aí parou todo mundo, ficou olhando para mim. Se eu recebi uma ordem, eu tenho que cumpri-la. Simples. Para mim, talvez até para você, uma coisa simples. Então aí eu percebi que eu tinha que ser mais eficaz na hora de apresentar uma resolução, um decreto, uma ordem de serviço, e fazer do fim para o começo: gente, recebemos uma ordem. A ordem é a seguinte, dois pontos, resolução tal. Nisso, aqui nessa escola é muito bom, porque a gente copia, passa no livro de comunicados até antes, para todo mundo ler e quando chegar a hora, alguém tiver dúvida acerca da resolução – não se ela é válida ou não, não está em nossa alçada discutir isso aí, cumpre-se. E aí eu percebi – aqui é um pessoal mais esclarecido, mais compenetrado, a grande maioria, não percebi, não senti dificuldade para trabalhar com isso aqui não (informação verbal, CARLOS, 2016).

Situação semelhante, mas de maneira mais sutil, é relatada por Gilberto que, embora conte com a participação de diversos sujeitos e ceda a partir de decisões coletivas, em algumas situações “não está para votação”:

Então, nós já trabalhamos assim, porque a CPA, na realidade, é para que a gente trabalhe dessa forma, para que você coloque objetivos, mas objetivos de quem, do Gilberto? Não, da escola como um todo. Tem coisa aqui que eu não concordo, aí cabe à OP intermediar, porque fica aquela briga entre ele e ela, aí fica: Gilberto, então está bom, então vamos colocar. Teve outros que eu não concordo, mas a gente faz a votação, a maioria concordou: não, Gilberto, você tem que concordar. Como tem coisas que eu coloco. Agora, quando são coisas legais, que implica em legalidade, aí eu digo: olha, gente, isso aqui não está para votação. Isso aqui está na minha autonomia, eu concordo, mas estou determinando que seja feito assim. Por quê? Porque tem questão de legalidade aqui, quem responde por esse CEI sou eu, então isso aqui não é questão de discussão (informação verbal, GILBERTO, 2017).

Pode-se perceber, pois, a presença do poder municipal hierarquizado nas ações dos(as) diretores(as) que, após anos no cargo, descobrem estratégias para o convencimento e/ou mobilização na luta por mudanças.

5 CONTRIBUIÇÕES PARA UMA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os relatos dos(as) diretores(as) revelam aspectos de sua(s) experiência(s) atuando na educação infantil que têm ligação com a própria história recente dessa etapa da educação, atrelada anteriormente à área da assistência social. Tais características relacionam-se especialmente às instituições que atendem também o segmento de zero a três anos de idade, antigamente denominado “creche”, e se configuram como desafios na experiência desses(as) diretores(as). Esse aspecto foi constatado também por Palmen (2014), pesquisadora que analisou que

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 (PALMEN, 2014, p. 157).

Palmen (2014) aponta algumas especificidades constatadas em sua pesquisa, realizada a partir de memoriais de formação redigidos por gestores(as) que nessa etapa atuavam, considerando dentre elas

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 (PALMEN, 2014, p. 182).

Na presente pesquisa, alguns aspectos recorrentes nas diversas entrevistas realizadas foram elencados nas seguintes temáticas: 1) universalização do acesso à educação infantil; 2) condições de trabalho, formação e valorização docente; 3) a dimensão em construção da noção de cuidado e educação indissociados; 4) educação infantil como área de atuação feminina.

Também puderam ser depreendidas as potencialidades que a educação infantil traz para a experiência dos(as) diretores(as), os(as) quais, lembramos, na maioria dos casos não havia sido professor(a) nessa etapa da educação. Ingressar na educação infantil pode, portanto, levar os sujeitos à busca de novos conhecimentos e à mobilização por mudanças visando maior qualidade na educação.

5.1 Universalização do acesso à educação infantil

Se olharmos por um ponto de vista, podemos perceber o aumento do acesso à educação infantil pelas crianças brasileiras no decorrer dos anos⁸⁶. Se tomarmos outra perspectiva, veremos na experiência de diretores e diretoras a permanência da falta de vagas – citada por nove dos(as) 15 diretores(as) entrevistados(as) como um desafio a ser enfrentado –, em especial no segmento de zero a três anos.

Em pesquisas realizadas com gestores(as) de educação infantil que atuavam no nível municipal (KRAMER; NUNES, 2007; CORREA, 2015), foi apontado um desconhecimento por parte do poder público acerca da população não atendida de crianças de zero a cinco anos de idade, demonstrando falta de comprometimento com o atendimento à demanda de vagas na educação infantil. Ao mesmo tempo, a solução encontrada para ampliação do atendimento por vezes não primava pela qualidade da educação

Segundo os relatos, na ampliação da oferta de vagas em creches, pré-escolas e escolas, muitas secretarias de educação optavam por adaptar ou alugar imóveis sem condições adequadas para o trabalho de qualidade com as crianças e sem atender a definições legais das especificidades da educação infantil. A precariedade do espaço físico e a existência de demandas específicas não atendidas resultavam com frequência dessa opção (KRAMER; TOLEDO; BARROS, 2014, p. 34).

Uma consequência da falta de vagas é a judicialização do direito à educação, que leva as famílias buscarem de forma jurídica a matrícula de suas crianças nos centros de educação infantil municipais. Diante de uma ordem judicial, mesmo sem vagas, os(as) diretores(as) por nós entrevistados(as) relatam que a direção da escola é obrigada a efetuar a matrícula e atender a criança, sob pena de responder judicialmente por algum descumprimento à lei. Consequentemente, tal ação tem levado à existência de um número excessivo de crianças por turma, especialmente aquelas que atendem bebês.

Uma das circunstâncias citadas pelos(as) entrevistados(as), que revelou a falta de vagas na rede, refere-se às reclamações que chegam na escola para serem respondidas pelo(a) diretor(a). Por meio telefônico, são registradas pela população reclamações pelo número 156 com relação aos serviços prestados pela prefeitura, sendo um deles a educação. Ao relatarem a respeito das reclamações da escola recebidas por meio desse mecanismo, uma das citadas foi a falta de vagas, situação que, embora não esteja ao alcance do(a) diretor(a) resolver, o(a) mesmo(a) é levado(a) a justificar à população o não atendimento a um pedido de matrícula.

⁸⁶

A situação de atendimento de crianças na educação infantil especificamente no estado de São Paulo foi analisada por Fernandes e Domingues (2017).

[Antônia:] Eu tive uma vez 156 de uma mãe que não conseguiu a vaga, mas era uma coisa assim. É chato porque você tem que responder em três dias, e sou eu mesmo que respondo, não adianta. Tanto que para os pais, quando a gente estava sem funcionários da limpeza, ou com algum problema aqui, eles falavam: adianta fazer 156? Eu falei: para reclamar da escola não adianta, porque sou eu mesmo que vou responder, eu vou responder para você o que eu estou falando agora. A não ser que a gente faça, que encaminhe para outro órgão – o que é muito difícil, porque vem para mim mesmo (informação verbal, ANTÔNIA, 2016).

[Manuela:] A gente recebe pouco [reclamação por 156] até, bem pouco. Por exemplo, agora até que a gente recebeu vários, mas é uma questão de uma demanda de reforma de telhado, que os pais, a gente tem conversado nas reuniões de conselho de escola, a gente tem conversado na reunião de CPA, que quando chove, aqui, por exemplo, a gente precisa afastar os computadores, porque cai água por tudo, aqui no galpão, então essa reforma do telhado é uma demanda antiga, e a coisa não vai, aí os pais falaram: ah, vamos começar a fazer 156. E aí, o 156, ao invés de a secretária responder, vem para a escola responder. Mas em geral, 156, reclamando do trabalho, às vezes é vaga, que é questão que também não cabe a nós, que a pessoa quer vaga na escola (informação verbal, MANUELA, 2017).

[Érica:] Vira e mexe acaba chegando 156 aqui. Várias vezes em função de situações que a escola não dá conta de resolver, ou por falta de funcionário, e aí o não atendimento às crianças. Ou por atendimento em período reduzido por falta de funcionário, mas também já tiveram outras situações de água gelada, que reclama, já tivemos situações de furo no alambrado, que a própria comunidade abre para entrar. Mas tivemos situações mais com relação a essas coisinhas, que na verdade são tranquilas de serem respondidas, nada dizendo algo sobre o trabalho, ou questionando algo sobre as coisas que acontecem na escola, mais sobre situações assim, que para mim são bastante tranquilas de serem respondidas. O não atendimento à vaga, que eu tenho, nesse sentido. As questões de 156 aqui, em geral, mas poucas, bem poucas (informação verbal, ÉRICA, 2017).

Nos relatos apresentados, além da falta de vagas, aparecem reclamações externas relacionadas a problemas estruturais – mato alto, necessidade de reforma de telhado e buraco no alambrado – e à falta de funcionários. A problemática da não universalização da educação infantil é citada também por Benjamim quando este relata a respeito de demandas trazidas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), um órgão interno ao CEI. Ele se refere a esta como uma situação cuja resolução está fora de seu alcance:

Então tem coisas que o diretor não pode mudar de uma hora para outra, não tem recursos, ou, independe, não tem como. Por exemplo, se fizer uma reclamação de ordem judicial, eu não posso resolver. Se fizer uma reclamação do terreno que tem uma depressão, que crianças estão machucando, e que nós já mandamos três protocolos para a subprefeitura resolver e não foi resolvido, a direção não tem como resolver porque não tem dinheiro, e precisa vir dinheiro, para ver como que faz isso, então não é tão simples, então a gente explica como que é isso (informação verbal, BENJAMIM, 2016).

Os questionamentos relacionados à falta de vagas também são realizados pessoalmente por pessoas da comunidade que buscam matricular crianças no CEI, levando a um clima de conflito, como podemos verificar no relato de Fábio. Personificando o papel do poder público que não oferta vagas suficientes, ao(à) diretor(a) são direcionadas pessoalmente reclamações e questionamentos.

[Fábio, ao relatar a respeito da relação com as famílias e a comunidade:] Tem perguntas. E aí tem mãe que não entende muito. Semana passada mesmo tive um problema sério com

uma mãe, que ela acha que sou eu que não quero dar vaga, mas não é, é que não tem. E aí confunde as coisas.

[Pesquisadora:] Ela acha que você não quer dar a vaga?

[Fábio:] Isso. Por três anos. Ela tem razão, mas também eu não precisava escutar o que eu escutei dela. Ainda bem que eu fiquei quieto, mas não foi fácil não (informação verbal, FÁBIO, 2017).

O não atendimento à demanda de vagas tem levado à judicialização do direito à educação, obrigando diretores(as) a efetuarem matrículas e, assim, à ocorrência de salas superlotadas, principalmente no que se refere ao atendimento aos bebês, o que acarreta sobrecarga de trabalho aos(às) docentes e situações a serem mediadas pelo(a) diretor(a).

[Alexandre:] Uma situação clássica, que eu acredito que atinge a maior parte, se não todas as escolas da educação infantil, a falta de vaga em algumas unidades, e a gente é obrigado por lei a acatar a ordem, quando ela vem direto da justiça, assinada pelo juiz. E eu tive um grupo de profissionais que agiu de insubordinação e começou a dispensar crianças. Então, eu precisei chamá-los, fazer um registro de orientação, apresentar o que é da responsabilidade do funcionário da sala, o que é da responsabilidade do diretor da unidade, então esse é um exemplo clássico, primeiro, que me vem à mente (informação verbal, ALEXANDRE, 2016).

[Carlos:] São seres humanos e você tem toda uma situação envolvendo aí o ano inteiro. Um exemplo que eu vou te dar, se você está no Agrupamento I, que são as crianças menores, começa com 24, você termina com 42, o nível de estresse ali é altíssimo. Óbvio que, de vez em quando, alguém se deixa levar por isso, mas a gente tenta conversar para que a coisa caminhe da melhor forma possível, dentro de uma realidade caótica que segue a educação brasileira. A gente tenta minimizar, tenta colocar mais profissionais, procurando ampliar espaço, mas acontece sim, de a gente ter alguns probleminhas (informação verbal, CARLOS, 2016).

[Benjamim, diante de reclamações de famílias relacionadas à mordida:] A gente explica que é uma fase que a criança passa, e que muitas vezes eles acabam mordendo outras, mas existe um trabalho que a gente faz de estar em cima, no entanto, pela quantidade de alunos que tem na sala – por exemplo, de 24 tem 38 –, então a criança fica uma em cima da outra. Então a criança vira o pescoço, já está mordendo. Então é difícil demais de você controlar isso aí (informação verbal, BENJAMIM, 2016).

[Cláudia:] Então, o que é muito difícil é isso, eu acho que é um número excessivo de crianças, e qualquer problema que tiver, vai vir na gente, então a gente acaba administrando muitas questões com as famílias que se fossem salas menores não seria tão desgastante para a gente. Então é complicado, porque a mãe que está na lista de espera, ela está na lista de espera, tem o desejo de ter a criança na unidade. Quando ela tem a criança na unidade e essa criança não está naquele módulo, é um número excessivo de criança, ela vai cobrar da gente. Então, assim, com justiça, tem que ser feito mesmo. Mas a gente fica nessa situação difícil por ter um excesso. E eu acho que para a gestão é difícil. São os pontos difíceis da educação infantil, que são esses, diferente do ensino fundamental. Porque no ensino fundamental, muitas vezes o problema é outro, o problema às vezes é a questão que a criança se envolve com droga, ou tem um número excessivo de ausências, ou mata aula, tem inúmeros outros, isso eu me lembro, eu estou falando da minha época, nem sei agora se é isso mesmo. Então eu vejo que são evasão, que é um problema, então é diferente, acho que o problema é outro (informação verbal, CLÁUDIA, 2016).

Diante de tal situação, diferentes ações são empreendidas, seja orientando os(as) profissionais a respeito da legalidade de ações, como no caso de Alexandre, seja ampliando o número de profissionais por turma – na medida do possível – e compreendendo situações-limite no

que se refere à sobrecarga de trabalho, como expõe Carlos, seja orientando famílias em situações decorrentes do número excessivo de crianças em uma mesma turma, como relata Benjamim a respeito das ocorrências de mordidas entre crianças. Outra ação, demonstrada pelo relato de Cláudia, é o remanejamento de crianças de turmas, no decorrer do ano.

[Cláudia:] O número de crianças por adulto na educação infantil, na minha visão, é exagerado, o módulo é muito ruim na minha opinião. E ainda tem o agravante que você muitas vezes trabalha com a infrequência, com a falta da criança, então é complicado. E nós temos ainda a questão das ordens judiciais, que nós temos que administrar, porque, no fim das contas, quem vai ter que resolver o problema da sala quando vem as ordens judiciais, somos nós.

[Pesquisadora:] E essas são questões que você não tem como mudar...

[Cláudia:] Não tem como mudar, então o que você consegue fazer na escola? Eu procuro, com a questão da ordem judicial, eu sempre faço um jogo, vamos dizer assim, acabo mexendo com as crianças na sala, que também não é o correto. Então como tem muito mais ordem judicial para criança pequena, de zero a um ano, que é complicado, quando a criança está um pouquinho mais velha eu passo para o [Agrupamento] AGII. Então eu vou mexendo. Eu tenho bastante sala, eu consigo mexer de tal forma que não ficamos com aquele número exorbitante que eu vejo em outras unidades. Então eu consigo dar uma movimentada na escola para ninguém ficar com quarenta crianças na sala. [...] Desde quando eu estou aqui eu faço isso. É o ideal? Não é o ideal, mas quando a criança vem com ordem judicial, eu já também converso com a família, explicando que ela está naquele momento naquela sala, não significa que ela ficará o tempo todo naquela sala. Então, quando eu tento fazer essa movimentação, na maioria das vezes eu tento fazer com quem já era, já veio por ordem judicial, porque a mãe já sabe disso, que nós estamos acomodando essas crianças da melhor forma que a gente conseguir acomodar, e atender bem. Porque não é porque veio por ordem judicial que a gente também não vai atender bem, a gente vai atender bem todos. Mas eu tento acomodar dessa forma. Então é duro, é doído, é isso que eu estou dizendo, não é fácil no dia a dia. Há muita falta de funcionário, os funcionários faltam bastante. Nós tivemos esses momentos, possibilidade de pagar hora extra, que facilitou bastante, nessa organização do dia a dia, mas é difícil nesse sentido (informação verbal, CLÁUDIA, 2016).

Atendendo à demanda por pressão judicial, percebemos várias ações empreendidas pelos(as) diretores(as) no âmbito escolar para minimizar os impactos do número excessivo de matrículas no cotidiano. Visando equilibrar o número de crianças entre as diversas turmas, a opção de Cláudia é transferir, em meio ao ano letivo, algumas crianças para turmas menos numerosas, mesmo não considerando esta uma medida acertada. Já no caso de Benjamim, sua ação extrapola o espaço escolar e se alia a uma luta política pela qualidade na educação infantil. Ele relata a frustração no que se refere à autonomia do conselho de cada escola que, no caso do recebimento de ordens judiciais, tem atuação reduzida – o que não o impede de articular-se com outras instâncias.

O conselho de escola, ao meu ver, não tem quase autonomia nenhuma. Ele é para organizar festas, fazer alguma coisinha aqui, ali, dentro da escola, quando o conselho de escola participa. Mas influenciar, por exemplo as ordens judiciais: então o conselho vê que uma sala de aula de vinte e quatro, um Agrupamento I, que é criançinha que nem está andando, são vinte e quatro, que já é um absurdo, com um professor e três profissionais, eu acho um absurdo, acaba recebendo ordem judicial e hoje, por exemplo, nós temos trinta e sete, e o conselho de escola e a escola não têm autonomia para dizer: olha, não tem condição de receber mais. Porque é uma determinação judicial, então o conselho e a comunidade é obrigado a aceitar mais alunos na sala, deixando, tanto os funcionários em condições

precárias e de saúde, e as crianças, por questão de segurança e saúde também. Porque surgindo as doenças, passa rapidamente entre elas, e entre os professores também, tem que arrumar funcionários de outras escolas para cobrir esse módulo, que às vezes – é uma rotatividade muito grande –, eles não têm conhecimento da criança, não sabem o nome, não cria vínculo, e isso, a escola fica impotente, o conselho fica impotente, porque é uma determinação de cima. E não se constrói mais escolas (informação verbal, BENJAMIM, 2016).

Benjamim aciona, assim, o Conselho das Escolas⁸⁷ para debater tal temática com a comunidade: “agora a gente já está se reunindo com o conselho das escolas para ver se faz um debate para discutir esses problemas de falta de vaga nas escolas. Também, eu estou ligado a essas questões também” (informação verbal, BENJAMIM, 2016).

O posicionamento de Benjamim de explícita mobilização política é exceção, embora permeie a fala de alguns(as) entrevistados(as), mas a crítica às ações da Secretaria Municipal de Educação no que se refere à falta de vagas e à qualidade da educação infantil é recorrente:

[Heitor:] Agora, o que é mais difícil na gestão, é esses problemas que caem toda hora no seu colo e você não tem como resolver, e não tem estrutura que te dê suporte para resolver. Então, além da questão política que às vezes entra no meio-campo, porque o nosso chefe muda a cada quatro anos, que é o prefeito, e às vezes as decisões são políticas, não são pensando na finalidade, no interesse público da criança, no melhor atendimento. Então, por exemplo, em Campinas, você tem uma demanda não atendida de crianças de zero a três anos imensa, e uma forma a resolver é você colocar mais crianças dentro de cada sala de aula. Agora, como isso impacta na qualidade desse atendimento? (informação verbal, HEITOR, 2017).

[Denise:] Traz um pouco, a mim, traz um pouco de frustração, porque como eu disse, infelizmente, ainda, o olhar para a escola de zero a seis anos, principalmente de zero a três, que são as crianças de agrupamento I e II, é que é creche. Ah, é creche, é creche, você só cuida.

[Pesquisadora:] O olhar, você fala, é das famílias ou dos profissionais?

[Denise:] De todo mundo, de todos, das famílias, dos profissionais. Infelizmente, às vezes, até da secretaria. Foi o que eu disse, a secretaria tem uma proposta linda, maravilhosa, mas deixa ainda demonstrar, em alguns momentos, de nossos superiores, de que: ah, é creche. Sabe, não fala declaradamente, mas às vezes a gente sente. Quer dizer, cuide só, e precisa atender, tem lista de espera, precisa atender, porque você precisa cuidar. Quer dizer, não vê a qualidade. Se você superlota uma sala, que qualidade de trabalho pedagógico que vai ter? A equipe não dá conta, então tem tudo isso. É nesse sentido que eu falo de também ter esse olhar (informação verbal, DENISE, 2017).

[Fábio:] O que eu aprendi dirigindo minha escola foi como o planejamento é importante. Por exemplo, para eu poder comprar um sabão, eu tenho que planejar essa compra. Eu não estou criticando, eu estou passando uma informação. A secretaria, o governo, poderia se planejar melhor para atender melhor a população. Por exemplo, eu estou com falta de monitor. O pessoal já não aguenta mais você falar disso aí. Mas é direito constitucional da criança ter atendimento. Está tendo atendimento integral para criança de um porque o pessoal faz hora extra, caso contrário eu teria que me organizar de outra maneira. Então tem essa situação, questão de planejamento.

[Pesquisadora:] Mas você fala de planejamento não aqui, da secretaria?

[Fábio:] Não, planejar, por exemplo, por que falta vaga aqui na região? [...] Tem que planejar mesmo, é questão para você ter um atendimento melhor.

[Pesquisadora:] Seria um planejamento de rede, que você está falando, ou planejamento...

[Fábio:] Planejamento, por exemplo, para eu planejar uma escola, é complexo. Você imagine administrar uma cidade, o tanto de trabalho que tem pra fazer, para poder funcionar bem, regularmente uma coisa. Entende? É nesse sentido. O que eu quero dizer é que é fácil eu comunicar o setor que o monitor exonerou e eu escutar o seguinte: olha, infelizmente você vai ter que aguardar até o fim do ano sem. É muito fácil (informação verbal, FÁBIO, 2017).

Nos relatos de Heitor, Denise e Fábio, é demonstrada uma preocupação com a qualidade da educação ofertada, por parte dos(as) diretores(as), e uma visão da atuação da administração municipal relacionada à indiferença com relação a essa etapa da educação e à falta de planejamento e vontade política.

Mostra-se relevante o fato de, embora não terem sido perguntados(as) diretamente acerca da temática, nove diretores(as) tocarem na temática da falta de vagas e da judicialização do direito à educação. Destes(as), alguns(mas) citaram em vários momentos da entrevista tal tema, com destaque a Benjamim que mencionou o impacto dessa situação precária em sua experiência na direção por quatro vezes diferentes.

Na pesquisa desenvolvida por Kramer, Toledo e Barros (2014), na qual participaram gestores(as) que atuavam no âmbito municipal, as autoras constataram que

O acesso à educação infantil emergiu nos relatos como direito da criança (conquista legal, desde a Constituição Federal de 1988). Contudo, o entendimento da creche como benefício para as mães trabalhadoras também esteve presente. Diante da impossibilidade de atender à demanda, o critério usado em muitos municípios vinha sendo o de priorizar crianças com mães trabalhadoras (KRAMER; TOLEDO; BARROS, 2014, p. 28, grifos das autoras).

O excerto da pesquisa de Kramer, Toledo e Barros (2014) e os dados da presente pesquisa demonstram a existência de um descompasso entre as proposições constitucionais e da legislação educacional e a efetivação de tais direitos. Nesse caso, o direito da criança à educação.

5.2 Condições de trabalho, formação e valorização docente

Outro aspecto com o qual os diretores e diretoras precisam lidar no dia a dia é a falta de funcionários(as) na composição da equipe, seja no que se refere aos(às) docentes e agentes de educação, seja com relação à própria equipe de especialistas que atua no âmbito escolar.

Um desafio esboçado por boa parte dos(as) entrevistados(as) é manter o atendimento às crianças em tempo integral, mesmo sem a quantidade adequada de funcionários(as), principalmente no que se refere aos(às) agentes de educação infantil. Desde a chegada no cargo de direção tal situação se evidencia como um desafio a enfrentar, havendo no relato de mais de um(a) entrevistado(a) a constituição da equipe enquanto coletivo juntamente com a constituição no cargo

do próprio diretor. Antônia revela o impacto de tal precariedade para a formação continuada dos(as) profissionais.

O primeiro ano foi muito difícil, 2014, porque faltavam 11 monitores na escola, então além dessa questão de formação, eu tinha o problema de ter que preencher as vagas, então, por exemplo, tem GEM de quarta-feira, mas eu preciso de monitor que dobre na quarta-feira, que quarta-feira à tarde a escola funciona. Todos os monitores eram do período da manhã, não tinha ninguém à tarde, então tudo ficou manco, foi um ano muito difícil, eu tinha que fazer tabelas, porque também tinha um limite de horas que o monitor pode fazer, hoje é 40, antes era 60 no mês, então se ele exceder, ele não recebe, e se ele dobra todo dia excede, alguns meses excede, então aí ele não vai dobrar. Então foi muito difícil esse primeiro ano, em relação a isso. No segundo ano, chegaram todos os monitores, foram chegando, em 2015 chegaram dezenove monitores novos. Então a escola é formada de muita gente nova, e a ideia de que você precisa trabalhar com todo mundo da escola, que precisa ter uma unidade, não é fácil, e eu acho que ainda não conseguimos isso, ainda percebo muita coisa: aqui no meu setor é assim, eu faço assim. Não tem aquela coisa: aqui na escola nós fazemos isso (informação verbal, ANTÔNIA, 2016).

A falta de funcionários é solucionada com a dobra de período, na qual os(as) profissionais trabalham mais horas diárias em troca de remuneração em horas extras. Além da sobrecarga de trabalho, tal situação afeta o tempo destinado à sua formação continuada. Letícia contou com situação semelhante, trabalhando em escola em região periférica da cidade, pois no início do ano muitos(as) profissionais haviam se removido para outras escolas e, assim, a equipe de trabalho também se encontrava desfalcada.

Na verdade, foi assim, veio uma parte dos funcionários. Mas a escola é muito distante do centro, é uma escola – fazendo um comparativo com as outras, ela chega a ser a mais longe do centro –, então é uma escola que acaba sempre ficando no final da lista no processo de escolha, por conta dessa distância. Se, para mim, a distância favorecia porque eu moro em uma cidade vizinha, que enquanto a gente está na escola, a gente avista o próximo bairro, e você sabe que ali já é [a minha cidade], então para mim isso já é muito distante, eu que sou de [lá], para quem vem do centro de Campinas, é muito longe. Então, a situação foi essa mesmo, o pessoal acabava optando por escolas mais centralizadas, mais próximas do centro, e aqui acabava ficando para depois. Então, a gente teve que administrar em 2014, 2015, essa falta de recursos humanos e, assim, tendo que garantir o atendimento às famílias. Na realidade, contando com o pessoal que já estava aqui para trabalhar, então tinha os professores que trabalhavam manhã e tarde, dobravam o período, no sentido de ajudar a escola e de ajudar as famílias, porque a gente tinha esperança que isso melhoraria, então a gente contava com esse trabalho coletivo. Isso foi muito bom, porque eu cheguei com uma equipe gestora nova, e também o grupo que já estava aqui quando eu cheguei era um grupo de professores novos. Hoje, na realidade, nós temos apenas duas professoras mais antigas, que já conheciam a escola quando ela era muito pequena e quando ela era vinculada à outra, mas os demais funcionários são todos novos, que ingressaram recentemente nos concursos recentes, que aconteceram. Então isso foi até positivo, porque esse grupo chegou junto com essas deficiências, nós fomos unindo as forças, querendo que a escola funcionasse, atendesse, garantisse os trabalhos, logicamente não deixando de cobrar da [Prefeitura Municipal de Campinas] PMC as obrigações de garantir aí a contratação desses novos funcionários para a escola, que cobrisse esses cargos, que eram vagos na época. Mas essa experiência que a gente viveu, de ter essas dificuldades no trabalho, isso garantiu um coletivo maior, uma força maior, para que a escola não parasse, não caminhasse (informação verbal, LETÍCIA, 2017).

Beatriz e Cláudia, por sua vez, referem-se a uma outra falta de funcionários, não aquela devido a cargos vagos e não preenchidos por concurso público, mas às ausências cotidianas de funcionários, que também precisam ser solucionadas no cotidiano.

[Beatriz:] Então, para a gestão, você lidar com a faixa etária de zero a três anos é bastante preocupante, porque você lida com bebês. Então é uma preocupação a mais. Eu vejo assim. Você lida com um contingente de funcionários maior, porque lá você lida com uma professora, aqui você lida com uma professora e mais, no caso, seis pessoas em uma mesma sala, de manhã e à tarde. Então, a quantidade de adultos, também ela influencia totalmente na logística, no dia a dia da escola, porque se um falta, se o professor falta, você vai arrumar uma professora. Aí falta um monitor, você tem que arrumar monitor também. Aí faltam dois monitores, tem que arrumar dois monitores. E aí tem várias salas, então a quantidade de adultos também, ela pesa bastante para um gestor, quando ele é só de Emei, ou de [Centro Municipal de de Educação Infantil] Cemei (informação verbal, BEATRIZ, 2016).

[Cláudia:] Menina, falta de recursos humanos. Então, assim, a gente tem recursos humanos, vamos dizer assim, bons, de qualidade, olha que termo horrível, então, mas não é isso, pessoas participativas, dentro desse grupo, então não são todos, então eu não vou dizer para você que são todos, porque não são. Mas falta ainda, então nós temos ausência de pessoal. Então isso eu acho que é o grande problema nosso, é a ausência (informação verbal, CLÁUDIA, 2016).

Gilberto aponta uma ação diante de tais ausências, que é a tentativa de que todos os funcionários conheçam todas as crianças da escola, para que assim, ao substituir a ausência de um colega, o impacto pedagógico seja menor.

Porque aqui é o seguinte, a gente deixa as crianças entrarem e entrarem em todos os espaços. E a gente faz questão que eles conheçam todos os profissionais, porque como eu digo, não dá para você dizer: ah, eu tenho, o módulo é um adulto para cada seis crianças. É um adulto para cada seis crianças, mas eu não sei quais são as crianças, é o único problema meu. Eu posso até dizer que são seis da minha sala, mas nem sempre, porque amanhã falta alguém, eu vou ter que estar na outra sala. Então, a gente, e como é um ambiente bem pequeno e bem fechado para dentro, então a gente procura, no refeitório, todas, cada uma tem as suas crianças, tem a sua turma, mas uma ajuda a outra, tem contato, a gente procura estar, assim, para ver as crianças umas das outras, porque na realidade todas as crianças são nossas, todas as crianças são da escola, então nós temos que ter (informação verbal, GILBERTO, 2017).

Percebe-se que a falta de funcionários influencia na intencionalidade pedagógica, sendo a ação de fazer com que todos(as) conheçam todas as crianças justificada pela preocupação em momentos de ausência de funcionários(as). Heitor também demonstra uma estratégia pedagógica diante desse desafio cotidiano:

E o administrativo, às vezes, pode ser colocar criança na sala, quantidade de crianças na sala, e ter a equipe de educadores dentro da sala. Isso, às vezes, pode ser uma preocupação meramente burocrática, administrativa. Por exemplo, você tem a falta de um monitor durante uma semana, você tem que colocar alguém para não ter que dispensar criança. Se você busca, por exemplo, você coloca cinco pessoas diferentes naquela sala, cada dia uma pessoa, você resolveu o problema burocrático-administrativo. Você tem a pessoa, conforme o módulo de adultos que tem que ter, e não precisou dispensar as crianças. Mas você não está fazendo um trabalho pedagógico, no sentido que são crianças pequenas, que precisam

ter uma continuidade da figura de um adulto, que precisa construir essa relação com essa figura que chega de fora. Se cada dia tem uma pessoa diferente, como que ele consegue isso? Agora, claro que isso a gente está conversando dentro do possível e do impossível. Às vezes, é impossível você colocar uma mesma pessoa todos os dias, mas essa preocupação pedagógica teria que estar junto com a preocupação administrativa. Você conceder a ausência abonada, que é um benefício que a prefeitura oferece de seis dias por ano, para o profissional poder não estar na sala e não ter a falta, você conceder esses dias em um dia que tem uma atividade na escola, no dia que tem reunião de professores, é uma preocupação administrativa ele tem o benefício e você concedeu o benefício. Mas qual o viés pedagógico de você fazer isso? Você tirar alguém que é responsável pelo desenvolvimento pedagógico no dia que tem uma atividade importante na sala de aula, no dia que tem o evento que é importante para a escola, de uma atividade pedagógica da sala de aula. Então o administrativo e o pedagógico deveriam andar junto, no sentido de um alimentar o outro, mas às vezes o que acontece é uma disputa, eu tenho que resolver o meu problema. E na escola a gente está sempre resolvendo problemas, o problema vai caindo no seu colo pelo e-mail que vem da secretaria, pelo pai que chega, pela professora que liga, então o problema vai caindo e você vai tendo que resolver, sem muito tempo para pensar. Por isso que o conhecimento acumulado facilita para você decidir algumas coisas (informação verbal, HEITOR, 2017).

Heitor revela a perspectiva pedagógica envolvida em ações que, aparentemente, seriam apenas administrativas, como a substituição de funcionários(as) ausentes ou a autorização de abonos de faltas. Fábio, por sua vez, considera a falta de pessoal a um problema na gestão municipal que reverbera no âmbito escolar e revela o desgaste empreendido visando que não se deixe crianças sem atendimento.

[Fábio:] O que eu aprendi dirigindo minha escola foi como o planejamento, ele é importante. Por exemplo, para eu poder comprar um sabão, eu tenho que planejar essa compra. Eu não estou criticando, eu estou passando uma informação. A secretaria, ela poderia, o governo, secretaria, poderia se planejar melhor para atender melhor a população. Por exemplo, eu estou com falta de monitor. O pessoal já não aguenta mais você falar disso aí. Mas é direito constitucional da criança ter atendimento. Está tendo atendimento integral para criança de um porque o pessoal faz hora extra, caso contrário eu teria que me organizar de outra maneira. Então tem essa situação, questão de planejamento (informação verbal, FÁBIO, 2017).

A falta de pessoal não se dá apenas entre aqueles que trabalham diretamente com as crianças, mas também na própria equipe gestora, causando assim uma intensificação no trabalho de tais profissionais. A pesquisa de Lopes (2014) abordou essa questão no município de Campinas com diretores(as) e vice-diretores(as) que atuaram por período prolongado em equipes incompletas, constatando que o acúmulo de cargos e funções traz consequências para a identidade de tais sujeitos.

Essa situação é a encontrada, muitas vezes, no período inicial no cargo de diretor, sendo um motivo para mudança de escola a busca por um local com equipe completa e, assim, ficando vagos para os ingressantes por concurso público não só escolas distantes, mas centros de educação nos quais o(a) diretor(a) atuará sozinho(a) na gestão ou em agrupamentos de escolas, nos quais o(a)

diretor(a) será responsável por mais de uma instituição. Denise relata a respeito desse período inicial:

Eu fui muito bem recebida, fui para a escola, também fui muito bem recebida, porque eles estavam lá há dois anos sem diretor, na escola que eu ingressei. Sempre a vice-diretora substituindo a direção, e vice-diretor quando, às vezes, tem que substituir direção, nem sempre ele quer, e não é opção dele, ele tem que ficar. Se na escola que o vice-diretor, aqui em Campinas, está, e o diretor se afasta ou fica sem o diretor, ele é obrigado a assumir, e depois abre um processo seletivo para um professor assumir a vice-direção. Mas aí, o vice-diretor assume todas as responsabilidades do diretor. Então, lá já estava há mais de dois anos, uma vice-diretora assumindo, e ela não queria, ela estava tentando se remover, sair de lá, e ela não estava conseguindo, estava tentando se remover e não conseguindo, então eu cheguei e ela estava muito feliz, a orientadora pedagógica também, então eu fui muito bem acolhida sim. Só que as primeiras impressões foram de muito susto, muito medo, porque é muita responsabilidade, porque quando você chega, falam assim: toma, está aqui, tudo, a escola é tua, você tem que saber se uma lâmpada queimou e você tem que trocar, se um professor faltou, se um professor adoeceu, passar todas as orientações sobre a vida profissional desse professor, do monitor, do funcionário, dos pais, você tem que atender pai, você tem que atender aluno, você tem que atender às normas da secretaria, você tem que ler resolução, você tem que cuidar do patrimônio, você tem que fazer tudo, a escola é tua, e tudo na cabeça do diretor, e sem um auxiliar administrativo. Isso judia muito da gente aqui em Campinas, eu acho que é um sofrimento muito grande para todos os gestores, aí não é só diretor não. O orientador pedagógico sofre muito com isso, o vice-diretor, que uma escola que tem o diretor, o vice e orientador, a gente sofre muito por não ter um auxiliar administrativo que faça esse atendimento, essa organização dos documentos escolares. Porque: ah, infantil! Tem muito documento da educação infantil que precisa ser organizado e a gente vai fazendo, acaba fazendo essa tarefa, tarefa mesmo, que não seria para a nossa função. A nossa função é gerir, é acompanhar, é orientar o trabalho pedagógico, é coordenar o trabalho pedagógico, é orientar os funcionários em relação ao atendimento às crianças, as cozinheiras, as funcionárias da limpeza, você tem que manter esse contato direto com todos, porque senão o trabalho da escola não flui, fica uma escola que, sabe, assim, parece que o trabalho desanda. A gente tem que fazer a junção, unir as equipes. A equipe gestora tem que fazer isso, manter as equipes em constante diálogo, mas elas nem sempre conseguem entre elas, então a equipe gestora faz isso, eu acho que isso é tudo (informação verbal, DENISE, 2017).

Ao ingressar na rede, Denise assume uma escola que há dois anos não contava com um(a) diretor(a). Ela relata o acolhimento por tratar-se de uma figura esperada há certo tempo naquele CEI. Como vem a preencher essa lacuna na equipe, não há um antecessor que lhe passe os conhecimentos adquiridos, sendo esse período inicial permeado por diversos desafios, que incluem assumir as funções designadas ao(à) orientador(a) pedagógico(a), devido ao não preenchimento de tal cargo, como já vimos no item 4.2.1. Situação semelhante foi narrada por Heitor que, ao ingressar no cargo de direção, também não contava com a figura da orientação pedagógica em sua equipe.

Uma das coisas que eu estranhei quando eu entrei – quando eu entrei não tinha orientadora, a orientadora da nossa escola veio depois, então eu participei de assessoramento pedagógico. Ao mesmo tempo, eu visitei algumas escolas. E a figura do orientador na prefeitura é aquele que vai conseguir acompanhar o trabalho pedagógico, que vai conseguir estar na sala de aula e conversar com o professor sobre aquilo que ele está fazendo na sala de aula, sobre o trabalho dele com os alunos. O diretor, hoje, acaba sendo afogado por outras demandas. Como eu falei, estrutura, financeira, recursos humanos, isso acaba absorvendo muito ele. Então, mesmo nessa escola, logo que eu entrei, eu não conseguia ir

na sala de aula, quanto mais conversar sobre educação (informação verbal, HEITOR, 2017).

Além da equipe por vezes incompleta, um motivo de reclamação é a ausência da função de secretário(a) de escola na rede e, principalmente, nas escolas de educação infantil, o que leva o(a) diretor(a) a assumir tarefas que poderiam ser executadas por profissionais menos qualificados(as). Assim, boa parte do tempo dos(as) diretores(as) é ocupada por tais ações. Cláudia reclama tanto dessa situação como da abordada anteriormente, que se referia ao desfalque existente nos outros cargos, como à falta da função de “auxiliar administrativo”. Descontentamento semelhante é demonstrado por Beatriz e Ítalo.

[Cláudia:] Nas nossas reuniões de equipe gestora, nas reuniões que a gente participa no Naed, a gente sempre está solicitando, falando, quantos e quantos documentos nós já fizemos solicitando alguém para auxiliar na equipe gestora, auxiliar administrativo. Então isso é que faz falta na escola, para a gente, que a gente não tem. Você acha? Olha quantas horas que eu e o Douglas perdemos fazendo matrícula esses dias, e rematrícula. São horas, horas e horas ali. Tudo bem, é importante a gente estar conversando com a família? É importante. Mas a parte burocrática ali, daquele momento, poxa vida, é super complicado, sabe. Então o que falta para a gente é recurso humano. Então à tarde, por exemplo, nós estamos às vezes sem dois monitores. Dois cargos que a gente sempre dobra (informação verbal, CLÁUDIA, 2016).

[Beatriz:] Então, o ensino fundamental, ele é mais estruturado a parte de secretaria. Até aqui em Campinas é, a gente percebe que é, porque tem uma secretária, tem agente administrativo, a maioria de primeiro ao quinto ano tem. O ensino infantil, aqui já é deixada mais de lado essa parte, então é o diretor mesmo que assume. O diretor, vice, quando não sobra para a OP, que em muitas escolas sobra também. Agora lá [na cidade em que eu trabalhava antes], essa parte toda já tinha. Mesmo sendo do infantil, mas tinha lá o secretário de escola. Então eu acho que quando você tem toda a equipe ali, você consegue ser mais diretora, você consegue fazer parte mais do pedagógico do dia a dia. Quando você não tem essa parte, você é consumido um pouco pela burocracia (informação verbal, BEATRIZ, 2016).

[Ítalo:] Nós não contamos com ajuda, o apoio, de uma secretária, por exemplo, um secretário. Então, é o diretor que faz pagamento, é o diretor que faz tudo na educação infantil (informação verbal, ÍTALO, 2017).

Podemos perceber que a falta de estrutura de pessoal caracteriza o trabalho na educação infantil na rede municipal, levando à intensificação do trabalho, seja de diretores(as), seja dos(as) profissionais que atuam diretamente com as crianças. Situação semelhante foi apontada por Lopes (2014), a partir de pesquisa também realizada em Campinas:

A intensificação e sobrecarga de trabalho pelo acúmulo de cargos e funções pela não ocupação de cargos vagos distancia o gestor de educação infantil da sua identidade idealizada de educador, identidade relacionada a uma visão ampla e planejada da escola, a um olhar voltado para o pedagógico da escola, associado ao trabalho integrado com as professoras, monitores, comunidade e crianças da escola, com a participação de todos os envolvidos, com vistas à promoção de práticas emancipadoras voltadas para transformações sociais que possam conduzir a uma sociedade mais justa, mais ética e igualitária. Exerce ações mecanizadas que o distanciam do significado e sentido que imprimem ao trabalho, tornando-o alienado (LOPES, 2014, p. 126).

Kramer, Toledo e Barros (2014), em pesquisa realizada no Rio de Janeiro, constataram que tal situação também ocorre no nível municipal ao retratar a dificuldade dos(as) profissionais da secretaria em acompanhar o trabalho nas unidades educacionais: “tal situação pareceu resultar da falta de recursos humanos e materiais, do número insuficiente de pessoas nas equipes de educação infantil, da incompatibilidade entre a demanda de trabalho na secretaria e a carga horária dos profissionais” (KRAMER; TOLEDO; BARROS, 2014, p. 24).

A falta de pessoal suficiente tem impacto também na formação continuada dos(as) profissionais, pois se a equipe está desfalcada, possibilitar a formação fica dificultado, tendo a equipe gestora que conciliar o atendimento às crianças mediante a dobra de período, faltando, assim, o tempo disponível à formação.

A formação e valorização dos profissionais que atuam na educação infantil veio se modificando ao longo dos últimos anos no Brasil. De acordo com Carvalho (2018), que tece análises a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), comparando os dados de escolaridade dos(as) professores(as) nos anos de 2009, 2013 e 2017, vem aumentando o percentual de profissionais formados em nível superior, sendo que a maior presença de professores(as) cuja maior formação é o ensino médio está na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Kramer, Toledo e Barros (2014) apontaram argumentos como o “gostar de crianças” em detrimento do “ter formação específica” como constituidor de identidades profissionais, em perspectiva de desvalorização da categoria profissional docente de educação infantil.

No que diz respeito às características desejáveis para ser professora, gostar do trabalho pareceu ser um traço definidor da identidade das profissionais de educação infantil, como se esse fator fosse um requisito, como se, gostando de crianças, todas as dificuldades pudessem ser vencidas, mesmo sem formação adequada. “Se você não gosta do que faz, sai, procura outra coisa. O pior é fazer malfeito”. [...] “Ela adora criança e não está encontrando um mínimo de dificuldade”. Essa visão se aproximou do estudo de Cerisara (1996) sobre a construção da identidade dos profissionais de educação infantil (KRAMER; TOLEDO; BARROS, 2014, p. 30)

Na rede de Campinas, assim como em outros municípios brasileiros, um percentual dos profissionais que atuam diretamente com as crianças não possui formação na área de pedagogia, pois para ingresso por concurso público no cargo de agente de educação infantil exige-se apenas a formação em nível médio, o que não impede que, em muitos casos, haja o ingresso de pessoas formadas em nível superior, seja em pedagogia, seja em outras áreas⁸⁸. Com relação ao cargo de professor de educação infantil, desde 2011 é exigido o curso superior em pedagogia ou normal superior como formação mínima para ingresso (PMC, 2011).

⁸⁸ No Capítulo 2, trazemos dados do INEP (2019) a respeito da formação dos docentes no município de Campinas, englobando todas as redes de ensino, e não apenas a rede municipal.

A formação continuada é proporcionada pela rede municipal em diferentes modalidades: em cursos semestrais ministrados em espaço externo à escola ou no próprio espaço do CEI, realizados por escolha de cada profissional; em dias pontuais ao longo do ano destinados à formação coletiva, nos quais há suspensão das atividades letivas; em reuniões semanais de formação que compõem a carga horária docente – TDC – e de agentes de educação infantil – Hora de Formação de Agentes e Monitores (HFAM).

O desafio de conciliar a falta de funcionários com a garantia da formação continuada, em especial a formação dos(as) agentes de educação infantil, foi apontado por Antônia, a qual revela a existência da segmentação entre essa categoria e a categoria docente.

[Antônia:] Principais dificuldades? É você saber exatamente o que você tem, por exemplo, você tem que formar agentes de Educação Infantil. Como eu vou formar esse agente? Que tipo de formação eu vou dar? O que eles precisam? O que é importante na unidade? Eu, quando entrei, as funcionárias, logo no começo, eu fiz uma reunião com alguns monitores, porque eu que fazia o GEM, antes da Fabiana chegar. E eu queria saber: contem para mim a trajetória de vocês, por que vocês estão aqui e tudo mais. Então, a fala de três monitores foi assim: eu estou aqui porque não tinha outra opção de emprego, na minha idade eu não arrumo emprego. Então eu acho difícil fazer um encaminhamento com uma pessoa que parte desse princípio. Sempre achei muito difícil esse trabalho com os monitores, porque é uma posição muito delicada na escola: ao mesmo tempo que eles são muito responsáveis pelas crianças, porque praticamente são eles que ficam as dez horas, onze horas do dia com crianças, eles não são considerados professores, e aí tem algumas coisas que os chateia. Por exemplo, o professor tem o horário para trabalhar em casa, professor pode fazer HP, projeto, e recebe, o monitor não. A função não é educar. Esse último concurso mudou um pouquinho a visão, porque já pediram pessoas com experiência, quem tinha experiência com criança, contou ponto, passou na frente dos outros, então chegaram pessoas mais envolvidas, ou pelo menos sabendo o que iam fazer. Agora, assim mesmo, eu acho que a parte mais difícil da escola é essa, essa orientação, e a formação com os monitores. Com os professores, apesar de a gente ter sempre que trabalhar a parte pedagógica, os professores já vêm com aquela, eles já têm o intuito de trabalhar, eles se encantam com as crianças, eles fazem projetos. A gente teve professores muito bons aqui, tudo gente nova, quando eu cheguei, em janeiro chegaram três professoras assumindo, então praticamente a escola inteira era nova. O primeiro ano foi muito difícil, 2014, porque faltavam 11 monitores na escola, então além dessa questão de formação, eu tinha o problema de ter que preencher as vagas, então, por exemplo, tem GEM de quarta-feira, mas eu preciso de monitor que dobre na quarta-feira, que quarta-feira à tarde a escola funciona. Todos os monitores eram do período da manhã, não tinha ninguém à tarde, então tudo ficou manco, tudo manco, foi um ano muito difícil, eu tinha que fazer tabelas, porque também tinha um limite de horas que o monitor pode fazer, hoje é 40, antes era 60 no mês, então se ele exceder, ele não recebe, e se ele dobra todo dia excede, alguns meses excede, então aí ele não vai dobrar, ele não quer dobrar, então foi muito difícil esse primeiro ano, em relação a isso. No segundo ano, chegaram todos os monitores, foram chegando, em 2015 chegaram 19 monitores novos. Então a escola é formada de muita gente nova, e a ideia de que você precisa trabalhar com todo mundo da escola, que precisa ter uma unidade, não é fácil, e eu acho que ainda não conseguimos isso, ainda percebo muita coisa: aqui no meu setor é assim, eu faço assim, eu faço assim, eu faço assim (informação verbal, ANTÔNIA, 2016).

Na pesquisa desenvolvida por Kramer, Toledo e Barros (2014), também foram encontradas dificuldades em garantir a formação continuada aos(as) profissionais da educação infantil. As autoras analisam que existe

Um ponto controverso: a maior parte das entrevistadas afirmou oferecer formação aos profissionais nos seus municípios, mas as secretarias municipais tinham dificuldade de garantir condições para que os professores efetivamente participassem da formação. Houve, pois, municípios que pareceram contar com a iniciativa dos profissionais e outros que, apesar de reconhecerem a responsabilidade da secretaria em viabilizar a participação dos professores, não desenvolviam ações nesse sentido (KRAMER; TOLEDO; BARROS, 2014, p. 32)

Outro aspecto analisado por Kramer, Toledo e Barros (2014) foi o fato de, devido aos baixos salários, os(as) profissionais atuarem em dupla jornada, fosse em um mesmo município, ou até em dois municípios vizinhos. As autoras analisam, ainda, que

Foram percebidos, pelos relatos, municípios sem plano de cargos e salários, apesar da exigência legal. Profissionais da educação infantil atuavam com as crianças sem qualificação para o exercício da função docente. Muitos foram tratados não como professores, mas por apelidos que remetiam a relações de parentesco, amizade ou infantilização (KRAMER; TOLEDO; BARROS, 2014, p. 34)

No relato de Antônia exposto anteriormente, algumas questões apareceram relativas à figura do agente de educação infantil: o caráter provisório do cargo, a falta de formação prévia e a diferença de valorização entre professor e monitor, com o primeiro sendo remunerado para realizar planejamentos e projetos, enquanto o segundo não.

Essa desigualdade entre duas categorias de profissionais que atuam com as crianças na educação infantil e que implica na experiência de diretores e diretoras aparece em outros relatos, como nos de Carlos e Eduardo:

[Carlos:] A gente segue as orientações da secretaria de educação. Você tem o trabalho com as professoras de TDC, e você tem o trabalho com as agentes e monitoras de educação infantil, que hoje mudou nome, era formação continuada, que foi grupo de estudo, agora tem um outro nome, que são duas horas semanais que elas são obrigadas a cumprir, porque rege o contrato delas, de trinta horas, mais duas de formação. Essa formação pode ser feita dentro da escola, essa formação pode ser feita por cursos que a prefeitura dá. Então a gente segue as orientações da secretaria de educação, e que muda anualmente – o que eu não concordo, porque a gente deveria ter uma linha de raciocínio, um bom senso, de ter essas sequências sempre, todos os anos, porque os conflitos acontecem quando existem essas divergências de atuação, dentro da secretaria de educação, em relação aos grupos. Então veja, por exemplo, a professora trabalha no período da manhã no agrupamento integral, das sete às onze horas. Onze horas ela vai embora, em um dia comum. As monitoras entram das sete às treze, e a turma da tarde, o outro grupo de monitoras, entra do meio-dia às dezoito. Então, do meio-dia às treze só tem monitor. Existe ainda um vácuo entre a interação do grupo da manhã com a tarde, mas isso é histórico, não é uma coisa que você resolve porque é problema daqui, é um problema da rede no seu geral, e eu não vejo muita solução nisso. Soluções existem, que às vezes, na grande maioria das vezes, aliás, elas acabam resolvendo. Tipo: o que é necessário fazer no período da tarde, elas tem um quadro, uma passa para a outra, um grupo passa para o outro. Às vezes, acontece falta de informação, então a gente tem que atuar, tem que corrigir isso, que aí já é o trabalho da orientadora pedagógica (informação verbal, CARLOS, 2016).

[Eduardo:] Sobretudo, não acontece com as monitoras, e os professores não conseguem ter uma ação porque são muitos monitores em uma sala, e um professor só. Ele acaba se rendendo para não viver em um conflito durante o ano todo. Então nós temos aí uma relação problemática (informação verbal, EDUARDO, 2017).

Em pesquisa realizada por Bufalo (1999) com profissionais que atuavam na educação infantil, foi revelada a existência dessas duas categorias de profissionais e as implicações de tais diferenças, por exemplo para o planejamento. A pesquisadora considera que tanto as professoras como as agentes de educação infantil não possuíam uma formação específica para atuar no segmento de zero a três anos, pois as primeiras muitas vezes não foram contempladas no curso de pedagogia com tal currículo e as segundas nem sempre eram formadas na área.

Ao mesmo tempo, a pesquisadora analisou que ambas profissionais desenvolviam atividades com as crianças, sendo que as professoras contavam com tempo remunerado para realizar o planejamento, enquanto as agentes de educação infantil não. “O que não significa que não construam conhecimentos a respeito dos meninos e das meninas e que não procurem melhorar a sua prática” (BUFALO, 1999, p. 123). Em nossa pesquisa, Ítalo atribui à equipe gestora a responsabilidade por mediar essa relação, de forma a reduzir uma desigualdade institucionalmente criada.

[Ítalo:] A relação da professora com a agente, ou os agentes – tem poucos homens como agentes, a maioria são do sexo feminino –, mas a relação na educação infantil, cabe à gestão trabalhar essa relação, de não diferenciar o trabalho da professora da agente. Então, existe essa possibilidade de atribuir mais a responsabilidade à professora, porque ela que responde pelas crianças, ela que coloca no sistema a frequência, ela que é responsável pela descrição dos saberes, então a professora que é a responsável. E a agente, ela é corresponsável, então essa corresponsabilidade que a gente tem que saber como trabalhar, essa corresponsabilidade de não menosprezar o trabalho da agente, que ela é também importante. Que a rede, às vezes, se não tiver esse bom trabalho da equipe gestora com a equipe escolar, acaba menosprezando o trabalho da agente, e a escola, às vezes, precisa da agente como professora. Já tivemos situações em que a professora se afasta e não há uma professora imediata, a rede não tem uma adjunta para colocar imediatamente no lugar. Quem assume aquela turma? As agentes. Já tive circunstância em que as agentes, a gente sempre pega a que tem mais experiência, de assumir aquela sala, no sentido de fazer a frequência, ajudar na frequência, na questão da descrição de saberes, no lugar da professora. Então, de ficar três a quatro meses nessa situação. Então, se o trabalho não for bem feito ao longo do tempo, no processo, de que elas também são importantes, no processo, aí chega, nessa circunstância, a gente não vai poder contar com elas. Então esse trabalho tem que ser conjunto, bem amarrado, mostrar que elas são importantes igualmente. Então essa corresponsabilidade tem que ser bem trabalhada na escola (informação verbal, ÍTALO, 2017).

Tratam-se, pois, de relações complexas que compõem a experiência na educação infantil. Bufalo (1999), referindo-se a todos(as) que trabalham na educação infantil com crianças de zero a três anos, questiona acerca das “condições existentes em nível profissional para que a criação e recriação do conhecimento aconteça numa perspectiva de se educar a criança pequena de modo intencional” (BUFALO, 1999, p. 128). E analisa que “falta ainda muito para se chegar a uma profissionalização das monitoras, pelo fato de elas ainda não terem a oportunidade de refletir sistematicamente sobre sua prática, relacionando-a com todo o contexto de vida da criança – que extrapola o da creche” (BUFALO, 1999, p. 129).

Cerca de vinte anos distanciam a pesquisa de Bufalo (1999) – decorrente do mestrado realizado em 1997 – da nossa. No entanto, a realidade por ela relatada não demonstra ter sofrido mudanças significativas, o que indica que o poder público municipal, apesar das várias conquistas no campo legal, permanece em posição de desprestígio com relação à educação das crianças pequenas.

5.3 A dimensão em construção da noção de cuidado e educação indissociados

Podemos considerar a existência de várias “educações infantis” na atualidade e em uma mesma rede, com rupturas e permanências no que se refere ao caráter de cuidado e educação que hoje compõe as proposições governamentais e a produção de conhecimento da área. Quando diretores(as) se removem para outra unidade educacional, percebem diferenças em concepções e práticas presentes em seu cotidiano.

A partir do relato de Alexandre e Denise, que mudaram recentemente de unidade educacional – o primeiro por ter sido “convidado” a retirar-se do CEI anterior, a segunda por ter buscado um CEI de menor porte, podemos verificar essas características:

[Alexandre:] Muito curioso, porque se eu começo a fazer reflexões, a impressão que me dá é que hoje eu vivo em uma escola muito boa [...]. Essa unidade, ela está muito evoluída no sentido do educar e do cuidar. Então aqui a gente não tem só o trabalho do cuidar, as coisas são construídas de maneira proposital. Eu vejo com bons olhos essa preocupação que o grupo de profissionais tem em levar os projetos pedagógicos, essa inter-relação entre setores, não são trabalhos isolados, as professoras trabalham juntas. No decorrer do ano, nós temos atividades que crianças e responsáveis fazem juntos aqui na escola, e para mim isso é motivo de satisfação, eu incentivo para que essas ações continuem dentro da unidade. [...] Essa escola, a comunidade vê com um carinho muito grande. Essa escola, essa comunidade compreende a escola como um local de desenvolvimento da criança. É um trabalho pedagógico, até onde eu tenho informação, longo, que já é feito aqui, que transcende no mínimo duas gestões anteriores à minha, dessa aproximação, de fazer a comunidade compreender qual que é a função da escola infantil, que não é o simplesmente deixar a criança. E a escola anterior, na qual eu trabalhei, não era assim, onde os pais viam a escola como um local para que a criança fique o dia, não se importando muito com as solicitações da escola quando a criança apresentasse, por exemplo, um mal-estar. Não atendia às solicitações de levar a criança ao médico, então a realidade antiga, ela estaria muito próxima de ser assistencialista, enquanto essa em que eu trabalho hoje é uma instituição educacional, bem diferentes as duas realidades (informação verbal, ALEXANDRE, 2017).

[Denise:] Então, eu acabei de mudar, a primeira que eu cheguei, fiquei sete anos, onde foi toda a barra, todo o sofrimento, onde eu fiz a pós, onde fui me organizando, e patinando, e encontrando caminhos, mas fluiu. Mas é uma escola muito grande, muita tarefa, com sala de recursos – que é a outra escola dentro da escola –, mas, enfim. Agora vim, nesse início de ano, me removi, vim para uma escola um pouco menor, mas ainda grande – duzentas crianças de zero a seis anos –, e a demanda administrativa é menor, então eu me sinto um pouco mais tranquila, eu tenho mais tempo de acompanhar o trabalho pedagógico. Só que é uma escola que ainda está, tem um histórico de trabalho pedagógico que ainda, sabe, que assim, infelizmente, deixa muito a desejar à proposta de rede. A proposta da rede é muito bonita, é muito linda, é muito bacana. Falta condições sim, eu também acho, falta

condições, não é só porque o grupo não quis, não é isso. Faltam condições, faltam orientações. E agora, vindo, também, eu cheguei agora nessa escola, também com uma orientadora pedagógica, que também está vindo de outra escola, que também tem um outro olhar, então nós estamos no começo desse trabalho integrado para ver se a gente consegue mostrar para o grupo a importância de ampliar os horizontes do trabalho na educação infantil, e não só aquela mesmice do trabalho da educação infantil: ah, que a escola de educação infantil tem que ter festa! Tá. Mas tem que ter festa das datas comemorativas. Não. Entendeu? Está nisso, ainda. Tem festa, mas tem festa das datas comemorativas. Não, não, pode ter festa das datas comemorativas, mas tem que ter outras, a escola de educação infantil tem que ter outras. Por que tem que ficar vinculado, ainda, só às datas comemorativas? Entendeu? Então eu e a orientadora pedagógica estamos nesse trabalho, eu vou junto, mas a vice-diretora, que já está lá há catorze anos, e ela tem um pouco de resistência, porque ela acha: não, sempre deu certo assim, está bom assim. Então tem professoras também, tem outras professoras que não: olha que legal, vamos, podemos fazer isso, podemos fazer aquilo. Ah, então pode fazer meleca? Porque antes não podia. Pode fazer meleca! Deve! Vai fazer meleca. Ah, mas eu posso convidar os pais, então, para vir participar de tal atividade? Pode! Deve! Faça sua reunião de pais com os pais e as crianças, faça uma atividade que você faz no seu dia a dia, para os pais verem o que você ensina e como é sério a escola de educação infantil, como é importante a escola de educação infantil, sabe? Eu falo isso. Então é nesse sentido que eu cobro. Eu cobro desse jeito: faça e traga, porque eu quero ver, eu quero ver a sua sala de aula com os pais aqui, vivenciando o que é o trabalho na escola de educação infantil, e que escola de educação infantil não é creche. Nós não somos da assistência social mais, faz tempo (informação verbal, DENISE, 2017).

No relato de Alexandre, temos a perspectiva das famílias com relação às suas expectativas direcionadas à educação infantil, decorrentes do próprio trabalho pedagógico que vinha sendo desenvolvido antes de sua chegada. No caso de Denise, temos o olhar dos(as) educadores(as) e mesmo de integrantes da equipe gestora, demonstrando a necessidade de construir mudanças na prática pedagógica e nas concepções de planejamento. Ambas narrativas revelam a descontinuidade das práticas pedagógicas existentes, com realidades distintas dentro da mesma rede.

Assim como pode ser observado no último relato citado, Kramer, Toledo e Barros (2014), em pesquisa realizada com gestores que atuavam no nível municipal no estado do Rio de Janeiro, analisaram que tais sujeitos adotavam uma perspectiva que considerava que “a história começa quando eu entro nela”, ou seja, que a partir de sua chegada, mudanças significativas haviam sido implementadas, sendo as práticas anteriores desconsideradas ou vistas como negativas. Denise revelou o desafio de se “recomeçar” um trabalho, ao mudar de unidade educacional. Ela destacou, ainda, a delicadeza direcionada ao trabalho pedagógico no segmento de zero a três anos:

Na outra escola que eu fiquei sete anos, isso já estava mais claro. Então quem chegava, que chegou novas professoras, a gente vai agregando: olha, vem cá, aqui a gente trabalha assim. Vem cá, aqui você vai ter que sair com seus bebês. Aqui, berçário fica só na sala de aula, que é um espaço maior, tem solário, tudo bem. Vai sempre só no mesmo parque, mas por que não vai no outro parque? Por quê? Ah, porque é perigoso. Perigoso, mas pode ir uma vez por semana, para conhecer, para vivenciar outros ambientes. Então é nesse sentido que eu ainda sinto muita dificuldade (informação verbal, DENISE, 2017).

Comparando o CEI em que atuou por sete anos e aquele em que acabava de ingressar, Denise demonstrou a necessidade de um olhar renovado para o segmento de zero a três anos, com a revisão das propostas pedagógicas desenvolvidas, considerando as especificidades e necessidades

desse segmento que em momento anterior da história era atendido pela secretaria de assistência social. O trabalho de aproximação com as famílias foi apontado por Heitor como tendo o papel de desconstruir noções associadas à antiga “creche” e demonstrar o papel atual desempenhado pela educação infantil:

Há uma expectativa da família, que a creche funciona para eles poderem trabalhar. Só que essa creche, ela já não existe mais, porque ela não está mais na assistência, ela está na educação, então você vai ter momento que você vai ter parada de aula para fazer reunião com professores, às vezes você vai fazer um passeio, onde você precisa da equipe completa para acompanhar essas crianças, você vai ter um, sei lá, logo que a criança entra, ela está indo em um espaço, no início do ano, que ela não conhece as pessoas, que ela não conhece o ambiente, que ela não conhece a rotina, então ela está em um processo, que depende de criança para criança, mas está em um processo de sofrimento, e a família, algumas, poucas, eu posso dizer, mas elas querem resolver o seu problema de deixar a criança com alguém para poder trabalhar, e aí, quando você começa com essas crianças, você começa a fazer um horário menor, e vai ampliando (informação verbal, HEITOR, 2017).

Relatando aspectos do trabalho pedagógico, como o acolhimento no início do ano, as aulas-passeio e momentos de suspensão de atividades para formação continuada, Heitor revela a frustração de expectativas das famílias que, ao maticularem a criança na unidade, esperam ter resolvido o conflito do retorno ao mercado de trabalho *versus* cuidados necessários com a criança. Vale pensarmos que, em boa parte desses casos, a pessoa que recebe a maior pressão é a mãe da criança – no caso dos bebês, uma mulher que está voltando da licença-maternidade ou, em caso mais precário, tentando recolocar-se no mercado de trabalho.

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) tecem críticas a alguns posicionamentos das instituições de educação infantil que merecem reflexão. Por exemplo, problematizam as férias coletivas escolares, durante as quais as famílias cujas férias não coincidem com tal período precisam arranjar um espaço para que as crianças permaneçam enquanto trabalham.

O grande mote que reúne uma série de “discursos pedagógicos” a favor dessa ideia é o de que é preciso que os pais convivam mais com seus filhos. Mas considerar que os pais tenham suas férias coincidentes com as férias de suas crianças, o que propiciaria esse convívio, é uma situação no mais das vezes improvável (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 35).

Os autores associam o estabelecimento das férias a uma necessidade dos(as) educadores(as), e não das crianças, afirmando que

Outra justificativa apresentada para as férias coletivas é o fato de as crianças e os professores necessitarem de descanso, pois, no final do ano, o cansaço gera conflitos e desgastes nas relações entre os profissionais e as crianças. Com relação a essa afirmação, cabe ressaltar dois pontos importantes. O primeiro refere-se ao fato de que as férias serão para os professores e não para as crianças, pois os pais terão que encontrar alguma solução para não deixar seus filhos sozinhos, enquanto estão trabalhando. O segundo ponto está relacionado com o fato de a criança, quando se encontra em um ambiente acolhedor e aconchegante, que supre suas necessidades, não sofrer desgaste (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 35).

Trata-se de temática polêmica e delicada. O discurso que demonstra combater o assistencialismo é permeado por uma visão de família sem discernimento e apego aos filhos, visão direcionada à população mais pobre, a qual deve ser “disciplinada” pela escola. Não se trata de situação simples para a gestão da educação infantil, mas demonstra que esta carrega uma noção autoritária da relação entre escola e família (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012).

Bufalo (1999) considera o espaço da educação infantil como “um lugar de confronto”, no qual tanto crianças como adultos aprendem.

No universo da creche, que é complexo e propicia muitos confrontos, deparei-me com valores de todas as ordens que envolvem a educação e o cuidado destinado às crianças pequenas. Utilizo este termo *confronto*, pois as situações que acontecem no Cemei não são sempre uma constante, numa mesma linha de ideias – o que não significa que entenda isto como um ponto negativo. Entendo que nessa realidade das creches há crianças e adultos diferentes entre si, que ensinam e aprendem mutuamente e concomitantemente. A literatura italiana, na qual me apoio, assim define a creche: local de confronto, local onde os adultos conhecem as crianças; portanto, local também de educação de adulto (BUFALO, 1999, p. 120).

Os relatos demonstram, ainda, tentativas de aproximação entre escola e famílias. É mostrando o seu trabalho pedagógico que noções e expectativas trazidas pelas famílias são desconstruídas. O objetivo de tal aproximação é a busca de maior valorização do trabalho da educação infantil, como podemos ver nos relatos de Manuela, Antônia e Denise:

[Manuela, ao relatar a mudança que possibilitou que as famílias levassem as crianças até a porta das salas:] O fato da família entrar [na escola], poder ver o que a criança está fazendo, o que a criança está brincando, isso sim, dá uma segurança para a família muito maior. Eu falei: gente, a gente não tem nada para esconder, muito pelo contrário, é uma forma de valorizar o trabalho e a gente mostrar o trabalho que a gente faz (informação verbal, MANUELA, 2017).

[Antônia:] Sempre que a gente consegue fazer isso, o resultado é bom. Porque você diz para a família aquilo que você precisa dizer, de forma educada, diz que aquela atitude não foi adequada, valoriza o trabalho da escola (informação verbal, ANTÔNIA, 2016).

[Denise:] Eu acho isso uma grande dificuldade de todas as escolas, trazer as famílias, sentir a importância da escola. E uma atividade que a gente tem feito, que eu sempre gostei, é convidar os pais, um pai, ou uma mãe, porque a gente sabe que é difícil vir os dois, às vezes nem comporta o espaço físico que a gente tem, quando tem teatro. Às vezes a gente contrata teatro para as crianças e a gente convida, venha nesse dia no horário de aula tal, tal horário, para assistir o teatro com seu filho. Então eles vêm, assistem, aí depois a gente entrega um questionarinho no final, que, isso é a CPA que faz (informação verbal, DENISE, 2017).

Trata-se de um trabalho que, ainda, não recebe o mesmo *status* que em outras etapas da educação e, assim, pela aproximação e abertura para a participação e presença da família na escola, busca-se construir uma concepção de educação específica dedicada à primeira infância e compartilhada por todos(as) os(as) atores(as) nesse contexto envolvidos(as). Denise demonstra, também, considerar a existência de uma dualidade na postura da Secretaria Municipal de Educação:

[Denise:] A mim, traz um pouco de frustração, porque como eu disse, infelizmente, ainda, o olhar para a escola de zero a seis anos, principalmente de zero a três, que são as crianças de agrupamento I e II, é que é creche. Ah, é creche, é creche. Você só cuida.

[Pesquisadora:] O olhar, você fala, é das famílias ou dos profissionais?

[Denise:] De todo mundo, de todos. Das famílias, dos profissionais, infelizmente, às vezes, até da secretaria. Foi o que eu disse, a secretaria tem uma proposta linda, maravilhosa, mas deixa ainda demonstrar, em alguns momentos, sabe, de nossos superiores, de que: ah, é creche. Sabe, não fala declaradamente, mas às vezes a gente sente. Quer dizer: cuide, só. E precisa atender, tem lista de espera, precisa atender, porque você precisa cuidar. Quer dizer, não vê a qualidade. Se você superlota uma sala, que qualidade de trabalho pedagógico que vai ter? A equipe não dá conta, então tem tudo isso. É nesse sentido que eu falo de também ter esse olhar. Então eu acho que isso emperra um pouco. Por quê? Porque aí você quer mostrar, ousar, o agrupamento I, essa proposta minha, que eu construí junto com outros profissionais, outros colegas, ao longo da carreira, não é minha só não, de vamos trazer então todo mês uma peça de teatro, ou uma contação de história, ou um mágico, ou, sabe, dá para trazer um monte de coisas na escola. Tem professores que fazem brincadeiras com as crianças, a gente pode contratar. Professores, assim, não da rede, a gente contrata, vem fazer uma formação com as crianças, de brincadeira, ensina brincadeira, e as professoras aprendem. Vão junto, sabe. A gente tem a verba, a gente pode fazer isso. E: ah, mas o agrupamento I não dá! Ah, mas o agrupamento I não dá, porque são bebês. Não, dá sim! Dá sim! Menos tempo! O tempo de concentração deles é menor. Menos tempo, mas dá! Então vamos levar essas crianças para assistir o teatro. Porque eles acham assim: ah, mas eles vão chorar. Sim, choram, tem um ou outro que assusta (informação verbal, DENISE, 2017).

Associando judicialização da educação a assistencialismo, Denise revela o descompasso entre as propostas municipais inovadoras acerca do currículo para a educação infantil (PMC, 2013b) e o descaso com o compromisso de atendimento pleno às necessidades educacionais da primeira infância.

A noção de indissociabilidade entre cuidado e educação é corrente nos relatos, coincidindo com a perspectiva presente na produção de conhecimento e na documentação que orienta o currículo da educação infantil. No entanto, ao relatar a respeito da temática aparecem noções que aproximam o cuidado de aspectos mais corporais e biológicos – o que não significa que na prática seja realizada uma separação nítida de tais aspectos do trabalho pedagógico.

[Beatriz:] Eu acho que aqui elas têm bastante consciência disso. Nós temos o **professor**, que ele tem toda essa parte do **pedagógico**, de sala, e também esses **cuidados** com a criança: ela precisou de alguma **coisa fisiológica** eles **dão atenção**, eles **não torcem o nariz e saem**. Não, pelo contrário, eles encaram a situação, a parte de **alimentação**, então eu acho que **o cuidado integral da criança eles acabam fazendo**, e muito bem. As professoras que trabalham junto com os monitores, elas também fazem bastante esse trabalho, elas **fazem o delas**, mas em uma hora de precisão também, em uma situação, elas **assumem também o cuidar**, no caso. E os **monitores**, a gente tem sempre a preocupação de **participá-los de todos os assuntos assim, que envolvem o pedagógico também**. Tanto é que no TDC eles também têm uma parte, que eles têm representantes, de cada setor tem um representante lá no TDC para que eles fiquem por dentro de toda a movimentação pedagógica da escola. E também **tem o planejamento deles**, então o período da tarde não tem professor, mas eles têm também todo o **planejamento pedagógico, que não é só o cuidar, que é o educar também**, então acho que envolve tudo. Então o grupo dessa escola é muito bom.

[Pesquisadora:] E para a gestão, tem alguma coisa que vocês precisam se preocupar a mais com relação a isso?

[Beatriz:] Acho que eu não entendi sua pergunta, como assim?

[Pesquisadora:] Se essa característica da educação infantil traz algum impacto para a gestão...

[Beatriz:] Não, eu acho que flui bem, porque a gente acaba também entrando nessa situação, a gente vê a necessidade às vezes de um, da comida, ou às vezes necessidade de ficar lá na sala, ou às vezes necessidade de a gente **estar junto lá no refeitório**, então são coisas que eu acho que flui muito bem, eu não vejo problema. Eu acho que **ninguém distorce**: ah, **agora vamos só cuidar** então, **agora vamos fazer um assistencialismo**. Não, não caímos nessa. Acho que aqui não se vê assim, essa situação. Eu acho que se vê assim, de estar mesmo **todo mundo preocupado com todas as crianças**. Se eu vejo que uma criança de tal sala está lá na quadra, está fazendo uma coisa indevida, que vai causar um impacto, um problema, a outra professora não se preocupa que não é dela: ah, deixa lá. Não, ela vai lá, ela tira a criança da situação, ela leva para a outra professora. Então acho que esse olhar é muito precioso dentro da escola. Então as crianças são de todo mundo, então às vezes tem as meninas da limpeza, também, elas estão sempre atentas, tem alguma coisa acontecendo que vai causar um acidente, elas também socorrem ali, já comunicam, levam, então eu acho que **todo mundo cuida aqui, cuida e educa**, também, na situação, todas as situações, **tanto de alimentação, de sala de aula**, eu acho que há essa preocupação e eu não vejo problema. Dessa forma, **ninguém cai nessa situação: ah, aqui o pai quer que entra, vamos só trocar e dar comida**. Não, pelo contrário. O incentivo a uma alimentação diferenciada, a questão da horta, que é bastante incentivada a alimentação saudável, e tal, então não vejo, eu acho que está correndo bem, a meu ver (informação verbal, BEATRIZ, 2016, grifos nossos).

Essa associação a aspectos biológicos, ou dissociação entre cuidar e educar, demonstra estar relacionada com a separação das categorias monitor e professor. Embora se procure construir uma prática indissociada, as desigualdades presentes na carreira docente – pois parte dos(as) profissionais da educação infantil sequer a ela pertence –, que produz jornadas de trabalho distintas, refletem em um discurso dissociado. Professor é associado ao “pedagógico”, enquanto monitor ao “cuidado”, em uma tentativa frustrada de explicar a não existência de tal separação. Benjamin expõe essa dualidade presente na rede municipal:

[Benjamin:] Eu acho que **quanto mais tiver reuniões que todos participem, coletivo, é melhor**. Eu acredito que em todos os níveis da educação, quanto mais tiver gente de todos os setores participando, melhor. Só que a configuração que se dá dos horários, da organização administrativa de cada rede, **fica praticamente impossível acontecer isso**, principalmente quando a legislação organiza dessa forma. Outro, que **os monitores não são do quadro da educação**. Então, assim, então coisas que são do quadro da educação, e outras coisas são do quadro geral, vamos dizer assim. Então sempre tem, muitos monitores contestam essa questão, **se eles não são do quadro da educação, como que eles vão educar**. Então parece que **subentende-se que eles só cuidam, não educam, fica para os professores**. **No entanto, a educação infantil, educar e cuidar, é indissociável**. Então não dá para você, porque **ao mesmo tempo que você está cuidando você está educando, querendo ou não**. Então, até eu não vejo porque os educadores não serem do quadro da educação aqui nessa rede. Eu acho uma coisa absurda. No entanto, é como está, mas está havendo discussões, demandas, está havendo luta dos monitores, até dos professores, no sentido de apoiar essa questão, que eles sejam do quadro do magistério mesmo, mas vamos ver o que vai acontecer. Mas tem essa questão, **não é nem por causa do diretor, que não queira que sejam reuniões junto**, que discuta as questões junto, mas **é a própria forma de competência, tanto legal, como também de organização de horários, que às vezes não dá para fazer tão junto**. Mas às vezes a gente consegue tirar um ou outro, em um momento da sala, representando os monitores, para **discutir algumas coisas eventualmente**, na reunião com todo mundo, que é TDC, que tem (informação verbal, BENJAMIM, 2016, grifos nossos).

A pesquisa desenvolvida por Bufalo (1999) problematizou essa segmentação, argumentando que o fato de as monitoras não serem responsabilizadas por realizar um planejamento e avaliação de forma sistemática e por escrito não significa que elas não produzam reflexões acerca das crianças e não busquem formas de melhorar sua prática pedagógica. Embora tal pesquisa se distancie mais de quinze anos da nossa, tal segmentação persiste na carreira docente na rede municipal e o questionamento da pesquisadora se mostra atual e relevante.

Ao tentar comparar a educação infantil com o ensino fundamental, Benjamim revela a mesma perspectiva associada à biologia exposta anteriormente a respeito do “cuidar”:

[Benjamim:] Porque quando você está no ensino fundamental, **quando você trabalha biologia ou ciências**, se você trabalha a questão, vamos dizer assim, da **natureza**, do **meio ambiente**, se a criança se conscientiza disso, a questão do **esgoto**, a questão **sanitária**, com o **funcionamento do corpo humano**, **você está trabalhando o cuidar**. Quando você trabalha com as crianças **tirar fralda, chupeta**, essa questão toda, **você também está trabalhando o cuidar**, mas ao mesmo tempo está **mostrando para ela que ela precisa tomar um banho**, ela **precisa estar limpa**, ela **precisa estar cheirosa**, ela **precisa escovar o dente**, então **isso é educar também**, então não dá para você... Mas isso na educação infantil é muito mais forte, porque são os primeiros passos da criança, então isso é muito importante ser trabalhado, **não só com a criança, mas também com os pais**. Então, acho que isso tem que acontecer muito mais próximo: os pais e a comunidade. Apesar de muitos pais acharem que é só da escola. Então, quando isso chega a um determinado nível, é preciso estar chamando o pai e falando: olha, nós vamos fazer essa parceria aqui, senão não tem condição de tirar chupeta, porque a gente tira aqui, você usa lá na sua casa para ela não chorar. Então, não tem condição (informação verbal, BENJAMIM, 2016, grifos nossos).

A concepção de cuidado explicitada por Benjamim relaciona-se a atividades corporais associadas à manutenção da vida e - ao comparar ao ensino fundamental - aos conhecimentos relacionados à compreensão do próprio corpo e da natureza. A orientação às famílias, na educação infantil, com relação a tais aspectos, mostra-se como necessária em seu relato, estando a escola “cuidando e educando” a própria família da criança.

Como vimos em capítulo anterior, a maior parte dos(as) entrevistados(as) não atuou como professor(a) de educação infantil e, dentre as mulheres que foram docentes nessa etapa, nenhuma trabalhou com o segmento de zero a três anos. Portanto, noções de cuidado e educação passam a fazer parte do repertório de muitos diretores(as) quando ingressam nesse cargo e, em sua experiência, vão constituindo tais concepções. Eduardo demonstra que alguns conhecimentos são construídos pela vivência no cargo e, especificamente, na experiência com a educação infantil:

Agora, se fosse hoje, eu já teria muito mais conhecimento dessa área, porque com o Caderno de tempos e espaços, que foi lançado pela prefeitura, eu achei que muitas coisas foram apontadas para melhorar essa questão do berçário, do AG II, muito, porque não se pensava mesmo na criança com o seu espaço, se pensava em espaço de proteção, berços, por exemplo, que é uma coisa que tem que ser abolida da escola de berçário, porque são enormes, tomam um espaço enorme da sala de aula, quando eu cheguei [lá], eu tinha oito berços na sala. Imagina oito berços em uma sala que tem quarenta metros. Cada berço tem um metro e meio. Sobra metade da sala. Os berços espalhados funcionavam muitas vezes

como "chiqueirinho", você colocava a criança lá só para ela ficar presa naquele espaço, para você conseguir dar banho nos outros, para poder fazer alguma atividade com um grupinho menor, você colocava um monte naquele chiqueirinho, pegava outros, então é uma proposta que não funciona, que desrespeita a criança, que não provoca liberdade, facilita para o adulto. Então esse tipo de pensamento que a gente foi trabalhando para que fosse substituída essa relação. E aí, as questões são as mais variadas, a gente quer desenvolver a criança, hoje eu tenho ideias mais aprofundadas sobre isso. Na época, era possibilitar que as crianças tenham contato com cores diferentes, texturas diferentes, sabores diferentes, a gente queria propiciar algumas coisas assim. Hoje eu já acho que daria para avançar muito mais, por causa dos documentos que têm sido construídos de tempos e espaços aí da prefeitura (informação verbal, EDUARDO, 2017).

Retratando a especificidade do espaço destinado aos bebês, Eduardo relata a necessidade de se pensar os tempos e espaços no planejamento na educação infantil. A elaboração curricular desenvolvida pela rede municipal, a partir das experiências vivenciadas em centros de educação infantil, mostra-se relevante para a mudança de suas concepções acerca do trabalho nessa etapa educacional.

5.4 Educação infantil como área de atuação feminina

Enquanto os estudos acerca da feminização do magistério apontaram o ingresso progressivo de mulheres na docência nas séries iniciais do ensino fundamental, sendo um processo denominado até de desmasculinização por alguns autores (FARIA FILHO *et al.*, 2005), a educação infantil surge como ocupação feminina desde sua origem (SOUZA, 2010). Dessa forma, carrega em seu cotidiano marcas do gênero. Deter-nos-emos na análise dos impactos da presença masculina e da feminina na composição do corpo docente para as experiências na direção.

Há cerca de 25 anos Campos, Grosbaum, Pahim e Rosemberg (1991) já sinalizavam para a suspeição diante da presença masculina na docência na educação infantil. Associando a maior aceitabilidade do contato feminino com o corpo infantil à imagem de pureza associada à maternidade, e não à paternidade, as autoras apontavam o olhar de suspeita direcionado aos homens que adentravam nessa área profissional: “quando homens se dedicam ao trabalho educativo com crianças pequenas passam a ser suspeitos tanto sobre sua identidade masculina, quanto sobre sua moralidade” (CAMPOS *et al.*, 1991, p. 55).

Naquela época, as autoras apontavam que 5% dos diretores nessa etapa da educação eram homens e nas atividades de contato direto com as crianças estes não estavam presentes. Hoje, conta-se com um percentual ainda pequeno de homens em tais atividades e, no caso de Campinas, um percentual maior na direção escolar⁸⁹. Mesmo com avanços decorrentes das lutas feministas e dos estudos de gênero, tal suspeição permanece presente na sociedade, como apontaram mais

⁸⁹

Esses dados foram detalhados no Capítulo 2.

recentemente Sayão (2005), Ramos (2011), Monteiro e Altmann (2014), Pruit (2015), dentre outras pesquisas.

Essa perspectiva de suspeição por vezes é encarada por profissionais das instituições nas quais os diretores e diretoras atuam e, em alguns casos, permeiam por um tempo suas próprias concepções. Alexandre, por exemplo, demonstra que em um primeiro momento foi necessário lidar com seus próprios preconceitos acerca dessa temática:

Primeiro, eu achei estranho, eu achei estranho o fato de homens trabalharem na educação infantil. Eu possuía já preconceitos com relação à educação infantil, aí então com homens trabalhando na educação infantil. Mas aos poucos, observando esses profissionais com os quais eu tive contato, eu comecei a quebrar muitos mitos que tinha na minha mente, tanto com relação aos homens trabalhando na educação, tanto com a própria educação infantil, porque no início da minha carreira como gestor na prefeitura de Campinas, eu não tinha vontade de trabalhar na educação infantil, a minha intenção era escolher uma Emef por conta da minha trajetória profissional, mas só tinha educação infantil, então abracei a causa e estou aí há três anos (informação verbal, ALEXANDRE, 2016).

Adentrando recentemente na área, Alexandre revelou não ter sido o plano inicial atuar na educação infantil e relatou um estranhamento ao perceber que havia alguns sujeitos do sexo masculino atuando nesse contexto. É a partir do reconhecimento do trabalho de tais profissionais que tal noção foi superada.

A única ação de observação, e de entrar na sala, e ver como que é o trabalho, a maneira como tratam as crianças, e aos poucos eu fui vendo que, tanto os homens com os quais eu trabalhei, e as mulheres, acabavam tendo a mesma conduta. Quando a gente tem algum tipo de problema, que famílias trazem para nós, em sala que trabalha homem, a primeira pessoa que é avisada é o educador masculino (informação verbal, ALEXANDRE, 2016).

Os(as) demais entrevistados(as) – onze, do total de quinze – relataram que, em algum momento da experiência no cargo de direção na educação infantil, depararam-se com a temática da presença masculina na educação infantil nos cargos de professor e de agente de educação infantil, precisando mediar a relação entre tais educadores e comunidade. Trataram-se de situações pontuais e, em alguns casos, os argumentos utilizados para o convencimento se referiam à profissionalização da docência na educação infantil, como nos relatos de Antônia, Beatriz, Carlos e Letícia.

A gente chamou as famílias, esclareceu, falou que a função que ele passou, que ele é concursado, e que ela tem que confiar no trabalho e tudo mais (informação verbal, ANTÔNIA, 2016).

A gente faz uma intervenção, e aí eles acabam vendo que o problema não é esse não, que aí eles veem que é tranquilo a relação, que o profissionalismo é em primeiro lugar, como se fosse uma mulher, que qualquer problema pode acontecer tanto do sexo feminino como masculino (informação verbal, BEATRIZ, 2016).

Olha, na verdade existe esse pequeno preconceito, não só em relação ao diretor, mas em relação até ao monitor masculino. Isso é quebrado através do tempo, quando se percebe que é um papel profissional, não é? Ninguém, o ser masculino não está ali para ser divisor de águas de qualquer situação, é um papel profissional. Quando a comunidade percebe isso, aí

as coisas se diluem. [...] Eu vou te dar um exemplo e você já vai entender. Você chega em uma oficina mecânica, ao invés de vir um homem, vem uma mulher. No primeiro instante vai estranhar. Qual é o fator diferencial aí? É a capacidade dela em resolver o problema. Então, quando acontece isso, anula-se, quebra-se esse estigma de homem e mulher aí (informação verbal, CARLOS, 2016).

Quando eu cheguei aqui na educação infantil, na época nós tínhamos dois monitores, dois agentes de educação homens, e o vigilante homem, também, funcionário terceirizado. Eu me lembro que nós tivemos um enfrentamento no início de ano letivo, e deu para sentir que os pais temiam essa figura masculina dentro da sala. Eu não tive problema, mas eu tive que administrar isso com as famílias, então nós tivemos que chamar as famílias, apresentar esse monitor, a gente não evidenciou essa situação, foi uma ação de uma reunião na escola, para falar um pouquinho do trabalho, dos professores, dos agentes, com a intenção realmente de tocar a questão da figura masculina ali também, como um educador, que tinha as mesmas intenções de trabalho como se fosse uma mulher. Então, assim, com muito jeito a gente foi conseguindo tirar esse resquício que essas famílias muitas vezes tinham, de, vamos dizer assim, talvez um medo mesmo, uma figura masculina, será que vai cuidar como cuida a mulher, então tem muito isso, mas eles estão com a gente até hoje, eles são ótimos, e eu falo, que às vezes se sobressaem até mais, quer dizer, são melhores do que certas mulheres, infelizmente, mas é uma brincadeira que a gente faz, porque realmente são empenhados, fazem o que gostam, isso é positivo (informação verbal, LETÍCIA, 2017).

Demonstrar o profissionalismo e amplo conhecimento na área pedagógica, no decorrer do tempo, mostrou-se importante para que tais questionamentos diminuíssem.

[Heitor:] Na outra escola, tinha um professor de educação infantil que, se ele falava alto, é porque ele falava alto, se ele falava baixo, é porque ele falava baixo, se ele beijava as crianças, é porque ele beijava as crianças – na hora de sair –, se ele não beijava, é porque ele não beijava. Então, tudo era um problema. Da mesma forma que eu tive um outro monitor que, por receio, então ele trocava só os meninos. Mas isso, a gente pode dizer que está presente, é um receio presente.

[Pesquisadora:] Isso você teve que ter alguma ação, assim, enquanto diretor, nessas situações?

[Heitor:] Só no caso desse professor, que a gente chamava as pessoas que reclamavam para conversar. Mas, na verdade, às vezes o que acabava, o que diminuía mais essas incomodações, é o trabalho. Então o trabalho que ele ia instituindo ia mostrando que ele tinha conhecimento sobre a área (informação verbal, HEITOR, 2017).

No relato de Heitor aparece, ainda, a convivência do diretor com uma postura do monitor que, pelo receio, ficava isento do trabalho de trocar meninas, responsabilizando-se apenas pelo cuidado corporal de parte das crianças de sua turma.

Em alguns casos, por sua vez, diretores(as) precisaram responder a tal questionamento diante de ameaças contra si, respondidas com o mesmo argumento da profissionalização, como no caso de Cláudia:

[Cláudia:] Com o nosso monitor que está aí hoje, muito pouco se falou dele em qualquer sentido ruim, em relação a ele. Mas com os demais que já passaram por aqui, eu já tive situações mais delicadas. Situações do tipo, da mãe vir falar comigo que não queria que o filho ficasse com o rapaz que estava aqui na época, por exemplo. Então eu já tive algumas vezes, tive uma situação em que eu fui, inclusive, ameaçada. Teve uma situação em que eu fui ameaçada por telefone. Foi uma ameaça anônima, em que a mãe dizia que o pai tinha falado que, se acontecesse qualquer coisa com o filho dele, que estava aqui na escola, ele me mataria. Então isso aconteceu lá, logo que eu cheguei. Isso foi logo que eu cheguei.

[Pesquisadora:] E você agiu de que forma, diante disso?

[Cláudia:] Na época, eu disse para a mãe que assim como ela levava o filho dela ao médico, que era um médico homem, e ela confiava nesse homem, a pessoa que estava aqui era um profissional, e que nós tínhamos que acreditar que esse profissional era um bom profissional. Acabou, matei só desse jeito, não fiquei dando muito pano para manga. Não sabia quem era a mãe, e também, nem fiz questão de saber (informação verbal, CLÁUDIA, 2016).

Ao mesmo tempo que a profissionalização é usada como argumento, a associação ao papel de pai também aparece, indo na contramão de discussões que criticaram o fato de, no caso das mulheres professoras, serem associadas ao papel de mãe ou tia, em uma desprofissionalização da docência e aproximação do âmbito doméstico (FREIRE, 1997).

Aqui não, mas eu já tive outra escola que eu trabalhei, que eu já tive, um monitor, um agente de educação infantil, que era homem, que aí às vezes tem mãe que questionava essa coisa. É engraçado que até eu estava conversando com a orientadora pedagógica hoje, porque a gente tem um pai de aluno que está fazendo pedagogia, ele tem dois menininhos aqui, e ele está fazendo pedagogia e está fazendo estágio aqui com a gente, e ele fez essa pergunta para mim, ele falou assim: Manuela, e não vai ser estranho, eu, fazer estágio? Eu não estava entendendo o que ele queria dizer, mas disse: não, mas por quê? E ele falou: ah, porque eu sou homem. Eu falei: ah, você é homem, mas na sua casa você não troca fralda? Você não cuida do seu filho? Qual o problema? Ele: é. Eu falei: é. Falei: e a gente tem também um agente que é homem. Então eu achei engraçado, porque ele, como pai, ele como estudante de pedagogia, ele achou que era estranho. Porque, assim, que os pais poderiam achar estranho ele ali dentro. Então eu falei: não, talvez o que eles vão estranhar é você – assim, os que te conhecem –, porque uai, o que você está fazendo aí dentro? Ah, eu estou fazendo estágio porque eu faço pedagogia. Tudo bem. Eu falei assim: mas o fato de ser homem... Mas assim, já teve outras escolas que eu passei que já teve questionamento de mães sim, mas aí você tem que quebrar isso: então, mas em casa, o pai não troca fralda? O pai não dá banho? Qual o problema? Porque às vezes tem esse preconceito sim (informação verbal, MANUELA, 2017).

Remeter ao âmbito doméstico do cuidado parece, também, ser eficaz no convencimento a respeito da presença masculina naquele local. Em uma linha de pensamento que constrói a questão de que, se em casa os homens estão cuidando das crianças, por que não o poderiam fazer profissionalmente?

Por outro lado, em alguns relatos a concepção ligada à suspeita parece ser reforçada pelos argumentos tecidos pelo(a) diretor(a), demonstrando que tal sujeito não ficará sozinho com a criança, ou não se responsabilizará por tarefas de higiene e, por isso, não terá como causar algum mal a ela.

As mães sempre criam uma situação de resistência pelos monitores homens. Então, quando eu ingressei lá, já tinha um monitor homem, que é muito antigo da rede. As mães já conheciam ele muito, então não tinha problema: ah, é o tio não sei o que, o tio não sei o que! De boa. Quando ingressou esse outro, que era mais altão, mais fortão, nossa! Mas como? Para onde ele foi? Foi para o Agrupamento I, que é geralmente onde sobram as vagas. Os monitores vão ficando com mais tempo de casa, eles vão saindo do Agrupamento I, salvo raríssimas exceções de algumas monitoras que se identificam com o Agrupamento I – os bebês –, e acabam querendo, ficando lá por opção. Mas a maioria sai, principalmente à tarde. À tarde, que são os novos, ingressantes, sobra tudo Agrupamento I para tarde, para os bebês. E mães, de criar caso: mas como que você vai deixar? Ele é homem, vai tocar meu bebê, minha bebê, não pode! Infelizmente. Aí vai todo aquele trabalho de conversa,

diálogo: não, olha, infelizmente o concurso é para ensino médio – mas a gente faz uma conversa, um diálogo –, nunca troca sozinho, tem sempre uma outra. Eles são em três, quatro, às vezes, trocando, ali na sala. Então tem dois aqui, dois aqui, tem sempre alguém junto. Tem sempre alguém da limpeza higienizando o banheiro, então a senhora fica sossegada. Mas dá trabalho. Tem mães que vêm e pedem para trocar: ah, eu quero que tira a minha criança da sala, que tem um homem lá, não quero. Infelizmente tem (informação verbal, DENISE, 2017).

Eu falei: não, esse monitor está chegando agora, você precisa dar um voto de confiança para ele. E eles se organizam lá na forma, na coisa de banheiro, porque como eles estão no AG II, é levar ao banheiro, não tem muito que trocar fraldas. As crianças estão praticamente no desfralde, no comecinho, eles organizam lá no trabalho (informação verbal, ANTÔNIA, 2016).

A intervenção de órgãos superiores por vezes se mostra necessária, seja da supervisão, como relatou Fábio, seja da própria polícia, como no relato de Eduardo:

[Fábio:] Já teve problema de família com monitor, isso é problema sério.

[Pesquisadora:] E aí, como é que você lidou?

[Fábio:] Aí teve de resolver a situação, não foi fácil, mas teve sim. E aí se resolveu com muita conversa com a família e com ajuda também do Naed, do supervisor. Isso faz dois anos. Nessa época aqui. Faz parte também do processo (informação verbal, FÁBIO, 2017).

[Eduardo:] Na primeira escola que eu trabalhei, eu tive um que teve que ir embora com escolta da polícia. Era monitor. Cuidava das crianças, uma mãe passando, ele gritou com uma criança, eu não lembro exatamente como foi a situação – acho que alguém foi jogar areia no outro, ele gritou com a criança, ficou bravo com a criança, alguém viu, foi e contou para o pai, e o pai ficou desesperado, falou que ia matar, aquele tipo de coisa. E aí ele teve que ir embora escoltado, porque o negócio ia ficar feio. Porque era homem, porque se fosse uma mulher que tivesse chamado a atenção da criança, ia ser natural. Então existe esse preconceito sim, mas está diminuindo bastante.

[Pesquisadora:] E nesse caso, você enquanto diretor teve que intervir?

[Eduardo:] Na hora não dá para você chamar ninguém porque na hora é um sufoco. Mas depois você chama a família, você conversa, você explica, você pede desculpas, porque realmente não é para gritar com ninguém. Ninguém é para gritar com ninguém. Mas acontece, porque você está em um dia muito ruim, e uma criança repete várias vezes coisas que você pediu para não fazer, e aí você não aguenta e você solta um grito no aluno. Eu não concordo, mas eu entendo que isso pode acontecer e os motivos pelos quais isso acontece. E às vezes, você grita em uma situação de perigo mesmo: a criança está para cair, e você dá um grito para a criança não ir naquele local de perigo. E pode ser interpretado de maneira errada também (informação verbal, EDUARDO, 2017).

A partir do relato de Eduardo, podemos contrapor as duas figuras: diretor e agente de educação infantil. Enquanto da primeira, como vimos anteriormente, espera-se, por vezes, uma postura severa, na figura daquele que vai cuidar das crianças há limites para tal severidade, sendo necessária uma certa delicadeza e doçura no trato com as crianças.

Em outros casos, a experiência relatada é a de conviver com o profissional que, após ter sido alvo de acusações, está afastado das atividades diretamente ligadas às crianças, como relatou Ítalo:

[Ítalo:] Agora, na educação infantil, ela é diferente, a maioria é mulher, desde o começo. E a figura masculina, como que a família vê? Porque é o homem que vai limpar o bumbum do bebê, é o homem que vai acompanhar a criança no banheiro. Como que o pai, a mãe, vê isso? Então, é isso que precisa ser trabalhado na escola, que ele, a figura masculina – o

homem – também tem direito, igual à mulher, ao acesso ao cargo. Então, é um trabalho que precisa ser construído dentro da escola.

[Pesquisadora:] E você teve que fazer esse trabalho?

[Ítalo:] Tive, várias, em vários momentos eu tive que intervir na creche, por conta da figura masculina lá. De pais, realmente. Eu tive, não conhecia, o agente que foi readaptado, ele teve problema com pai.

[Pesquisadora:] Ah, nesse sentido mesmo.

[Ítalo:] Nesse sentido mesmo, de pai acusando de coisas que não existiam, e a gente, não devia existir. E criou um problema psicológico.

[Pesquisadora:] Em outra escola.

[Ítalo:] Na mesma escola, de cinco anos.

[Pesquisadora:] E aí, acabou tendo que ir para a secretaria?

[Ítalo:] Na secretaria, porque ele não conseguia mais ficar na sala, porque ele tinha medo. Medo de um pai bater, de ter problema, então criou-se um problema psicológico muito grande nesse funcionário. Então aí, o que que tem? Aí nós temos que trabalhar essa questão com a família, que a figura masculina, o homem também tem direito de trabalhar, não é um cargo feminino, não é um cargo para mulher, só, trabalhar. Assim como não é um cargo de um pedreiro, para o homem, não é cargo do homem, tem pedreira. A mulher é pedreira, ela pode construir e ser uma melhor engenheira do que o engenheiro. Então, essa construção do gênero, tem que ser bem construída com a família, no caso, na escola (informação verbal, ÍTALO, 2017).

Pode-se perceber a existência de diversas ações que precisam ser mediadas pelos(as) diretores(as) no que se refere à presença masculina nos cargos de professor(a) e agente de educação infantil. No entanto, como no caso relatado por Ítalo, às vezes tudo que se tem é conviver com uma situação anteriormente instituída e, possivelmente, mal resolvida.

5.5 Potencialidades da gestão da educação infantil

Em pesquisa realizada em uma escola de educação infantil, Ferreira (2016) apontou para a presença de características do ensino fundamental nesse cotidiano, por exemplo a organização das crianças em filas para transições entre espaços, ausência de brinquedos em espaços coletivos de circulação livre, o uso de uma campainha para indicar o término de refeições, mobiliário nas salas que impedia movimentação ampla.

Por outro lado, em nossa pesquisa, desejamos evidenciar o que a gestão da educação infantil traz como potência para a área da educação em geral, em especial para as séries iniciais do ensino fundamental, com as quais correntemente é comparada e das quais por vezes recebe influência.

Gilberto, que atuou por vários anos nos mais altos cargos da Secretaria Municipal de Educação, parte de um olhar mais amplo para a escola que tal experiência lhe proporcionou e defende que a educação infantil pudesse influenciar as práticas desenvolvidas no ensino fundamental, e não o contrário.

Você vê, a questão do brincar, que é aquilo que eu disse, o fundamental tinha que estar mais, principalmente fundamental I, mais próximo do infantil, estar um pouco mais

próximo, do que o infantil se aproximar do fundamental, e o que nós estamos vendo agora, de uns dois anos para cá, é justamente o contrário, é o cara querer fazer com que o infantil se aproxime de regras e de coisas do fundamental. Algumas coisas, eu acho que são válidas: avaliação, eu acho que tem que ter avaliação no infantil. Não da mesma forma, o problema é que você começou com uma avaliação, e cada vez que eu estou vendo umas diretrizes curriculares da rede cada vez mais, essa avaliação – que tem que ter –, o cara não sabe chegar em um limite e naquele limite ele parava. Eles estão levando para tal forma que cada vez ela está sendo puxada para uma avaliação mais de fundamental, e você está levando cada vez mais para um lado. Então agora, por exemplo, eu vi umas diretrizes curriculares que o cara quer começar a alfabetizar a criança – alfabetizar não, mas já estão falando em alfabetizar, em letramento, das crianças, do AG III, quatro, cinco anos, quando na realidade isso aí, ele acontece de uma maneira natural, você não tem que forçar e criar um currículo para fazer isso. O currículo é de brincar e de aprender brincando, e cada um, dentro da sua. Aí eu lembro da minha história, por isso que eu acho que essas negas não fizeram jardim de infância, ou se fizeram foi muito mal feito, porque elas não devem lembrar da história delas, para pensar como. Então, o que nós estamos fazendo, o que nós tínhamos que fazer é que os primeiros anos do fundamental fossem um pouco mais parecidos com o infantil, que você fizesse trabalho mais em conjunto com as crianças, mais em grupo, onde as crianças pudessem, mais, uma trabalhar com a outra em cooperação, um corrigir o outro, que a correção de uma criança pode dar muito mais efeito do que a minha com a criança. Qualquer um sabe, não preciso falar sobre isso, tem trinta anos já, mas nós estamos regredindo, parece. Então nós estamos levando o nosso fundamental, o nosso infantil, a ficar mais parecido com o fundamental. Eu não sou contra fazer avaliação não, eu acho que tudo tem que ter avaliação, de todas as coisas, mas cada uma tem que ter o seu próprio meio de avaliar, o seu próprio método, a sua própria forma peculiar para cada situação. Eu não posso querer fazer o método fordista de avaliação para a educação, porque eu não estou produzindo carro, eu estou produzindo pessoas. E, dentro da educação, eu não posso aplicar o mesmo tipo de avaliação para o fundamental e para o infantil. Mas eu estou vendo, pelo que eu tenho visto, de alguns diretores, que nós estamos vendo, em vez de a gente estar trazendo de lá para cá, nós estamos indo daqui para lá, ou seja, nós estamos de marcha à ré, essa é a minha opinião. Eu posso estar errado, mas vamos ver o tempo (informação verbal, GILBERTO, 2017).

Criticando a tendência de inserção de formas de avaliação na educação infantil e de um currículo pautado na alfabetização – necessidades essas que não partem do acúmulo de conhecimento produzido a partir das experiências da rede e da discussão de tais propostas dentre seus profissionais, Gilberto destaca a importância do brincar, que é um dos eixos de trabalho na educação infantil (BRASIL, 2009).

Em caminho diferente mas com perspectiva parecida, Ítalo, que passou pela educação infantil pelo período de cinco anos no cargo de direção e hoje atua em uma escola de ensino fundamental da rede, carrega em sua experiência a potencialidade do brincar e a percepção acerca dos espaços na prática educativa. Ter sido diretor na educação infantil proporcionou um olhar diferenciado para a escola de ensino fundamental em que ele atua hoje.

Se você visse essa escola, quando eu cheguei, no ano passado, é outra escola. Isso aqui não era dessa cor, isso aqui era azul, dessa cor aqui, tudo escuro, eu falei: Não, vamos mudar a cor dessa escola. Então já mudei as cores, a escola está limpa. Você muda, era tudo sujo, imundo, pintamos. Já penso, na educação infantil, poxa vida, já penso nos brinquedos. Aqui tem dois primeiros anos, não tem brinquedos aqui, já estou cotando brinquedões para colocar para as crianças, brinquedões, então já vai. [...] Já joguei para o conselho, já passou, já aprovaram, já amaram, as professoras já estão esperando, porque, poxa vida, eu vim da educação infantil com brinquedos, parques, lá tinha dois parques, aí chegou aqui, umas

crianças pequenininhas, seis aninhos ainda, e não tem espaço adequado para elas. Já estão enfileirados, e não tem lugar para correr, brincar, porque o brincar ainda existe, e não tem mais o brincar para elas, cadê o brincar? E o cuidar continua. Um cuidar diferente, mas existe o brincar e o cuidar, aqui, ainda. Então, a gente tem essas visões, que quer ampliar, melhorar o espaço onde está, aí a gente acaba ficando para ajudar, porque se eu não estiver aqui, se vem um outro, não vai ter essa mesma visão, eu acredito. Porque a gente aprendeu, o outro ainda vai aprender – ou não –, não sei, mas, pelo menos a anterior, que estava aqui há catorze anos, não fez. Sei lá, a gente pode contribuir. Eu estou aqui, eu sei que há outras escolas que precisam também de uma gestão que tem uma visão diferente, para reconstruir uma forma diferente da escola, de funcionar. Mas eu não posso transformar todas, mas onde eu estiver eu posso ajudar (informação verbal, ÍTALO, 2017).

Em perspectiva brincante, considerando, para além do cuidar e do educar, o brincar como indissociável na educação de crianças, Ítalo repensa as materialidades e espaços da escola de ensino fundamental na qual atua hoje como diretor, a partir de um olhar que vem da sua experiência na educação infantil.

A escuta das crianças é outra potencialidade que se observa, mesmo que de maneira sutil, na experiência de alguns(as) diretores(as), como no relato de Eduardo que, atendendo a um pedido das crianças, transporta um brinquedo do CEI em que estas estudavam anteriormente cujo prédio, posteriormente, não atenderia mais à educação infantil.

Quando fechou [um outro CEI da região], algumas crianças vieram para cá, que tinha algumas vagas aqui, algumas [em outro CEI próximo], a gente trouxe algumas para cá. Um grupinho [de lá] se reuniu ali, uns quatro ou cinco, e veio falar comigo. Aí falou: diretor, tem um brinquedo lá que a gente queria que tivesse aqui também. Porque quando a gente montou a escola lá, eu consegui – não tinha nada, então eu tive que ir na prefeitura, a prefeitura que tinha lá e ia mandar para a escola. O brinquedo que eles estavam falando era um gira-gira, que ficava no parque lá fora, com um volante em cima. Então senta de três, e eles vão com o volante girando, e eles gostavam muito desse brinquedo. E aí eu pedi para trazer o brinquedo para cá. E eu podia, porque ainda está no nome da escola, e eu podia fazer essa transferência de um brinquedo para cá. Tem um custo, tem que contratar alguém para tirar porque a prefeitura não faz, e instalar aqui. Mas eu trouxe, eu tinha decidido que eu não ia trazer, pelo custo do transporte e da instalação. Mas perante a um pedido das crianças, e eu queria que essa questão democrática fosse instaurada aqui, eles sentissem que eles podem pedir algumas coisas porque o espaço é deles, aí eu trouxe. Eu trouxe aqui, e eles ficaram felizes e agradeceram. Essa semana eu cheguei na escola, tinha uma carta de uma sala de aula explicando que eles quebraram o vidro de uma sala, que tinha que consertar, mas que foram eles que quebraram, que eles estavam pedindo desculpas por ter quebrado, e solicitando que eu consertasse o vidro. Achei bem interessante. E lá, tem um grupinho que quando eu chego já vai falar bom dia, já vai conversar, vai perguntar o que eu estou fazendo no computador, que aí já pede para fazer algumas coisas, pede para comprar algumas coisas para a escola (informação verbal, EDUARDO, 2017).

Na perspectiva de escuta, Benjamim também realizou alterações nos espaços do CEI a partir de aspectos que observou nas ações das crianças. Por exemplo, ao vê-las desenhando nas paredes, criou espaços de azulejo e lousas nos quais estas pudessem se expressar pelo desenho e pela pintura. Embora sua justificativa seja contestável, ao considerar tais produções como “rabiscos” ou “pichações”, o seu olhar e a sua intervenção foram mobilizados visando atender às necessidades declaradas pelas ações das crianças:

Olha, eu acredito que nessa questão, de reformar, de estar fornecendo material que o pessoal precisa no setor. Então, por exemplo, a menina aqui do agrupamento IA, que são crianças menores, ela precisava fazer várias melhorias no setor, de coisas, de materiais, de tapete sensorial, então foi todo comprado o material, para realmente dar condições de fazer um trabalho legal no agrupamento IA. Foi uma melhoria muito boa, se você entrar lá, você vai ver um monte de coisa que têm sido feitas. Outra questão é o entorno, a estrutura da escola. Foram feitas muitas melhorias em relação às salas de aula, que elas todo ano é pintada para não estar em uma sala de aula abandonada, suja, então todo ano é pintado – tanto a sala de aula, quanto a escola. A casinha de boneca também foi pintada por fora, por dentro, que estava bem abandonada. Foi colocado pisos, azulejo, ao redor da casinha de boneca. Foram também feitos os murais, porque antes as crianças ficavam pichando as paredes, rabiscando. E aí eu falei assim: mas se as crianças ficarem rabiscando as paredes, quando crescerem vão querer ficar pichando todo canto. Então eu acho, chamei os professores, conversei, falei assim: olha, eu acho que é muito bom eles fazerem aqueles rabiscos, só que eu acredito que seja bom eles fazerem em determinados lugares, senão eles vão ficar pichando, crescer pichando, rabiscando em qualquer lugar. Então eles têm que saber que tem um lugar que eles podem fazer esse tipo de atividade. Então eu fiz as lousas em vários lugares, aqui atrás, na frente, aqui na casinha de boneca, para que eles pudessem fazer. E em relação à casinha de boneca, eu fiz as lousas com azulejo, porque aí eles podem mexer com tinta, o pessoal pode ir lá e limpar, e outras podem fazer também, lavar e tudo. Então foi uma marca que eu estou deixando aí (informação verbal, BENJAMIM, 2016).

Denise, por sua vez, participou de interações com as crianças por meio da escrita. Nesse caso, partindo da prática pedagógica de professoras, percebemos que nesse contexto as crianças também eram, em certa medida, ouvidas.

A gente chegou num ponto, na outra escola – nessa a gente está com um trabalho com uma professora, ela está fazendo enquetes com as crianças, e fazendo levantamento de opiniões das crianças. Então, na outra escola, eu cheguei a fazer bilhetezinho para as outras crianças, que elas mandavam, elas mandavam bilhetes: olha, diretora Denise – mandavam cartinha, ou bilhetes –, nós vimos que no parque está acontecendo isso, sentamos e conversamos entre nós, e precisa melhorar isso e aquilo e aquilo. E aí eu respondia – a professora trabalhando a função da escrita e fazendo enquetes com eles: o que a gente precisa melhorar na nossa escola? Ou: como que a gente quer a nossa festa? Como será que vai ser o nome da festa, dessa festa que a gente vai fazer, que é uma festa por festa, não tem o nome ainda? Que a gente já estava nesse ponto lá na outra escola. E aí essa também era uma relação legal que eu tinha, principalmente com as crianças do agrupamento III. Mas aí eles iam, levavam carta, levavam bilhete, levavam isso, eu escrevia, retornava. Tinham algumas vezes que eu respondia não à mão, eu digitava no computador, imprimia e mandava. Eles amavam, porque é ver a escrita digitada, eles amavam. Foi bem legal. Algumas professoras faziam isso lá porque já tinham pegado o meu jeito de trabalho e, voltando, caminho aberto. Acho que o diretor tem que ter o caminho aberto, o diretor tem que mostrar que ele é acessível, você é acessível, a escola tem que fluir, a escola tem que ser uma boa escola, e a escola é a cara que a gente dá a ela. A gente, a equipe, de educadores. Nós damos a cara à nossa escola. Então o jeito que a gente age, o jeito que a gente administra, o jeito que a gente cuida, o jeito que a gente presta atenção, que tem que melhorar nisso, ah, isso está ótimo, que bacana, parabéns, eu acho que o *feedback* é o tempo todo. E aí, a equipe se contagia, isso é gratificante. Por isso que eu falo, eu gosto (informação verbal, DENISE, 2017).

As interações por meio da escrita traziam sentido a essa prática, seja para decidir a respeito do tema de uma festa a ser organizada, seja para propor melhorias no CEI, ao mesmo tempo em que possibilitavam ouvir o que as crianças tinham a “dizer”, ou a escrever. A comunicação por meio da escrita com as crianças foi relatada também por Eduardo, em um contexto

no qual uma turma havia quebrado um vidro da escola e, por meio de uma carta, se desculpava ao diretor e solicitava o reparo da janela quebrada.

Outro aspecto que pode ser percebido no relato de Denise é o rompimento com o adultocentrismo e a construção de uma relação menos hierarquizada e mais próxima das crianças. Essa relação já foi analisada em capítulo anterior dessa tese, no qual trouxemos o relato de Benjamim, quando este se transforma em “rato” na dramatização de uma música apresentada às crianças, criando uma proximidade que, em momento posterior, emerge na interação com as mesmas.

Ser diretor(a) na educação infantil também pode levar a um envolvimento político, seja na luta pela qualidade da educação, seja pelo direito das crianças, como vimos também no relato de Benjamim, que se mobiliza na luta pela ampliação do número de vagas, contatando o Conselho das Escolas e realizando assembleias com a comunidade, como vimos em item anterior.

Para finalizar, trazemos o relato de Eduardo, que inspira a construção de um olhar da educação infantil:

Não faz sentido você ser professor e não aprender nada. Se você não vive experiências que te provocam, que te instigam, que te tiram do seu centro, que te dá um certo medo: será que eu vou conseguir? É importante você não saber que vai conseguir, é importante o desafio ser um desafio que traga algum temor de não ter sucesso, porque essa é a realidade do aluno, e se você vive essa experiência, você compreende melhor o que acontece com o aluno. E aí você respeita mais, você interage mais, você se aproxima mais, você percebe que você é igual. A gente tenta trabalhar numa perspectiva onde a criança e o adulto não estão em mundos diferentes, nós temos um mesmo mundo. Nós somos, inclusive, pessoas exatamente iguais. A única coisa que diferencia uma criança do adulto é que o adulto tem mais tempo de vida, só. Porque os direitos são do ser humano, independente da idade que ele tem (informação verbal, EDUARDO, 2017).

Eduardo traz essas palavras ao demonstrar outras alterações no espaço físico e mobiliário buscando que o espaço da educação infantil possa ser da criança.

Então a gente ainda está caminhando, mas a gente tenta trabalhar a escola, por exemplo os bebedouros que a gente tinha, eram altos. Então a criança tinha que pedir para o adulto para pegar um copo de água. A gente contratou uma pessoa que abaixou todos, porque aí agora as crianças podem ir e pegar a sua própria água. Então a gente tem olhado algumas coisas, por exemplo, os materiais em sala de aula, a gente tem trabalhado com os professores para não ficar nada trancado, e para não ter porta mais na sala de aula. Aqui ainda tem, no pequeno príncipe os professores já decidiram tirar as portas. A gente arrancou tudo, não tem uma porta (informação verbal, EDUARDO, 2017).

Retirando as portas dos armários das salas, a intenção que Eduardo revela é possibilitar que as crianças

Saiba[m] escolher e saiba[m] organizar e guardar novamente no lugar que foi indicado. E mais, ajudar a organizar o seu próprio espaço do seu jeito. Então, as salas começam a ser da criança. E nós temos o nosso espaço de adulto. O nosso espaço de adulto é secretaria e uma copa que nós temos lá atrás, o restante é da criança. Então a gente tenta colocar sempre as coisas na altura da criança. Na outra escola está fluindo mais, aqui não, aqui um pouco

menos. E a gente vai respeitando essa dinâmica talvez um pouco por essas experiências que eu fui contando para você, na minha relação e na minha formação (informação verbal, EDUARDO, 2017).

A gestão da educação infantil, cujas potencialidades nos propusemos a delinear, conta, dentre outros aspectos, com o olhar e a fala das crianças. Assim, os tempos e espaços, assim como o currículo, podem carregar em si um pouco de cada criança que pela educação infantil passa. Como Kohan (2005) escreveu, brincando com o texto de Deleuze (2002/1997)⁹⁰,

A tarefa do *educador* não é vasculhar os arquivos familiares, não é se interessar por sua própria infância. Ninguém se interessa por isso. Ninguém digno de alguma coisa se interessa por sua infância. A tarefa é outra: tornar-se criança através do ato de *ensinar*, ir em direção à infância do mundo e restaurar esta infância. Eis as tarefas da *educação* (KOHAN, 2005, p. 254, grifos do autor).

Assim como a brincadeira que Kohan (2005) faz entre a “literatura” presente no texto de Deleuze (2002/1997) e a “educação” mostra uma possibilidade para o “educador”, podemos pensar também na possibilidade do “tornar-se criança” para o(a) diretor(a) de educação infantil.

⁹⁰

No texto original de Deleuze (2002/1997): “A tarefa do escritor não é vasculhar os arquivos familiares, não é se interessar por sua própria infância. Ninguém se interessa por isso. Ninguém digno de alguma coisa se interessa por sua infância. A tarefa é outra: tornar-se criança através do ato de escrever, ir em direção à infância do mundo e restaurar esta infância. Eis as tarefas da literatura” (DELEUZE, 2002/1997 *apud* KOHAN, 2005, p. 253).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu jamais penso exatamente o mesmo pela razão de que meus livros são, para mim, experiências. Uma experiência é algo do qual a própria pessoa sai transformada. Se eu devesse escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de haver começado a escrever, não teria jamais a coragem de empreendê-lo (FOUCAULT, 1994/1978, p. 41 *apud* KOHAN, 2005, p. 13).

Como considerada por Foucault, a escrita da tese se revela como uma experiência. Após idas e vindas, camadas de pensamento entremeadas em cada página, a pesquisadora sai transformada. Nessas considerações finais, trazemos ao(à) leitor(a) aspectos importantes apontados pela pesquisa, em perspectiva de abertura para que novas transformações sejam possíveis.

Os estudos feministas e de gênero apontaram para a existência de desigualdades entre homens e mulheres e para a desnaturalização de noções associadas ao feminino e masculino. Pesquisar um campo que, historicamente, vem sendo associado ao feminino e desvalorizado socialmente, como a educação infantil, a partir dessa perspectiva, permitiu vislumbrar as desigualdades presentes e as identidades forjadas nesse contexto profissional.

Esta tese procurou analisar como o gênero atravessa as trajetórias profissionais e as experiências de diretores e diretoras que ingressaram nesse cargo por meio de concurso público e que atuavam na gestão de centros de educação infantil da rede municipal de Campinas. Para isso, tomou-se como principal instrumento a entrevista semiestruturada, mas também contou com observações, consulta a documentos escolares e análise de dados quantitativos.

Pudemos perceber a permanência de hierarquias de gênero no mercado de trabalho e, em especial, em uma profissão considerada feminina. Ou seja, a hierarquização das funções na educação é acompanhada por uma hierarquia de gênero. Os homens se encontram mais presentes nos cargos mais altos na carreira – supervisão educacional, seguida da direção e da vice-direção, em detrimento da docência na educação infantil –, cargos nos quais se pode exercer maior poder e influência. A presença masculina se mostrou maior, portanto, naquelas funções associadas a atividades mais administrativas do que inerentemente pedagógicas, destacando que, no caso da educação infantil, a face pedagógica está mais associada a ações de cuidado e educação do que em outras etapas da educação.

Embora a produção de conhecimento defenda a eleição como melhor forma de provimento do cargo de direção, devido ao seu caráter democrático, a seleção por concurso público se mostrou como promotora de igualdade de oportunidades, no que se refere ao gênero, apesar de não ter esse objetivo explícito.

Comparando os cargos de especialistas e as funções docentes na rede, podem ser percebidas diferenças com relação à titulação, assim como à idade de ingresso no cargo atual e à faixa etária. Observa-se maior titulação, idade de ingresso a faixa etária de acordo com o avanço hierárquico na carreira. Comparando-se o grupo de homens e mulheres por cargo, a partir das mesmas variáveis, não foram constatadas diferenças significativas.

Considerando os diversos cargos cuja atuação se dá especificamente em centros de educação infantil do município – professor(a), orientador(a) pedagógico(a), vice-diretor(a) e diretor(a) educacional –, pudemos perceber que, nas instituições dedicadas à educação da primeira infância, a docência e a orientação pedagógica são maciçamente exercidas por mulheres. Embora também minoritária, nos cargos de atuação mais ligada a ações administrativas – como vice-direção e direção educacional – a presença masculina mostra-se mais evidente do que nos demais, em especial no cargo de direção que, no âmbito escolar, é aquele que representa maior amplitude de poder.

As trajetórias dos(as) entrevistados(as) revelaram diferenças entre homens e mulheres no que se refere à idade de ingresso no mercado de trabalho, conciliação entre trabalho remunerado e não remunerado e incentivos recebidos para ascensão na carreira.

Podemos afirmar que a classe social aparece como um elemento importante na escolha profissional, com a docência se configurando como uma possibilidade de ascensão social em alguns casos. Em outros, é uma possibilidade de ingressar em uma carreira menos desgastante fisicamente – no caso de sujeitos do sexo masculino, os quais em geral ingressaram no mercado de trabalho antes dos dezoito anos de idade. No caso de algumas mulheres, a docência aparece, ainda, como a escolha possível para elas, sendo a única experiência profissional de quase todas as entrevistadas.

O gênero se mostra relevante na carreira de mulheres, com o evento da maternidade e as atividades de cuidado realizadas no âmbito doméstico influenciando o delineamento de algumas trajetórias profissionais. O mesmo não se mostrou no relato dos sujeitos do sexo masculino, não sendo a paternidade evento relevante na construção de tais trajetórias.

Além das diferenças e desigualdades entre homens e mulheres que permearam as narrativas para além do questionado pela pesquisadora, consideramos a importância da interseccionalidade com outras categorias, como classe social, raça e sexualidade. A influência da classe social nas escolhas e caminhos dos sujeitos foi evidenciada pelos dados da pesquisa, no entanto o material empírico não contemplou questões étnico-raciais e relacionadas à orientação sexual dos(as) entrevistados(as), ficando como inquietações produzidas pelas análises dos dados e que merecem destaque para pesquisas futuras acerca de tais temáticas.

Em momento posterior à análise dos dados das entrevistas, foi realizado contato com os(as) entrevistados(as) visando agrupar os dados relativos à sua autoidentificação étnico-racial, que seriam organizados e poderiam ser debatidos mais detalhadamente em publicações posteriores à finalização da tese, com o seu devido cuidado e profundidade. Dessa forma, ao serem questionados(as) a respeito de sua identificação com relação à sua própria cor ou raça, diante das opções preto, pardo, indígena, amarelo e branco, onze entrevistados(as) se identificaram como brancos(as) – seis mulheres e cinco homens - e dois como pardos. Um diretor e uma diretora já haviam se aposentado no momento do contato, então conseguimos a autoidentificação étnico-racial de treze dos(as) quinze participantes⁹¹.

Já com relação à orientação sexual dos(as) participantes, ao relatarmos a respeito da vida familiar e filhos pode-se inferir uma possível heterossexualidade, no entanto não é um dado seguro por não ter sido perguntado explicitamente como se identificavam, correndo-se o risco de adotar uma perspectiva heteronormativa na pesquisa, a qual não é por nós compartilhada.

A progressão na carreira ocorreu por diferentes influências, sendo relatados incentivos vindos de pessoas hierarquicamente superiores no caso de vários sujeitos do sexo masculino (incentivos verticais), enquanto no relato de mulheres predominaram incentivos horizontais (de colegas de trabalho) ou uma visão espontânea da ascensão, como se a saída da sala de aula dependesse apenas da vontade individual de prestar o concurso para direção. A maior parte das mulheres chegou ao cargo de direção exclusivamente por meio de concurso público, sendo o cargo atual a primeira experiência em atividades de especialistas. Por outro lado, a maior parcela dos entrevistados do sexo masculino iniciou em tais funções mais jovem e por meio de indicação política e/ou eleição, principalmente na rede estadual de São Paulo.

A maior parte dos(as) entrevistados(as) ingressou na educação infantil apenas pelo cargo de direção, sendo que pouco mais da metade das mulheres foi docente nessa etapa – todas no segmento de três a cinco anos, nenhuma em turmas na faixa etária de zero a três anos. Um diretor ministrou aulas de música na educação infantil.

As justificativas elencadas para a escolha por atuar na direção especificamente na educação infantil – haja visto que no caso dos cargos de especialistas é realizado um concurso sem segmentação por etapa da educação, podendo o(a) funcionário(a) migrar de uma etapa a outra por

⁹¹ A autoidentificação como branco(a) foi acompanhada de falas como “sou afrodescendente, meu avô paterno era negro, no meu cabelo você vê” (Denise), “mas minha avó era negra, a outra era indígena, até depois voltou para a tribo” (Eduardo), “mas tem bastante sangue negro aí” (Gilberto), ou mesmo “sou descendente de italianos” (Antônia). Os que se identificaram como pardos relataram “sou moreninho claro, minha avó era negra” (Heitor) e “a raça é negra, cor parda” (Ítalo). A auto e heteroidentificação racial se mostra de maneira complexa, como demonstram as declarações dos(as) entrevistados e como apontam as reflexões de Petruccelli (2013) acerca da forma como as pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) vêm abordando tal temática, podendo ser abordada mais detidamente em estudos futuros.

processo interno de remoção – relacionaram-se com a formação inicial, sendo que os(as) formados(as) em pedagogia relataram motivos associados à área da educação – seja a escolha pela educação infantil, seja a recusa ao ensino fundamental –, enquanto aqueles(as) cuja formação inicial se deu em outras licenciaturas e depois complementaram com a pedagogia atribuíram tal opção a motivos não relacionados à educação, como localização da escola, falta de opção ou conciliação com a vida pessoal.

Enquanto as imagens trazidas de suas infâncias revelaram, em geral, uma figura de direção associada à severidade e à distância, com uma clara marcação da hierarquia, na narrativa construída pelos(as) entrevistados(as) acerca de sua experiência no cargo, foi percebida maior aproximação e menor hierarquização. Proximidade física, acessibilidade e afetividade fazem parte das narrativas construídas a respeito do “ser diretor(a)” atualmente e, especificamente, na educação infantil. No entanto, foram narrados também distanciamentos construídos.

As aproximações e distanciamentos narrados se referiam à face pedagógica da gestão, ao cotidiano, à afetividade, às crianças e profissionais. Os distanciamentos e aproximações da face pedagógica se relacionaram às condições de trabalho, afetadas pela falta de funcionários(as) na equipe gestora. A distância dessa face implicava em afastamento do cotidiano – salas de referência, corredores, parques e outros espaços – e das crianças.

A formação se mostrou relevante no estabelecimento ou rompimento com distâncias. A visão polarizada de gestão se mostrou mais presente entre formados inicialmente em outras licenciaturas, que não a pedagogia. Por outro lado, a formação continuada mostrou-se relevante para modificação de práticas e redução da sensação de ansiedade e descontentamento com o trabalho cotidiano de direção.

O gênero também marcou uma distância “necessária”, seja das crianças, seja do cotidiano, seja das profissionais – em especial para sujeitos do sexo masculino. O receio de tornar-se alvo de acusações de assédio sexual leva à construção de tal distância, a partir de noções de masculinidade associadas à violência e distanciadas de noções de cuidado e educação.

As experiências também foram marcadas pela relação de autoridade inerente ao cargo. Foi demonstrada uma ambivalência entre a necessidade de construção de uma relação de confiança no período inicial na direção escolar ou em uma nova unidade educacional e a presença de cobranças a respeito da adoção de uma postura de maior austeridade direcionadas aos(às) diretores(as).

Uma relação paternalista, adultocentrada e machista foi observada em algumas experiências narradas, seja pela desprofissionalização expressa pelo termo “meninas” – usual na referência às profissionais que atuam na educação infantil –, seja na descrição de ações

empreendidas direcionadas à prática pedagógica de tais profissionais, seja ao se referirem às implicações da composição predominantemente feminina dessa área dedicada à educação da primeira infância.

Contribuindo para os estudos sobre a gestão da educação infantil, puderam ser percebidas dificuldades específicas da área e potencialidades das experiências na gestão nessa etapa para o trabalho posterior em outras etapas da educação.

Os desafios apontados relacionam-se à universalização do acesso à educação infantil, às condições de trabalho, à formação e valorização docente, à dimensão em construção da noção de cuidado e educação indissociados e ao caráter historicamente feminino da educação infantil.

A experiência na gestão escolar na educação infantil revela uma incongruência entre as proposições legais e a efetivação dos direitos das crianças à educação, estando os(as) diretores(as) em posição de coordenar o atendimento com pouca qualidade – mediante salas superlotadas e profissionais sobrecarregados(as) devido a matrículas judicialmente efetivadas – e/ou responder à comunidade pela ausência de vagas.

A sobrecarga de trabalho é percebida tanto nas funções docentes quanto nos cargos de especialistas, seja pela quantidade insuficiente de profissionais nos dois casos, seja pelas matrículas excedentes que levam a turmas numerosas no primeiro caso. A formação continuada mostra-se comprometida por tal situação, pois a necessidade de trabalho em dupla jornada devido à falta de funcionários na docência acaba por ocupar o tempo destinado a tal ação.

Puderam ser percebidas descontinuidades nas práticas pedagógicas, concepções e discursos acerca do cuidado e educação como dimensões indissociadas na educação infantil. O receio de um retorno ao “assistencialismo” leva a tensões na relação entre unidades de educação infantil e famílias, ou mesmo entre profissionais que compõem uma mesma equipe de trabalho.

Ao serem questionados(as) a respeito da presença de profissionais do sexo masculino atuando diretamente com crianças, a maior parte dos(as) entrevistados(as) revelou já ter ocupado o papel de mediador(a) de conflitos relacionados à temática, utilizando como argumento principalmente a profissionalização da docência. Por vezes, eles(as) mesmos(as) revelaram um estranhamento inicial, em outros casos apenas mediarão a relação entre educadores e comunidade. Embora tal aspecto não tenha centralidade no trabalho cotidiano de direção, mostrou-se relevante para essa pesquisa, a qual parte da perspectiva de gênero em suas análises.

As potencialidades da experiência na direção na educação infantil referem-se à perspectiva de cuidado e educação presente nessa etapa da educação, associada ao brincar como eixo do trabalho pedagógico, a qual compõe a identidade de diretores(as) que por essa etapa da educação passam. Mesmo se removendo para escolas de ensino fundamental, o olhar para a escola a

partir da perspectiva da criança pequena permanece como um diferencial em suas práticas. A escuta das crianças e sua materialização em mudanças nos tempos e espaços também se mostrou como uma possibilidade para a gestão da educação infantil, além do estabelecimento de relações menos hierarquizadas e adultocentradas.

Alguns limites de análise foram encontrados durante a pesquisa, que inicialmente se propunha a investigar as diferenças de gênero presentes no cotidiano de diretores e diretoras. Com o desenvolver da pesquisa de campo, tal enfoque se deslocou para as trajetórias e experiências, a partir dos dados de entrevistas. Observar os jogos de olhares presentes no cotidiano e a forma como produziam os sujeitos de maneira diferenciada não se mostrou possível a partir da estratégia metodológica delineada inicialmente, sendo necessária tal adequação.

Perspectivas de estudos futuros se mostram pertinentes a partir das análises tecidas, como pesquisas contemplando também outros olhares para a gestão escolar, por exemplo a perspectiva das crianças, demais profissionais e famílias. Podemos questionar também se e por que professores(as) de educação infantil chegam (ou não) em cargos de gestão. Uma outra possibilidade de cunho comparativo se refere ao questionamento acerca da existência de desigualdades na carreira em outros municípios paulistas nos quais o provimento dos cargos de gestão ocorre por meio de indicação e/ou eleição.

A partir das trajetórias e experiências de diretores e diretoras que atuam na educação infantil pudemos perceber, portanto, a permanência de desigualdades de gênero em nossa sociedade, na carreira docente e na etapa da educação dedicada às crianças pequenas. Pesquisar com sujeitos de ambos os sexos foi profícuo, pois possibilitou demonstrar que tanto homens quanto mulheres se constituem enquanto tais socialmente, não sendo um dado da biologia. As diferenças entre suas trajetórias deixaram claros aspectos que vêm a produzir desigualdades, como a idade diferenciada na ascensão na carreira.

Trabalhar a partir da perspectiva de gênero em áreas – nesse caso cargos – que são comumente associadas ao masculino, como a gestão, mostrou-se perspicaz, pois possibilitou olhares renovados que não compõem a produção de conhecimento de áreas como a gestão escolar, que em geral demonstram uma aparente neutralidade e objetividade. Evidenciar como os sujeitos se constituem enquanto diretores e diretoras rompe com tal perspectiva, demonstrando o quanto o “pessoal” influencia o “político”, e vice-versa. Assim, diretores e diretoras constituem-se como tais a partir de expectativas sociais que permeiam as relações estabelecidas no decorrer de suas trajetórias e na experiência específica no cargo de direção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDRE. **Entrevista IV**. [dez. 2016]. Entrevistadora: Mariana Kubilius Monteiro. Campinas, 2016. 2 arquivos .m4a (1h 29min. 40s). Nome fictício para proteger o anonimato do entrevistado.

ANTÔNIA. **Entrevista VI**. [dez. 2016]. Entrevistadora: Mariana Kubilius Monteiro. Campinas, 2016. 1 arquivo .m4a (1h 15min. 11s). Nome fictício para proteger o anonimato da entrevistada.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.

ARTES, Amélia; CARVALHO, Marília Pinto de. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? **Cadernos Pagu**, n. 84, p. 41-74, jan./jun. de 2010.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

BAUBÉROT, Arnaud. Não se nasce viril, torna-se viril. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História da virilidade 3**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p. 189-220.

BEATRIZ. **Entrevista II**. [set. nov. 2016]. Entrevistadora: Mariana Kubilius Monteiro. Campinas, 2016. 2 arquivos .m4a (57min. 28s). Nome fictício para proteger o anonimato da entrevistada.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo 2: a experiência vivida**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BENJAMIM. **Entrevista I**. [ago. nov. 2016]. Entrevistadora: Mariana Kubilius Monteiro. Campinas, 2016. 2 arquivos .m4a (2h 39min. 14s). Nome fictício para proteger o anonimato do entrevistado.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Vocacional: teoria, técnica e ideologia**. São Paulo: Cortez, 1983.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas/SP: Papyrus, 1996, p. 74-82.

_____. Compreender. In: _____. (coord.) **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 693-732.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996; 10.880, de 9 de junho de 2004; e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007.

_____. **Lei 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009.

_____. **Lei 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, 2013.

BUCCI, L. "**A escola é da diretora**": a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das crianças. Ribeirão Preto, SP, 2016. Mestrado em Educação. USP.

BUFALO, Joseane Maria Patrice. O imprevisto previsto. **Pro-Posições**, vol. 10, nº 01 (28), março de 1999, p. 119-131.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloísa Acires Candal. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 83-93, set./dez. 2017.

CAMARANO, Ana Amélia; KANSO, Solange; MELLO, Juliana Leitão e. Do nascimento à morte: principais transições. In: CAMARANO, Ana Amélia (org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** 1ed. Rio de Janeiro: IPEA, 2006, v. 1, p. 31-60. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/capitulo_2_nascimento.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

_____; KANSO, Solange; MELLO, Juliana Leitão e; ANDRADE, Adriana. Estão fazendo a transição os jovens que não estudam, não trabalham e não procuram trabalho? In: CAMARANO, Ana Amélia (org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** 1ed. Rio de Janeiro: IPEA, 2006, v. 1, p. 259-289. Disponível em: <http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/capitulo_9_transioesjovens.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2018.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis/RS: Nova Harmonia, 2012, p. 11-20.

_____; ESPOSITO, Yara; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz; FERNANDES, Fabiana Silva; RIBEIRO, Bruna. A gestão da Educação infantil no Brasil, **Estudos & Pesquisas Educacionais**, n. 3, São Paulo: Fundação Victor Civita, novembro 2012, p. 29-102.

_____; GROESBAUM, Marta; PAHIM, Regina; ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais de creche. **Cadernos do Cedes**, n. 9, p. 39-66, 1991.

CARLOS. **Entrevista III**. [out. 2016]. Entrevistadora: Mariana Kubilius Monteiro. Campinas, 2016. 2 arquivos .m4a (2h 11min. 48s). Nome fictício para proteger o anonimato do entrevistado.

CARRIGAN, Tim; CONNELL, Bob; LEE, John. Toward a new sociology of masculinity. **Theory and Society**, n. 14, p. 551-604, 1985.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília: Inep, 2018.

CIOCCARI, Marta. Reflexões de uma antropóloga “andarina” sobre a etnografia numa comunidade de mineiros de carvão. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 217-246, jul./dez. 2009

CLÁUDIA. **Entrevista V**. [dez. 2016]. Entrevistadora: Mariana Kubilius Monteiro. Campinas, 2016. 2 arquivos .m4a (1h 20min. 26s). Nome fictício para proteger o anonimato da entrevistada.

CÔCO, V. Gestão na Educação Infantil: os processos de escolha dos dirigentes das instituições. XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, Vitória, ES, 2009. In: **Direitos Humanos e Cidadania: Programa e Trabalhos Completos**. Niterói, RJ: ANPAE, 2009. p. 1-18.

COLLARD, John L. Leadership and Gender: an Australian Perspective. **Educational Management & Administration**, SAGE Publications (London, Thousand Oaks and New Delhi), 2001, vol. 29 (3), p. 343–355.

CONNELL, Robert William. **Masculinities**. 2. ed. California: University of California Press, 2005.

_____; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21 (1), p. 241-282, jan./abr. 2013.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: Nversos, 2015.

CONSTANZI, Rogério Nagamine. **Trabalho decente e juventude no Brasil**. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2009.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História da virilidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CORRÊA, Vanisse Simone Alves. **Gestão escolar e gênero: o fenômeno do teto de vidro na educação**. Curitiba, PR, 2010. Dissertação de Mestrado. UFPR.

_____. Gênero e poder: a força do glass ceiling na educação brasileira. In: **Cadernos ANPAE**. 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo v. 11.

CORREA, Bianca. A gestão da educação infantil em 12 municípios paulistas e algumas relações com sua qualidade. In: **Anais**. 37ª Reunião Nacional da ANPED, 2015, UFSC/ Florianópolis.

COURTINE, Jean-Jacques. Introdução. Impossível virilidade. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História da virilidade 3**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 7-12.

CRENSHAW, Kimberlé W. Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color. In: FINEMAN, Martha Albertson; MYKITIUK, Roxanne (orgs.). **The public nature of private violence**. Nova York, Routledge, 1994, pp. 93-118.

DA MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter “Anthropological blues”. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 23-35.

DEMARTINI, Zeila; ANTUNES, Fátima. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DENISE. **Entrevista VII**. [set. 2017]. Entrevistadora: Mariana Kubilius Monteiro. Campinas, 2017. 2 arquivos .m4a (1h 57min. 47s). Nome fictício para proteger o anonimato da entrevistada.

DRABACH, Nadia; ADRIÃO, Theresa. A seleção de dirigentes escolares no Brasil: oscilações entre diferentes estratégias, **Jornal de políticas educacionais**, vol. 11, n. 08, 2017.

ECKMAN, Hellen. Similarities and Differences in Role Conflict, Role Commitment, and Job Satisfaction for Female and Male High School Principals. **Educational Administration Quarterly**, Vol. 40, No. 3, Ago./2004, p. 366-387.

EDUARDO. **Entrevista IX**. [set. 2017]. Entrevistadora: Mariana Kubilius Monteiro. Campinas, 2017. 1 arquivo .m4a (1h 43min. 55s). Nome fictício para proteger o anonimato do entrevistado.

ÉRICA. **Entrevista VIII**. [set. 2017]. Entrevistadora: Mariana Kubilius Monteiro. Campinas, 2017. 1 arquivo .m4a (1h 59min. 20s). Nome fictício para proteger o anonimato da entrevistada.

FÁBIO. **Entrevista X**. [set. 2017]. Entrevistadora: Mariana Kubilius Monteiro. Campinas, 2017. 1 arquivo .m4a (45min. 01s). Nome fictício para proteger o anonimato do entrevistado.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & sociedade**, v. 20, p. 60-91, 1999.

_____. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 26, p. 279-287, Jun./2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jul. 2017.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Eliane Marta Teixeira; JINZENJI, Mônica Yumi; SÁ, Carolina Mafra; NASCIMENTO, Cecília Vieira; MACEDO, Elenice Fontoura de Paula; ROSA, Walquíria Miranda. A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa. In: PEIXOTO, Ana Maria Casassanta; PASSOS, Mauro (orgs.) **A escola e seus atores: educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 53-87.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu** (17/18), 2001/02, p. 09-79.

FERNANDES, Fabiana Silva; CAMPOS, Maria Malta. Gestão da educação infantil: um balanço de literatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, jan./mar. 2015, p. 139-167.

FERNANDES, Fabiana Silva; DOMINGUES, Juliana dos Reis. Educação infantil no estado de São Paulo: condições de atendimento e perfil das crianças. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 01, jan./mar. 2017, p. 145-160.

FERREIRA, K. A. B. **A gestão em uma pré-escola pública**: considerações sobre as práticas de uma diretora. Ribeirão Preto, SP, 2016. Mestrado em Educação. USP.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

FRAIZ, Rosana Cristina Carvalho. **O imaginário de poder e autoridade e a gestão escolar**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 2013.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho D'água, 1997.

GALDINO, Luciana; CÔCO, Valdete. O trabalho dos gestores nas instituições de educação infantil. **RBPAE**, v. 34, n. 1, jan./abr. 2018, p. 289 - 309.

GILBERTO. **Entrevista XI**. [set. 2017]. Entrevistadora: Mariana Kubilius Monteiro. Campinas, 2017. 1 arquivo .m4a (2h 24min. 28s). Nome fictício para proteger o anonimato do entrevistado.

HEITOR. **Entrevista XV**. [set. 2017]. Entrevistadora: Mariana Kubilius Monteiro. Campinas, 2017. 1 arquivo .m4a (1h 20min. 47s). Nome fictício para proteger o anonimato do entrevistado.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 26, n. 1, 2014, p. 61-73.

_____. Conhecimento e ação política: divisão sexual do trabalho e teorias da interseccionalidade. In: RAMOS, Marcelo Maciel; NICOLI, Pedro Augusto Gravatá; ALKMIN, Gabriela Campos (orgs.). **Gênero, sexualidade e direitos humanos**: perspectivas multidisciplinares. Belo Horizonte: Initia Via Editora, 2017, p. 97-111.

_____; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 132, Dez. 2007, p. 595-609. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 ago. 2017.

HIRATA, Helena; ZARIFIAN, Ph. Travail (le concept de). In: HIRATA, H. et al. (coords.) **Dictionnaire critique du féminisme**. Paris: PUF, 2000, p.230-235.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016, 146 p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

ÍTALO. **Entrevista XIII**. [set. 2017]. Entrevistadora: Mariana Kubilius Monteiro. Campinas, 2017. 1 arquivo .m4a (1h 23min. 48s). Nome fictício para proteger o anonimato do entrevistado.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a invenção de uma categoria polêmica contra os direitos sexuais. In: RAMOS, Marcelo Maciel; NICOLI, Pedro Augusto Gravatá; ALKMIN, Gabriela Campos (orgs.). **Gênero, sexualidade e direitos humanos: perspectivas multidisciplinares**. Belo Horizonte: Initia Via Editora, 2017, p. 221-236.

KERGOAT, Danièle. Ouvriers = ouvrières? Propositions pour une articulation théorique de deux variables: sexe et classe sociale. **Critiques de l'Économie Politique**, 5: 65-97, nova série, 1978.

_____. Rapports sociaux et division du travail entre les sexes. In: MARUANI, M. (dir.). **Femmes, genre et sociétés, l'état des savoirs**. Paris: La découverte, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/1999, p. 61-79.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre a educação e a filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

_____; NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 131, ago./2007, p. 423-454. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; BARROS, Camila. Gestão da educação infantil nas políticas municipais. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, mar. 2014, p. 11-36. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jul. 2017.

KUHLMANN JR, Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (orgs.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis/RS: Nova Harmonia, 2012, p. 21-38.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador**. Volume 1. 2. ed. Brasília: Inep, 2004.

LETÍCIA. **Entrevista XIV**. [set. 2017]. Entrevistadora: Mariana Kubilius Monteiro. Campinas, 2017. 2 arquivos .m4a (1h 16min. 13s). Nome fictício para proteger o anonimato da entrevistada.

LOPES, R. M. A. **Constituição da identidade do gestor de educação infantil na rede municipal de ensino de Campinas**: prazer e sofrimento no trabalho. Campinas, 2014. Dissertação de Mestrado. Unicamp.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. . Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 9 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010, p. 443-481.

_____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MANUELA. **Entrevista XII**. [set. 2017]. Entrevistadora: Mariana Kubilius Monteiro. Campinas, 2017. 1 arquivo .m4a (46min. 56s). Nome fictício para proteger o anonimato da entrevistada.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16 (2): 440, mai.-ago./2008.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. **Trajetórias na docência**: professores homens na educação infantil. Campinas, SP, 2014. Dissertação de Mestrado. Unicamp.

_____; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, jul./set. 2014, p. 720-741.

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

NASCIMENTO, Anelise; FIGUEIREDO, Fabiana; PEDROZA, Giovannina; VARGENS, Paula; KRAMER, Sonia. Nos relatos de professores, conquistas e ambiguidades da educação infantil. In: KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

PALMEN, Sueli Helena de Camargo. **O trabalho do gestor na educação infantil: concepções, cenários e práticas**. Campinas/SP, 2014. Tese de Doutorado. Unicamp.

PAPERMAN, Patricia. **Travail et responsabilités du care: questions autour du handicap**. Comunicação apresentada no colóquio internacional Théories et Pratiques du Care: Comparaisons Internationales. Paris, 13-14 jun. 2013.

PARO, Vitor. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

_____. **Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia**. São Paulo: Xamã, 2003.

PETRUCCELLI, José Luis. Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação. In: PETRUCCELLI, José Luis; SABOYA, Ana Lucia (Orgs.). **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013, p. 31-50.

PINCINATO, Daiane. **Homens e masculinidades na cultura do magistério: uma escolha pelo possível, um lugar para brilhar**. São Paulo, 2007. Tese de Doutorado. USP.

PMC. Prefeitura Municipal de Campinas. **Lei nº 6894, de 24 de dezembro de 1991**. Dispõe sobre o estatuto do magistério público e dá providências correlatas. Campinas/SP, 1991.

_____. **Lei nº 12.987, de 28 de junho de 2007**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas e dá outras providências. Campinas/SP, 2007.

_____. **Edital de concurso público nº 02/2008, de 14 de outubro de 2008**. Campinas/SP, 2008.

_____. **Edital de concurso público de professores nº 007/2011, de 22 de dezembro de 2011**. Campinas/SP, 2011.

_____. **Edital de concurso público de especialistas em educação nº 008/2011, de 22 de dezembro de 2011.** Campinas/SP, 2011b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Comunicado SME nº 110/2013, de 16 de setembro de 2013.** Campinas/SP: 2013.

_____. Secretaria Municipal de educação. Departamento Pedagógico. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação.** Campinas/SP: 2013b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Comunicado SME nº 137/2014, de 10 de dezembro de 2014.** Campinas/SP: 2014.

_____. **Lei complementar nº 83, de 20 de outubro de 2014.** Campinas/SP: 2014b.

_____. **Edital de concurso público educação nº 03/2016, de 21 de março de 2016.** Campinas/SP, 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação - SME. Coordenadoria de Gestão de Pessoas. **Relatório final 2017.** Arquivo .xlsx. Campinas/SP: SME, 2017.

_____. **Lei complementar nº. 204, de 29 de agosto de 2018.** Campinas/SP, 2018.

PRUIT, John C. **Preschool Teachers and the Discourse of Suspicion.** *Journal of Contemporary Ethnography*, 2015, Vol. 44(4) 510–534.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG.** Belo Horizonte, 2011. Dissertação de Mestrado. PUC-MG.

REAL, Maximiliano José Ritacco; BOTÍA, Antonio Bolívar. **Identidad profesional y dirección escolar en España: la mirada de los otros,** *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. **Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 138, jan.-mar./2017, p. 9-26.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil.** Florianópolis, UFSC/NUP-CED, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, julho/1999, p. 7-40.

SÃO PAULO (Estado). **Lei complementar nº. 1.317, de 21 de março de 2018**. São Paulo/SP, 2018.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 6, 1º semestre 1998, p. 107-125.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. Florianópolis, 2005. Tese de Doutorado. UFSC.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, Porto Alegre: Pannocica, jul.-dez./1995, p. 71-99.

_____. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite da; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (orgs.). **Falas de Gênero**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999, p. 21-55.

SENNETT, Richard. **Autoridade**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (org). **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000 p. 73-102.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Amanda da; CÉSAR, Maria Rita de Assis. A emergência da “ideologia de gênero” no discurso católico, **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 23, n. 46, jul./dez. 2017, p. 193-213.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Os Dirigentes Escolares no Brasil. **Educação: Teoria e Prática**, v. 15, n. 27, jul./dez./2006, p.51-82.

_____. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. São Paulo, 2006b. Tese de Doutorado. PUC/SP.

SOUZA, Mara Isis de. **Homem como professor de creche**: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais. Dissertação de Mestrado, USP, Ribeirão Preto, 2010.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TOMÉ, Marta Fresneda. **A educação infantil foi para a escola, e agora?** Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil. Tese de Doutorado. UNESP, Marília, SP, 2011.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político pedagógico: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: _____. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 123-132.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17/18, 2001/02, p. 81-103

_____. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações.** Brasília: Editorial Abaré, 2013, p. 159-180.

VIDAL, Diana G.; VIANNA, Cláudia. Experiência coletiva docente. 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.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005, p.609-634.

WILLIAMS, Christine L. The glass escalator: hidden advantages for men in the “female” professions. **Social Problems**, vol. 39, n. 3, ag. 1992, p. 253-267.

_____. The glass escalator revisited: gender inequality in neoliberal times, SWS feminist lecturer, **Gender and Society**, vol. 27, n. 05, October/2013, p. 609-629.

_____. Crossing over: interdisciplinary research on “men who do women’s work”. **Sex roles**, n. 72, 2015, p. 390-395.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n. 22, jul./dez./2011, p. 271-292.

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA

O primeiro eixo de perguntas refere-se às trajetórias de vida, enfocando o processo de profissionalização dos sujeitos; o segundo, enfoca o ingresso no atual cargo e as relações estabelecidas no período inicial da atuação como gestor; o terceiro, aborda a gestão escolar na educação infantil e suas especificidades; o quarto, o cotidiano de trabalho e as relações de gênero e poder nesse campo de atuação.

1. Trajetórias de vida: pessoal, formativa e profissional

- Conte um pouco sobre sua família, escolaridade dos seus pais, onde viveu sua infância e sua relação com a escola na educação básica. Passou pela Educação Infantil ou já ingressou no Ensino Fundamental? Com quantos anos entrou na escola? Gostava da escola? Lembra de algum fato marcante durante sua escolarização? Lembra de professores(as) e/ou gestores(as) que marcaram sua história?

- Fale sobre a escolha do(s) curso(s) de formação inicial, seja na área de pedagogia, ou outros que tenha cursado. Quais as influências nessa escolha? Gostava do curso? Ao ingressar na pedagogia, quais eram suas aspirações profissionais? Ingressou no mercado de trabalho antes ou após a conclusão do curso superior? Lembra de algum fato marcante durante o curso de pedagogia? Lembra das disciplinas que abordavam a gestão escolar? Como o conhecimento do curso de formação inicial influencia sua prática enquanto diretor(a)?

- Diga como foi o seu ingresso na profissão docente. Atuou em outras áreas antes da educação? Trabalhou como professor(a)? Em que etapas e/ou áreas da educação você atuou, antes de ser gestor(a)? Como foram os primeiros anos trabalhando na docência? Lembra de algum fato marcante de quando era docente? Como via a gestão escolar nesse período? Enquanto professor(a), o que pensava sobre o trabalho de gestão?

- Você realizou algum curso de pós-graduação? E cursos de formação continuada? Como esses cursos influenciam na sua prática enquanto diretor(a)? Você tem algum curso a destacar que tenha sido mais significativo para sua atuação atual?

2. O ingresso na rede municipal de Campinas como diretor(a)

- Fale sobre a decisão de fazer o concurso para diretor(a) educacional. Por que você decidiu prestar o concurso para diretor(a) em Campinas? Quais foram as influências para essa decisão? Você já tinha uma experiência anterior na rede? Tinha experiência anterior na gestão?

- Como foi a primeira atribuição de escola, trabalhou desde o início em instituições de educação infantil? Por que escolheu essa primeira escola? Houve influências nessa escolha (pessoais, institucionais)?

- Como foi o período inicial da experiência como gestor(a)? Quais foram os principais desafios e dificuldades? Você gostaria de narrar um fato significativo ocorrido nesse período inicial?

- Como a sua experiência como docente contribuiu para o trabalho como gestor(a)?

3. O exercício da gestão de Centros de Educação Infantil

- Se atuou como gestor(a) em outras etapas da educação, você vê diferenças na gestão de instituições de educação infantil das outras etapas da educação (ensino fundamental e médio)? Enumere as diferenças percebidas.

- Você atuou em outros centros de educação infantil na rede municipal? Quais as diferenças que você notou ao mudar de local de trabalho? O que pôde observar de diferente (espaço, relações interpessoais, gestão democrática, relação com a comunidade)? Por que resolveu mudar de local de trabalho?
- Algumas correntes de pensamento consideram a existência de uma divisão entre o “burocrático” e o “pedagógico” na gestão. Como você vê essa divisão em seu cotidiano de trabalho? Como é sua atuação nas questões ditas “pedagógicas”?
- O cuidar e o educar são característicos do trabalho na Educação Infantil. Quais as implicações dessa especificidade para o trabalho de gestão?
- Como você vê a gestão democrática da escola? Em quais situações há consulta do(s) coletivo(s) da escola para tomada de decisão? Quais sujeitos participam?
- É realizado, sistematizado um planejamento do cotidiano de trabalho na gestão? Como você organiza o cotidiano de trabalho?

4. O cotidiano de trabalho na Educação Infantil

- Você tem filhos? É casado(a)? Como concilia a vida familiar com o trabalho de gestor?
- O que você gosta no seu trabalho? E o que você não gosta?
- Como é a sua relação com as crianças? Elas te conhecem? Em que momentos você interage com elas? Como é essa interação? Elas perguntam o que você faz?
- Como é a sua relação com as famílias e a comunidade? Você realiza reuniões com as famílias das crianças? Em que situações é o(a) diretor(a) que realiza as reuniões e em que situações são outros profissionais? [Como a família percebe um homem no cargo de direção? Você vê diferenças devido a esse aspecto?]
- Como é a sua relação com os(as) professores(as)? Em quais situações no cotidiano o(a) diretor(a) precisa atuar, no sentido de liderança e coordenação do trabalho? Em que espaços são feitas orientações? Em reuniões específicas ou em momentos do cotidiano? Você lembra de uma situação de intervenção específica do(a) diretor(a) no trabalho dos(as) professores(as)?
- Como é a sua relação com os(as) monitores(as)? Em quais situações no cotidiano o(a) diretor(a) precisa atuar, no sentido de liderança e coordenação do trabalho? Em que espaços são feitas orientações? Em reuniões específicas ou em momentos do cotidiano? Você lembra de uma situação de intervenção específica do(a) diretor(a) no trabalho das professoras?
- Como na Educação Infantil a direção lida com problemas de comportamento das crianças? Há casos que são encaminhados para a direção? Como você trabalha com isso em seu cotidiano?
- E em casos de comportamentos de funcionários(as) ou docentes que se mostrem inadequados, quais ações são feitas para resolver tal problema?
- Com relações a aspectos pedagógicos, ocorrem vezes de perceberem que o trabalho não está ocorrendo de acordo com o projeto pedagógico da escola ou mesmo com as diretrizes curriculares municipais? Quais ações são realizadas quando isso ocorre? Você teria um exemplo ocorrido para exemplificar sua atuação?
- O(a) diretor(a) às vezes precisa responder a reclamações e a processos administrativos. Você já teve que responder a essas questões? Se sente à vontade para conversar sobre quais são os motivos e reclamações que levam à abertura de processos administrativos? Já passou por algum? Como esse fato interferiu em seu trabalho? Interferiu em sua vida pessoal?
- Você já atuou com [outros] homens na gestão? Você percebe diferenças relacionadas às questões de gênero?

- Há educadores do sexo masculino neste CEI ou em outros que tenha atuado? Você vê implicações para o trabalho pedagógico? Você vê diferenças nas relações com esses profissionais de profissionais do sexo feminino?
- Enquanto gestor(a), já teve que lidar com reclamações relacionadas à presença masculina na Educação Infantil?
- Quais os pontos fortes e os aspectos que demandam mudanças no trabalho pedagógico desenvolvido pelos(as) educadores(as) do CEI? Cite exemplos. Há mudanças que foram implementadas desde que você era gestor aqui? Quais? Como ocorreu a discussão para que chegasse a uma mudança nas formas de funcionar?

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Relações de gênero na gestão da Educação Infantil

Nome do(s) responsável(is): Mariana Kubilius Monteiro

Número do CAAE: 54943415.4.0000.5404

Você está sendo convidado a participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Esta pesquisa pretende investigar as relações de gênero na gestão de centros de educação infantil da rede municipal de Campinas/SP. A educação é uma área profissional que atualmente é ocupada predominantemente por mulheres e conta com desigualdades de gênero, ou seja, há áreas em que há maior feminização e outras em que a predominância masculina se evidencia, seja quando comparamos diferentes níveis de ensino (educação infantil e superior, p. ex.), distintas áreas/disciplinas de atuação (língua portuguesa e matemática, p. ex.), seja quando comparamos diferentes funções em um mesmo nível de ensino e/ou área de formação (docência e gestão, p. ex.), como é o caso da atuação do pedagogo na educação infantil, havendo maior representação masculina em cargos relacionados à gestão educacional do que na docência. Essa diferença é, em alguns casos, acompanhada de maior valorização e remuneração da área que coincide com a maior atuação masculina. Analisando as trajetórias profissionais de diretores e diretoras de educação infantil, será analisado como as relações de gênero e poder estão implicadas em seus percursos formativos e profissionais e, em especial, no ingresso no cargo de diretor(a) educacional e no exercício dessa função na rede municipal.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a: conceder entrevista semiestruturada a ser gravada em áudio, com duração de 30 min a 1h30min; permitir observações do seu cotidiano de trabalho no CEI e em outros espaços de atuação dos(as) diretores(as) no município pelo período de um mês a quarenta dias, além de autorizar pesquisa documental no CEI em que atua.

Os arquivos de áudio gravados serão utilizados exclusivamente pela pesquisadora neste projeto de pesquisa, armazenados em arquivo pessoal em formato digital (CD) pelo período de cinco anos após a sua gravação, sendo descartados ao final desse período.

As entrevistas serão transcritas pela pesquisadora e os arquivos de transcrição serão armazenados em arquivo pessoal em formato digital (CD), podendo ser utilizados no projeto atual e nas publicações decorrentes desta pesquisa. Tal registro ficará disponível em formato digital, gravado em CD, para que possa ser utilizado em projetos desenvolvidos futuramente pela pesquisadora e/ou grupo de pesquisa, sendo devidamente citado nas publicações decorrentes de tais projetos.

Desconfortos e riscos:

Os sujeitos podem sentir algum desconforto em compartilhar informações pessoais ou sentir incômodo ao falar sobre algum assunto abordado durante a interação estabelecida com a pesquisadora durante a entrevista, por exemplo relações de gênero, que é o tema da pesquisa. Dessa forma, os participantes não precisam responder a qualquer pergunta que considerem muito pessoal e/ou que lhes cause desconforto ao falar.

A observação do cotidiano escolar também fará parte da pesquisa e, da mesma forma que explicitado no caso da entrevista, os participantes podem a qualquer momento autorizar ou restringir o acesso da pesquisadora aos diferentes espaços e momentos do seu cotidiano de trabalho.

A pesquisadora permanecerá em cada Centro de Educação Infantil (CEI) pelo período de um mês, acompanhando o cotidiano de trabalho e realizando a entrevista em momento previamente agendando com os participantes, dentro do período da pesquisa.

A análise de documentos do CEI será realizada apenas com a plena autorização e ciência do(a) responsável pela instituição que, no caso da presente pesquisa, coincide com os participantes entrevistados.

Benefícios:

Os participantes da pesquisa não terão benefícios diretos, mas poderão beneficiar-se indiretamente, seja ao falar sobre si durante as entrevistas, fato que propiciará um novo olhar para suas próprias trajetórias e para sua atuação profissional, ao construir suas narrativas, seja de forma mais ampla, com as contribuições da pesquisa para a sociedade e, conseqüentemente, para os próprios sujeitos.

A pesquisa proporcionará análise de dados acerca da gestão da educação infantil e das relações de gênero nessa área profissional, proporcionando novos conhecimentos, que serão publicados e poderão ser acessados pelos sujeitos da pesquisa, assim como por outros profissionais e pesquisadores da área.

Acompanhamento e assistência:

A pesquisadora informará aos pesquisados(as) qualquer alteração no cronograma da pesquisa que acarrete em mudança no período de observação do trabalho cotidiano dos(as) diretores(as), ou na sua suspensão, justificando a alteração.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Assim como sua identidade, o nome e localização do centro de educação infantil no qual atua serão preservados na redação da tese e demais publicações decorrentes da pesquisa, através do uso de nomes fictícios, que poderão ser construídos no momento da entrevista junto à pesquisadora.

Ressarcimento e indenização:

O estudo será realizado durante a sua rotina de trabalho, não havendo gastos extras a serem ressarcidos pela pesquisadora aos sujeitos. Você terá a garantia do direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, conforme Resolução 466/12.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Mariana Kubilius Monteiro, doutoranda em educação pela UNICAMP, Faculdade de Educação, Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte, Av. Bertrand Russell, 801– Cidade Universitária “Zeferino Vaz”, CEP 13083-865 – Campinas, SP – Brasil, Telefone: (19) 98115-8710, e-mail: marikubilius@gmail.com.

Poderá entrar em contato também com sua orientadora, a Profa. Dra. Helena Altmann, Professora da Faculdade de Educação Física e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP: Faculdade de Educação Física, Departamento de Educação Física e Humanidades, Av. Érico Veríssimo, 701 – Cidade Universitária “Zeferino Vaz”, CEP 13083-851 – Campinas, SP – Brasil – Caixa Postal 6134, Telefone: (19) 3521-6619, e-mail: altmann@fef.unicamp.br.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 11:30hs e das 13:00hs as 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a

regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)