

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DO RIO GRANDE DO SUL – *CAMPUS FELIZ***

**SABRINA SEIDEL**

**AUTONOMIA E RECONHECIMENTO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: COMO O GESTOR ESCOLAR PERCEBE ESTE TEMA?**

**FELIZ**

**2018**

SABRINA SEIDEL

**AUTONOMIA E RECONHECIMENTO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: COMO O GESTOR ESCOLAR PERCEBE ESTE TEMA?**

Monografia apresentada junto ao curso de Especialização em Gestão Escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Feliz*, como requisito parcial à certificação no curso.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Petró

**FELIZ**

**2018**

SABRINA SEIDEL

**AUTONOMIA E RECONHECIMENTO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: COMO O GESTOR ESCOLAR PERCEBE ESTE TEMA?**

Monografia apresentada junto ao curso de Especialização em Gestão Escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Feliz, como requisito parcial à certificação no curso.

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Banca Examinadora**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Vanessa Petró (Orientadora)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS

---

Prof. Dr. Rogério Foscheira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS

---

Profa. Me. Andreia Veridiana Antich

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha mãe, Úrsula Seidel, que durante tantos anos de estudo e dedicação sempre incentivou minha escolha profissional e acreditou na minha perseverança.

Ao meu noivo, João Gabriel Winter Leite, pelo apoio incondicional e paciência nos momentos de angústia e incerteza.

Aos demais amigos, colegas e familiares, que de alguma forma torceram para que este dia tão especial em minha vida acontecesse, e pela compreensão nas ocasiões em que estive ausente.

A minha professora orientadora, Vanessa Petró, pelos ensinamentos, estímulo e sabedoria que possibilitaram a concretização do presente trabalho.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a percepção das gestoras escolares das Escolas de Educação Infantil do município de São Sebastião do Caí a respeito do papel da autonomia e do reconhecimento no envolvimento dos profissionais da educação nas atividades propostas pela escola. Buscando conhecer as narrativas das gestoras, foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa, o método exploratório e a coleta de dados foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas com todas as profissionais que ocupavam esse cargo na Educação Infantil no município analisado, no ano de 2016. A importância de ouvir os profissionais e reconhecer o bom trabalho realizado foi destacada em todos os discursos, além da necessidade de construir a autonomia no ambiente de trabalho. Contudo, é notória a dificuldade para colocar em prática a autonomia, principalmente no que diz respeito a regras estabelecidas nos contratos e que precisam ser cumpridas, segundo as gestoras. O conceito da autonomia outorgada foi identificado nas regras estabelecidas como horários e definições de cargos. Em contraponto, as diretoras dizem que a autonomia é mais exercida em sala de aula, em relação à metodologia de ensino utilizada por cada profissional, nos planejamentos de atividades pedagógicas e, ainda, na condução do ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autonomia. Reconhecimento. Gestão Democrática. Educação Infantil.

## **ABSTRACT**

This paper had as objective to analyze the perception of school managers from the kindergarten schools of São Sebastião do Caí, in what regards to influence of autonomy and recognition in education professionals' engagement to activities proposed by school. Intended to know managers' narratives, by application of qualitative research approach, exploratory method and data collection were done through semi-structured interviews with all professionals in this role in kindergarten education in the analyzed city in the year of 2016. The importance of listening the professionals and recognizing the good work done by them was noticed in all speeches, in addition to the requirement of building autonomy in work environment. However, it is notorious the difficulty of practicing autonomy, mainly in what regards to contract established rules that need to be followed, according to the managers. The concept of granted autonomy is seen in rules like time and definition of roles. In the other hand, the principals claim the autonomy is more used in classrooms, about the teaching methodology applied by each professional, in pedagogical activities planning and, yet, in teaching conduction.

**KEY WORDS:** Autonomy. Recognition. Democrat management. Kindergarten.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Recursos humanos em cada Escola de Educação Infantil de São Sebastião do Caí, em 2016 .....	31
---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de funcionários das escolas municipais de Educação Infantil de São Sebastião do Caí, em 2016 .....	31
--	----



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Características de um gestor, segundo as gestoras das escolas .....	41
--	----

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2.</b>	<b>GESTÃO DEMOCRÁTICA .....</b>	<b>13</b>
<b>3.</b>	<b>AUTONOMIA, SOCIALIZAÇÃO E RECONHECIMENTO NO TRABALHO.</b>	<b>19</b>
<b>4.</b>	<b>AUTONOMIA E RECONHECIMENTO: A NARRATIVA DAS GESTORAS .</b>	<b>29</b>
<b>5.</b>	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>44</b>
<b>6.</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>46</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>	<b>48</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa a percepção das gestoras escolares das escolas de Educação Infantil do município de São Sebastião do Caí, sobre o papel da autonomia e do reconhecimento no envolvimento dos profissionais nas atividades propostas pela escola.

Tinha-se a ideia no início dessa pesquisa, através da observação do cotidiano das escolas de Educação Infantil, da existência de relação entre o reconhecimento dos gestores em relação aos seus colaboradores e o envolvimento destes no ambiente escolar. Queria-se saber a percepção do gestor sobre como ele acredita que o profissional consegue identificar esse reconhecimento, e se, quando isso ocorre, mais estimulado para enfrentar as dificuldades do dia a dia este profissional estará. Para discutir sobre este assunto do ponto de vista das diretoras, foram entrevistadas as nove gestoras das escolas de Educação Infantil do município de São Sebastião do Caí, no ano de 2016.

Pretende-se trazer o assunto à tona, afim de dar suporte aos profissionais que gerenciam as escolas e ao próprio município, discutindo as informações analisadas com a Secretaria da Educação para que os gestores reflitam sobre suas práticas, pois a gestão democrática perpassa por diferentes práticas e atores no cotidiano da escola.

Para atingir esses resultados, o objetivo geral desse trabalho é analisar a percepção das gestoras da Educação Infantil sobre o papel da autonomia e do reconhecimento no envolvimento do profissional com a escola.

Estabeleceu-se como objetivos específicos, os seguintes itens:

- Conhecer os discursos das gestoras de Educação Infantil do município de São Sebastião do Caí sobre o reconhecimento e a autonomia dos profissionais da sua escola;
- Identificar relações entre os discursos dos gestores, percebendo o que dizem em comum sobre como o reconhecimento e a autonomia influenciam seus funcionários;
- Identificar possíveis contradições entre os discursos dos gestores, percebendo o que dizem em contraponto sobre como o reconhecimento e a autonomia são praticados;
- Investigar as trajetórias profissionais das gestoras, a fim de identificar possíveis influências dessas trajetórias no desempenho da sua atual função.

Para alcançar os objetivos propostos foi realizada revisão bibliográfica a respeito do conceito de gestão democrática, segundo autores como: Cury, Paro, Lück, Dourado, Ferreira, Mendonça, entre outros.

Foram realizados também estudos sobre autonomia, socialização e reconhecimento no trabalho, segundo autores como Dubar, Rosenfield, Kovács, Flickinger, Dias, Anderson, Honneth, Zatti, entre outros, que discutem essas temáticas. Muito relevante é o conceito de autonomia outorgada, de Rosenfield (2011), que nos fala sobre exercer sua autonomia sem deixar de cumprir regras específicas, sem liberdade de escolhas nestes aspectos.

Para a realização desta pesquisa escolheu-se a abordagem qualitativa, o método exploratório e a coleta de dados foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas com as nove profissionais que ocupavam o cargo de gestoras na Educação Infantil no município de São Sebastião do Caí, no ano de 2016. Se optou por fazer as entrevistas com as diretoras para saber como a autonomia é construída em seu local de trabalho e a importância que dispensam ao reconhecimento, de sua parte para com o profissional que trabalha neste mesmo local.

Por fim, foram apresentados os dados coletados nas entrevistas e, estes, relacionados com toda a teoria estudada até o momento, fazendo reflexões sobre como o reconhecimento das gestoras para com as funcionárias ajuda no envolvimento dos mesmos para a realização das atividades escolares e como é construído um ambiente autônomo nestas escolas.

## 2. GESTÃO DEMOCRÁTICA

A educação escolar, como diz o artigo 1º, § 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, além disso também transmite para os alunos os conhecimentos adquiridos e acumulados com o passar do tempo e através da construção histórica da sociedade. Através desses ensinamentos, deve formar cidadãos prontos para refletirem sobre o meio e agirem sobre o mesmo, enquanto ainda estão na escola, e mais adiante, no trabalho e na vida em comunidade. Bobbio (1986 *apud* CURY, 2002, p.166) relaciona “à educação para a cidadania como sendo o único modo de fazer com que um súdito se transforme em cidadão”. Para que isso aconteça, a gestão democrática é uma ferramenta auxiliar, pois ajuda o aluno também a desenvolver sua cidadania, além de dar conta do conhecimento formal.

A gestão escolar, no Brasil, começou a ser discutida a partir dos anos 1970, em virtude das reivindicações das camadas trabalhadoras. O movimento contrário ao regime militar (1964-1985) e o declínio do mesmo regime teve forte contribuição da população na qual o professor esteve sempre presente. “A mobilização geral foi capaz de derrubar a ordem autoritária e de criar um novo ordenamento jurídico nacional em bases democráticas”. (CURY, 2002, p. 166).

Juntamente com a queda do autoritarismo e com o início de novos regimentos, o setor da educação defendeu a inserção da gestão democrática na Constituição. Cury (2007) explica que

A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, por injunção da nossa Constituição (art. 37) (BRASIL, 1988): transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta (CURY, 2007, p. 494).

A educação, segundo Mendonça (2001), foi se ampliando no Brasil com o passar do tempo, através da administração de um Estado regulador e dominante. E, posteriormente, a Constituição Federal estabeleceu como princípio da educação a gestão democrática.

A cultura política autoritária predominou, intercalada por espasmos de democracia. Nesse quadro, a educação pública foi se desenvolvendo, administrada por um Estado tutelador, superior ao povo. A democratização da educação brasileira passou por vários estágios, tendo sido compreendida, inicialmente, como direito universal ao acesso e, posteriormente, como direito a um ensino de qualidade e à participação democrática na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino. (MENDONÇA, 2001, p. 84)

O gerenciamento democrático escolar, além de trazer benefícios para o ambiente de trabalho dos educadores, tem papel fundamental na formação das pessoas para uma maior democracia na sociedade. Todavia, em muitos municípios a escolha do responsável pela gestão ainda é feita através de indicações, por parte de um comando, o que acaba por dar exemplo contraditório dentro dessas instituições, já que eleições, por exemplo, seriam um modo de escolha de gestores mais democrática, embora muitas outras ações no âmbito do cotidiano escolar também possam refletir práticas democráticas, tais como o diálogo, a discussão, a construção da participação dos atores, a autonomia e o reconhecimento daqueles que constituem o espaço escolar. No que se refere especificamente à eleição, há algum tempo é proposta a discussão sobre a gestão democrática da educação quanto à escolha do gestor, mas ainda se tem muito a caminhar no Brasil neste sentido.

No nosso país, o debate sobre a gestão democrática da educação é antigo, mas nem por isso está muito evoluído ou conta hoje com um cenário favorável. São muitos os aspectos que vêm constituindo esse percurso, sempre truncado pela tradição extremamente autoritária, presente no campo social, cultural e político da esfera pública, bem como no âmbito da vida privada, nas relações familiares. O setor da educação tem hoje de arcar com heranças bastante pesadas, com as quais temos que cotidianamente lidar, se pretendemos um novo horizonte de cidadania, participação e democracia. (MEDEIROS; LUCE, 2006, p. 8)

Mendonça (2001) aponta a problemática posterior à promulgação da Constituição Federal, quanto ao desenvolvimento da gestão democrática como princípio do ensino público, visto a permanente tensão que passa o Estado brasileiro, entre a modernização e o arcaísmo existente.

Tensão que se revela na luta entre o direcionamento do Estado à burocratização, imposto pelas normas racionais-legais, e a teimosa permanência dos valores patrimonialistas, imposto pela tradição enraizada na política e nos costumes. Revela a separação entre a intenção e o gesto, expondo a distância existente entre as regras definidas pelos instrumentos burocráticos do Estado e a ação concreta que é praticada pelos seus diferentes agentes. (MENDONÇA, 2001, p.96)

Gestão, segundo Ferreira (2004), trata das decisões que necessitam ser tomadas, da organização e da direção da instituição em questão. “Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir suas responsabilidades”. (FERREIRA, 2004, p. 1241).

Segundo Paro (1994), o relacionamento entre a sociedade e a escola deve acontecer de maneira horizontal e não vertical, com ajuda mútua de todos os lados, permitindo a criação de

um ambiente propício para uma educação de qualidade. Independente da instituição, é necessário que a educação escolar seja “um princípio antiautoritário que postula a circulação do pensamento divergente, rejeita posturas dogmáticas e, por isso, torna legítima e legal a participação do corpo docente nos projetos pedagógicos da instituição escolar”. (CURY, 2002, p. 171)

Luck (2000, p. 27), afirma que a “criação de ambientes participativos é, pois, uma condição básica da gestão democrática”. Entretanto, em alguns casos, a “participação” serve de maneira regulamentadora para a administração, visto que esta tem o poder de decisão isolada. Sobre isso, Medeiros e Luce (2006, p. 3) explicam que

[...]a participação de diferentes atores envolvidos consiste em aplicar as regulamentações e interpretações administrativas que parecem surgir de ninguém, mas que têm sua elaboração centralizada no governo ou em determinado setor da sociedade. São utilizadas estratégias de controle, regulação e convencimento que acabam por produzir o confinamento da democracia a uma prática que não questiona quem delibera, mas sim, conforma-se com a aplicação e fiscalização das deliberações.

Torna-se necessário ter cuidado, quando se pensa em gestão democrática escolar, já que “dentre muitas propostas de participação, principalmente nas iniciativas de governo, encontramos processos camuflados e sutis de controle e repressão”. (MEDEIROS; LUCE, 2006, p. 4). Para que se tenha uma gestão efetivamente democrática, na qual seja levada em consideração toda a comunidade escolar é essencial que a instituição seja comprometida com a sociedade em que está inserida. As autoras reforçam que,

Para isso, a organização democrática, aquela que visa objetivos transformadores, não pode prescindir da participação efetiva dos envolvidos, dos interessados, nas deliberações da escola, ao mesmo tempo em que exige do Estado as condições para sua autonomia e funcionamento qualificado. (MEDEIROS; LUCE, 2006, p. 6)

Analisando o momento de transição, entre as perspectivas da escola autoritária para a democrática, por vezes a instituição enfrenta “um sistema contraditório em que as forças de tutela ainda se fazem presentes, ao mesmo tempo em que os espaços de abertura são criados, e a escola é instigada a assumir ações para as quais ainda não desenvolveu a competência necessária.” (LÜCK, 2000, p. 14 -15). Lück (2000) complementa que, sendo assim, a escola e os gestores são confrontados com a necessidade de ampliar e adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes no que diz respeito a concepções e não modelos.

Quando se observa que alguns sistemas de ensino descentralizam, centralizando, isto é, dando um espaço com uma mão, ao mesmo tempo que tirando outro espaço, com

outra, pode-se concluir que o princípio que adotam não é o da democratização, mas o de maior racionalidade no emprego de recursos e o de busca de maior rapidez na solução dos problemas. (LÜCK, 2000, p. 17).

De acordo com Oliveira, Moraes e Dourado (2012, p. 10), a “democratização começa no interior da escola, por meio da criação de espaços nos quais professores, funcionários, alunos, pais de alunos, etc. possam discutir criticamente o cotidiano escolar”. Nesta perspectiva, cabe à escola a formação de indivíduos “críticos, criativos e participativos, com condições de participar criticamente do mundo do trabalho e de lutar pela democratização da educação em nosso país”. (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2012, p.10).

Pelo contrário, o autoritarismo produz o efeito de que o outro seja obediente, não existindo a necessidade de pensar de forma crítica, nem tão pouco de ouvir o outro para que ocorram trocas; existem dois papéis: quem manda e os demais que obedecem. Ambicionando um desenvolvimento de forma real é fundamental e necessário que o diálogo aconteça. “Na relação autoritária, fabrica-se o ‘obediente’, o ‘submisso’, o ‘discípulo’ para copiar e imitar; na relação crítica emancipadora, motiva-se a formação do ‘novo mestre’ capaz de dotar-se de projeto próprio de desenvolvimento”. (FERREIRA, 2000, p. 171).

De acordo com Cury (2002, p. 171), o mandato legal de quem administra um estabelecimento escolar público o torna um representante de posturas, atitudes e valores centrados na democracia. Todavia, o diretor escolar, em várias situações termina acumulando muitas funções e, por esse motivo, acaba por ser autoritário e centralizador, tornando seu trabalho muito mais burocrático. Paro (1994) coloca que o diretor deve ser um “colaborador” e não um “burocrata”, mesmo com todos os compromissos e atribuições deve se colocar em igualdade com seus colegas da escola e não em um pedestal, pela posição que ocupa.

Em vista de minimizar os efeitos acima, Paro (1994) aborda sobre a criação de uma equipe, de um “conselho diretivo”, na qual haveria um profissional responsável pelas finanças, um pela parte pedagógica e outro pela comunidade, além de um coordenador geral, que seria o diretor. Essa delegação de funções ajudaria o diretor a não ficar sobrecarregado e a não acumular tantas tarefas. O autor complementa que “nessa composição, embora a tomada de decisões fosse coletiva, cada um teria maior responsabilidade sobre os assuntos de sua área”. (PARO, 1994, p. 447).

Segundo Oliveira, Moraes e Dourado (2012, p.7), “não se muda a cultura escolar sem o trabalho coletivo, mas com discussões conjuntas e a busca de resolução dos problemas, de modo participativo”. Na gestão mais humana e compartilhada é crucial levar em conta o papel e a opinião de cada participante do grupo, permitindo que as decisões possam ser tomadas sempre



visando o bem geral da equipe, reduzindo as chances de alguém que não concorde com algum aspecto se feche e não aceite as demais opiniões.

Lück (2004, p. 2) reitera que “a promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema educacional”. Complementa explicando que o ambiente interativo viabiliza a oportunidade dos colaboradores controlarem seus trabalhos, e “ao mesmo tempo que se sentem parte orgânica de uma realidade e não apenas apêndice da mesma ou um mero instrumento para a realização dos seus objetivos institucionais”. (LÜCK, 2000, p. 27).

A educação tem um papel fundamental nas mudanças realmente significativas, que ocorrem no mundo em que vivemos. E, para isso, é importante a participação comprometida e consciente, estar aberto ao diálogo, à construção do novo a partir de novas experiências, à ajuda mútua, para que o mundo se torne mais democrático e solidário. Cury (2007) acrescenta sobre o assunto,

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. (CURY, 2007, p. 486).

Além do comprometimento dos profissionais da educação, é primordial a existência de uma estrutura adequada mínima para que a escola realize suas atividades com êxito. Lück (2000, p. 21) aponta que “a escola existe e vive em condição de interdependência com os organismos centrais e locais, necessitando articular-se com os mesmos para garantir sua própria identidade social”.

Estes organismos centrais deveriam dar o suporte necessário para que a escola consiga realizar um trabalho centrado na democratização das decisões tomadas. Muitas vezes é cobrado da equipe que compõe a instituição o insucesso escolar de alguns alunos, contudo não é levado em conta que a escola em questão não tem condições de proporcionar um ensino de qualidade.

Não tem sentido atribuir o fracasso da escola à incompetência administrativa de diretores e educadores escolares, antes de lhes fornecer os recursos passíveis de serem administrados. Não há dúvida de que é preciso mudar quase tudo na forma de operar das escolas, mas a condição primeira é provê-las dos recursos materiais e financeiros necessários para isso. (PARO, 1994, p.443)

É necessária uma autonomia da escola no sentido financeiro e administrativo, entretanto, o Estado não pode abandonar a instituição, com a desculpa de estar dando autonomia para a mesma. Paro (1994), contextualiza sobre o problema

Em que o Estado simplesmente se desincumbe de seu dever de financiar o ensino, deixando a escola a sua (má) sorte ou buscando soluções paliativas e parciais nas formas de privatização do ensino público, que favorecem apenas os interesses particulares e restritos desta ou daquela empresa privada. (PARO, 1994, p.444)

Nesta relação entre governo e escola a autonomia obriga a real descentralização de todos os recursos que estão sobre a gestão da escola, “exigindo desta a prestação de contas direta ao Estado, e criando mecanismos institucionais que viabilizem a fiscalização, pelos usuários, da aplicação dos recursos disponíveis”. (PARO, 1994, p. 444).

Além desta autonomia da escola em relação ao Estado, a autonomia construída no espaço escolar, no que se refere ao desenvolvimento do trabalho do professor, também traz influências para a escola e para a identidade e para o reconhecimento do mesmo. Sua identidade está condicionada ao ambiente de trabalho e vai se construindo e reconstruindo ao longo da trajetória profissional, portanto, há alguma incidência da postura do diretor na constituição dessas identidades, no que se refere, por exemplo, sobre a forma com que se constrói a autonomia.

### 3. AUTONOMIA, SOCIALIZAÇÃO E RECONHECIMENTO NO TRABALHO

No ambiente escolar o diretor, além de interferir diretamente na constituição da autonomia e das identidades dos profissionais da escola, como dito anteriormente, também é o responsável legal pela instituição. Ele organiza a rotina, seus funcionários, zela para que tudo esteja correto e para que a aprendizagem possa ocorrer da melhor maneira possível.

O trabalho no ambiente escolar vem mudando, como coloca Oliveira, Moraes e Dourado (2012), assim como nos outros setores da economia, como os autores acima citados dizem, essas mudanças trazem consequências para a gestão escolar

O mundo do trabalho teve sua lógica alterada e a educação, sobretudo a qualificação profissional, passou a enfatizar a aquisição de conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais. Tais alterações interferem nas políticas educacionais, redirecionando o pensar e o fazer políticopedagógico, o que certamente traz implicações para a gestão escolar. (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2012, p. 2)

A nova disposição do trabalho na escola, que trata das mudanças no trabalho mais produtivo, industrial, veio trazer melhorias para esse ambiente, segundo Rosenfeild (2004) “este modelo veio substituir as antigas organizações mais rígidas e formalmente autoritárias. É possível, pois, supor que este quadro represente ganhos para os trabalhadores, já que o trabalho se tornou mais interessante e as relações de trabalho mais democráticas” (ROSENFELD, 2004, p. 202). Sobre esse assunto, Flickinger (2011) traz que apostando na “autonomia e liberdade” o ser humano assume “a responsabilidade de suas atuações”. (FLICKINGER, 2011, p. 8).

O modo com que o gestor da escola a conduz e como toma as decisões varia de instituição para instituição, e mesmo que o órgão que regule esta escola siga uma certa diretriz, muitas vezes, o diretor abre espaços de diálogo dependendo de sua vontade, mesmo que muito se tenha falado, como afirma Cury (2007), em gestão democrática da educação e a participação dos envolvidos nesse processo. A esse respeito Oliveira, Moraes e Dourado (2012) trazem que na escola “[...] a **gestão democrática** tem sido defendida como dinâmica a ser efetivada nas unidades escolares, visando a garantir processos coletivos de participação e decisão”. (Oliveira; Moraes; Dourado, 2012, p.3 – grifos do autor).

Além de o diretor gerir a escola como um todo, tanto funcionários, quanto a rotina da instituição, ele precisa lidar com a burocracia que um local público e mantido pelos órgãos Municipais, Estaduais ou da União trazem consigo. Sobre isso Dias (2011) diz que “a burocratização, mesmo que compreendida na sua capacidade de organização, deixa

transparecer uma relação de poder baseada na hierarquia do Sistema Escolar, além de uma divisão social do trabalho”. (DIAS, 2011, p. 49-50).

A escola, como lugar de construção de conhecimento e lugar de socialização para os alunos é também local de trabalho para os profissionais envolvidos e, assim, há relação entre eles. Relação de chefe e funcionário, no caso de gestor com os professores ou equipe da cozinha ou limpeza, relação de colegas de trabalho, entre os próprios docentes e demais prestadores de serviço.

Sobre essas relações, duas serão trabalhadas neste capítulo: a relação de autonomia que é construída na escola, entre gestor e funcionário e o que isso pode acarretar para o ambiente escolar e para a socialização construída pelo trabalho na escola.

Anderson e Honneth (2011) afirmam que quando se começou a falar em autonomia, entendia-se ser autônomo como ser individualista, pensando em si mesmo, quase como egoísta, que era “uma questão de permitir aos indivíduos desenvolver tranquilamente seus objetivos pessoalmente escolhidos”. (ANDERSON; HONNETH, 2011, p. 83). Mas os autores citam, também, que “Kant, por exemplo, insistiu que liberdade e autonomia deveriam ser restringidas pela exigência moral de que os objetivos escolhidos sejam compatíveis com a autonomia de todos os outros”. (ANDERSON; HONNETH, 2011, p. 83).

Zatti (2007) apresenta que, além de pensar de forma autônoma, deve-se agir dessa forma também, já que se vive em um mundo “cercado pelas leis naturais, pelas leis civis, pelas convenções sociais, pelos outros, etc. [...]” (ZATTI, 2007, p. 14) onde a autonomia é “limitada por condicionamentos, não é absoluta”. (ZATTI, 2007, p. 14). O autor ainda coloca que

Etimologicamente autonomia significa o poder de dar a si própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei). Não se entende este poder como algo absoluto e ilimitado, também não se entende como sinônimo de auto-suficiência. Indica uma esfera particular cuja existência é garantida dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral, mas apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis. (ZATTI, 2007, p. 14).

Assim, para que autonomia se construa é necessário que haja convivência entre as pessoas, para que a partir dessa forma de socialização se estabeleçam relações nas quais cada um possa colocar seu ponto de vista e sua opinião e não somente seguir regras já estabelecidas anteriormente. (ANDERSON; HONNETH, 2011)

No ambiente de trabalho, como um espaço social e de edificações, da mesma maneira, acontece a construção da autonomia. Segundo Kovács (2006), autonomia no trabalho,

em sentido restrito, refere-se à liberdade no exercício das funções e na realização das tarefas. No entanto, optamos por utilizar um sentido mais lato, isto é, entendendo a

autonomia no trabalho como um espaço de decisão e intervenção nos processos de trabalho, abrangendo também a possibilidade de autocontrole e auto-avaliação, e ainda, a participação na organização e no funcionamento da empresa, bem como a oportunidade de influenciar as decisões sobre mudanças na organização do trabalho e nas condições de trabalho em geral. (KOVÁCS, 2006, p. 41 – 42).

Relacionando o que Kovács (2006) traz com o ambiente escolar e a autonomia que pode marcar a relação entre os agentes da educação, entende-se por professor autônomo aquele que participa das tomadas de decisões e pode desenvolver sua aula da maneira que entender adequada, de modo que tenha liberdade no exercício de sua função, podendo avaliar seu trabalho da melhor maneira possível, agindo sobre ele sempre a fim de melhorá-lo (KOVÁCS, 2006).

Já para Flickinger (2011)

autonomia, no seu sentido originário grego, significa a capacidade de dar a si mesmo as normas de comportamento e atuação. A competência de autolegislação é seu cunho. Porém, se o indivíduo se encontrasse numa situação solitária, sem referencial social, a questão pelas normas de comportamento não faria sentido nenhum, pois normas só servem para resolver conflitos entre pessoas. Qualquer norma seria supérflua, caso não haja possibilidade de ocorrência de conflitos. Falar da autonomia pressupõe, portanto, um referencial intersubjetivo. Por isso, o conceito de autonomia é uma categoria essencialmente social. (FLICKINGER, 2011, p. 8-9).

Rosenfield e Alves (2011) trazem que

A autonomia individual, em seu sentido filosófico, pode ser compreendida como autogovernança, autodeterminação, habilidade de construir objetivos e valores próprios, liberdade de fazer escolhas e planos, e agir em conformidade com tais valores e objetivos. Isso leva à realização de si, condição para construir uma vida com significado. A autonomia individual é condição para a concepção do ser humano em situação de equidade, de igualdade. (ROSENFELD; ALVES, 2011, p. 210-211)

Elas ainda colocam que a autonomia no trabalho engloba três dimensões:

1) uma dimensão operacional ligada às exigências funcionais, operacionais, que remetem à organização do trabalho; 2) outra identitária, marcada pela busca de afirmação de si, de liberdade, de realização, conforme a ideia já desenvolvida de um individualismo-emancipação; e 3) e ainda uma dimensão social – [...] – uma vez que a individualização e a inclusão social são os dois componentes dos processos de reconhecimento social. (ROSENFELD; ALVES 2011, p. 213).

Geralmente, como trazem Petroni e Souza (2009), a relação de autonomia construída na escola é um modo de valorizar a educação, de aperfeiçoar as relações que se formam no ambiente escolar, de ter em mente qual é a função da escola e do professor na constituição do aluno, de extinguir com o autoritarismo e com o abuso de autoridade, que afetam as relações

no ambiente de trabalho que é a escola, além de diminuir a burocracia que muitas vezes atrapalha a tomada de decisões que precisam ser rápidas e ágeis.

Autonomia não significa total liberdade, como afirma Rosenfield e Alves (2011), pois vivemos em um mundo de valores, onde a autonomia deve seguir lado a lado com estes, sendo assim, de alguma forma heterônoma.

Para que esta autonomia se construa na escola, onde se ajuda a formar estes valores, já que forma para cidadania, como dito anteriormente neste trabalho, é essencial que haja diálogo; “é pertinente reforçar que a formação de professores precisa ser reconhecida como processo dialético e neste, formação e construção da identidade profissional do professor são de igual e fundamental importância”. (PETRONI; SOUZA, 2009, p. 52).

Os autores ainda colocam que é do diálogo que nasce a comunicação entre os sujeitos e “permite que se aproximem e expressem suas opiniões, estabelecendo, assim, uma relação bidirecional, em que ambos os sujeitos possam aprender e ensinar, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica”. (PETRONI; SOUZA, 2009, p. 355).

Com o diálogo acontecendo surgem discussões acerca dos assuntos tratados para a construção de soluções, criando um espaço onde cada indivíduo possa dar sua opinião e para que trocas aconteçam, mesmo que alguns desses sujeitos prefiram se acomodar e não expor o que pensam. A escola é um ambiente em que o diálogo está presente pela sua estrutura, que é formadora de cidadãos críticos e autônomos, sobre isso Hypolito (1991) coloca que

Há que chamar a atenção, porém, para o fato de que as relações sociais, o espaço de confronto, as lutas e acomodações, ocorrem concretamente porque há uma base material, ou seja, o próprio desenvolvimento da organização do trabalho na escola, que conforma e é conformada pelos sujeitos sociais presentes nessa realidade [...]. (HYPOLITO, 1991, p. 12)

Um gestor escolar atento a essas formas de construção de diálogo também pode se deparar com situações nas quais os profissionais da escola não estejam abertos para a conversa e não se movimentem em favor da escola. Dubar (2005, p. 256) diz que esses trabalhadores são muitas vezes chamados de “sem potencial”, porque não mostram “boa vontade” em participar das atividades que a direção da escola propõe e nem estão abertos ao diálogo, nem com a direção e, algumas vezes, nem mesmo com os colegas de trabalho.

Ainda podem haver profissionais que não se sentem reconhecidos, estes profissionais se definem como “bloqueados” e não têm um bom relacionamento e socialização no seu ambiente de trabalho. Sobre isso, o autor afirma que

A maioria dos assalariados que se definem como bloqueados evoca relações difíceis com a direção. Já não se sentem reconhecidos em seu trabalho e se queixam de estarem reduzidos a simples papéis de executor. Sua frustração é tão mais intensa quanto houve tal reconhecimento no passado, o que lhes permitiu salvaguardar, quando não consolidar, essa identidade de ofício, mesmo que ela não se traduzisse por um engajamento efetivo em uma carreira desse tipo. (DUBAR, 2005, p. 277).

Deste modo, há gestores que dão abertura para que a discussão aconteça e profissionais que se sentem à vontade em questionar e dialogar e acreditam que isso seja importante, assim como aqueles que acham que não seja relevante e gestores que não estão abertos a esse diálogo, assim acontece, como diz Hypolito (1991, p. 17) um “processo de dominação e controle sobre o trabalho dos educadores não se dá somente no que se refere ao conteúdo do ensino, mas também sobre a forma de transmissão desse conteúdo”.

Sobre os diretores que estão abertos ao diálogo e acreditam que a construção da autonomia é importante para o desenvolvimento das atividades da escola, em geral, é necessário ressaltar que

[...] a aproximação que fazemos entre a autonomia [...] e a autorregulação é que ambas dizem respeito ao autodomínio, à liberdade que o sujeito adquire para agir de acordo com suas próprias leis, partindo do que já existe dentro da sociedade e da cultura na qual está inserido, mas sem deixar de lado a responsabilidade por suas ações e compreender que qualquer que seja a atitude tomada há de se ter criticidade. (PETRONI; SOUZA, 2009, p. 357- 358)

Essa criticidade é construída ao longo da trajetória de cada indivíduo, nas escolhas da vida, acaba-se por traçar um caminho, mesmo sem saber qual seu ponto de chegada, opta-se por trilhos embora não se possa fazer previsões sobre os acontecimentos ao longo do caminho. Busca-se um significado para essa procura, entretanto, não se tem nada sólido, a fluidez e a liquidez são companheiras nessa caminhada. Trilha-se um caminho onde a direção é o desconhecido e tudo começa a fazer sentido no processo em si e não em um fim que se deseja chegar.

Quando trazido para o ambiente da escola, entendido que este ambiente é social, já que recebe culturas diferentes e pessoas distintas, que devem cumprir as mesmas regras e valores, se percebe que a escola não está no vazio, que forma “uma rede de crenças, expectativas, normas e comportamentos” (FRASSON, 2016, p. 47). Conviver no ambiente de trabalho com pessoas que pensam diferente necessita dessa criticidade desenvolvida a partir das vivências, a fim de construir a autonomia, sendo crítico e tendo opinião, mesmo que tenha que se seguir regras definidas por parte dos superiores.

Por isso, Rosenfield (2004) traz que a autonomia construída ao longo da trajetória “é esta margem de independência em relação ao que foi prescrito, é a iniciativa de decidir e de escolher ou ao menos de influenciar ou intervir sobre o curso da produção” (ROSENFELD, 2004, p. 206). Ou seja, é “autonomia outorgada” (ROSENFELD; ALVES, 2011, p. 214). Uma autonomia no sentido de somente conseguir resolver alguma situação quando acontecer algo que não está prescrito, mas fora isso, ainda precisa atender a regras e normas rígidas. Mas, a escola deve estar aberta a deixar os professores e funcionários participarem das discussões e ajudarem a tomar decisões para que a autonomia se edifique e não seja somente um saber lidar com os imprevistos e seguir regras impostas.

O reconhecimento dispensado pelos gestores aos agentes da educação, como parte importante do ambiente escolar, faz com que essa edificação da autonomia se dê em meio ao processo de socialização, presente na escola. Sobre isso Flickinger (2011) diz que quando reconhecemos alguém, conseguimos “suportar diferenças”, articulamos de maneira respeitosa as reivindicações dos outros e “a disposição recíproca de reconhecimento deveria ser vista como pressuposto ético-moral para a conquista ou ampliação da autonomia e autoestima individuais”. (FLICKINGER, 2011, p. 11).

Sobre o que é socialização, Frasson (2016) diz que ela “pode ser entendida como um processo pelo qual os indivíduos passam interiorizando e dando sentido e significado as suas vivências na sociedade” (FRASSON, 2016, p. 34). E segue dizendo que a socialização é um processo que não acaba, que se renova, se faz e desfaz, segundo cada instituição, cultura ou organização, dentro de um ambiente que é social.

Ainda sobre a construção de um ambiente que esteja aberto à construção da autonomia e com espaços onde aconteça a socialização através da troca, Hypolito (1991) coloca que

Muito se ouve falar nas escolas sobre a necessidade de um trabalho integrado, harmônico, etc. etc. A cooperação é fundamental para que o trabalho da escola se realize de acordo com os objetivos dos planejadores. Mas esta realidade é contraditória, pois se a cooperação pode ser um fator de estabilidade para o poder, ao mesmo tempo a reunião dos trabalhadores coletivos possibilita uma unidade de interesses e favorece formas de resistências à dominação. (HYPOLITO, 1991, p. 18).

Sobre isso, Anderson e Honneth (2011) trazem “quão importante é o ambiente social de um indivíduo, uma vez que as condições para conduzir a própria vida autonomamente se mostraram dependentes do estabelecimento de relações de reconhecimento mútuo” (ANDERSON; HONNETH, 2011, p. 89). Ou seja, a criação de espaços nas escolas, onde trocas possam acontecer e haja, efetivamente, a busca pelo reconhecimento e pela autonomia dos



agentes da educação faz com que a escola seja realmente crítica e democrática, tornando esses agentes

flexíveis o suficiente para responderem apropriadamente a mudanças de vida [...], abertos para aquelas fontes da identidade e da escolha que estão na base de razões práticas, nos primitivos e incipientes ímpetos, impulsos, aspirações e desesperos que podem vir a ser transformados em razões. (ANDERSON; HONNETH, 2011, p. 94).

Com isso, a construção de um ambiente propício para que a autonomia aconteça depende de cada instituição, do seu modo de se relacionar com os seus agentes, do respeito como próximo, com a confiança que tem no seu trabalho e a sua autoestima (ANDERSON; HONNETH, 2011). Assim, em escolas onde o gestor não está aberto ao diálogo e à construção da autonomia e há dominação por parte deste superior, no sentido de determinar o que acontece na escola sem perguntar ou discutir com o grupo, acontece constantemente, de muitos funcionários manterem uma “relação estruturante de sua identidade” (DUBAR, 2005, p. 259) com seu diretor, no sentido de dependência, já que é seu superior que toma as decisões e que organiza todo o ambiente de trabalho. Além disso, Dubar (2005) também afirma que essa relação de dependência gera a “necessidade de uma retribuição correspondente” (DUBAR, 2005, p. 259), ou seja, o funcionário faz algo pela escola somente se receber algo em troca.

Frasson diz que

Para Dubar (1996), ao longo de sua trajetória biográfica, o indivíduo passa por numerosos processos de socialização, que refletirá na sua capacidade de interagir com os outros num determinado contexto sociocultural. O autor ainda apresenta que o processo de socialização permite que os indivíduos assimilem as regras e as práticas dos seus grupos sociais e que haja transmissão cultural através da vivência de variadas atividades. A partir das interações estabelecidas entre os sujeitos de uma determinada cultura, é possível afirmar que as regras podem ser aceitas formalmente ou tacitamente. (FRASSON, 2016, p. 27).

Assim, segundo Frasson (2016), a construção da identidade do professor depende do ambiente em que este está inserido, a partir das experiências que o mesmo já vivenciou, fora do ambiente escolar e também ali, onde acontece a socialização no trabalho. “No campo da construção do ser professor, o sujeito reconhece na escola, onde trabalha, elementos que são comuns na sua história de vida, nas suas experiências pessoais e sociais. (FRASSON, 2016, p. 43).

E, por isso, o gestor tem papel muito importante, objetivando um bom andamento das atividades escolares, assim como da própria gestão, durante todo o ano letivo, as relações dos gestores com sua equipe de trabalho têm papel fundamental. Este líder tem a função de tomar

decisões em prol de todos, sendo eles: o grupo de profissionais que atua na escola e de alunos que frequentam a instituição. Neste sentido, torna-se importante o reconhecimento, por parte do gestor, para com os profissionais da educação, da escola que está sob sua responsabilidade e o respeito à autonomia.

O gestor, como lida com seres humanos e sua prática tende a conhecer o funcionamento do comportamento das pessoas, através de uma atitude que possa vir a ter. Conforme afirma Marotz e Lawson (2012, p. X – prefácio),

O comportamento humano é motivado por uma série contínua de necessidades (por exemplo, físicas, sociais, emocionais, de autoestima) e pela necessidade de satisfazê-las quando surgem. Diferenças nas experiências e nos históricos pessoais exercem influência sobre aquilo que os indivíduos percebem como uma necessidade e sobre o que é necessário para satisfazê-la. Portanto, as necessidades de todos diferem e costumam mudar com o passar do tempo.

Professores e outros profissionais da educação, assim como qualquer tipo de pessoa, pensam diferente um do outro, bem como têm crenças distintas e, cabe ao gestor, saber lidar com todas as situações. O mesmo precisa tornar o grupo mais disposto e participativo nas atividades da instituição, viabilizando a transformação do ambiente escolar em um lugar onde ocorrem trocas, construções e crescimento, tanto no coletivo quanto no individual.

Para que ocorra essa mudança, de acordo com Lück (1998), é necessário que o dirigente mantenha algumas atitudes e posturas diferenciadas, propiciando bons resultados na escola. Estas ações dizem respeito aos profissionais da escola, alunos, pais e comunidade escolar em geral, e neste sentido o reconhecimento tem um papel fundamental.

O reconhecimento, conforme Honneth (2011), é iniciado no nascimento da pessoa e suas relações influenciam enquanto adulto e ser social. É interessante ressaltar que isto também diz respeito a como o reconhecimento pode influenciar o indivíduo posteriormente, durante a carreira de trabalho, especificado neste estudo, o profissional da educação infantil, como um profissional que tem reconhecimento por parte do gestor escolar reage às situações propostas pelo mesmo e quais são os efeitos disso no ambiente escolar.

Além disso, a autonomia concedida a esse profissional, também pode intervir no modo de envolvimento nas atividades da escola e na influência em suas decisões. Pensando nisso, este estudo busca analisar a percepção dos gestores escolares, das Escolas de Educação Infantil do município de São Sebastião do Caí, sobre o papel da autonomia e do reconhecimento no envolvimento dos professores nas atividades propostas pela escola.

Em um ambiente de trabalho, para um adequado andamento das atividades diárias, sendo elas: organizacionais, administrativas ou na gestão de pessoas, se necessita de gestores que tenham uma boa influência e um bom relacionamento com seu grupo.

Cabe lembrar que toda pessoa tem poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o, independentemente da consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade. No entanto, a falta de consciência dessa interferência resulta em falta de consciência do poder de participação que tem; disso decorrem resultados negativos para a organização e para as próprias pessoas que constituem o ambiente escolar. (LÜCK, 1998, p.2).

São inúmeras as situações, na atualidade, que se ouve sobre o reconhecimento dos profissionais dentro do mercado de trabalho e, ainda, como a autonomia dos profissionais pode transformar o ambiente positivamente e viabilizar o aumento da produtividade. Neste contexto, vale recordar que o gestor escolar também é um profissional inserido no mundo do trabalho, um profissional da educação, e que precisa participar do processo de melhoria da equipe.

Um gestor que reconhece seu funcionário, o grupo, a comunidade escolar, agrega valor à escola? O gestor que está disposto à mudança transforma seu ambiente de trabalho? Faz com que os professores trabalhem com mais afinco e disposição?

Esta pesquisa busca analisar, a partir de narrativas produzidas por nove diretoras das Escolas Municipais de Educação Infantil do município de São Sebastião do Caí, no ano de 2016, como as mesmas percebem o reconhecimento por sua parte em relação ao profissional de educação e a autonomia que é dada a esse profissional, como algo significativo para o seu envolvimento nas atividades propostas pela escola e o que isso acarreta para o ambiente de trabalho.

Perceber como o reconhecimento por parte do gestor para com o profissional de educação que trabalha em sua escola influencia esses liderados no desenvolvimento das atividades mostra “[...] o quanto o ator social é dependente do reconhecimento social”. (SAAVEDRA; SOBOTTKA, 2008, p.16).

Segundo Rosenfield (2004), o método de trabalho vem mudando com o passar dos tempos e o trabalhador precisa se adequar a essas transformações e necessidades do mercado.

Este modelo veio substituir as antigas organizações mais rígidas e formalmente autoritárias. É possível, pois, supor que este quadro represente ganhos para os trabalhadores, já que o trabalho tornou-se mais interessante e as relações de trabalho mais democráticas. (ROSENFELD, 2004, p. 202).

Com essas mudanças também foi transformada a maneira como o chefe, ou no caso da escola, o gestor age com relação aos funcionários, tanto na parte da cobrança para o cumprimento de regras, quanto na parte do envolvimento nas atividades realizadas pela escola. Neste momento, os funcionários se veem mais autônomos, com mais liberdade em relação às suas funções, do que em tempos atrás, mas também se veem respondendo por suas decisões e seus atos. A autora coloca que,

O afastamento da hierarquia foi sentido por muitos como um tipo de abandono. A prova é que muitos operários experimentam a nostalgia de uma chefia forte, mais presente e mais direta. Ela era mais autoritária, mas, em contrapartida, era mais franca e capaz de apoiar o trabalhador quando este necessitasse. (ROSENFELD, 2004, p. 209).

A autonomia que é permitida ao trabalhador, e não conquistada por ele, pode trazer um sentimento de valorização das ideias discutidas e este se sente mais disposto a contribuir constantemente para a melhoria no seu ambiente de trabalho. “A partir de uma contribuição individual, o trabalhador traz uma contribuição que desenvolve seu sentimento de pertencimento em função da utilidade de seu aporte”. (ROSENFELD, 2004, p. 215).

#### 4. AUTONOMIA E RECONHECIMENTO: A NARRATIVA DAS GESTORAS

Assim como já destacado nos capítulos anteriores, este trabalho trata de reconhecimento, autonomia e gestão democrática. Vem articular o reconhecimento dispensado ao funcionário, pelo diretor, com a autonomia construída no ambiente de trabalho com vistas à construção da gestão democrática na Educação Infantil.

Para atender ao objetivo do presente trabalho que é analisar como os gestores das Escolas de Educação Infantil do município de São Sebastião do Caí percebem o papel da autonomia e do reconhecimento no envolvimento dos professores nas propostas da escola, foram ouvidas as nove diretoras das escolas de Educação Infantil do município de São Sebastião do Caí, em 2016.

Neste capítulo serão apresentadas e analisadas as narrativas dessas diretoras, com relação ao reconhecimento e à autonomia dos profissionais de suas escolas. Para o melhor entendimento, o roteiro de entrevistas encontra-se no Apêndice A deste trabalho.

As escolas de Educação Infantil do município de São Sebastião do Caí ficam em oito bairros diferentes do município. Duas localizam-se no mesmo bairro, que são as escolas das diretoras 2 e 5. Uma atende as crianças de quatro meses até três anos e a outra de três até cinco anos.

A escola da diretora 8 atendia, no momento da entrevista, somente quinze crianças, sendo a escola que atende menos crianças no município e é também a escola de educação infantil com menos funcionários. Há somente a diretora, uma atendente, uma monitora, uma merendeira e uma servente que trabalhava na escola duas vezes por semana.

Das nove diretoras das escolas de Educação Infantil pesquisadas somente uma tem apenas o curso Normal, todas as outras têm Ensino Superior completo, sendo uma com formação na área de Letras e todas as demais na área da Pedagogia. Já as especializações são variadas, nos seguintes temas: gestão escolar, supervisão escolar, orientação escolar, educação inclusiva e psicopedagogia institucional.

Quando questionadas sobre a decisão de ser professora, notou-se que a paixão por crianças e o incentivo dos pais são fortes justificativas e que, com o decorrer do tempo, foram adquirindo o prazer em lecionar.

“Eu acho que foi mais os meus pais, na época eu era bastante nova, tinha 17 anos, e eu não queria fazer magistério e aí meu pai disse quem sabe tu faz um curso que tenha junto profissionalização e por impulso, por ele me convencer, já fazem 25 anos”. (Diretora 1).

Outro fator apontado, é a condição social da família de origem, como aparece no trecho a seguir:

“quando eu me formei, eu não tinha assim certeza do que eu queria e eu tenho uma irmã mais velha que fez magistério e eu tinha que usar, naquela época os cadernos, aproveitar as roupas, aproveitar os trabalhos, tudo, então eu fui pra mesma escola que a minha irmã e daí ela se formou num ano e eu me formei no outro”. (Diretora 8).

O início da carreira profissional na área de educação para grande parte das diretoras foi após os 20 anos, sem nunca ter trabalhado com outra profissão. As que tiveram experiências profissionais, além da educacional, foi apenas para ajudar nas despesas da casa, antes do término da graduação, como apontou a Diretora 1:

“sim, em escritório, até ser nomeada em concurso que tinha feito. Isso ajudou na organização da direção” (Diretora 1).

Sobre o tempo de gestão escolar, a maioria exerce há oito anos a função na mesma escola, que é o tempo de mandato do atual prefeito municipal. Apenas três diretoras têm um período inferior, porém maior que quatro anos. Além dessa experiência, três diretoras já trabalhavam na gestão da Educação Infantil há mais tempo, antes da atual administração do município, cinco em escola de Ensino Fundamental e, apenas uma, não tinha trabalhado anteriormente no cargo de diretora, mas somente como supervisora escolar, ajudando na gestão de uma escola de Ensino Fundamental.

Tratando sobre número de alunos nas instituições, em média, as escolas têm mais de 90 crianças, apenas uma escola possui quantidade menor, cerca de 15 alunos, como dito anteriormente. Quanto ao quadro de funcionários que atendem as crianças, analisando todas as escolas, no momento da pesquisa, era composto por 125 colaboradores.

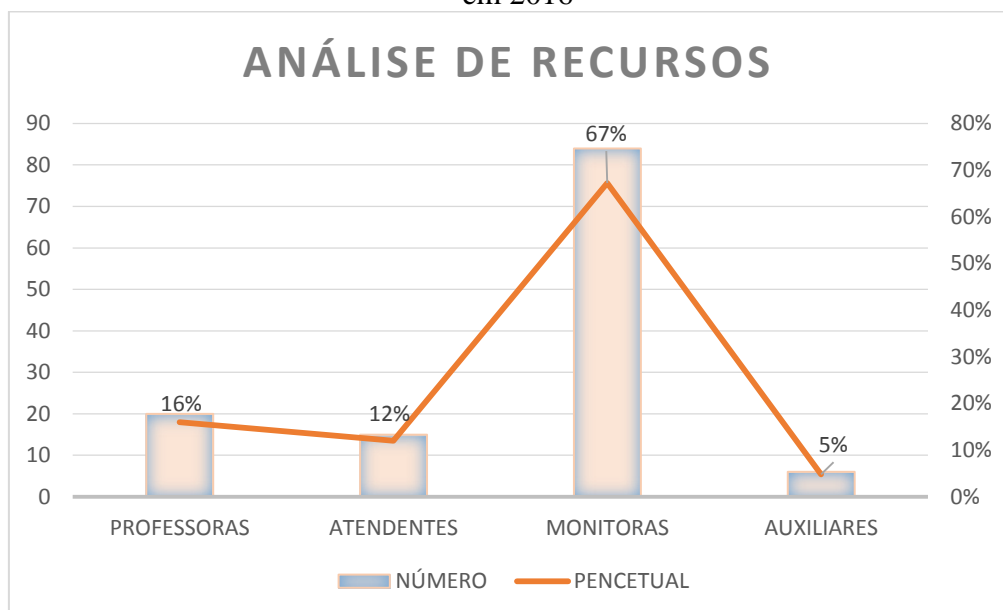
Quadro 1 - Quadro de funcionários das escolas municipais de Educação Infantil de São Sebastião do Caí, em 2016

	Nº PROFESSORAS	Nº ATENDENTES	Nº MONITORAS	Nº AUXILIAR EDUCAÇÃO	TOTAL POR ESCOLA
EMEI 1	3	1	8	1	13
EMEI 2	5	3	4	0	12
EMEI 3	1	4	9	1	15
EMEI 4	5	1	14	2	22
EMEI 5	1	4	18	0	23
EMEI 6	1	0	8	1	10
EMEI 7	2	1	8	0	11
EMEI 8	0	0	1	1	2
EMEI 9	2	1	14	0	17
<b>TOTAL MUNICÍPIO</b>	<b>20</b>	<b>15</b>	<b>84</b>	<b>6</b>	<b>125</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando os recursos humanos disponíveis a cada diretora, em cada escola, é perceptível a ausência ou baixo percentual de professores, cerca de 16%, conforme expõem o quadro anterior e o gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Recursos humanos em cada escola de Educação Infantil de São Sebastião do Caí, em 2016



Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo orientações do MEC, seria adequado pelo menos um professor para cada ano, desde os berçários até as turmas de pré-escola. A ausência de professores nas escolas de Educação Infantil acarreta o acúmulo ou a inexistência de algumas funções pedagógicas, como planejamento e desenvolvimento de projetos realizados por monitoras, por exemplo, já que os professores estão somente nas turmas de pré-escola. Para as outras turmas (de berçários e maternais) trabalhavam, no ano em que o estudo foi realizado, somente atendentes, auxiliares ou monitoras de Educação Infantil, que, segundo o edital do concurso, tem a seguinte descrição para o cargo de monitor de Educação Infantil, já que os cargos de auxiliares e atendentes estão extintos:

CATEGORIA FUNCIONAL: MONITOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
ATRIBUIÇÕES:

Descrição Sintética: realizar a tarefa de monitorar e cuidar, oportunizando o desenvolvimento integral da criança.

Descrição Analítica: Receber as crianças na Escola de Educação Infantil; realizar suas tarefas com respeito, compreensão e carinho; realizar atividades lúdicas; garantir a segurança das crianças na Instituição; comunicar a direção e educadores do estabelecimento os fatos e acontecimentos relevantes do dia e, se necessário, juntamente com a direção, informar aos pais; levar ao conhecimento da direção e educadores qualquer incidente ou dificuldade ocorrida; proceder e orientar as crianças no que se refere à higiene pessoal e higiene do ambiente; trocar fraldas; dar banho nas crianças; participar de reuniões pedagógicas e administrativas; **organizar o planejamento das atividades docentes atendendo as solicitações e orientações da supervisão, direção do estabelecimento, educadores, bem como determinações da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto**; manter disciplinadas as crianças quando sob sua responsabilidade; servir refeições e auxiliar na alimentação; promover e zelar pelo horário de repouso; observar, anotar e organizar registros das crianças matriculadas na rede municipal de ensino, assim como outras tarefas correlatas. (EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO DE SÃO SEBASTIÃO DO CAÍ, 2014 – grifo nosso)

Esses profissionais fazem o mesmo trabalho de professores de Educação Infantil, mas tem rendimentos menores e carga horária maior. Na percepção das gestoras, esse cenário faz com que esses profissionais se sintam desvalorizados e não exerçam sua função plenamente.

“essa cobrança muito grande em cima delas não dá certo, tu tem que te colocar no lugar do teu grupo. O dinheiro é pouco, é muita carga horária, então eu vou construindo as propostas junto com elas... quando vê que não dá recua, tem que tentar entender, não é fácil”. (Diretora 1).

Já a descrição do cargo de professor de Educação Infantil:

CATEGORIA FUNCIONAL: PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
ATRIBUIÇÕES:

Descrição Sintética: Participar do processo de planejamento e elaboração da proposta pedagógica das escolas de educação Infantil da rede municipal; orientar a



aprendizagem dos alunos; organizar as operações inerentes ao processo ensino-aprendizagem; contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino.

Descrição Analítica: Elaborar e cumprir o plano de trabalho segundo a proposta pedagógica da escola; levantar e interpretar os dados relativos à realidade de sua classe; zelar pela aprendizagem do aluno; estabelecer os mecanismos de avaliação; organizar registros de observação dos alunos; participar de atividades extra-classe; realizar trabalho integrado com o apoio pedagógico; participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; ministrar os dias letivos e horas aulas estabelecidos; colaborar com as atividades e articulação da escola com as famílias e a comunidade; integrar órgãos complementares da escola; executar tarefas afins com a educação. (EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO DE SÃO SEBASTIÃO DO CAÍ, 2014)

Este sentimento de desvalorização faz com que estes profissionais busquem em outros municípios seu espaço e trabalho, onde se sintam valorizados, já que nos municípios vizinhos da cidade de São Sebastião do Caí há professores em todas as turmas, com monitores ou auxiliares ajudando nas tarefas de rotina, gerando uma grande rotatividade nos cargos de auxiliar, atendente e monitor de Educação Infantil.

A rotatividade do quadro docente dentro das EMEIs foi indicada pelas gestoras como uma problemática no cotidiano das escolas, já que mexe com toda a organização das turmas e horários. Toda vez que um funcionário se exonera a escala de horários nas turmas é refeita, como na hora do sono, por exemplo, já que as EMEIs funcionam por doze horas ininterruptas, neste município, no momento da pesquisa. Este é um cenário igual para todas as diretoras, pois ocorrem muitas mudanças em todas as escolas. No ranking de motivos elencados, além da troca de município ou patente de ensino, em virtude de outros concursos, como dito anteriormente, também aparece a não concordância com a forma de trabalho da diretora.

“Já tive funcionárias que pedi para que saíssem da escola, pois não realizavam seu trabalho da maneira que julgo correta”. (Diretora 7).

A Diretora 7 também ressaltou, como dito anteriormente, a falta de reconhecimento, segundo os profissionais:

“Vão para outro município em busca de melhores salários e reconhecimento por parte da gestão do município”. (DIRETORA 7).

Esta, expôs ainda, que existe uma forte rotatividade nos estágios e contratos vindos da prefeitura, já que são profissionais que estão, quase em todas as ocasiões, esperando nomeações de concursos.

Aqui vemos como o reconhecimento é importante para estes profissionais e que, mesmo que o diretor reconheça o trabalho do profissional da escola, este profissional também precisa

do reconhecimento por parte do órgão mantenedor e que, como colocou Honneth (2011), o reconhecimento influencia diretamente na carreira do indivíduo.

Assumir o cargo de diretora em uma instituição de ensino trata-se de uma grande responsabilidade. Gerenciar funcionários, pais e crianças é uma tarefa que exige algumas habilidades. Dentre as diretoras que fazem parte da gestão das EMEIs entrevistadas, todas estão no cargo porque foram convidadas pela prefeitura e aceitaram a proposta, e se consideram satisfeitas ocupando a função.

Quando falado sobre gestão democrática, se discute outras formas de escolha dos gestores, mas não a escolha pelo órgão mantenedor da escola. A eleição é uma das formas mais comuns, mas ter eleição não é sinônimo de democracia, podem ser “processos camuflados e sutis de controle e repressão” (MEDEIROS; LUCE, 2006, p. 4), como já discutido neste trabalho, tendo um discurso muito diferente da prática, com um discurso que trata sobre a importância da construção da democracia, mas que tutela, controla e manipula a escolha dos gestores, que deveria ser o princípio para essa construção na escola.

Sobre deixar o cargo de gestor a opção é válida para algumas somente no momento da aposentadoria. Todavia, outras diretoras apontam a falta de autonomia em certas decisões, a falta de vaga para todas as crianças, a partir do momento em que a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica e também se tornou obrigatória e direito de todos o que acarretou inclusive que cada vez mais os pais procuram o poder público para conseguirem vagas e assim há obrigação do aceite dessas crianças por parte da escola. Além desses fatores, ainda indicam a presença de funcionários cansados da falta de reconhecimento, pois têm uma carga horária muito extensa e não recebem financeiramente o suficiente. A Diretora 5 apontou que a desistência passa pela sua cabeça no momento em que acontece algo com as crianças, já que as situações com funcionários e famílias ela consegue contornar.

“acontece com as crianças, quando acontece algum acidente fico pensando na responsabilidade que temos”. (DIRETORA 5).

A Diretora 8 complementa sobre a dificuldade de lidar com os pais e com a comunidade em geral, depois de alguns anos inserida nela. A Diretora 6 solicitou seu afastamento no próximo ano, mesmo estando satisfeita com os resultados, pois

“é bom mudar, já fiz bastante coisa por aqui. Mas vem outra pessoa e enxerga outras coisas, tem outro olhar, para escola e para mim é bom”. (DIRETORA 6).

O fato de as gestoras, em geral, pretenderem permanecer no cargo até o momento em que se aposentarem reflete que elas avaliam desenvolver um bom trabalho e isso está de acordo com o que responderam ao serem questionadas sobre como exercem a função: todas consideram estar exercendo bem seu papel. A Diretora 2 aponta que

“o meu esforço supera algumas questões que não tenho tanta habilidade”.  
(DIRETORA 2).

Enquanto a Diretora 4 ressalta que por se tratar de um cargo de confiança, caso não exercessem bem sua função, seriam dispensadas. No auxílio da boa execução dessa função, algumas características são fundamentais, de acordo com as diretoras são elas: comprometimento, esforço, responsabilidade, estar atenta a escutar os funcionários, organização, mediação, ser justa e vontade de mudar.

Sobre estar atenta para escutar os funcionários, novamente se percebe a preocupação que as gestoras têm a respeito da importância em reconhecer o trabalho da sua equipe. Nas falas a este respeito nota-se como a maioria das diretoras leva em conta o que o seu grupo tem a dizer e também reconhece seu esforço na realização das atividades que a escola realiza, algumas até dando pequenas lembranças para os funcionários, como nos falam a Diretora 1 e a Diretora 8.

“Quando temos alguma atividade onde elas precisam estar muito envolvidas, no outro dia eu deixo um recadinho com algum chocolatinho, porque é bom também ver que todo o esforço valeu a pena”. (Diretora 1).

“Eu sempre vou observando e perguntando do que elas gostam, a cor que mais gostam, e nas reuniões sempre trago alguma coisa, nosso grupo é bem pequeno, dá pra fazer”.  
(Diretora 8).

A Diretora 1 externou como acredita que algumas características são importantes,

Consigo muito bem lidar com as pessoas, acho que tenho uma humildade muito grande, poder de agradecer muito as coisas. Sou muito feliz onde eu trabalho, mas tem um por que de tudo isso, eu me esforço. É mais fácil trabalhar em algumas realidades, a gente é muito sozinha, é pedagoga, psicóloga, a gente compra, cuida do caixa, apoia a família. Quando iniciei a Educação Infantil era tipo um assistencialismo, eu vim de uma sala de aula, muito diferente. Tive que ir atrás de conhecimento, estudo, fazer valorizar a Educação Infantil. Hoje já é diferente, mas ainda tem muito que melhorar. Ganham pouco, muita carga horária, precisa construir junto. Quando vejo que estão empolgadas, dou suporte (DIRETORA 1).

Em contraponto ao exposto acima, algumas diretoras trouxeram que determinadas características dificultam o desenvolvimento da função, como a desorganização, a falta do envolvimento nas questões pedagógicas por falta de tempo e a falta de “pulso firme” com

algumas funcionárias. A dificuldade na comunicação é um ponto relevante, pois, conforme a Diretora 4

todos sabem das suas atribuições, mas sempre existem aqueles que resistem e precisam ser lembrados. (DIRETORA 4).

E nesse momento da cobrança é fundamental a clareza no diálogo, como colocam as diretoras entrevistadas. Sobre isso, tem-se o que Dubar (2005) já trouxe neste estudo, sobre os trabalhadores que não demonstram boa vontade em participar das atividades propostas, e o que nos falou Petroni e Souza (2009) sobre a importância de um diálogo aberto para construir soluções.

E, se esses assalariados são considerados implicitamente “sem potencial”, em geral é porque não manifestaram os sinais de uma mobilização mínima para a empresa, de uma “boa vontade” de participação nas iniciativas estimuladas pela direção [...], de uma “conversão” mínima às novas normas frequentemente informais de trabalho ou relacionamento. (DUBAR, 2005, p. 256)

Nas instituições de ensino onde trabalham, as diretoras entrevistadas afirmam que já é um hábito os colaboradores terem liberdade e darem sugestões sobre o andamento das atividades da escola. As diretoras utilizam as reuniões pedagógicas para criar um momento no qual a equipe pode discutir problemas e desafios das escolas. A Diretora 2 comentou que

quando falamos de problemas, a gente fala que tem dificuldades e isso é autocrítico, mas tudo que vem, vem para melhorar. Tento sempre me colocar no lugar do outro, mas é difícil expor problemas. (DIRETORA 2).

A Diretora 9 compartilhou que sua experiência em reuniões ao apontar problemas foi positiva e, em alguns casos, negativa. Positiva, pois em algumas ocasiões surgem ideias construtivas, mas na maioria dos casos, segundo a diretora, expor problemas não ajuda a resolvê-los, então

É melhor tomar alguma decisão e conversar somente com os envolvidos, sem expor para todo o grupo. Quando preciso decidir alguma coisa que envolva todo o grupo, já venho pra reunião com algumas opções para decidirmos ou somente comunico como será e analisamos se precisamos mudar alguma coisa. (DIRETORA 9).

Aqui, novamente, a partir desta fala, percebe-se como o discurso está muito distante da prática, mesmo sabendo que o mais adequado seria discutir com o grupo abertamente, por achar mais “fácil” se toma uma decisão e o grupo somente é comunicado sobre a maneira que devem proceder.

Mesmo assim, explorando a participação dos funcionários nas ações das escolas, a maioria das diretoras considera adequada a participação ativa dos mesmos, ajudando na tomada de decisões, por exemplo. A Diretora 7 alega que

algumas regras, mais administrativas, que são impostas pela Secretaria da Educação não têm como mudar. (DIRETORA 7)

Em relação a esse tipo de regras não é possível a participação. A Diretora 3 acrescenta que a participação pode ser complicada, pois é necessário manter a direção centralizada e firme diante de algumas situações,

tem que saber lidar com diversidades de ideias, algumas ideias cabíveis outras nem tanto, à medida que tu abre esse espaço, tu tem que saber lidar com esse espaço também, com as situações. (DIRETORA 3)

Percebe-se, segundo a fala das diretoras, que todas consideram importante ouvir o que o funcionário tem a dizer, podendo assim ajudar nas decisões que precisam ser tomadas, mas, apesar disto, as diretoras alegam que não é fácil mediar essas conversas, já que, em alguns casos, segundo as gestoras, os funcionários sugerem ideias inviáveis. Fica aqui evidenciado que mesmo estando abertas ao diálogo e a troca de opiniões, aceitar essas opiniões e discutir sobre elas nem sempre é algo que é feito.

Outro fato trazido pelas gestoras refere-se às normas vindas da Secretaria de Educação, como carga horária, horário que devem seguir, modelos de projetos que devem realizar, tendo que se adequar as mesmas. Algumas diretoras, deixam as funcionárias escolher, por exemplo, o horário de entrada e saída, mas sempre pensando no que a escola necessita e também a necessidade da turma, além do cumprimento da carga horária.

As narrativas das diretoras evidenciam que no espaço da escola a autonomia que se constitui é outorgada (Alves; Rosenfield, 2011), isto é, limitada pelas regras, prazos, normas, exigências e controle pelos superiores. Também se nota a dificuldade que algumas gestoras têm em transformar o espaço escolar em um ambiente propício para o diálogo e para a construção conjunta, como já evidenciado acima, com dificuldades em ouvir as opiniões e construir um ambiente realmente democrático e participativo.

É unânime a importância da participação na tomada de decisões e organização das atividades, na parte pedagógica e no planejamento dos professores, mesmo que em alguns momentos a diretora tenha dificuldades em lidar com as situações; enquanto que atividades mais burocráticas, como compras e financeiro da escola, por vezes ficam mais centralizadas na

direção. Em alguns casos, a necessidade de tomar a de decisão imediata acaba centralizando decisões, como aponta a Diretora 2 justificando que

Às vezes acontece de última hora alguma coisa, então elas não ficam sabendo na hora, pela questão do turno de trabalho, não tem como saber de tudo. (DIRETORA 2)

Há diretoras que percebem que é recorrente a falta de participação dos profissionais, explicando que muitas vezes se não for determinado ou solicitado anteriormente, as sugestões não são realizadas. Isso indica que até mesmo em momento em que estaria sendo possibilitada a participação da coletividade, isso se dá de modo responder às exigências da direção. A falta de participação dos funcionários ou até mesmo a iniciativa dos mesmos em fazerem proposições pode ser fruto da falta de reconhecimento sentida por eles<sup>1</sup>, o que pode ocorrer mesmo que todas as diretoras afirmem reconhecer o trabalho de seus funcionários. Ainda parece estar oculto nas narrativas das diretoras uma ideia de que esses trabalhadores são “sem potencial” (Dubar, 2005) e, portanto, não teriam muito com o que contribuir.

As gestoras das EMEIs consideraram muito importante que o grupo de trabalho tenha um bom relacionamento, por vezes, esses profissionais passam mais tempo juntos do que com suas famílias. A fim de promover a integração dos profissionais, as diretoras executam atividades como: almoços, jantares, reuniões, confraternizações, encontros com psicólogos, passeios, entre outros. E na busca pelo acolhimento desses profissionais, as gestoras procuram valorizar, reconhecer, dar suporte, estar abertas para ouvir e ao máximo construir um ambiente favorável.

A melhor alternativa para resolver conflitos gerados pela discussão na tomada de decisão é o diálogo, entretanto as divergências devem ser evitadas, como corrobora a Diretora 2

nós somos educadoras, nós temos que manter o foco, se nós educadores não conseguimos fazer isso nós não temos nem que estar aqui. (DIRETORA 2)

Esta narrativa novamente expressa um “monitoramento” por parte das gestoras para que não ocorram divergências, para que prevaleça o consenso no coletivo. Essa postura indica que por vezes os momentos de discussão e discordância que são fundamentais para a construção de um espaço democrático e que possibilite aos funcionários sentirem-se ouvidos e reconhecidos não são possibilitados a fim de não gerar conflitos e não ter a necessidade de resolvê-los.

---

<sup>1</sup> Isso não pode ser explorado do âmbito desta pesquisa, pois não envolvemos a percepção sobre o reconhecimento por parte dos funcionários, o que pode ser explorado em outros estudos.

Analisando o relacionamento entre família e escola, na percepção das gestoras, sempre tem casos de problema, então é necessário criar parcerias, gerar um clima de acolhimento, pois, como afirma a Diretora 2,

não tem culpados, temos que tentar se unir e achar soluções. (DIRETORA 2).

A escuta dos pais é a primeira medida na conciliação de algum problema, posteriormente, a escuta dos professores e, por fim, a conversa coletiva, buscando a resolução da pendência, se necessário.

As trajetórias individuais, segundo as diretoras, são fortes influenciadoras nas relações de trabalho, visto que se torna difícil deixar todas as preocupações, problemas e, principalmente, as experiências fora do ambiente escolar. A Diretora 1 apontou que os cargos também acarretam certos preconceitos, já que, na maioria dos casos, o

Professor é mais estruturado, é mais feliz, trabalha mais feliz. (DIRETORA 1)

As diretoras usam o argumento de melhor remuneração e menos tempo de trabalho semanal para esta afirmativa em relação ao professor, em comparação com monitores de Educação Infantil ou atendentes, por exemplo. Isso desloca para outro agente, isto é, para a gestão municipal, o papel de constituir um ambiente de trabalho mais adequado. Entra aqui, novamente, o reconhecimento por parte do poder público, que cobra as mesmas atribuições de profissionais com cargos diferentes, remunerações e carga horária distintas. Não é possível analisar os aspectos internos à escola de modo separado daqueles externos (plano de carreira). Mas, aqui se evidencia que o reconhecimento seria atribuído mais pela gestão municipal, colocando como secundárias as relações estabelecidas no interior e no cotidiano da escola e que exercem influência significativa para a criação de um espaço em que a escuta dos funcionários é um momento central da construção do trabalho e na percepção deles sobre serem reconhecidos.

No papel de gestoras, a fim de diminuir os efeitos das influências acima, é necessária a análise e o entendimento de cada funcionário, conhecer cada perfil é primordial para gerenciar as escolas. Após ter adquirido essas informações, cabe ao diretor administrar e colocar a necessidade de respeitar as diferenças, como aponta a Diretora 4

nem todos vão pensar igual, podem existir sim opiniões diferentes, mas a gente tem que aprender a respeitar. (DIRETORA 4)

Por vezes, essa limitação do respeito pode ser quebrada e os conflitos surgirem, sendo necessária uma intervenção imediata com conversas, reuniões e, caso continuem, algumas ações administrativas devem ser executadas, como registrar ata, afastar do trabalho algum tempo ou mesmo colocar o cargo à disposição. Nestas falas, as diretoras deixam transparecer que, muitas vezes, a mediação de conflitos é mais forte que o reconhecimento dispensado, já que em muitos dos questionamentos feitos, elas voltam a afirmar que mediar as conversas e sugestões dadas, tentando construir um ambiente de trabalho harmonioso é de suma importância. Esses relatos aparecem mais frequentemente do que os comentários sobre reconhecimento.

Mesmo assim, é consenso entre as diretoras a importância em reconhecer o trabalho dos funcionários e todas procuram praticar no dia a dia esse estímulo com os profissionais. Esse incentivo é feito em forma de elogios por trabalhos bem executados, em agradecimentos em eventos escolares, em recados individuais, todos objetivando a satisfação destes em suas funções. As gestoras apontaram também que tem papel importante no apoio à autoconfiança dos professores, através de conversas, auxílio no planejamento e permitindo algumas decisões por parte dos mesmos.

Sobre os vínculos entre as colegas de trabalho, existem divergências nas opiniões das diretoras. Algumas acreditam que essa convivência, muitas vezes identificada como amizade, pode ajudar nos relacionamentos, permitindo a troca de conhecimento e a mútua ajuda nos planejamentos. Contudo, a maioria acredita que a manutenção dos vínculos e a amizade criada a partir destas conexões acabam atrapalhando, já que essa proximidade por virar em deboches, fofocas e mal-estar entre as profissionais, criando grupos e excluindo algum colega. Quase todas deram o exemplo de escolha de colegas de turma, dizendo que mesmo que haja amizades, no momento do trabalho, a ética deve prevalecer e que todas devem se respeitar.

A fim de permitir a promoção de um ambiente de trabalho onde o respeito em relação ao próximo aconteça de forma efetiva, é crucial o papel do diretor praticando respeito com seus colaboradores, para que eles se espelhem, ser exemplo:

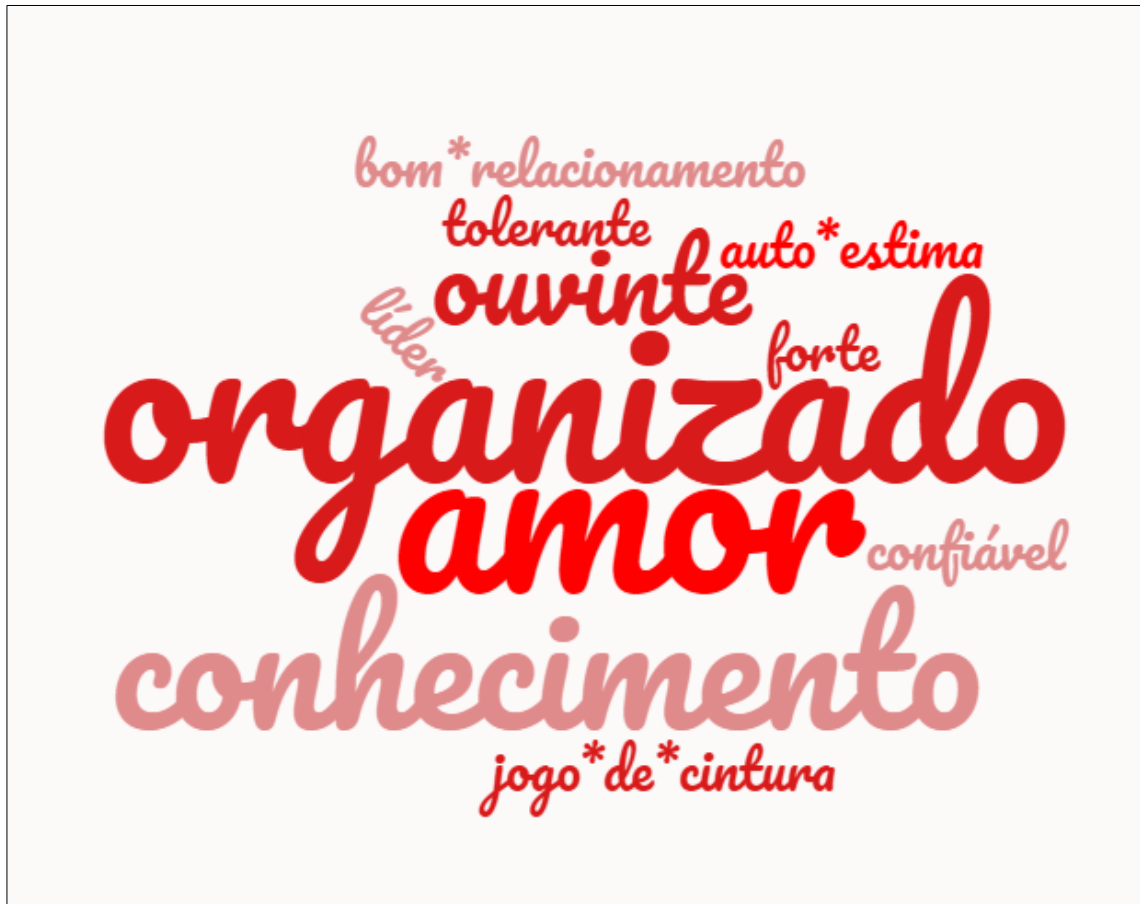
É como educar uma criança, falar, falar, falar, falar e não cansar de repetir. (Diretora 3)

Tratando das características que são essências a um gestor, as diretoras das EMEIs pontuaram, principalmente, amor, organização e conhecimento, como demonstra o quadro



abaixo, o tamanho das palavras está relacionado ao número de vezes em que apareceu nas entrevistas.

Figura 1 - Características de um gestor, segundo as gestoras das escolas



Fonte: Elaborado pela autora.

O entendimento da autonomia, de acordo com as gestoras, é ter a liberdade de fazer e tomar decisões, dentro das regras, porém sem dependência de outras pessoas, trazendo o que nos disse Zatti (2007), anteriormente, de que a autonomia não é absoluta, que vivemos em um ambiente social cercado por regras, leis, convenções e que, segundo Petroni e Souza (2009) a autonomia deve ter criticidade.

Quanto à autonomia concedida aos profissionais, existe um consenso que deve ser dada no âmbito pedagógico, estabelecendo bem as regras, para que não haja confusão com liberdade total, transformando-se em bagunça.

Nas narrativas percebe-se que as diretoras têm uma definição de autonomia, mas acreditam que seja possível dá-la aos profissionais somente no sentido de sala de aula, sobre sua metodologia, sua maneira de trabalhar, mas que no sentido total não é possível, que devem

“controlar” para que tudo corra dentro do planejado e todos sigam as instruções passadas de maneira correta, seguindo as orientações da escola.

Em todas as falas, as gestoras utilizam o termo “dar autonomia”, ao invés de “construir a autonomia”. Volta a aparecer aqui o conceito de controle sobre o outro, sobre como se acredita que, quando possível, se dá autonomia e quando não é possível, se segue regras.

Isso reflete, novamente, uma concepção de autonomia outorgada (Rosenfield, 2011), pois se tem autonomia dentro de regras muito bem definidas e que precisam ser seguidas e cabe destacar que essas regras não são construídas de modo coletivo.

A Diretora 1 coloca

Elas gostam que a gente tenha o comando, se não ficam perdidas, reclamam, acham que não estamos fazendo nosso trabalho. Elas até gostam e sentem falta. (Diretora 1)

Rosenfield (2004) aponta que a cobrança de alguns profissionais, que acreditam que o afastamento da direção na decisão isolada de assuntos referentes à escola, seja um “abandono”, que o papel do gestor é tomar decisões e guiar o grupo e que quando abre espaços para discussões e deixa o grupo dar sugestões, está deixando de realizar bem seu ofício. Nesse sentido, a narrativa da Diretora 1 indica que a autonomia para tomar decisões é limitada a ponto de que se estabelece uma cultura nas escolas de que o gestor precisa estar presente orientando as ações. Assim, no ambiente de trabalho não é gerado um espaço de construção de práticas autônomas. Considerando que os espaços da escola e do trabalho são educativos, isso pode se refletir na formação das crianças, que têm esse tipo de relação como exemplo, já que as práticas que as crianças veem, ajudam a constituir as suas aprendizagens no que se refere à democracia, à cidadania e a autonomia.

As diretoras procuram proporcionar a liberdade para o desenvolvimento de tarefas dos funcionários, como no planejamento das atividades, horários de funcionamento e planejamento pedagógico, sempre levando em conta os regulamentos.

O acompanhamento do trabalho pedagógico dos profissionais, em geral, é deficitário, muitas gestoras apontaram a falta de tempo e o acúmulo de tarefas como empecilho para essa atividade. As mesmas procuram, pelo menos, passar pelas salas de aulas no dia a dia, para conversar com os educadores, ver se precisam de algo, dar avisos gerais. Porém, todas têm preocupação quanto ao cumprimento com as metas estabelecidas e acompanham pela observação e conversas com esse andamento, quando necessário cobram e fazem reuniões para alinhar.

Finalizando as entrevistas, foi questionado sobre algo que gestoras gostariam de falar ou deixar registrado sobre o cotidiano das EMEIs, as diretoras apontaram a necessidade de melhoramento na parte lúdica, com mais oficinas, e maior desenvolvimento pedagógico. Estas oficinas e este aprimoramento pedagógico deveriam ser proporcionados pelo poder público, segundo as gestoras, sendo elas, que mantêm as instituições de educação infantil do município, com profissionais adequados para cada função, como oficinas de música, dança, educação física, por exemplo.

## 5. CONCLUSÕES

A presente monografia aborda a problemática sobre o papel da autonomia e do reconhecimento no engajamento dos profissionais da educação nas atividades orientadas pelas escolas, na perspectiva dos profissionais que efetuam a gestão das escolas da Educação Infantil. A partir dessa problemática, foram estabelecidas questões, expostas no capítulo anterior, que visaram identificar as percepções dos diretores sobre a rotina dessa gestão.

O papel dos gestores, por inúmeras vezes, é considerado por eles mesmos uma “missão” muito difícil. Podem ser elencados motivos como a constante necessidade em proporcionar o estímulo ao grupo, já que muitos profissionais migram para outros municípios na busca de reconhecimento, não percebido e/ou não recebido pelo órgão mantenedor. Além disso, o tipo de relacionamento desses diretores com os seus funcionários influencia diretamente nos resultados da construção de um ambiente democrático onde a autonomia aconteça de maneira efetiva, já que como já dito anteriormente várias vezes neste trabalho, ainda existem muitos métodos disfarçados e perspicazes de coibição (MEDEIROS, LUCE, 2006).

Sobre conflitos gerados no ambiente escolar, é necessária a intervenção dos gestores na resolução dessas situações, entre os profissionais da educação e os pais dos alunos e, principalmente, entre o próprio corpo docente. Muitos desses profissionais ficam quase dez horas dentro das escolas, passando mais tempo na escola do que em suas casas, reforçando a necessidade da criação de um ambiente profissional agradável por parte dos diretores, que devem conhecer cada funcionário, suas necessidades, saber que gerir não significa ter o controle absoluto e ilimitado, mas mediar a construção conjunta de ideias, sem deixar de cumprir as normas e ordens de seus superiores.

Assim, muitas vezes, a escola, no caso deste trabalho, os gestores, são “cobrados” pela construção de um ambiente democrático e autônomo, mas o sistema de ensino não se constitui desta maneira, já que as escolas estão sobre as “forças de tutela” (LÜCK, 2000, p. 14) do órgão mantenedor, sendo cobradas por algo que não estão preparadas.

A centralização das decisões de regras e atividades dentro da instituição tornaria a atividade, por vezes, mais fácil, comparando com a abertura de opiniões para os demais colaboradores. Mas, os gestores, externaram sua aceitação em conhecer as opiniões dos profissionais e na teoria em trabalhar em um sistema mais autônomo. Todavia, a maioria reconheceu que não consegue construir uma gestão democrática, por estarem presas a regras.

A partir dessas análises, tornou-se possível identificar que os conceitos de autonomia e de reconhecimento são conhecidos e bem vistos entre os gestores das escolas de Educação

Infantil do município, enquanto princípios orientadores da gestão democrática, embora nem sempre haja uma reflexão mais profunda sobre seus significados. Ainda assim, nas escolas essas concepções não são estendidas para a prática, conforme evidenciado nas narrativas das diretoras. Existe um caminho longo a ser percorrido para chegar no momento em que os indivíduos terão autonomia em todos os âmbitos para tomar as decisões e terem consciência que a liberdade também requer responsabilidade sobre os atos, já que a ideia que muitos têm de autonomia é fazer o que quiser, sem pensar nas consequências. Para isso, será necessária formação dos gestores sobre a gestão democrática, sobre a construção da democracia no âmbito escola como, por exemplo, a formação dos profissionais para ter a capacidade de incorporar no cotidiano a participação dos diferentes atores que estão presentes na escola e, no âmbito do recorte deste estudo, em especial, a participação dos funcionários, que foi identificada de forma muito limitada, marcada por uma concepção de autonomia outorgada e pelo receio em que o diálogo possa levar ao conflito.

As relações estabelecidas nas rotinas de trabalho, no cotidiano escolar, podem estar sendo incorporadas pelos funcionários e isso se refletindo de modo a limitar o seu envolvimento com a escola e também influenciando na forma como se sente ou não reconhecido, já que todos pertencem a um ambiente e cada um tem uma “rede de crenças, expectativas, normas e comportamento” (FRASSON, 2016, P. 47), não está no vazio, como dito em capítulos anteriores, nesta monografia.

Cabe aqui ressaltar que essa se constitui como uma hipótese de um futuro estudo a partir das constatações a que os dados da pesquisa nos levam. Assim, outra possibilidade de aprofundamento dessa temática seria um estudo sobre a percepção dos funcionários sobre a autonomia e o reconhecimento no espaço de trabalho das Escolas de Educação Infantil, como estes percebem o reconhecimento do diretor como algo importante para o desenvolvimento das atividades, como a autonomia é construída na escola, na sua concepção.

Para finalizar este trabalho, mas não este assunto, cabe ressaltar ainda a importância da cooperação para socializar e construir (FLICKINGER, 2011), reconhecendo cada profissional, superando diferenças, sempre pensando na construção de um ambiente acolhedor, democrático e autônomo para todos, desde o poder público e gestores, até funcionários e comunidade em geral.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 18, n. 2, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 23, n. 3, p. 483-495. Set./dez. 2007.

DIAS, Sueli de Fatima. Construção da identidade docente: intermediações da formação e das condições de trabalho do professor. **Revista Educação-UnG**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 45- 53, 2011.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e Ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1227-1249, set./dez. 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev./jun. 2000.

FLICKINGER, Hans-Georg. Autonomia e reconhecimento: dois conceitos-chave na formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 7-12, jan./abr. 2011.

FRASSON, Jéssica Serafim. **A socialização docente de professores de educação física no início da carreira**: um estudo etnográfico em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS. 245 f. Dissertação (Mestre em Ciência do Movimento Humano) - Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

HONNETH, Axel; ANDERSON, Joel. Autonomia, vulnerabilidade, reconhecimento e justiça. **Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade**, n. 17, p. 81-112, jan./jun. 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, v. 4, p. 3-21, 1991.

KOVÁCS, Ilona. Novas formas de organização do trabalho e autonomia no trabalho. **Sociologia**: problemas e práticas, n. 52, p. 41-65, set./dez. 2006.

LÜCK, Heloísa. A dimensão participativa da gestão escolar. **Gestão em Rede**, São Paulo, p. 13-17, ago./1998.

LÜCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. **Revista Gestão em Rede**, n. 3, p. 13-18, 1997.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa de; LUCE, Maria Beatriz. **Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências**. Rio de Janeiro, 2006.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 84-108, ago. 2001.

MAROTZ, Lynn R.; LAWSON, Amy. **Gestão e motivação em Educação Infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2016

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luis Fernando. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implantação**. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala\\_politica\\_gestao\\_escolar/pdf/texto2\\_1.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf)> Acesso em: 10 set. 2015.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: alguns fundamentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 75, n. 179/80/81, p. 395-467, jan./dez. 1994.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 351-361, maio/ago. 2009.

ROSENFELD, Cinara L. Autonomia outorgada e apropriação do trabalho. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 202-227, jul./dez. 2004.

ROSENFELD, Cinara L.; ALVES, Daniela Alves de. Autonomia e trabalho informacional: o teletrabalho. **Dados revista de ciências sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 207-233, 2011.

SAAVEDRA, Giovani Agostini; SOBOTTKA, Emil Albert. Introdução à teoria do reconhecimento de Axel Honneth. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, v. 8, n. 1, p. 9-18, jan./abr. 2008.

ZATTI, Vicente. **A educação para a autonomia em Immanuel Kant e Paulo Freire**. 2007. 99f. Dissertação (Mestre em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Qual é a sua formação?
- Por que você decidiu ser professora?
- Desde quando você trabalha na área de educação?
- Você já exerceu outra profissão? Se sim, o que te fez mudar/optar pela área da educação?
- Há quanto tempo tu já és gestora da escola?
- Já teve outra experiência como diretora anteriormente?
- Quantas crianças há na escola?
- Quantos professores há na escola?
- E quantas atendentes?
- E monitoras de educação Infantil?
- O grupo de funcionários é o mesmo desde seu início como diretora? Tiveram muitas mudanças? Quais?
- Por que você optou por ser diretora?
- Você se sente satisfeita ocupando essa função? Pensa, às vezes, em deixar de ser? Quando isso ocorre?
- Como você considera que exerce essa função (bem/mal)?
- Quais características você pensa que possui que auxiliam o desenvolvimento dessa função?
- Quais características você pensa que possui que dificultam o desenvolvimento dessa função?
- Os professores da escola lhe procuram para fazer sugestões sobre o andamento das atividades na escola? Isso ocorre com alguma frequência?
- Você, oficialmente, proporciona ou já proporcionou algum espaço/momento para que a equipe (aqui são todos os funcionários/professores) discuta os problemas/desafios da escola? Como foi essa experiência?
- Há alguma situação, que consideras inadequado deixar o grupo participar ativamente da tomada de decisões? Quais são essas situações? Por que motivo?
- Como é a participação dos professores da escola na tomada de decisões no que diz respeito: Às compras? À organização do espaço da escola? Ao planejamento? No financeiro da escola? Às obras que são realizadas?
- E com relação a comunidade escolar em geral, os professores auxiliam na organização das atividades? Como?



- Como tu percebes que deve ser a relação família/escola? Como você conduz esse assunto com o grupo?
- Quando ocorre alguma reclamação de pais sobre professores, como você conduz? Como fala com o professor?
- O que acontece quando o gestor dá oportunidade para que o grupo participe das tomadas de decisões feitas na escola?
- Consideras importante o grupo de trabalho ter um bom relacionamento?
- Promoves ações de integração para o grupo de trabalho? Como ocorrem? Por que nunca pensou?
- O que o diretor pode fazer para que o grupo se sinta bem acolhido e com disposição para trabalhar e atender as solicitações da escola?
- Qual é a melhor maneira, no teu entendimento, de se resolver os conflitos gerados pela discussão para tomadas de decisões?
- É possível evitar algum tipo de desentendimento do grupo por algum motivo? Como?
- Você já enfrentou esse tipo de situação na profissão? Como resolveu?
- Você pensa que a vivência de cada um influencia as relações no ambiente de trabalho? Como você vê isso ocorrendo?
- Como fazer para que, no ambiente escolar, as relações sejam sempre as melhores possíveis, mesmo sabendo que cada um que trabalha na escola tem vivências pessoais e trajetórias de vida diferentes? Você pensa que o diretor deve intermediar isso? Como?
- E quando isso não é possível e surgem os conflitos, qual é a melhor solução para resolvê-los?
- Você considera importante reconhecer o trabalho do professor/funcionário?
- Você se considera uma diretora que reconhece o trabalho dos professores/funcionários? Como isso ocorre? O que você faz?
- O que esse reconhecimento acarreta para as relações no ambiente escolar?
- Qual é a importância de manter vínculos com os colegas no ambiente de trabalho? Ajuda ou atrapalha? Como você vê isso correndo nesta escola?
- O gestor pode ajudar seu colega professor a ter uma relação de autoconfiança consigo? Como?
- Como promover um ambiente de trabalho onde o respeito em relação ao próximo aconteça de forma efetiva? Dê exemplos.
- Quais características você considera que são essenciais a um gestor?

- O que tu entendes por autonomia?
- É possível dar autonomia ao professor? Em que sentido?
- Você considera que os professores/funcionários tem liberdade para desenvolver as tarefas na escola? Poderia citar exemplos disso aqui na escola?
- Você faz algum tipo de acompanhamento do trabalho do professor?
- Você se preocupa se cada professor cumpre com o estabelecido (atividades/"conteúdos")? Como você tem acesso a isso? São feitas reuniões para discutir isso?
- Teria mais alguma colocação?