UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

GLENDA MARA ARTHUSO TEIXEIRA

AS "ARTES DO FAZER" NO COTIDIANO DE UM NOVO DIRETOR DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO BÁSICO

VITÓRIA
2013

GLENDA MARA ARTHUSO TEIXEIRA

AS “ARTES DO FAZER” NO COTIDIANO DE UM NOVO DIRETOR DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO BÁSICO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para avaliação.
Orientador: Prof. Dr. Gelson Silva Junquilho

VITÓRIA
2013

GLENDA MARA ARTHUSO TEIXEIRA

AS “ARTES DO FAZER” NO COTIDIANO DE UM NOVO DIRETOR DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO BÁSICO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Gelson Silva Junquilho
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

_____

Prof. Dr. Alfredo Rodrigues Leite da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo

_____

Prof. Dr. Luiz Alex Silva Saraiva
Universidade Federal de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter me dado saúde e força em todo o processo do mestrado. Sei que sem Ele nada seria possível.

Aos meus pais, Antônio e Marlene, e aos meus irmãos, Thomás e Marco Túlio, por me apoiarem em todos os momentos e me incentivarem a concluir este trabalho nos momentos mais difíceis em que às vezes parecia impossível de ser finalizado.

Agradeço em especial ao orientador Gelson pela confiança e pelo apoio em todo o percurso desta caminhada. Sem os seus direcionamentos acredito que o trabalho não teria sido o mesmo. A função do orientador é tão essencial quanto a do aluno. Em alguns momentos passamos por situações que parecem não ter soluções e uma mão amiga, o orientador, é quem está ao seu lado e faz com que uma luz surja e você continue o trabalho. Meu agradecimento a você será eterno, principalmente pela confiança e por sempre me dizer que eu sou capaz.

Aos professores do PPGADM UFES muito obrigada! Cada aula com certeza foi um aprendizado imensurável.

Agradeço aos amigos da Turma de 2011 por todo o apoio, as palavras de carinho e incentivo nos momentos mais difíceis. Com certeza sem vocês nada teria sido tão produtivo e tão bom!

Um agradecimento especial para todos os colaboradores da Escola “Raízes”. Muito obrigada pelo acolhimento, por concretizarem minha pesquisa e por me deixarem fazer parte da equipe “Raízes”!

Agradeço a CAPES que me proporcionou, enquanto não tive vínculo empregatício, permanecer os estudos em Vitória com o apoio financeiro.

Agradeço a Professora Priscilla pelo acolhimento no Estágio Docência. Os seus feedbacks foram essenciais para eu ter um norte do que fazer ou do que não fazer em uma sala de aula enquanto professora.

Agradeço a todos que de alguma forma me ajudaram a concluir este trabalho tão árduo. Não é fácil viver longe dos familiares, dos amigos de infância e de universidade. Muito obrigado a todos, principalmente a Deus, sem Ele não teria tido forças para continuar!

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo compreender fragmentos das “artes do fazer” gestão no cotidiano de uma escola pública de ensino básico municipal, no período inicial de um diretor eleito, que tenha tido pouca ou nenhuma experiência em gestão escolar. O *locus* de pesquisa deste trabalho é uma escola pública de ensino básico, pertencente à rede municipal de Vitória/ES, com o nome fictício de Raízes. O município foi escolhido, pois, no início do ano de 2012, a rede municipal recebeu os diretores eleitos em Outubro de 2011. O critério de escolha da escola se deu por ser considerada, pelo órgão central, uma das que possui a gestão participativa mais bem desenvolvida e por ter recebido um diretor que, até então, nunca tinha sido eleito para o cargo de diretor escolar. Objetivando estudar a complexidade do cotidiano de um novo gestor, adotou-se uma metodologia qualitativa e descritiva, sendo realizada uma pesquisa etnográfica e tendo, como principal mecanismo de produção de dados, a observação direta da pesquisadora durante um período de seis meses, correspondendo ao primeiro semestre de atuação no cargo de gestão pelo diretor escolar. Além deste instrumento e buscando enriquecer as observações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e, em profundidade, com sujeitos do cotidiano escolar. Foi possível perceber que a visão da nova diretora escolar, sobre gestão, mudou após passar seis meses no cargo. O desgaste que o cargo causa na pessoa do diretor foi, também, evidenciado pelas práticas cotidianas, o que levou a diretora a pensar várias vezes em desistir do cargo. Não existem teorias que constroem o cotidiano de um gestor, pois, mesmo quando planeja seu trabalho, ele já espera eventos imprevistos, que surgem a todo o momento e podem levar a uma frustração. Este trabalho foi importante, pois, apresenta a complexidade que envolve a mudança do ser professor e do ser gestor. Diante do caso de Ana, é evidente a necessidade de se pensar a complexidade do exercício da função gerencial em uma unidade de ensino público, tendo em vista as especificidades que marcam a gestão escolar no Brasil e, a partir daí, re/construir políticas de formação continuada que possam melhor preparar um profissional para assumir o cargo de diretor escolar.

Palavras-chave: Gestão escolar; cotidiano; pratica social; diretor escolar.

ABSTRACT

The following thesis aims to create an understanding of parts of the "arts of doing" management of the daily routines at a public primary level municipal school, during the early stages of an elected headmaster who had had little or no experience in school management. The thesis is based on research done "Raízes" a public primary level school belonging to the public school network within the municipality of Vitória in the state of Espirito Santo, Brazil. This municipality was chosen for having received elected headmasters at the beginning of 2012. The school, "Raízes", was chosen for being considered by the municipality as one of the schools where the management was considered the most involved and best developed and for having received a headmaster which until then had not been elected as a school headmaster. With the objective of studying the complexity of the daily routine of new management, a qualitative descriptive methodology was adopted including an ethnographic survey which was used to create new data through direct observation of the first six months or first semester of the new school management. So as to enrich the data provided by the survey further interviews were conducted taking into consideration an in-depth view of daily school routines and issues. Through this process it was clear that the new school manager underwent changes after the initial six months. There are no theories that have constructed the daily routine of a school manager, for even when the routine is properly planned there are certain unpredictable occurrences that appear all the time and may lead to frustration. The following thesis is important in that it presents the complexity involved in the change from being a teacher to being a headmaster. In light of the headmaster studied, Ana, it is clear that the complexities involved in this new management role along with all the specifics involved in school management as a whole in the public school system in Brazil require a (re)construction of continued training and development policies which serve to better prepare a professional new to the management area.

Keyswords: School Management; Daily Routines; Social Norms; Headmaster.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os Papéis do Gerente 25

Figura 2 - Organograma básico de escolas 44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perspectivas sociológicas sobre a gestão 33

Quadro 2 - Competências gerenciais de diretores de escolas públicas.....53

Quadro 3 - Funções consultivas, deliberativas e fiscalizadoras do Conselho de Escola.....67

Quadro 4 - Assembleia Geral, Diretoria e Conselho Fiscal 68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Vitória (Jan/2011) 74

Tabela 2 - Matrícula por etapa/modalidade e rede escolar no município de Vitória - 2011 (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional) 75

Tabela 3 - Matrícula por etapa/modalidade e rede escolar no município de Vitória - 2011 (Educação de Jovens e Adultos) 75

Tabela 4 - Matrícula por etapa/modalidade e rede escolar no município de Vitória - 2011 (Total Geral) 75

Tabela 5 - Alunos atendidos de 1992 a 2005 77

Tabela 6 - Alunos atendidos de 2006 a 2012 77

Tabela 7 - Sujeitos da pesquisa 78

Tabela 8 - Membros do Conselho de Escola 113

LISTA DE SIGLAS

CE – Conselho de Escola

CF – Conselho Fiscal

COMEV – Conselho Municipal de Educação de Vitória

CTA – Conselho de Técnico Administrativo

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ES – Espírito Santo

ES – Espírito Santo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória

SEME – Secretaria Municipal de Educação – Vitória-ES

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

1.1 O PROBLEMA DE PESQUISA 14

1.2 OBJETIVOS 15

1.2.1 Objetivo Geral 15

1.2.2 Objetivos Específicos 16

1.3 RELEVÂNCIA DA PESQUISA 16

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO 18

2 A GESTÃO NA PERSPECTIVA TÉCNICA 20

3 A GESTÃO COMO PRÁTICA SOCIAL 29

4 "ARTES DO FAZER": A PRÁTICA NA ABORDAGEM CERTEAUNIANA 37

4.1 O "LUGAR" E O "ESPAÇO": A ESCOLA PÚBLICA **43**

4.1.1 Gestão Escolar: Algumas Pistas 46

4.1.2 Gestor Escolar: Diretor 50

5 METODOLOGIA 55

5.1 A ESCOLHA DO *LOCUS* E DO SUJEITO DE PESQUISA 55

5.2 TIPO DE PESQUISA 56

5.3 "DESENHO" DA PESQUISA 58

5.4 PRODUÇÃO DE DADOS 59

5.5 TRATAMENTO DOS DADOS 62

5.6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA 63

6 CONTEXTUALIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO DE VITÓRIA-ES 64

6.1 GESTÃO ESCOLAR 64

6.1.1 Conselho de Escola 65

6.1.2 Eleição Direta para Diretores....69

6.1.3 Grêmio Estudantil....70

6.1.4 Conselhos de Representantes de Turmas....71

6.2 DIREÇÃO ESCOLAR....72

6.3 DADOS DE VITÓRIA: EMEFs....73

6.4 EMEF Raízes....76

7 FRAGMENTOS DO COTIDIANO DE UM NOVO GESTOR ESCOLAR....78

7.1 A caminhada para a direção da escola "Raízes"....79

7.2 "Comecei com o pé direito"....81

7.3 O primeiro mês de gestão: Janeiro....82

7.4 O final do primeiro mês e os preparativos para a 1ª reunião do CE....85

7.5 Recepção das merendeiras....87

7.6 A 1ª reunião do CE e a 1ª reunião do CTA....87

7.7 Boas-vindas à equipe....90

7.8 A reunião com os pais dos alunos do 1º ano....93

7.9 O planejamento anterior à chegada dos alunos para o início do ano letivo....94

7.10 Os alunos chegam à escola....95

7.11 Cotidiano na escola....96

7.12 Fragmentos da dinâmica do Conselho de Escola....109

7.12.1 Nomeação da diretora como presidente....110

7.12.2 A primeira reunião com Ana na presidência do CE....110

7.12.3 Convocação dos pais para o CE....111

7.12.4 Situação no cartório....112

7.12.5 A primeira reunião com CE recomposto 112

7.12.6 Reunião sem a presença da diretora 113

7.12.7 5ª reunião do CE 114

7.12.8 Prestação de contas 115

7.12.9 Última reunião do CE do 1º semestre letivo 116

8 Entendendo a complexidade de fragmentos do cotidiano de um novo gestor 117

8.1 O prescritivo/estático *versus* o inesperado/dinâmico 117

8.1.1 Planejar contando com o inesperado... 117

8.1.2 Comandar pessoas ou conflitos em um cotidiano complexo? 118

8.1.3 Reuniões semanais: dividir o peso de gerir uma escola? 119

8.2 Os mundos da "casa", do "condomínio" e do pedagógico, vividos/reconstruídos na gestão 121

8.3 Relações entre escola/diretora e Seme ou "quem não chora, não mama!" 123

9 Novo Gestor pelas "lentes" das práticas 125

10 Tessituras Finais 128

11 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 130

1 INTRODUÇÃO

Nas sociedades, os processos de gestão existem desde as mais antigas realizações da humanidade, envolvendo o trabalho com muitas pessoas e grandes construções (BRAVERMAN, 1987). Nesses processos, era necessário controlar a produção e as pessoas presentes nessas "organizações" (BRAVERMAN,1987). No início do Século XX, com o avanço do capitalismo industrial, tornou-se cada vez mais premente a racionalização dos processos de produção. Neste período, autores como Taylor (1990) e Fayol (1970) trouxeram contribuições para as teorias que começaram a embasar a Administração como "ciência".

Com o advento das organizações na modernidade, ao gestor profissional passou a caber, então, a responsabilidade por gerir e organizar o processo produtivo e os recursos relacionados a este processo. Os pioneiros, Taylor (1990) e Fayol (1970) foram importantes tanto ao propor a racionalidade no processo de gestão quanto ao definir a natureza administrativa dos gestores, sendo estes quesitos os componentes da abordagem técnica da Administração.

Apesar da importância desses autores para o campo da Administração, eles estão muito ligados a funções gerenciais, não se preocupando com as práticas dos sujeitos da gestão. Partindo da perspectiva de Mike Reed (1997), no que se refere à gestão como prática social, em que a gestão é construída em um contexto complexo e ambíguo, por atores organizacionais por meio de ações, comportamentos e atitudes, este trabalho analisa o gestor como parte desta concepção de que o sujeito constrói suas práticas. Gobbi e Brito (2009) enfatizam que, analisando as práticas, aumentam-se as possibilidades de melhor compreender a gestão.

Entretanto, a definição de Reed (1997), apesar de retratar a gestão como prática, não é o foco deste trabalho, mas a perspectiva certeauniana de prática, em que o sujeito é considerado um ser criativo, pensante, que constrói "artes do fazer" dentro de uma estrutura de imposições em que ora se submete a ela e ora rompe com a realização de microrresistências.

Michel de Certeau (2009) é um autor das ciências sociais, que trabalhou o cotidiano e as "artes do fazer" que o constituem. O autor refere-se às práticas sociais para compreender como o cotidiano é inventado pelas pessoas. Carrieri, Silva e Junquilho (2008) apontam que

as “estratégias” e as “táticas”, definidas por Certeau (2009), constroem as práticas sociais, estando elas tanto na organização como na gestão e estratégias. Sendo assim, além de considerar a perspectiva de Reed (1997) de gestão como prática social, este trabalho se constrói principalmente por meio das articulações de Certeau (2009) no que dizem respeito à construção dos “fazeres gerenciais” de um novo gestor. Este autor se torna importante para os estudos organizacionais, ao retratar que a gestão é construída cotidianamente pelos sujeitos que nela se fazem presentes e ao retratar que pequenos atos simbolizam divergentes ocorrências.

A questão da prática nos estudos organizacionais, segundo Santos, Sette e Tureta (2006), incide no interesse pelo cotidiano, em observar o dia-a-dia, como as coisas acontecem, como a vida é vivida e neste aspecto, este interesse preza pelas abordagens interpretativistas e culturalistas. Além disso, os autores ressaltam que a teoria das práticas sociais não tem tido muita exploração no campo dos estudos organizacionais. Este trabalho segue a linha interpretativista, buscando compreender como são os “fazeres gerenciais” de um novo gerente por meio do acompanhamento presencial no dia-a-dia deste gestor.

Além de Certeau (2009), este trabalho também teve como inspiração a autora Linda Hill (1993) ao retratar como se dá a formação de um novo gestor, a partir do primeiro contato com o cargo. Neste trabalho, ao retratar as “artes de fazer” de um sujeito em uma organização, focou-se em um novo diretor escolar, que tenha tido pouca ou nenhuma experiência no cargo. Os próximos tópicos, que abordam o problema e os objetivos da pesquisa, explanarão de forma mais clara estes aspectos.

1.1 O PROBLEMA DE PESQUISA

A partir da ideia das “artes do fazer” de Certeau (2009) e do novo gestor de Hill (1993), este trabalho teve como proposta estudar o cotidiano de um novo diretor de uma escola pública, tendo como norteador o seguinte problema de pesquisa: **Como são inventadas as “artes do fazer” no cotidiano de um novo diretor em uma escola pública de ensino básico?**

Inspirado no trabalho em que Hill (1993) analisou o modo como as pessoas se comportam ao tomar posse de um cargo gerencial pela primeira vez, o presente trabalho adota esta perspectiva. No entanto, além de analisar este aspecto, busca, juntamente com o auxílio de Certeau (2009), compreender como se constrói a gestão a partir de práticas cotidianas promovidas pelo sujeito na escola, com o foco em seus significados. A partir da leitura de Hill (1993), pretendeu-se analisar como um professor, que trabalha diretamente na sala de aula, assume um cargo a partir de uma eleição e se constrói como gestor. Neste estudo, além de identificar as práticas, a ideia foi também interpretar seus sentidos que dão significado ao ato de "fazer" gestão.

O *locus* de pesquisa foi uma escola municipal de ensino fundamental, em Vitória-ES. O critério para escolha da unidade consistia em que o professor eleito para a direção nunca tivesse atuado como diretor eleito para um mandato de três anos. Essa condição se torna relevante, pois, o foco da pesquisa é narrar a invenção das "artes do fazer" gestão, capitaneadas por um professor que experimentou a incumbência de direção.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Esta dissertação teve como objetivo geral a compreensão de fragmentos das "artes do fazer" cotidiano de um novo diretor de uma escola pública de ensino básico municipal, com pouca ou nenhuma experiência anterior quanto à gestão escolar.

1.2.2 Objetivos Específicos

Como objetivos secundários, pretendeu-se:

a) Descrever características da gestão escolar, instituídas como "lugar" de querer e poder, conceitos estes defendidos por Certeau (2009);

b) Identificar os fragmentos do "fazer" gerencial de um novo diretor escolar;

c) Interpretar pistas da gestão – "artes do fazer" – inventadas pelo novo diretor no cotidiano da escola.

1.3 RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Ao adotar as contribuições de Michel de Certeau (2009), pretendeu-se analisar como se dão as "estratégias" e as "táticas", como é utilizado o "lugar" e o "espaço" e como se desempenha o papel do "outro" e do "próprio" no cenário de gestão escolar, a partir da construção de um novo diretor. As contribuições deste autor são importantes, pois possibilitam acrescentar, ao campo da Administração, a questão do cotidiano e das práticas sociais dos sujeitos organizacionais. A partir de uma estrutura de poder disciplinar, os atores da organização desenvolvem ações "táticas" que resistem a este poder, que no caso de uma unidade escolar envolve normas e leis que permeiam suas ações. Além disso, o autor tem importância para este estudo ao retratar a pluralidade do cotidiano e das práticas sociais que articulam as "maneiras" de fazer das pessoas.

Ao retratar o cotidiano da gestão escolar de uma escola pública de ensino básico, este estudo também tem relevância, pois o cotidiano, por mais que, aparentemente, tudo seja feito de forma igual todos os dias, esta repetitividade é irrepetível (ZACCUR, 2003). Cada sujeito assume, habita, reinventa, experimenta, desvela inúmeras formas distintas de re/fazer o seu cotidiano. Sendo assim, "a repetição, na repetição, se diferencia nas iterâncias

realimentadoras" (ZACCUR, 2003, p.182). Além disso, o cotidiano se destaca pela capacidade de construir e produzir histórias, culturas, vida, acontecimentos e diversas ações que marcam a vida pessoal, a educação, a comunidade, dentre outros.

Segundo Santos e Alcadipani (2010), a área da Administração se distanciou das análises empíricas no que diz respeito ao que as pessoas, realmente, fazem no dia-a-dia dentro da organização. Sendo assim, este trabalho teve como intento voltar para a prática cotidiana, a fim de compreender como se constrói a gestão por meio delas. De acordo com os autores, "o desafio, portanto, é nos voltar para a prática, para as organizações como elas acontecem" (SANTOS; ALCADIPANI, 2010, p.15).

Outro ponto que caracteriza a importância desta pesquisa para o campo dos Estudos Organizacionais é o fato de que estudos, que têm como foco as ações de um novo gestor são quase escassos no Brasil. Em um estudo recente, Ésther e Filho (2011) ressaltam que o estado da arte, no que tange o estudo do novo gerente, não apresenta referencial bibliográfico em volume considerável, exceto o trabalho de Linda Hill (1993) que, como já apresentado, é um dos norteadores desta pesquisa. Ésther e Filho (2011) enfatizam que foram os primeiros, no Brasil, a apresentarem uma adaptação do trabalho de Hill (1993) no que se refere ao estudo do novo gestor.

Quanto ao estudo de um diretor escolar, Paro (2010, p.770) afirma que "o estudo da prática administrativa do diretor escolar justifica-se, num primeiro momento, pela necessidade de se estudarem maneiras de o diretor contribuir para uma maior competência administrativa da escola fundamental". Segundo o autor, é comum as escolas fundamentais não alcançarem seus objetivos, dado um fracasso na administração, por não utilizar os recursos adequados aos objetivos estabelecidos. Torna-se importante, portanto, e este trabalho também pretende abordar, as questões administrativas que permeiam as atividades do diretor escolar.

Diante do exposto, este trabalho propôs inserir a questão do cotidiano e das práticas (CERTEAU, 2009) nos estudos organizacionais, valorizando a ação e a criação do sujeito ordinário (CERTEAU, 2009). Adotou-se a concepção de que o cotidiano está em constante re/construção, pois, o que é aparentemente repetível, não se repete (ZACCUR, 2003) e isto é perceptível pelo estudo empírico, em que se buscam as particularidades e o invisível para interpretar as ações. Além disso, este trabalho contribui para a construção de referencial para análises de formação de novos gerentes (HILL, 1993) e para a abordagem de Certeau (2009)

nos estudos organizacionais, que ainda é pouco significativa. Além destes aspectos, também foram analisadas as questões que permeiam a administração do diretor escolar.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Esta dissertação está estruturada, conforme apresentado a seguir.

O Capítulo 1 abrange esta sessão, sendo a construção introdutória da dissertação. Este capítulo apresenta quatro sessões referentes ao problema de pesquisa, aos objetivos, geral e específicos, a relevância da pesquisa e a estrutura do trabalho.

No Capítulo 2, inicia-se o referencial teórico. Ele apresenta as construções teóricas sobre a gestão, as quais embasam os Estudos Organizacionais desde o início do século XX.

No Capítulo 3, apresentam-se os estudos que retratam a gestão como prática social, enfatizando principalmente Reed (1984; 1997) e autores como Reckwitz (2002) e Schatzki (2003; 2005; 2006), que retratam as teorias das práticas sociais.

O Capítulo 4 retrata Michel de Certeau (2009) e suas contribuições quanto às "artes do fazer" criadas no cotidiano. Apresenta, ainda, trabalhos que retratam os estudos desse autor no campo organizacional. Este capítulo apresenta uma sessão, que aborda a Gestão Escolar com subitens, referindo-se ao diretor e à escola pública.

O Capítulo 5 descreve a metodologia utilizada para dar vida a este trabalho. Neste capítulo, são apresentadas seis sessões, evidenciando de forma detalhada os procedimentos adotados, são elas: a escolha do *locus* de pesquisa e do sujeito de pesquisa, tipo de pesquisa, metodologia da pesquisa, produção de dados, tratamento de dados e limitações da pesquisa.

O Capítulo 6 contextualiza o município de Vitória no que se refere à Gestão Escolar, Direção Escolar e as Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Ainda, neste tópico, é apresentada a história e alguns dados da Escola Raízes.

O Capítulo 7 apresenta os fragmentos do cotidiano de Ana, ressaltando o início de sua carreira como gestora.

O Capítulo 8, embasado nos marcos teóricos, abrange o sentido que envolve as práticas cotidianas apresentadas no capítulo anterior, apresentando como se deu o início da carreira de gestora de Ana.

No capítulo 9, apresenta-se uma análise do novo gestor sob a ótica das práticas apresentadas de forma mais enfática, as ideias de Certeau (2009).

Por fim, no capítulo 10, são discorridas as tessituras finais, abrangendo a importância deste trabalho e sugerindo como ele pode ajudar a gestão escolar, dando ênfase no caso de um novo diretor escolar.

2 A GESTÃO NA PERSPECTIVA TÉCNICA: A VISÃO DOS ESTUDOS CLÁSSICOS

> Nenhuma profissão é mais vital à nossa sociedade do que a do executivo. É o executivo que determina se nossas instituições sociais funcionam bem ou se desperdiçam nossos talentos e recursos. Já é tempo de abandonar o que existe de irreal em torno do trabalho do executivo. É tempo também de estudá-lo realisticamente, para que se possa iniciar a difícil tarefa de melhorar significamente seu desempenho (FAYOL, 1970, p.19).

A função administrativa, definida por Fayol (1970), como complexa e não tão simples de delimitar suas atribuições como as demais funções técnicas, comerciais, financeiras, de segurança e de contabilidade, foi o seu principal foco de estudo. Antes de adentrar na concepção de Fayol (1970) sobre a função administrativa e a gestão, é importante destacar a origem do termo administrar/gerenciar e apresentar o pai da Administração Científica, Taylor (1990).

De acordo com Braverman (1987), a denominação desse termo, em inglês, significa *to manage*, que é oriundo do latim, *manus*, que significa "mão". Antigamente, a prática do *menège* referia-se ao adestramento de cavalos e, assim como os cavaleiros utilizavam vários mecanismos para adestrá-los, o capitalista utilizava o *management* para controlar seus trabalhadores. Além desta concepção, o autor destaca que a administração também tem, como conceito fundamental, o controle.

Em um contexto no qual era necessário conservar as riquezas materiais, diminuindo a ineficiência e o desperdício, Taylor (1990) propôs os princípios fundamentais da administração científica, sendo eles aplicáveis a qualquer atividade humana, não apenas a organizacional, mas tendo o controle como um dos principais elementos. Como princípio geral, o autor definiu que é necessária a divisão dos trabalhos que competem aos administradores e aos operários. Os primeiros devem treinar e dar suporte aos segundos, para que as tarefas sejam realizadas de forma mais eficiente possível, acarretando o mínimo de desperdício.

O autor evidenciou elementos fundamentais para o sucesso organizacional, sendo eles: o desenvolvimento de normas rígidas para o movimento dos homens (ciência), a seleção e o treinamento cuidadoso dos trabalhadores, a divisão equitativa do trabalho e a direção próxima (controle) aos operários para encorajar, ajudar e beneficiar os que realizassem os trabalhos em

menor tempo. Para Braverman (1987, p.86, grifos do autor), "Taylor elevou o conceito de controle a um plano inteiramente novo quando asseverou como *uma necessidade absoluta para a gerência adequada a imposição ao trabalhador da maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado"*.

Esse controle do trabalho dos operários só foi possível, ao colocá-los em um mesmo local, no caso, a fábrica. Segundo Motta (1985), com a "criação" da fábrica surgiu a burocracia capitalista, pois, ao colocar os artesãos em um mesmo lugar, é realizada a divisão do trabalho, evocando uma hierarquia e promovendo a reprodução do capital. O autor ainda destaca que, ao estabelecer a fábrica e o modelo hierárquico, operário/chefe, torna-se evidente o interesse pelo controle e pela vigilância, em que o capitalista se impõe, garantindo disciplina e submissão e orientando os artesãos no sentido do aumento da produção e redução dos custos. Portanto, neste cenário, é possível visualizar, conforme ressaltam Taylor (1990), Motta (1985), Braverman (1987) e Fayol (1970), a separação do papel de quem executa e de quem comanda e controla.

Enquanto Taylor (1990) é considerado o mentor da Administração Científica, Fayol (1970) foi considerado o mentor da Escola Clássica de Administração. Ele foi um contemporâneo de Taylor (1990), que também trabalhou a questão da gerência (BRAVERMAN, 1987).

De acordo com Fayol (1970), todas as organizações apresentam seis funções, que são: as técnicas, as comerciais, as financeiras, de segurança, de contabilidade e as administrativas. Os cinco primeiros grupos são bem conhecidos e, de certa forma, são claros. A função administrativa requer um detalhamento maior, sendo que as grandes contribuições apresentadas pelo autor referem-se a ela.

Nas palavras do autor, "administrar é prever, organizar, comandar, coordenar e controlar" (Fayol, 1970, p.20). Nessas atribuições, devem-se analisar as tendências futuras e planejar as ações, organizar as questões materiais e sociais referentes ao funcionamento da organização, dirigir as pessoas, interligar todas as ações e os recursos e controlar, no sentido de manter o controle, para que tudo ocorra de acordo com os objetivos estabelecidos (Fayol, 1970).

Administrar, segundo Fayol (1970), compreende todas as pessoas da organização, incluindo os recursos, as disponibilidades e todo o processo que ocorre para o "giro" produtivo. Em seus estudos, foi evidenciada a importância da função administrativa nas organizações,

deixando claro que suas conclusões são válidas para empresas de qualquer natureza. A função técnica foi e é muito valorizada. Todavia, não menosprezando sua importância, é necessário ter, além dela, as demais funções que são tão essenciais, principalmente a administrativa.

Os trabalhadores operacionais possuem a técnica como a principal capacidade profissional. Quanto à capacidade administrativa, fica a cargo dos escalões superiores das hierarquias organizacionais. Quando é necessário escolher trabalhadores hierarquicamente inferiores para ocupar um cargo, que está acima de sua atual posição hierárquica, a capacidade técnica não é a prioridade neste "julgamento", mas as características da capacidade administrativa como a autoridade, a ordem, a organização, dentre outros (Fayol, 1970).

A função administrativa está muito ligada à administração de pessoal, sendo que, para efetivar o seu bom funcionamento, alguns princípios são importantes. Fayol (1970) detalhou alguns princípios, ressaltando que eles não são limitados e variam em cada circunstância. Dentre estes, o autor cita: divisão do trabalho; autoridade e responsabilidade; disciplina; unidade de comando; unidade de direção; subordinação do interesse particular ao interesse geral; remuneração do pessoal; centralização; hierarquia; ordem; equidade; estabilidade do pessoal; iniciativa e união do pessoal. Segundo o autor "sem princípios, vive-se na obscuridade, no caos; sem experiência e sem medida, surgem as dificuldades, mesmo com os melhores princípios. O princípio é o farol que orienta: pode ser útil, somente, aos que conhecem o caminho do porto" (FAYOL, 1970, p.64).

Para compreender como Fayol (1970) retrata a administração, é importante detalhar as definições das cinco funções propostas por ele.

A **previsão** refere-se à interpretação do que pode ocorrer, a se preparar para "enfrentá-lo" (FAYOL, 1970). O principal instrumento da previsão é o programa de ação.

> O **programa de ação** é, ao mesmo tempo, o resultado visado, a linha de conduta a seguir, as etapas a vencer, os meios a empregar; uma espécie de quadro do futuro em que os acontecimentos próximos figuram com certa clareza, segundo idéias preconcebidas, e onde os acontecimentos distantes surgem mais ou menos vagos; é a marcha da empresa prevista e preparada para certo tempo" (FAYOL, 1970, p.65, grifo do autor).

Organizar envolve disponibilizar todos os recursos, materiais e sociais, para o funcionamento da organização (Fayol, 1970). A partir do momento em que se tem os materiais da

organização, cabe ao corpo social realizar as seis funções essenciais (técnica, comercial, financeira, de segurança, de contabilidade e administrativa).

"Constituído o corpo social, é preciso fazê-lo funcionar: eis a missão do **comando**" (FAYOL, 1970, p. 127, grifo do autor). O **comando** é a forma de melhor utilizar os recursos que estão disponíveis (FAYOL, 1970). Compete à pessoa que o exerce conhecer o seu pessoal, eliminar os não eficientes, conhecer os convênios que ligam a empresa e os agentes, dar o exemplo, fazer inspeções periódicas, realizar conferências com os principais colaboradores, não se deixar absorver pelos detalhes e incentivar o pessoal às atividades, à iniciativa e o devotamento (FAYOL, 1970).

Coordenar é o ato de organizar os papéis na empresa de forma a facilitar o seu funcionamento, permitindo o sucesso (FAYOL, 1970). Esta função é responsável por fornecer os materiais, os recursos e as forças sociais necessárias para a realização das tarefas, sendo, portanto, necessário "adaptar os meios ao fim, dar às coisas e aos atos as proporções convenientes" (FAYOL, 1970, p.134). Nesta função, apresenta-se a conferência dos chefes de serviço como um dos meios para motivar o pessoal e facilitar a realização dos compromissos. Este método tem como objetivo "informar a direção sobre a marcha da empresa, indicar o consumo que os diversos serviços devem prestar uns aos outros e aproveitar a presença dos chefes para resolver vários problemas de interesse comum" (FAYOL, 1970, p. 135).

Por fim, o **controle** refere-se a apurar se todos os processos estão ocorrendo sob a forma planejada (FAYOL, 1970). Esta função tem como objetivo apontar falhas e erros, para que possam ser corrigidos antes de tomar uma proporção maior. O controle funciona como um *feedback* que a organização necessita ter para manter suas operações em "ordem".

Fayol (1970) trouxe muitas contribuições para o campo da Administração, principalmente quanto às funções gerenciais. Entretanto, Mintzberg (1986; 2010), por meio de estudos empíricos, evidenciou que, apesar de os gestores afirmarem que estas são as suas funções, o quê eles realmente fazem não se encaixam nestas definições, estando presentes no vocabulário dos executivos, mas não condizentes com o que realmente ocorre no contexto organizacional. Nas palavras de Mintzberg (1986, p.1), "na melhor das hipóteses, indicam alguns objetivos vagos adotados pelos executivos em sua rotina".

Dada esta inconformidade de informações, Mintzberg (1986; 2010) descreveu mitos que não corroboram com a realidade organizacional prescrita por Fayol (1970). São eles:

- Mito 1 – O executivo é um planejador sistemático e reflexivo. Para o autor, a atividade de gestão está em um contexto de variedade, brevidade e descontinuidade; neste sentido, os executivos estão voltados para a ação e não para a reflexão, nos dizeres do autor, "quando o executivo precisa planejar, parece fazê-lo implicitamente no contexto das ações diárias e não por meio de algum processo abstrato reservado para um período de duas semanas no refúgio das montanhas" (MINTZBERG, 1986, p.4);

- Mito 2 – O executivo não realiza tarefas de rotina. Na verdade, o gestor é responsável por todo o contexto organizacional e tem que cuidar de todos os detalhes do seu negócio. O autor apresenta que a realidade encontrada nas atividades destes atores envolve a atividade administrativa, deveres rotineiros, rituais, cerimônias, negociações, questões do ambiente, dentre outros (MINTZBERG, 1986);

- Mito 3 – O executivo necessita de informações agregadas, que podem ser obtidas por meio de um sistema formal de informações gerenciais. Ao contrário desta afirmativa, os estudos de Mintzberg (1986; 2010) apresentaram que os executivos dão preferência aos meios verbais para adquirir e transmitir informações, destacando os telefonemas, as reuniões, as observações e, no caso escrito, os documentos e *emails*. O autor destaca que os gestores apresentam importante gosto pelas fofocas, boatos e especulações; e

- Mito 4 – A administração está se tornando uma ciência e profissão. O autor define que o executivo não realiza uma ciência e o seu conhecimento está apenas em sua cabeça.

Diante destas evidências, o executivo tem como função ser responsável por uma organização ou por uma de suas subunidades, possuindo uma autoridade formal que o outorga um *status* que engendra novas relações interpessoais e que promove acesso, muitas vezes restrito, às informações (MINTZBERG, 1986). Suas atividades podem ainda ser divididas em três grupos, são eles: os que se preocupam com as relações interpessoais, os que têm como

prioridade a transmissão de informações e os que se preocupam com a tomada de decisão. A Figura 1 apresenta estas três subdivisões.

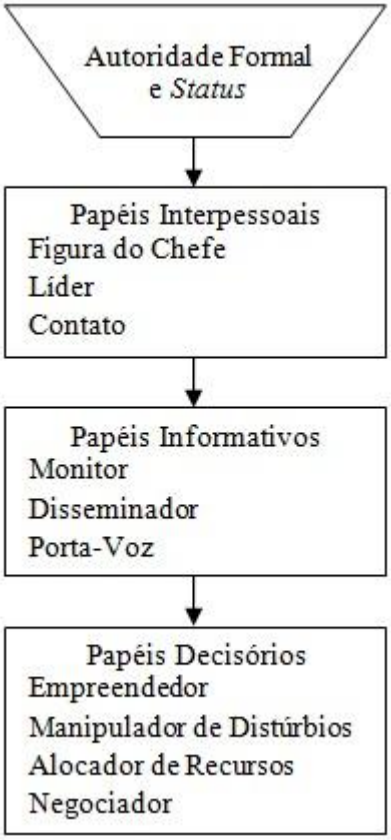

Figura 1 - Os Papéis do Gerente
Fonte: MINTZBERG (1973, p. 59).
Nota: Traduzido e adaptado pela autora.

Papéis Interpessoais

Segundo Mintzberg (1973), os Papéis Interpessoais referem-se às performances dos chefes executivos. O autor ressalta que os três subitens deste papel apresentam, em comum, as características de possuírem um *status* e autoridade e de envolverem as questões de desenvolvimento das relações interpessoais. Entretanto, cada um possui sua peculiaridade como será evidenciado abaixo.

- O gerente ligado à figura do chefe: ao ocupar o papel de gerente, adquire uma autoridade formal que o torna um símbolo para a organização, sendo obrigado a realizar cerimônias, tais como cumprimentos, presença em festas, eventos, almoços, dentre outros (MINTZBERG, 1973; 1986).

- O gerente como líder: este papel retrata que a liderança refere-se às relações interpessoais entre o líder e os liderados, em que o primeiro assume o papel de orientar e motivar os demais funcionários (MINTZBERG, 1973).

- O gerente como elemento de ligação: os estudos de Mintzberg (1973) buscam retratar as relações horizontais existentes no trabalho do gerente. Ele despende mais tempo com os seus subordinados e pessoas externas ao trabalho do que com os seus superiores. Existe um interesse por trás deste gasto que se refere à obtenção de informações. O gerente é o nervo central de uma organização, devido às suas redes e aos contatos interpessoais.

O executivo, ao ter um papel de líder, tem acesso aos trabalhadores de sua equipe, o que possivelmente fará com que tenha mais informações e mais conhecimento sobre a sua unidade de trabalho em relação aos demais trabalhadores (MINTZBERG, 1986). Ele ainda terá a sua rede externa, que facilitará o acesso a outras informações e, isto, dificilmente, estará disponível a um trabalhador subordinado (MINTZBERG, 1986). O executivo é, então, o ator central da organização, que apresenta ligação com todas as suas unidades e, para que isso ocorra, faz uso intenso da comunicação, que é o seu principal trabalho.

Nas palavras do autor,

> a organização não é, sem dúvida, um fim em si mesma. É um insumo fundamental para a tomada de decisões. [...] o executivo desempenha o principal papel no sistema decisional de sua unidade. Dotado de uma autoridade formal, somente ele pode introduzir novos e importantes métodos de ação em uma unidade. Como seu centro nervoso, somente ele possui informações completas e atuais para tomar o conjunto de decisões que determinam a estratégia da unidade (MINTZBERG, 1986, p. 12).

Papéis Informativos

No que se refere aos Papéis Informativos, Mintzberg (1973) retrata que estes dizem respeito ao recebimento e transmissão de informações. Conforme apresentado na Figura 1, três papéis caracterizam o gerente. São eles,

- O gerente como monitor: ao assumir este papel, o gestor procura informações e é a todo momento bombardeado por elas em busca de compreender o que ocorre com a sua organização e com o ambiente em que ela está inserida (MINTZBERG, 1973).

Além disso, o autor destaca que o gerente busca informações para identificar problemas, mudanças e oportunidades a fim de tomar as decisões.

- O gerente como disseminador: neste caso, o gerente tem como papel enviar as informações externas à organização e passar as informações internas aos demais funcionários (MINTZBERG, 1973). Segundo Mintzberg (1973), as informações podem ser interpretadas como de fato e de valor. A primeira refere-se a informações, que podem ser testadas quanto às suas validades, enquanto a segunda lida com as questões de preferência quanto às necessidades.

- O gerente como porta-voz: este papel exige que o gerente mantenha dois grupos informados: o primeiro é constituído pelos influenciadores da organização, como o conselho de administração; e o segundo é o público externo da organização, como os fornecedores, clientes, agências governamentais, imprensa dentre outros (MINTZBERG, 1973).

De forma geral, Mintzberg (1973) retrata que o monitor recebe as informações, enquanto o disseminador e o porta-voz as transmitem, sendo que este processo de obtenção de informações é importante para os papéis de tomada de decisões, que são os últimos apresentados na Figura 1.

Papéis Decisórios

Mintzberg (1973) define que a terceira e última categoria de atividades gerenciais, o papel de decisão, provavelmente é a parte crucial do trabalho do gerente. Segundo o autor, os gerentes fazem parte do planejamento estratégico da organização, que envolve o processo de tomada de decisões importantes. Sendo assim, ao ser retratado como o responsável por tomar as decisões da empresa, o executivo se revela em quatro papéis:

- O empreendedor: é o gerente que tem iniciativa e cria as maiores mudanças controladas na organização; diz respeito às inovações sistemáticas por meio de projetos de melhoria (MINTZBERG, 1973). Assim como o gerente como monitor, o empreendedor também busca analisar oportunidades e possíveis problemas que a organização pode enfrentar, a fim de promover mudanças (MINTZBERG, 1973).

- O manipulador de distúrbios: está em um contexto em que ocorrem situações involuntárias e de mudanças que estão fora do controle do gestor; sendo assim, ele age sobre pressão, visto que mudanças/correções são necessárias (MINTZBERG, 1973).

- O alocador dos recursos: Mintzberg (1973, p.85, tradução nossa) considera que essa função é "o coração do sistema de estratégia de tomada de decisão da organização". Isto porque, segundo o autor, envolve a alocação dos recursos da organização mediante as estratégias adotadas, sendo eles, principalmente, o recurso financeiro, o tempo, o material e os equipamentos, mão de obra, dentre outros.

- O negociador: tem como principal função, como o próprio nome diz, representar a organização em negociações importantes (MINTZBERG, 1973).

Os gestores são, então, fundamentais nas organizações. Mintzberg (1973, p.95, tradução nossa) apresenta ainda cinco razões básicas, que justificam esta importância:

> 1. O objetivo principal do gestor é garantir que a organização cumpra os seus princípios básicos [...].
>
> 2. O gerente deve projetar e manter a estabilidade das operações da sua organização [...]
>
> 3. O gerente deve assumir o comando do sistema de formulação de estratégias de sua organização e adaptá-la de forma controlada ao seu ambiente em mudança [...]
>
> 4. O gerente deve garantir que sua organização sirva aos fins das pessoas que a controlam [...]
>
> 5. O gerente deve servir como elo fundamental de informação entre sua organização e o seu ambiente [...]

Os estudos, apresentados neste capítulo, foram importantes como alerta e reforço crítico às prescrições de Fayol (1970), mas ainda continuam muito ligados à natureza da função do trabalho dos gerentes, na perspectiva técnica, sem foco na análise interpretativa e nos significados dos gestores e das práticas que os envolvem. No próximo capítulo, será apresentada a perspectiva de gestão como prática social (REED, 19997), em busca de ampliar a visão da gestão, bem como do trabalho do gestor. Esta perspectiva refere-se a "um conjunto de atividades inter-relacionadas e de mecanismos que organizam e regulam a atividade produtiva no trabalho" (REED, 1997, p.3). A gestão deixa de ser vista como centrada em apenas uma única pessoa, ou um único gestor, envolvendo o coletivo em que ela se dá.

3 A GESTÃO COMO PRÁTICA SOCIAL

Apresentada em outro capítulo pela perspectiva da técnica, aqui a gestão será tratada por meio de outra abordagem que amplia a visão pragmática de Taylor (1990) e Fayol (1970). Como já evidente, desde a revolução industrial, a gestão tem sido reconhecida e apreciada por diversas áreas do conhecimento. Ela se apresenta pelas constantes mudanças institucionais na sociedade. Neste sentido, Reed (1984; 1997) desenvolveu uma análise sobre a gestão na perspectiva sociológica, que a aborda voltando-a para as questões práticas.

Antes de adentrar a perspectiva da gestão como prática social (REED, 1984; 1997), é necessário compreender o que se entende por práticas, por meio de autores que retratam a teoria da prática social. De acordo com Reckwitz (2002), as práticas estão em um contexto complexo e ambíguo fazendo com que as teorias clássicas estejam ultrapassadas para as necessidades contemporâneas. A teoria das práticas sociais envolve, então, vários elementos na busca por fornecer melhores compreensões às ações cotidianas. Dada esta alta complexidade que permeia as práticas sociais, os teóricos que abordam esta teoria destacam a importância do simbolismo para a compreensão da ação e da ordem social que as envolvem (RECKWITZ, 2002).

Também retratando a teoria da prática social, Schatzki (2003; 2005; 2006) considera que a vida social está, estritamente, associada ao tipo de contexto em que ela ocorre, sendo que o autor dá, a estes contextos, a denominação *sites*. Os fenômenos sociais só podem ser analisados, ao se examinar estes locais onde a convivência humana acontece. “O site da vida social é composto de um nexo de práticas humanas e arranjos materiais” (SCHATZKI, 2005, p.465, tradução nossa). Esta ontologia forja, segundo o autor, um caminho entre as ontologias tradicionais, individualistas e societistas, que eram até então dominantes. De forma geral, tanto Schatzki (2003; 2005; 2006) como Reckwitz (2002) assumem que as teorias, que até então eram dominantes, não conseguem mais dar conta da complexidade que as práticas envolvem. Torna-se importante conceber outra perspectiva, que envolva esta complexidade que permeia as práticas.

Na ontologia dos *sites*, a intuição individualista não é abandonada; a vida social inclui as questões dos indivíduos se inter-relacionarem e pode ser ainda definida pela convivência

humana (SCHATZKI, 2003). A convivência humana é como parte do contexto mais amplo, em que não se deve tratá-lo apenas como características de indivíduos se inter-relacionando ou como individualistas. Nestes contextos ocorre um conjunto de práticas, que envolvem ações e relações de pessoas. (SCHATZKI, 2003; 2005).

A teoria da prática social, segundo Reckwitz (2002), faz parte das teorias culturalistas; entretanto, nem toda teoria culturalista é uma teoria das práticas sociais. Existem diversas diferenças entre a teoria da prática social e as demais, que estão presentes nas teorias culturalistas. A mais importante distinção entre elas é o social, ou seja, o lugar que elas ocupam. Reckwitz (2002) apresenta que, dentro da teoria cultural, estão presentes: o mentalismo culturalista, o textualismo culturalista, o intersubjetivismo culturalista e as práticas sociais. No mentalismo culturalista, as atividades e as estruturas mentais são os aspectos centrais. Elas são consideradas as causas ou as condições internas do comportamento humano. O textualismo culturalista surgiu em resposta ao mentalismo culturalista, pois, de acordo com esta nova teoria, as estruturas simbólicas não estão na mente, mas, em um lugar fora dela, em cadeias de sinais, símbolos, discursos, textos etc. O intersubjetivismo também surgiu em resposta ao mentalismo. Ele retrata que o social está presente nas interações, em que o foco se volta para a linguagem comum. Por fim, a teoria das práticas sociais não apresenta o social nem na mente, como no mentalismo, nem no discurso, como no textualismo culturalista e nem na interação como no intersubjetivismo, mas, nas práticas. As práticas se referem ao comportamento, que é composto por diversos elementos interligados, como as atividades corporais, mentais, as coisas, a compreensão, o estado e a emoção, a motivação, entre outros (RECKWITZ, 2002).

A teoria das práticas sociais implica uma mudança na perspectiva sobre o corpo, a mente, as coisas, o conhecimento, o discurso, a estrutura/processo e o agente. O corpo, na teoria das práticas, é um instrumento que será utilizado para agir. Quando se aprende uma prática, aprende-se a usar os corpos, ou seja, tanto o modo de utilizar objetos, quanto para atividades intelectuais, como falar, ler ou escrever. Estas atividades incluem atividades mentais e emocionais, que também são corporais (RECKWITZ, 2002). A mente está associada à maneira de compreender o mundo, de saber como se faz algo e de interpretar. Sem as práticas mentais e corporais, é impossível realizar uma prática social (RECKWITZ, 2002). Os objetos são tão necessários e indispensáveis às práticas sociais quanto o corpo e a mente. Realizar práticas sociais refere-se a usar coisas de determinadas formas (RECKWITZ, 2002).

O conhecimento refere-se a um elemento da prática social, sendo também uma forma de compreender o mundo. Nas palavras de Reckwitz (2002, p.253, tradução nossa) "uma prática social específica contém formas específicas de conhecimento". O conhecimento é, em grande parte, relacionado com aspectos histórico-culturais específicos e muitas vezes se refere a coisas implícitas. O discurso/linguagem na teoria das práticas perde o caráter onipotente, que tem na concepção do textualismo e do intersubjetivismo. As práticas discursivas permitem atribuir significados a objetos, construindo sinais (RECKWITZ, 2002).

As práticas sociais referem-se a rotinas, estas estão interconectadas, sejam elas de mover o corpo, de compreender, de usar as coisas dentre outras. A estrutura/processo faz parte das práticas sociais, visto que estruturam os campos sociais (RECKWITZ, 2002). Por fim, nas teorias sociais, o agente/indivíduo "está no centro das teorias clássicas da ação" (RECKWITZ, 2002, p.256, tradução nossa). Eles são o corpo e a mente que realizam as práticas sociais. O mundo é composto pelas práticas, que são realizadas por estes agentes (RECKWITZ. 2002).

Na ontologia que Schatzki (2003, p.191, tradução nossa) defende, ele retrata o *site* como "uma malha de práticas e de acordos" materiais. As práticas referem-se às atividades humanas organizadas, como práticas religiosas, políticas, econômicas, de futebol e cozinhar (SCHATZKI, 2003; 2005). Nas palavras do autor,

> cada um [dessas práticas] é um conjunto de ações ligadas por pools de entendimentos (relativos à ação), uma coleção de regras (formulações implícitas) e uma "estrutura teleoafetiva (uma gama de normatividades como extremidades hierarquicamente ordenadas, projetos e tarefas, em diferente graus, aliados com emoções normativizadas) (SCHATZKI, 2003, p.191-192, tradução nossa).

Quanto aos objetos, estes são apresentados por Schatzki (2005) como os objetos materiais, que fazem parte do contexto, sendo que as principais entidades materiais são os seres humanos, os artefatos, os outros organismos e as coisas (SCHATZKI, 2005). As malhas de práticas são, então, os "pacotes de arranjo de prática" (SCHATZKI, 2005, p.472, tradução nossa), enquanto os arranjos materiais são as conexões fixas entre as entidades e os layouts das configurações materiais (SCHATZKI, 2006).

Para desenvolver então uma análise ontológica dos eventos e fenômenos sociais, devem-se realizar quatro etapas: 1 – delimitar os episódios de atividades, que compõem o fenômeno que se pretende estudar; 2 – descobrir a malha de prática-arranjo das atividades; 3 – descobrir outras malhas que podem estar conectadas às atividades; e 4 – fazer um rastreamento das

ações humanas e não-humanas, que passam direta ou indiretamente por estas atividades. Por meio destas etapas, as práticas sociais serão evidenciadas, podendo assim identificar as extremidades, os projetos, as regras e as ações que as compõem (SCHATZKI, 2003).

De forma geral, segundo Reckwitz (2002), as teorias sociais são representações de fatos empíricos, ou seja, elas nunca representarão integralmente o real, mas, oferecerão subsídios para interpretação de alguns fenômenos sociais. No contexto organizacional, Schatzki (2006) define que, assim como qualquer outro fenômeno social, as organizações se fazem por meio de um conjunto de práticas sociais e de acordos materiais.

Corroborando com o entendimento de Reckwitz (2002) e Schatzki (2003; 2005; 2006) quanto à concepção de que as práticas envolvem tudo o que ocorre e o que está contido na vida social, volta-se à análise da perspectiva da gestão como prática social, adotada por Reed (1997). O autor destaca três perspectivas que, desde o início do século passado, foram fundamentais para investigar e analisar a gestão sob a ótica sociológica. São elas: técnica, política e crítica. Cada uma destas perspectivas analisa a gestão como mecanismo/processo organizacional, que tem como intuito coordenar e controlar a produção. Elas são importantes, pois dizem respeito a três funções (REED, 1997, p.6):

> 1. a caracterização de assuntos que estabelecem uma referência para a análise;
> 2. [veiculam] modelos preferenciais de explicação que dão conta dos fenômenos classificados e descritos sob aquela caracterização prévia; [e]
> 3. legitimam certas intervenções práticas na vida social, criadoras de condições para que se desenvolvam projetos coletivos, retirando a aura de legitimidade a estratégias de intervenção concorrentes.

A perspectiva **técnica** possui, como modelo de explicação, a teoria dos sistemas, trazendo a gestão como instrumento racional para realizar objetivos instrumentais. O processo de gestão, que a envolve, está mais retido com os meios do que com os fins; está centrado nas estruturas que promovem segurança quanto à coordenação e o controle das interações sociais. A utilização desta abordagem permite que os gestores tomem "medidas corretivas para restabelecer uma relação apropriada entre as configurações internas e as condições externas" (REED, 1997, p.8). A estratégia utilizada para aumentar a eficácia do sistema estrutural, nesta perspectiva, envolve o diagnóstico e reajustes estruturais o mais rápido possível, sendo que, quando ocorrem mudanças no sistema, elas são consideradas como um resultado negativo de

incapacidade da estrutura organizacional interna de se adaptar às mudanças e necessidades do meio externo que permeiam a organização (REED, 1997).

A perspectiva **política** tem a preocupação com os conflitos de poder e sua resolução provisória para entender a mudança organizacional. Esta perspectiva tem, como visão, regular conflitos em ambientes de incertezas, rompendo com a racionalidade da perspectiva técnica. Esta perspectiva considera a existência de divergentes grupos em uma organização, com divergentes vertentes de decisões, sendo seu intento coordená-los, visto que cada um possui diferentes fontes de poder (REED, 1997). Esta perspectiva tem como principal norteador a

> [...] necessidade de equacionar as fontes de poder disponíveis entre as várias alianças que se formam nas estruturas de gestão, o grau de capacidade política que tais alianças revelam na forma como mobilizam o seu poder de influência e, finalmente, o grau de controle que a mobilização estratégica de recursos de poder proporciona para manipular o quadro de referência em que ocorre a tomada de decisões (REED, 1997, p.11).

A perspectiva **crítica** tem, como base, a teoria marxista. A gestão tem como objetivo o controle em relação às questões econômicas, que são impostas pelo capitalismo. As estratégias e as estruturas da gestão são, então, para proteger a classe dominante em relação aos seus interesses políticos e econômicos quanto ao modo de produção. Nesta perspectiva, "os gestores são sobretudo vistos como negociantes de moralidade, agindo como canais de uma lógica econômica que, de uma forma ou de outra, tem de ser ocultada, escondida e distorcida por meio de propagação de várias mistificações ideológicas" (REED, 1997, p.22).

O Quadro 1 apresenta de forma resumida e sucinta estas três perspectivas de gestão.

	Temática	**Modelo de explicação**	**Estratégia de ação**
1 Perspectiva técnica	Instrumentos racionalmente concebidos para a realização de objetivos instrumentais	Teoria sistêmica	Valorização da eficácia da configuração organizacional
2 Perspectiva política	Processo social de negociação para regulação do conflito de grupos de interesse	Teoria da ação	Aperfeiçoamento das capacidades de negociação dos que exercem funções de gestão
3 Perspectiva crítica	Mecanismo de controle destinado à extração máxima de mais-valia	Teoria marxista	Evitar aos profissionais de gestão visões distorcidas da realidade social

Quadro 1 - Perspectivas sociológicas sobre a gestão
Fonte: Reed (1997, p.18)

Diante destas perspectivas, Reed (1997) notou que a sociologia está preocupada com a complexidade e a diversidade em relação às práticas sociais da gestão. Com o crescente dinamismo destas práticas, não se consegue resolver diversos problemas com estas três perspectivas separadamente, não permitindo a construção de uma sociologia da gestão integrada e coerente. Desta forma, o autor destacou quatro principais aspectos que ainda não foram resolvidos por estas perspectivas (REED, 1997, p.20):

> 1. [...] insucesso no desenvolvimento de um quadro analítico que integrasse, na mesma perspectiva, o estudo das práticas de gestão, da estrutura organizacional e do contexto institucional;
>
> 2. [...] tendência para regressar tanto à determinação estrutural como à opção estratégica face à evidência aparentemente dominante da supremacia explicativa de qualquer uma daquelas perspectivas;
>
> 3. [...] utilização da lógica funcionalista que trata os gestores como agentes ou protagonistas de forças sociais que se defrontam num contexto institucional mais vasto [...]; e
>
> 4. [...] incapacidade de reconhecer os dilemas inevitáveis, e as suas implicações profundas [...].

Ou seja, Reed (1997) constatou que as três perspectivas separadas não possuem sensibilidade teórica e metodológica para retratar as ambiguidades que envolvem as práticas de gestão, faltando um quadro global que integrasse estas formas. O autor propôs, então, a perspectiva praxeológica, apresentando-a como uma resposta promissora para os problemas das três perspectivas, buscando integrá-las e construindo um entendimento de gestão como prática social.

Segundo Reed (1997), a gestão é um processo que possui contínua articulação de práticas complexas e diversificadas, que estão propícias à fragmentação e à desarticulação. Neste sentido, a perspectiva praxeológica

> permite uma concepção mais realista e flexível do que aquela que encara as organizações como unidades sociais, rigidamente estruturadas, subordinadas à realização de funções essenciais impostas pelos imperativos econômicos, técnicos, administrativos ou políticos de determinado sistemas ou sector socioeconômico. Sugere igualmente, esta perspectiva, que as organizações de trabalho se baseiam em princípios operacionais e lógicas geradoras de contradições estruturais que se vão refletir nas práticas de gestão (REED, 1997, p.26-27).

O conceito de prática de gestão teve as contribuições de autores da antropologia, da filosofia, da sociologia, da administração e da economia (REED, 1997). Conceituar a gestão como prática social envolve cinco fatores que são inter-relacionados:

1. Os tipos de ações desenvolvidas por um conjunto de indivíduos que se sentem membros de uma determinada comunidade e que, nessa qualidade, se envolvem em determinadas práticas.

2. Os pressupostos que, simbolicamente, permitem identificar objetivos ou problemas comuns e constituem a base para o estabelecimento da interação recíproca.

3. Os objetivos ou problemas partilhados que orientam as práticas de acordo com a relação de comunicação que os respectivos membros estabelecem através do quadro discursivo que organiza os seus pressupostos.

4. Os meios ou recursos, tanto materiais como simbólicos, através dos quais se persegue a realização dos projetos a que atribuem significado.

5. As condições ou constrangimentos que configuram e orientam a reciprocidade das práticas, os recursos necessários à sua consecução e as relações que permitem estabelecer entre os respectivos membros (REED, 1997, p.28).

A abordagem das práticas de gestão apresenta, em geral, três vantagens: integra as perspectivas técnica, política e crítica; rejeita "o tratamento mais ortodoxo dos processos de gestão" (REED, 1997, p.29); e permite a relação entre os níveis organizacional, institucional e comportamental sem se aproximar da análise funcionalista-determinista. De forma geral, a gestão é complexa e os gestores não têm o poder de evitar as incertezas e ambiguidades, pois, estes são elementos naturais dos seus trabalhos e não existirá uma forma padrão e única para gerir uma organização. A gestão se faz por meio de práticas sociais que são influenciadas por fatores tantos internos quanto externos à organização e os elementos característicos dos atores organizacionais.

Junquilho (2001) ao adotar a concepção de Reed (1997) no contexto de gestão como prática social, assumiu que, ao pensar os modelos de gestão contemporâneos, não é possível desvinculá-los de seus contextos cotidianos, pois, tanto a gestão como a ação gerencial só podem ser analisadas ao se incorporar os níveis institucionais, organizacionais e comportamentais, conforme apresentado por Reed (1997) na perspectiva praxeológica.

Ainda que seja evidenciada a extrema importância do entendimento de prática de Reckwitz (2002) e Schatzki (2003; 2005; 2006) e da perspectiva de gestão como prática social de Reed (1997), a concepção que se adota, neste trabalho, para compreender as "artes do fazer" gerenciais é a abordagem de prática de Michel de Certeau (2009). Não se pretende, apenas, analisar como as organizações acontecem, como propõe Schatzki (2003; 2005; 2006), ou identificar as práticas sociais que permeiam a gestão como Reed (1997) propõe. Por meio da abordagem certeauniana de prática, em que o sujeito praticante é visto como um homem

ordinário criativo, que inventa astúcias para construir o seu dia-a-dia, buscou-se analisar esta construção visto que as pessoas estão cercadas de estruturas de poder (FOUCAULT, 1983) e ora estão em conformidades a elas e ora criam microrresistências a elas. Nestes contextos, estão o que Certeau (2009) retrata como “estratégia” e “tática”, “próprio” e “outro” e “lugar” e “espaço”, que são caminhos para se chegar ao processo de produção criativa das pessoas, que não se aprisionam as estruturas estabelecidas. É por meio desta perspectiva que se buscou a compreensão das “artes do fazer” gerenciais.

4 “ARTES DO FAZER”: A PRÁTICA NA ABORDAGEM CERTEAUNIANA

O cotidiano é definido por Certeau (2009), como construído por sujeitos ordinários a partir de suas práticas, sendo estas construídas socialmente. Na complexidade da vida social, o autor destaca a importância dos homens ordinários nos acontecimentos que ocorrem a todo o momento e que fazem parte desta construção. Ao retratar que o cotidiano é uma invenção e que esta invenção se dá pelos atores que o praticam, as contribuições de Certeau (2009) são pano de fundo para este trabalho. Nas palavras do autor, o cotidiano é

> [...] aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer este “mundo memória”, segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história "irracional” ou desta “não-história”, como o diz ainda A. Dupront. O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível... (CERTEAU , 2011, p.31).

Segundo Certeau (2009), o cotidiano pode ser explorado de diversas formas devido sua pluralidade. Nele, é possível serem observadas várias formas distintas de viver, de fazer, de falar, de caminhar. Algo que parece tão simples é muito complexo, enriquecido de conhecimento e de práticas. Certeau (2009, p.38, grifo do autor) diz que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*”. Desta forma, ele é repleto de “maneiras de fazer”, de “artes do fazer”, que são exercidas pelas pessoas no dia-a-dia (Certeau, 2009).

Considerando a perspectiva da prática e o contexto escolar, que se adota neste trabalho, a explanação de Duran (2007) se faz muito importante. Segundo o autor,

> falar de práticas, de criações e artes da escola e de outros lugares é pensar e pesquisar o cotidiano com Michel de Certeau, cuja proposta é a de uma inversão de perspectiva, de um deslocamento da atenção: dos produtos recebidos para a criação anônima. Encontrar sentidos nas artes do fazer de professores e alunos e considerar a legitimidade dos saberes e valores que permeiam tais práticas subterrâneas do coletivo escolar, suas estratégias e táticas próprias – este o deslocamento de perspectiva presente em pesquisas do cotidiano que se ocupam das “artes do fazer” dos praticantes, na busca da compreensão de suas regras próprias e de seu desenvolvimento (DURAN, 2007, p.120, grifo do autor).

A obra de Certeau (2009) *A invenção do cotidiano. 1. Artes do fazer*, que norteia este estudo, tem como tema principal, a antidisciplina. Em contrapartida da disciplina, que é representada por algo que possui amarras que a institucionaliza, a antidisciplina é caracterizada por não ser institucionalizada e se proceder de forma astuciosa.

Ao retratar a antidisciplina como objeto de estudo, Certeau (2009) identifica as contribuições que Foucault (1983) ofereceu para a realização de seu estudo. Segundo Giard (2009), o termo antidisciplina soa como um eco da obra *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault. Entretanto, ela enfatiza que Certeau não teve como objetivo responder e se opor a esta obra. Mas sim, diante do olhar panóptico que Foucault estudou, referindo-se à disciplina, às ordens, ao lugar do próprio, buscou estudar as práticas que eram estranhas a estas imposições. Estas práticas, abordadas por Certeau (2009) como as "artes do fazer", referem-se às "táticas" e às astúcias das pessoas.

A definição de "tática" e "estratégia" são fundamentais para nortear a concepção das "artes do fazer". É importante destacar que as "táticas" e "estratégias" são vividas em todos os espaços e não são concepções dicotômicas. Segundo Certeau (2009), a "estratégia" postula o lugar do "próprio", este tem um lugar determinado, tem como característica a atemporalidade, ou seja, não precisa se preocupar com o tempo, pois, o seu lugar está garantido. Este lugar do próprio está aferido por leis, normas, condições etc. que asseguram as suas realizações.

Nas palavras de Certeau (2009, p.93), a "estratégia" é "o cálculo (ou manipulação) das relações de forças, que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado". O autor compara que, como na administração de empresas, "toda racionalização "estratégica" procura, em primeiro lugar, distinguir de um "ambiente" um "próprio", isto é, o lugar do poder e do querer próprios" (CERTEAU, 2009, p.93, grifos do autor). A "estratégia", aferindo-se ao lugar do próprio é relacionada por Certeau (2009, p.94) com o panóptico de Foucault (1983), pois, apresenta "um domínio dos lugares pela vista".

As "táticas" são apresentadas pelo autor como condizentes com o lugar do "outro", este não possui um lugar como o "próprio", ele utiliza o tempo para construir o seu "espaço". A "tática" não se guarda, não se prescreve e é efêmera. Ela não guarda o que alcança, constantemente tem que "jogar com os acontecimentos para os transformar em "ocasiões"" (Certeau, 2009, p.46, grifo do autor). Nas palavras do autor, a "tática" é "a ação calculada

que é determinada pela ausência do próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro" (Certeau, 2009, p. 94).

Enquanto a "estratégia" pode ser planejada e premeditada, a "tática" acontece como relações de golpes e lances, em que cada ocasião é preciosa e deve ser aproveitada, sendo construída como uma astúcia (CERTEAU, 2009). Nos dizeres do autor, "a tática é determinada pela *ausência de poder*" (CERTEAU, 2009, p.95, grifos do autor).

O que distingue as "táticas" e as "estratégias" são os tipos de operações. Enquanto as "estratégias" têm poder de produzir, mapear e impor, as "táticas" são restritas a utilizar, manipular e alterar o que a estratégia impõe (CERTEAU, 2009). As "táticas" criam "maneiras de fazer" ou "maneiras de utilizar" o que foi imposto pelo "próprio". "Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura *pluralidade* e criatividade. Por uma arte de intermediação, ela tira daí efeitos imprevistos" (CERTEAU, 2009, p.87).

Diante da definição de "estratégias" e "táticas", o "lugar" e o "espaço" tornam-se elementos fundamentais a serem compreendidos. De forma sistêmica, as "estratégias" possuem um "lugar" próprio, isto quer dizer que, independente do tempo e das circunstâncias, elas sempre terão o seu posicionamento, o seu "lugar" (CERTEAU, 2009). As "táticas" são caracterizadas pela ausência deste "lugar", ou seja, elas acontecem ao subverter este "lugar" e aí, sim, elas fazem o seu "espaço" (CERTEAU, 2009). O que ocorre é que a "tática" é rápida e microscópica, ou seja, ela não dura muito tempo, então este "espaço" não se torna um "lugar". A "tática" está em constantes mudanças, ela se utiliza do "lugar" para fazer o seu "espaço" e, neste sentido, surgem as "artes do fazer" cotidiano. O "espaço" é tomado como um "lugar" praticado.

O "lugar" é então definido como

> a ordem segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistências. [...] Aí impera a lei do "próprio": os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar "próprio" e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. (CERTEAU, 2009, p.184, grifos do autor).

Já o "espaço" existe

> sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável do tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. [...] Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de

> proximidades contratuais. [...] Diversamente do lugar, não tem portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um "próprio" (CERTEAU, 2009, p.184, grifo do autor).

Certeau (2009) tem como interesse estudar o homem ordinário que está diretamente relacionado ao "outro", que é um anônimo. É este homem que cria, que utiliza diversas maneiras para fazer o cotidiano, ele é quem realiza as "táticas". Certeau (2009) retrata as "táticas" e o homem ordinário como a "arte do fraco", pois ele não possui um "lugar" que o sustenta.

O autor destaca que, no cotidiano, as pessoas usam e consomem o que lhes é ofertado. Este consumo é definido como uma astúcia, dispersa, que ocorre silenciosamente e pode se tornar quase invisível. O que Certeau (2009) pretende estudar é esta questão, como as pessoas consomem os produtos "próprios", ou seja, como elas empregam esses produtos que foram impostos por uma ordem dominante. Isto constitui as "maneiras de fazer" e elas "constituem mil práticas, pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural" (CERTEAU, 2009, p.41). Resumindo, o consumo

> tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas "piratarias", sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios, mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos (CERTEAU, 2009, p.89, grifo do autor).

Quanto ao uso, segundo Certeau (2009), está sujeito ao consumo. De certa forma, depende da inter-relação do ator com a situação exposta. "O uso define o fenômeno social pelo qual um sistema de comunicação se manifesta de fato: remete a uma norma" (CERTEAU, 2009, p.166). O uso e o consumo referem-se a um combate ou um jogo entre o forte e o fraco, sendo que, neste contexto, o fraco deve utilizar ações para empreender e conseguir o seu "espaço".

Ao tratar das "táticas" e logo das "artes do fazer", Certeau (2009, grifo nosso) aborda a bricolagem, que é um conceito definido por Lévi-Strauss. Segundo Lévi-Strauss (1976), a bricolagem refere-se a uma característica do pensamento mítico no plano prático, que diz respeito à elaboração de conjuntos estruturados, que se utiliza de vestígios e fragmentos de acontecimentos. De acordo com Certeau (2009), ela se refere à maneira astuciosa de utilizar meios marginais, que são improvisados e que, a princípio, não estavam premeditados em um projeto. Desta forma, a bricolagem é uma "técnica" em que se utilizam os recursos disponíveis para a realização de algo. Até mesmo as narrações são apresentadas por Certeau (2009) como bricolagens, pois, elas são confeccionadas por resíduos e restos do mundo.

Michel de Certeau (2009) é um autor ainda muito pouco consultado em estudos organizacionais, para retratar o cotidiano e as práticas. Percebe-se sua presença, principalmente, no campo de estudo da educação com ênfase em análise escolar, enfocando currículo, ensino-aprendizagem dentre outros.

No Brasil, tem-se um pequeno quantitativo de trabalhos no campo dos estudos organizacionais, que aborda Certeau (2009). Estes trabalhos evidenciam que, dentro das organizações, as "táticas" e as "estratégias", abordadas pelo autor, se fazem presentes na construção do cotidiano. É importante evidenciar alguns aspectos destes trabalhos, para analisar como os pesquisadores utilizam o autor para compreender elementos que fazem parte da organização.

Carrieri, Souza e Almeida (2008), por exemplo, realizaram um estudo cujo objetivo foi analisar como a identidade em organizações informais se relaciona com a elaboração de estratégias no que diz respeito ao trabalho. Por meio das definições de Certeau (2009), eles buscaram compreender as "estratégias" e as "táticas" que estão presentes no cotidiano desses atores e que constroem e modificam suas identidades.

Carrieri *et al.* (2008, p.3) utilizaram a abordagem da cotidianidade certeauniana no que se refere às maneiras de fazer e as subversões realizadas pelos fracos, quando eles rompem com as normas impostas, para "discutir a estratégia na perspectiva microssocial situando-a no âmbito da questão da sobrevivência de agentes". Nos relatos dos autores, foi perceptível que, desde a aquisição da licença para trabalhar na feira, *locus* da pesquisa, até a venda dos produtos, há subversão das regras, seja por interesse político, por concorrência, por sobrevivência no mercado, por diminuir custos etc. As práticas subversivas, que até então iam a desencontro com a identidade da feira, passaram a ser identificadas como práticas comuns reconstruindo sua identidade (CARRIERI *et al.*, 2008).

Para analisar o poder em uma organização, Paço-Cunha *et al* (2009) utilizaram a concepção certeauniana a fim de retratar as "táticas" que aconteciam em um cenário de poder, que eles definiram como "práticas de poder", que eram impostas pela organização como formas de normas que disciplinavam e controlavam os funcionários.

Ávila *et al.* (2009) abordaram Certeau (2009), ao descreverem e analisarem como se dá o processo estratégico de uma empresa por meio das práticas sociais dos atores organizacionais.

Eles evidenciaram que "[...] as práticas sociais dos membros organizacionais desenvolvem-se de forma sutil ao longo do tempo. Por meio delas, configuram-se relações de envolvimento, engajamento, comprometimento, respeito e trabalho em equipe entre outros" (AVILA *et al.*, 2009, p.13). As práticas sociais, sejam elas "estratégias" ou "táticas", influenciam a construção da estratégia organizacional (AVILA *et al.*, 2009).

Em uma busca aproximada ao trabalho de Ávila *et al.*(2009), Sampaio, Fortunato e Bastos (2010) usaram Certeau (2009) visando compreender como se dá o processo de articulações das práticas sociais dos atores organizacionais ao fazer estratégia em um Programa Integrado de Desenvolvimento Social, Urbano e de Preservação Ambiental em Vitória-ES. Eles identificaram diversas práticas que constituem a tomada de decisão, a socialização das pessoas no programa, as práticas administrativas, a comunicação, negociação e os conflitos, a aprendizagem e a visão quanto aos resultados. Dentre estas práticas, foram evidenciadas "estratégias" e "táticas" adotadas na concepção de Certeau.

Também na perspectiva estratégica, Silva, Carrieri e Junquilho (2011) realizaram um estudo, em que propuseram realizar um caminho teórico-metodológico para estudar o fazer estratégia nas organizações, no contexto de estratégias como práticas sociais. Para isso, os autores utilizaram as concepções de prática social de Reed, as teorias de representação social de Moscovici e as concepções de "estratégias" e "táticas" de Certeau a fim de articular o fazer estratégia.

Mais recentemente, Junquilho, Vargas e Silva (2012) realizaram um trabalho apresentando uma proposta teórico-epistemológica para se estudar as "artes do fazer" gestão em escolas públicas. Eles partiram da concepção da gestão como prática social e do cotidiano à luz certeauniana, a fim de embasar a construção. Além da proposta teórico-epistemológica, os autores problematizaram o desafio de trazer para a Administração o estudo das "artes do fazer" juntamente com a análise do cotidiano, que ainda não é um campo muito explorado nos Estudos Organizacionais. Percebe-se que os autores objetivaram também, com este trabalho, instigar os pesquisadores para a necessidade do desenvolvimento da temática neste campo de estudo.

Dentre os sete trabalhos relatados acima, quatro utilizaram Certeau (2009) para analisar aspectos relacionados às estratégias organizacionais. Os outros retrataram questões ligadas à identidade organizacional, às decisões, aos processos de comunicação e ao poder. O que se

faz presente em todos é que as “estratégias” e as “táticas” são destacadas como elementos que estão no cotidiano, construindo-o e reconstruindo-o a todo o momento. Torna-se, então, vital o seu constante estudo para compreender a complexidade da vida social e, principalmente, como nos trabalhos que acima se propuseram e este também se propôs, a compreensão das organizações.

4.1 O “LUGAR” E O “ESPAÇO”: A ESCOLA PÚBLICA

A partir da concepção de Certeau (2009) quanto ao “lugar” e “espaço” e a compreensão de que é neste emaranhado que acontecem as “artes do fazer” cotidiano, torna-se necessário compreender o que se entende por escola pública, pois, foi nela que se adentrou neste trabalho e foi onde o nosso sujeito ordinário construiu/constrói suas práticas. É importante destacar que, neste tópico, não se pretende definir o que é uma escola pública, de forma fixa e única, pois, como se sabe, a escola, assim como qualquer outro espaço, é permeada por complexidades, ambiguidades e diferenças. De forma geral, o que se pretende é retratar algumas pistas que os autores apresentam sobre como a escola pública pode ser vista. É sempre importante lembrar que cada lugar tem suas peculiaridades e particularidades.

Lenhard (1978) relata que a escola é uma das organizações mais fundamentais presentes na sociedade. Segundo o autor, a escola é um dos meios institucionais que concede a educação, estando ela ao lado da família, da igreja, do local de trabalho dentre outros. A escola é “um grupo, composto de pessoas entre si relacionadas e cujo comportamento se rege pelos padrões institucionais” (LENHARD, 1978, p.II-9).

A escola é uma organização muito complexa, sendo que um dos fatores que a diferencia das demais organizações é a sua finalidade (LENHARD, 1978). O autor ressalta que, em relação a sua estrutura, ela se aproxima das demais organizações, excluindo as funções relativas aos supervisores. Lenhard (1978) aponta que as estruturas das escolas variam de acordo com o país, e mesmo dentro de uma nação podem existir diferentes formas, cabendo respeitar a legislação dos Estados e Municípios em que a instituição se insere. Libâneo (2004) expõe os

mesmos argumentos que Lenhard (1978), apresentando, ainda uma estrutura básica que demonstra como é a organização do trabalho em uma unidade de ensino (Figura 2).

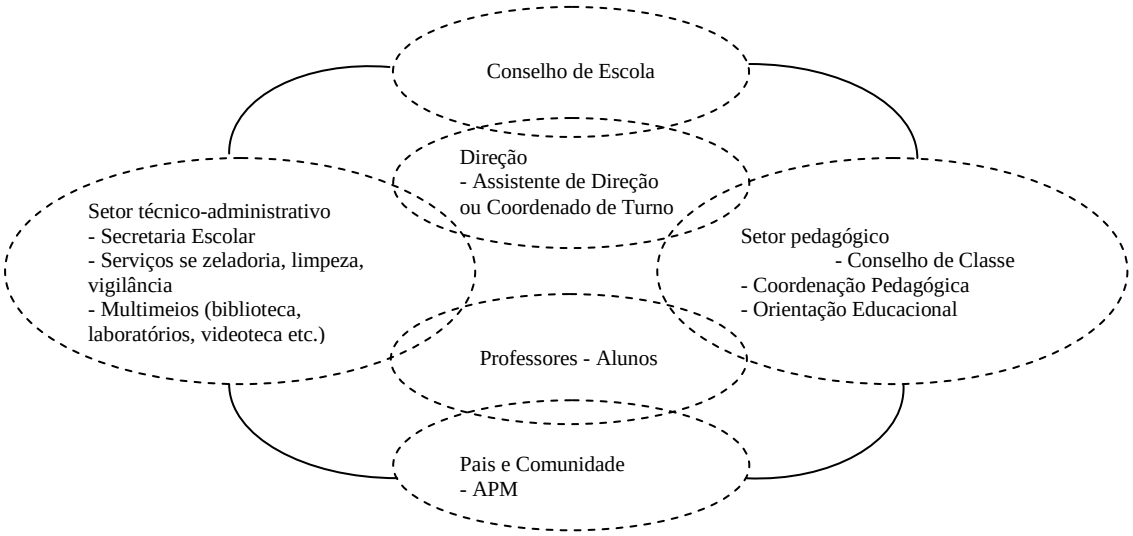

Figura 2 - Organograma básico de escolas
Fonte: Libâneo (2004, p.127).

De forma resumida, os elementos apresentados na Figura 2 são descritos pelo autor como:

- Conselho de Escola: apresenta atribuições consultivas, deliberativas e fiscais que são definidas por lei estadual ou municipal e também pelo regimento escolar (LIBÂNEO, 2004). No município de Vitória, de acordo com a Lei 6794, o Conselho Escolar (CE) tem como natureza as três atribuições apresentadas acima por Libâneo (2004). Além disso, de acordo com o Art. 4°, o Conselho de Escola deverá prestar assistência aos alunos, contribuir para o funcionamento eficiente da escola, promover a melhoria do ensino e colaborar na formulação de uma política educacional de qualidade social.

- Direção: "coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnico-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores [...]" (LIBÂNEO, 2004, p.128).

- Setor técnico-administrativo: faz parte deste setor a secretaria escolar, a zeladoria, a vigilância e o serviço de multimeios (biblioteca, laboratórios, equipamentos audiovisuais, videoteca etc.) que compreendem as atividades-meio para alcançar os objetivos e funções da escola (LIBÂNEO, 2004).

- Setor pedagógico: envolve as tarefas da coordenação pedagógica e orientação educacional em que se refere, principalmente a assistência aos professores nas disciplinas e no trabalho com os alunos (LIBÂNEO, 2004).

- Instituições auxiliares: algumas escolas apresentam instituições auxiliares, algumas delas são: Associação de Pais e Alunos, Grêmio Estudantil, Caixa Escolar etc. (LIBÂNEO, 2004).

- Corpo docente e corpo discente: o corpo docente é composto pelos professores que têm como função principal o ensino e a aprendizagem, que é o objetivo primordial da escola. No corpo discente constam os alunos e suas associações representativas (LIBÂNEO, 2004).

Sobre a escola, Tavares (2003) relata que, antigamente, elas eram restritas à elite e assim estavam em lugares centrais e visíveis na cidade. Entretanto, com sua ampliação e aumento da demanda pelas classes populares, passou a ocupar espaços precários e até mesmo inadequados para construção (TAVARES, 2003). Nas palavras do autor,

> o desinvestimento econômico e arquitetônico da escola pública de massa parece estar sendo uma das "moedas de troca" das elites locais e (inter)nacionais para o atendimento às demandas educativas da população. Nessa perspectiva, o espaço escolar parece não poder ser outro: feio, pobre, padronizado precário, mínimo, opressivo [...] (TAVARES, 2003, p.51, grifos do autor).

Paro (1994) também apresenta a ideia de a escola pública ocupar um espaço precário. Segundo o autor, as escolas públicas estão em prédios "precariamente equipados e mal conservados, onde se amontoam quantidades enormes de crianças e jovens, sem os mais elementares critérios didático-pedagógicos e sem as mínimas condições sequer de convivência humana" (PARO, 1994, p.443). O autor ainda destaca a dificuldade em cobrar de um diretor escolar uma boa administração, sendo que ele não tem, ao menos, os recursos necessários para tal. Muitos atribuem a má direção à incompetência do sujeito que ocupa o cargo de diretor escolar, mas, na verdade, ele não possui nem os requisitos básicos para serem administrados (PARO, 1994).

Tavares (2003) revela ainda a importância da escola, que além de espaço e lugar, algo físico e material, é também um lugar de construção cultural. O autor destaca que a arquitetura e o espaço da escola impactam de forma objetiva e subjetiva nas pessoas que ali frequentam. Paro (2010, p.771) também compartilha esta concepção, ao retratar que a escola não tem apenas

como papel, e nem pode se restringir, a apenas passar conhecimentos e informações ao aluno, mas precisa também "formá-lo como humano-histórico" e "abarcar os valores, as técnicas, a ciência, a arte, o esporte, as crenças, o direito, a filosofia, enfim, tudo aquilo que compõe a cultura produzida historicamente e necessária para a formação do ser humano-histórico em seu sentido pleno".

Quanto a construção cultural da escola, Tavares (2003) comenta que ela abrange vários aspectos, sendo um deles a participação na gestão. Para promover esta participação dos atores organizacionais na gestão escolar, a escola deve voltar suas políticas no sentido de favorecer mais igualdade e construir uma sociedade mais democrática e equitativa de forma efetiva (ARAÚJO; CASTRO, 2011).

Portanto, observa-se que a Gestão Escolar é de extrema importância, pois, a escola pública de ensino básico encontra-se em um contexto de muita complexidade, contemplando várias clivagens como a própria gestão, que envolve tanto o administrativo quanto o pedagógico (LIMA, 2003; PARO, 2010). Mais ainda, no Brasil, essa questão torna-se mais instigante, pois, a Constituição Federal de 1988 reafirma a "gestão democrática" da educação e da escola. Em outras palavras, a gestão não envolve apenas o diretor escolar, mas toda a comunidade escolar e suas diversidades na vida cotidiana.

4.1.1 Gestão Escolar: Algumas Pistas

Para compreender o trabalho do novo diretor, é importante destacar o contexto em que ele atua, no caso, a gestão escolar. Este tópico tem como intento apresentar pistas para se olhar para dentro da escola, a partir de perspectivas teóricas. Cada escola tem suas particularidades, normas e estratégias, que só são conhecidas a partir do momento em que se faz o mergulho na unidade de ensino.

Entre a Administração Escolar e a Administração de Empresas, Félix (1985) relata que existe não apenas uma relação teórica, mas também ligações históricas relacionadas, principalmente, ao sistema capitalista, tais como relações sociais de produção, questões jurídicas-políticas e

culturais. Segundo a autora, na Administração Escolar, é perceptível a presença de diferentes escolas da Administração de Empresas, ou seja, estas teorias são, de forma geral, aplicáveis às diversas formas de organizações existentes.

As relações da Administração de Empresas e a Administração de Escolas resultam em dois pressupostos básicos (FÉLIX, 1985). O primeiro refere-se ao fato de que as organizações são semelhantes ao possuírem estruturas próximas, mesmo apresentando objetivos distintos. Por meio de princípios semelhantes, é possível administrar diferentes organizações realizando apenas adaptações para atingir seus objetivos específicos (FÉLIX, 1985). O segundo pressuposto retrata que "a organização escolar e o sistema como um todo, para adequar-se às condições sociais existentes e atingir os objetivos que são determinados pela sociedade, necessitam assimilar métodos e técnicas de administração que garantam a eficiência do sistema [...] (FÉLIX, 1985, p.74). A autora retrata que a Administração Escolar busca na Administração de Empresa um modelo de eficiência, para gerenciar sua organização por meio de métodos que promovam um bom desempenho das escolas.

Também Paro (2010) aborda uma proximidade da administração de empresas com a administração escolar, adotando os termos administração e gestão como sinônimos. Nas palavras do autor, "administração é sempre utilização racional de recursos para realizar fins, independentemente da natureza da "coisa" administrada: por isso é que podemos falar em administração industrial, administração pública, administração privada, administração hospitalar, administração escolar, e assim por diante" (PARO, 2010, p.765). O autor ainda destaca que a administração engloba todos os setores, ou seja, há a administração de pessoal, de material, financeira, dentre outras.

Lourenço Filho (1976) utiliza os termos organização e administração juntos, ao se referir à gestão escolar. De acordo com o autor, o nome Organização e Administração Escolar pode parecer redundante, mas retrata os termos de forma diferente, porém interligados. O termo Organizar é interpretado pelo autor em "bem dispor elementos (coisas e pessoas), dentro de condições operativas (modos de fazer), que conduzam a fins determinados", enquanto administrar "é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral" (LOURENÇO FILHO, 1976, p.41).

Em outras palavras, o autor comenta que administrar e organizar tem como sentido operar em um só processo, que envolve a coordenação das atividades de diversas pessoas. Ele ressalta que, de forma geral, essa nomeação diz respeito a observar, caracterizar, classificar e relacionar os procedimentos que envolvem o sistema de ensino, seja na gestão, na condução da escola, no ensino dentre outros.

Segundo Lück (2000), os sistemas educacionais são organismos vivos e dinâmicos. Ao serem apresentadas desta forma, as escolas são "caracterizadas por uma rede de relações entre todos os elementos que nelas atuam ou interferem direta ou indiretamente, sendo que a sua direção demanda um novo enfoque de organização e é a esta necessidade que a gestão escolar precisa responder" (LÜCK, 2000, p.14). Então, segundo a autora, a gestão escolar deve abranger as interações que decorrem das práticas sociais que orientam a ação da gestão.

Segundo Lück (2000), o conceito de gestão escolar ultrapassa o de administração escolar, por abranger muitos elementos além do que o da administração como,

> democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino (LÜCK, 2000, p.16).

Rodrigues (2009) apresenta que, estando no século XXI, em um país onde se presa tanto pela democracia, é impossível pensar na escola, uma organização tão complexa, sem a participação de todos os sujeitos que nela se fazem presentes. Segundo o autor, esta participação diz respeito às tomadas de decisões que incluem assumir responsabilidades e realizar as propostas pedagógicas em prol de uma educação de qualidade para as pessoas da sociedade. Segundo Oliveira *et al.* (2009), a participação envolve todos os segmentos presentes na escola; são eles, o diretor, pedagogos, alunos, docentes, funcionários e comunidade.

Lima (2003, p.71, grifos do autor) destaca que tendo a participação sido consagrada como um direito, ela deve "constituir uma prática *normal*, *esperada* e institucionalmente *justificada*". O autor ainda ressalta que, sendo a participação um instrumento da democracia, ela limita alguns poderes e supera algumas formas de governo, ou seja, garante que as pessoas assumam seus posicionamentos e seus interesses quanto aos projetos e tomadas de decisão que são realizados.

Segundo Oliveira *et al.* (2009), a realização da gestão democrático-participativa na escola pública não é uma tarefa simples e fácil, pois, envolve diversos sujeitos com divergentes opiniões. Entretanto, o autor aponta que o respeito a esta coletividade é que garante o espaço democrático.

No contexto da gestão participativo-democrática, uma das formas apresentadas por Oliveira *et al.* (2009) como trabalho coletivo, em que uma das ideias é desfazer práticas que são enraizadas pela hierarquia de poder, é o Conselho de Escola. Ele é composto por representantes de todos os segmentos da escola, alunos, pais, professores, servidores, comunidade, diretor entre outros que exercem atividades de decidir os caminhos da unidade de ensino (OLIVEIRA *et al.*, 2009). Entretanto, os autores ressaltam que "é preciso que a participação dos envolvidos aconteça de fato e não apenas para mascarar a realidade, pois, assim estará criando uma pseudodemocracia no contexto da instituição" (OLIVEIRA, *et al.*, 2009, p.82).

Araújo e Castro (2011) destacam que o processo democrático-participativo na gestão escolar deve proporcionar às pessoas igualdades na participação. Segundo os autores, a participação das pessoas deve ser ativa, principalmente nos conselhos de escolas, eleição para diretores e na elaboração do projeto político-pedagógico. As pessoas devem aproveitar este espaço para participarem da gestão, deixando de lado o silêncio e a omissão (ARAÚJO; CASTRO, 2011).

Outro importante fato destacado por Oliveira *et al.* (2009) é a questão do órgão central, que está acima da escola pública. Segundo os autores, este é um dos maiores problemas que a escola pode enfrentar, pois, a autonomia que elas possuem pode ser limitada por estes órgãos.

Tendo como finalidade o saber, a escola deve direcionar todos os seus esforços à aprendizagem para a qual ela foi criada. O sucesso de uma gestão escolar "só se concretiza mediante o sucesso de *todos* os alunos" (VIEIRA, 2007, p.49).

4.1.2 Gestor Escolar: Diretor

A gestão e a organização da escola dizem respeito, principalmente, ao papel da diretoria e da coordenação pedagógica (Libâneo, 2004). Lenhard (1978, p.XII-87) aponta que dirigir refere-se a "provocar a atividade alheia e orientá-la para um determinado alvo". O autor apresenta ainda que este ato pode ser executado de duas formas, ou pelo mando ou pela sugestão, em que o primeiro retrata a chefia e o segundo a liderança. O autor conclui que, ao retratar uma atividade administrativa, dirigir envolve estes dois modos. Paro (2010, p.768), corroborando com esta idéia, também relata que direção pode ser dada como sinônimo de "chefia, comando, gestão, governo, administração, coordenação, supervisão, superintendência, etc.".

Paro (2010) retrata ainda que há, na academia, uma discussão sobre a utilização dos termos diretor escolar e administrador escolar. De acordo com o autor, em geral, o uso de ambas as expressões são indistintas. Entretanto, quando se faz uma referência formal como em leis, estatutos ou regimentos, e pelas pessoas cotidianamente, percebe-se a utilização com maior frequência da terminologia diretor escolar. Paro (2010) destaca que, possivelmente, esta utilização mais frequente seja pelo fato de o diretor ser alguém que ocupa um alto cargo, revestido de poder e que está acessível a poucos.

Souza e Gouveia (2010) apontam que a função de diretor é, normalmente, ocupada por profissionais da educação, seja por eleição, indicação ou concurso, dependendo da perspectiva adotada de cada Estado e/ou Município. Nas palavras dos autores, a atividade primordial do diretor é "coordenar a gestão escolar, representar a instituição, responder administrativa e politicamente, zelar, dar suporte e fazer cumprir os objetivos pedagógicos" (SOUZA; GOUVEIA, 2010, p.175).

Lück (2000) apresenta que, há pouco tempo, o diretor era visto como um ator sem voz e era tutelado pelo órgão central. A autora destaca que o seu papel "era o de guardião e gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais. Seu trabalho consistia, sobretudo, em repassar informações, controlar, supervisionar, "dirigir" o fazer escolar, de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino ou pela mantenedora" (LÜCK, 2000, p.13, grifos do autor). Segundo a autora, um bom diretor, nesta época, era aquele que cumpria essas normas estabelecidas pelos superiores. Nesta concepção, o importante não era fazer o melhor e o

diferente, mas o máximo; portanto, volta-se para uma questão mais quantitativa do que qualitativa (LÜCK, 2000).

Entretanto, com as diversas mudanças tanto na sociedade quanto nos sistemas, um novo paradigma foi estabelecido, considerando-se que os problemas são complexos e globais (LÜCK, 2000). O diretor passa, então, a assumir o papel de gestor, sendo um "mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos" (LÜCK, 2000, p.16). Na concepção da autora, o diretor assume um papel de ver o todo organizacional, e não pensar apenas no presente, adotando, portanto, uma postura visionária quanto ao futuro. A autora destaca que os quatro pilares, que definem a eficácia da gestão escolar, são: a autonomia da gestão escolar, a existência sob controle local, a liderança do diretor e a participação da comunidade.

Além dos aspectos supracitados, Paro (2010, p.766) destaca que o diretor é o "responsável último pela administração escolar". É ele que, segundo a lei, deve responder pelo bom funcionamento da escola (PARO, 2010). No município de Vitória, a seleção do diretor se enquadra nos aspectos determinados pela gestão democrática participativa. Desde 1992, ocorre a eleição direta para diretores no município (SEME, acesso em dez. 2011).

Na gestão democrático-participativa, o diretor conta com a participação dos demais membros da comunidade escolar para discutir soluções para os problemas, tomar decisões e colocá-las em prática (OLIVEIRA *et al.*, 2009). Oliveira *et al.* (2009, p.83) comentam que o diretor da escola é "peça fundamental no processo de democratização do espaço escolar", pois, ele é que deve ser o primeiro a se sensibilizar e, depois, conscientizar os outros atores da organização quanto à importância e necessidade de participar do trabalho coletivo.

Segundo Paro (2010), quando se tem um diretor que não ocupa um cargo que dependa apenas do Estado, mas da vontade de seus liderados e que deve representá-los, este tende a ter mais comprometimento com os interesses de seus representados. Possivelmente, ele terá mais legitimidade nas reivindicações com o Estado, pois, nas palavras do autor "estará representando a vontade dos que o legitimam e não exercendo o papel de mero funcionário burocrático ou de apadrinhado político" (PARO, 2010, p.776).

Souza e Gouveia (2010) destacam que, para atuar como diretor de escola, o profissional deve ter uma formação específica. Segundo os autores, esta não deve ser a formação técnico-administrativa, mas a formação político-pedagógica que promove conhecimento sobre a educação, políticas educacionais, organização, planejamento escolar e educacional.

Mesmo sem esta formação específica de técnico-administrativo, a função do diretor escolar é apresentada por Souza e Gouveia (2010) em relação a três faces, sendo que uma delas é esta. A face técnico-administrativa se refere às atividades administrativas que o diretor tem como função, tais como acompanhar o fluxo de caixa da escola, gestão de pessoas, levantamentos, cobranças, etc. A face política coloca os diretores como atores políticos, visto que eles são responsáveis por um projeto político que é a gestão escolar. E, por fim, tem-se a face pedagógica, que muitas vezes é delegada, pelo diretor, para outros atores organizacionais como o coordenador pedagógico ou outros docentes. Esta última face diz respeito às atividades que permeiam a coordenação/direção pedagógica. É importante ressaltar que os autores apresentam estas três faces como sendo inatas à função do diretor, não sendo apenas uma delas relevante para a atuação no cargo de diretor escolar, mas as três conjuntamente. (SOUZA; GOUVEIA, 2010).

Paro (2009) vai a desencontro do argumento de Souza e Gouveia (2010) sobre a formação do diretor escolar. Segundo aquele autor, o diretor escolar, assim como todos os ocupantes da escola, deve ter formação administrativa, pois, “do mesmo modo que a administração enriquece a prática pedagógica, prevendo-a de racionalidade na busca de fins, a prática administrativa pode ser enriquecida pela relação pedagógica, na medida em que esta seja entendida como prática democrática” (PARO, 2009, p. 465).

Recentemente, foi realizado um estudo em que se analisaram as competências gerenciais dos diretores escolares (GALVÃO; SILVA; SILVA, 2011, p.15). O estudo contemplou cerca de 50 ocupantes deste cargo de gestão e as competências foram divididas em três categorias: técnica, social e comportamental, conforme apresentado no Quadro 2.

Dimensão	Competências
Técnica	1. Coordenar a ação pedagógica
	2. Administrar recursos materiais e financeiros
	3. Aprender a aprender
	4. Planejar e implantar mudanças
Social	1. Articular parcerias
	2. Promover a integração família-escola
Comportamental	1. Assumir riscos
	2. Gerenciar relações conflituosas
	3. Promover a colaboração
	4. Disciplinar a equipe

Quadro 2 - Competências gerenciais de diretores de escolas públicas
Fonte: GALVÃO; SILVA; SILVA (2011, p.13).

Segundo os autores, as competências consideradas mais importantes, pelos próprios diretores pesquisados, foram: promover a integração família-escola, aprender a aprender e disciplinar a equipe. Eles identificaram que a questão social é a mais prezada pelos diretores, quanto a trazer a família à escola, pois, eles querem que ela retome o seu papel de educador juntamente com os professores e a escola. Quanto ao aprender a aprender, os autores destacam que os diretores contam com o projeto político-pedagógico e por meio dele "fomentam-se a participação coletiva, a qualificação de demandas e a mobilização de recursos, podendo constituir-se em forte alavanca para a aprendizagem no contexto da ação" (GALVÃO; SILVA; SILVA, 2011, p.15). No que se refere a disciplinar a equipe, os autores concluíram que há necessidade de disciplinar e instruir o corpo técnico e de professores da escola, a fim de obter melhores resultados quantos aos objetivos da unidade de ensino.

De forma geral, Galvão, Silva e Silva (2011) apontam que o trabalho do diretor de escolas públicas é permeado por complexidades e devem ser articuladas, por meio de políticas públicas educacionais, formações iniciais e continuadas para estes profissionais.

Paro (2010, p.770) ainda destaca que

> investido na direção, ele concentra um poder que lhe cabe como funcionário do Estado, que espera dele cumprimento de condutas administrativas nem sempre coerentes com objetivos autenticamente educativos. Ao mesmo tempo, o responsável último por uma administração que tem por objeto a escola, cuja atividade-fim, o processo pedagógico, condiciona as atividades-meio e exige, para que ambas se desenvolvam com rigor administrativo, determinada visão de educação e determinadas condições materiais de realização que não lhe são satisfatoriamente providas quer pelo Estado, quer pela sociedade de modo geral.

Diante destas articulações, o próximo capítulo descreve como este trabalho foi desenvolvido, visando atender aos objetivos propostos.

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa, conforme apresentada nas próximas sessões, é voltada para a interpretação dos acontecimentos do cotidiano. Assim sendo, segue-se o que Garcia (2003) retrata sobre o método de pesquisa. Segundo a autora, o método não é dado *a priori*, sendo que os dados são construídos no mergulho que se faz na complexidade da realidade cotidiana. Neste sentido, ela apresenta que, pelo fato de a realidade estar em constante movimento, não existe uma forma de compreendê-la como um todo, mas há a busca por fragmentos do cotidiano. Ferraço (2003) também apresenta que uma pesquisa "no/do/com", o cotidiano distancia-se de um método definido *a priori.* Segundo o autor, apenas pesquisas "sobre" o cotidiano requerem a identificação de categorias ou temas para serem analisados *a priori*. Assim, o caminho deste trabalho passa por uma análise de fragmentos do cotidiano de uma gestão escolar com o foco em um novo diretor, por meio de uma abordagem metodológica "no/do/com" o cotidiano.

5.1 A ESCOLHA DO *LOCUS* E DO SUJEITO DE PESQUISA

O foco desta pesquisa é o cotidiano de um professor de uma escola pública do ensino básico, que exerce o seu primeiro mandato como diretor escolar eleito. Segundo Garcia (2003), uma pesquisa apresenta dois sujeitos: um deles é aquele que é o objeto, que está presente no *locus* de pesquisa e que será investigado; e o outro é o próprio pesquisador. Ao mesmo tempo em que o pesquisador realiza sua investigação, ele também revê, repensa e identifica suas teorias e hipóteses (GARCIA, 2003). Desta forma, além do pesquisador, o sujeito desta pesquisa é o novo diretor escolar que assumiu, pela primeira vez, o cargo por meio de uma eleição direta.

Quanto ao *locus* de pesquisa, aproveitando a situação em que Vitória-ES se encontrava, a cidade foi contemplada neste estudo, considerando-se que, em Janeiro de 2012, toda a rede municipal de ensino recebeu diretores eleitos em outubro de 2011 para um mandato eletivo de três anos.

A unidade escolhida, Raízes, teve como critério ter um professor eleito para a direção que nunca tivesse atuado como diretor eleito para um mandato de três anos. Esta condição torna-se relevante, pois, o foco da pesquisa é narrar a invenção das "artes do fazer" gestão, capitaneadas por um professor que experimentou a incumbência de direção.

5.2 TIPO DE PESQUISA

Visando responder a pergunta proposta **Como são inventadas as "artes do fazer" no cotidiano de um novo diretor em uma escola pública de ensino básico?**, foi realizada uma pesquisa qualitativa que, segundo Vieira (2004), tem como ponto fundamental a descrição minuciosa dos fenômenos e elementos do contexto em estudo, compreendendo os atores organizacionais no que se refere aos discursos e significados na unidade de análise.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui cinco características, porém, não necessariamente todas estarão presentes em uma pesquisa deste tipo. Nas palavras dos autores, "a questão não é tanto a de se determinada investigação é ou não totalmente qualitativa; trata-se, sim, de uma questão de grau" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47). As características são:

1. "*na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal*", ou seja, os pesquisadores mantêm contato direto com o ambiente de pesquisa, despendendo muito tempo no *locus* estudado a fim de compreender o contexto pelo contato direto (BOGDAN; BIKLEN,1994, p.47, grifo do autor);

2. "*A investigação qualitativa é descritiva*" (BOGDAN; BIKLEN,1994, p.48, grifo do autor), esta segunda característica retrata que os dados coletados são em forma de palavras e/ou imagens e não em números e se referem a transcrições de entrevistas, diário de campo, fotos, vídeos, documentos dentre outros. A pesquisa qualitativa busca as riquezas destes dados, evitando sintetizar os resultados encontrados. Assim sendo, abordam o contexto de forma minuciosa;

3. “*Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”* (BOGDAN; BIKLEN,1994, p.49, grifo do autor), ou seja, eles questionam como que os significados são negociados, como termos e rótulos começam a ser utilizados etc.;

4. “O*s investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva*” (BOGDAN; BIKLEN,1994, p.50, grifo do autor), ao contrário do que destaca a pesquisa quantitativa, a qualitativa não coleta dados para comprovar ou não uma hipótese, mas sim, as “considerações” são construídas a partir do agrupamento dos dados; e

5. “*O significado é de importância vital na abordagem qualitativa*” (BOGDAN; BIKLEN,1994, p.50, grifo do autor), ou seja, os pesquisadores estão buscando os sentidos que as pessoas dão à vida, às atividades que fazem, aos grupos que pertencem dentre outros.

Não menosprezando a pesquisa quantitativa, Certeau (2009) aponta que ela captura apenas o material das práticas cotidianas e não a sua forma; ela tem como função classificar, calcular e tabular o que acontece no cotidiano. Neste sentido, percebe-se que a análise quantitativa não abrangeria tudo o que Certeau (2009) retrata quanto às “maneiras de fazer”, as “artes do fazer”, ou seja, a invenção do cotidiano. O autor ainda comenta que a estatística tem como força pelos cálculos a capacidade de dividir e, neste sentido, perderia tudo o que se propõe buscar em seu estudo, em que pretende analisar as peculiaridades dos acontecimentos.

As estatísticas e as generalizações são apresentadas por Oliveira (2002) como uma forma geral de compreender o mundo e, nesta característica, elas abdicam da pluralidade e da diversidade que está presente nas pequenas coisas do cotidiano. Sendo assim, ao buscar analisar como é inventado/criado/usado o dia-a-dia de um novo gestor, esta pesquisa não poderia utilizar este método para compreender estas questões. Nas palavras de Oliveira (2002, p.40) “a vida cotidiana não pode ser traduzida por meio de explicações gerais a respeito de sua dinâmica e escorregadia riqueza”.

5.3 “DESENHO” DA PESQUISA

Adotando a concepção de Cavedon (2003) quanto ao método etnográfico, seguiu-se a linha desta autora na presente pesquisa. Cavedon (2003) articula com propriedade que a etnografia permite, ao pesquisador, conhecer o seu objeto de pesquisa e ter condições de falar sobre ele. No dizer de Triviños (1987, p.121, grifos do autor) “a etnografia baseia suas conclusões nas *descrições* do real cultural que lhe interessa, para tirar delas os *significados* que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade”. Sendo assim, o autor salienta que o pesquisador deve estar presente no cotidiano do campo de pesquisa, pois, para obter este resultado desejado, é necessário que se conheça o campo de estudo com profundidade a fim de captar os significados e símbolos e os compreendê-los.

Segundo Rockwell (1989), o método etnográfico não aborda a totalidade em um estudo, mas um fenômeno ou uma particularidade de uma totalidade. Ela enfatiza que “esta forma de abordar a realidade não requer, como se costuma pensar, que todo estudo seja “macro” e cubra a “totalidade social”, o que invalidaria em princípio qualquer estudo etnográfico” (ROCKWELL, 1989, p.47). Além disso, é destacado que o estudo etnográfico não necessita de um modelo teórico acabado, que defina categorias de análises, por exemplo, mas, acontece uma construção analítica justamente quando os dados são produzidos.

Tendo Certeau (2009) como centro dos conceitos a serem analisados, vale ressaltar que, assim como ele, não se pretende buscar com esta pesquisa definições absolutas de como é o cotidiano de um novo gestor, mas compreender o que acontece neste momento de mudança (GIARD, 2009). E tratando do objeto de estudo desta pesquisa, é oportuno ressaltar que Certeau (2009) também toma por objetos o que está oculto e é misterioso, que se manifesta dentre palavras e ações (GIARD, 2009). É neste contexto que se pretende analisar como acontecem as “artes do fazer” do gestor ao ocupar o “papel” de diretor de uma unidade escolar.

5.4 PRODUÇÃO DE DADOS

Conforme apresentado nos tópicos anteriores, os dados desta pesquisa foram produzidos pelo pesquisador "no/do/com" o cotidiano, que foi vivenciado por ele dentro de uma unidade escolar. Adotando a concepção de Ferraço (2003) de pesquisa "no/do/com" o cotidiano, este trabalho pretendeu, como um dos pontos fundamentais, assumir o pesquisador como parte do objeto de estudo, pois, conforme argumenta aquele autor "se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos "sobre", de fato, acontecem os estudos "com" os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação" (FERRAÇO, 2003, p.160, grifos do autor).

Segundo o autor, o pesquisador é um caçador de si mesmo, isto é, busca se explicar ao explicar os outros. Neste sentido, existe a produção de dados que não são dados *a priori*, mas construídos pelo pesquisador mediante o cotidiano em que estará inserido e, juntamente, com os atores com os quais estará envolvido. Ao escrever um texto, o pesquisador constrói os seus dados, pois, diante de suas vivências e crenças ele é quem decide o que é transmitido ao leitor no seu trabalho (FERRAÇO, 2003), ainda que assim agindo, por meio da escrita, na compreensão de Certeau (2009), esteja assumindo o seu lugar de "querer" e "poder".

Carrieri, Silva e Junquilho (2008) apontam que o principal mecanismo, para obter os dados que se pretende neste tipo de pesquisa, de compreender os "fazeres gerenciais" por meio das práticas sociais, é coletando/construindo os dados por meio de um mecanismo que permita que os atores organizacionais evidenciem/demonstrem suas práticas sociais, os símbolos a elas inerentes e suas interpretações quanto a elas. Neste sentido, eles descrevem que a entrevista em profundidade e a observação tendem a ser os meios mais adequados para chegar ao fim proposto.

Como principal mecanismo de produção de dados, utilizou-se a observação direta que, segundo Cavedon (2003), é uma das técnicas legítimas do método etnográfico para obtenção dos dados com profundidade, em que o pesquisador é imerso no cotidiano do *locus* de pesquisa. Triviños (1987) enfatiza que o observar não se refere apenas a olhar, mas, em

relevar especificidades e características peculiares de tudo o que acontece. O autor destaca que este método exige a amostragem de tempo e as anotações de campo.

A amostragem do tempo refere-se à seleção dos dias e da jornada de trabalho, em que se realiza a pesquisa como observador. Assim, para viabilizar este trabalho, a pesquisadora foi à escola nos dias letivos do primeiro semestre de 2012, ou seja, de 5 de janeiro a 5 de julho, alternando os turnos matutino, vespertino e noturno, a fim de participar das reuniões do Conselho de Escola, do Conselho Técnico-Administrativo e de outros eventos marcantes nos quais foi permitida sua presença.

Quanto às anotações de campo, foi confeccionado o diário de campo, retratando os relatos dos acontecimentos e as interpretações e emoções do pesquisador (CAVEDON, 2003). Triviños (1987) destaca que o diário de campo possui natureza descritiva, pois, nele são relatados os comportamentos, as ações, etc., como estes acontecem, a partir do que pode ser concretamente visto. O autor alerta que os ambientes físicos devem ser caracterizados, assim como as atividades específicas que ocorrerem e os diálogos presentes. Além destes elementos, o autor também destaca que as anotações reflexivas, que envolvem as percepções do pesquisador quanto a ideias, sentimentos, questionamentos, são necessárias para que em outro momento possam ser efetuadas ou utilizadas.

Rockwell (1989) destaca que ao mesmo tempo em que o pesquisador produz os dados por meio da observação, ele os interpreta. Há a seleção do que é significativo ou não, realizada pelo pesquisador, em que ele "cria hipóteses, realiza uma multiplicidade de análises, reinterpreta, formula novas hipóteses" (ROCKWELL, 1989, p. 50).

A produção dos dados foi enriquecida por entrevistas semiestruturadas visto que, como comenta Triviños (1987), ao mesmo tempo em que ela valoriza a presença e a participação do pesquisador, permite que o entrevistado tenha liberdade e seja espontâneo em suas articulações, fornecendo dados valiosos e, assim, enriquecendo a pesquisa. As entrevistas foram realizadas com alguns sujeitos preestabelecidos ou não, para complementar e enriquecer os fenômenos observados pelo pesquisador.

As entrevistas semiestruturadas e preestabelecidas foram realizadas com o diretor da unidade de ensino e com alguns atores, que foram selecionados como peças fundamentais para compreender os acontecimentos da escola. Foram selecionados 11 sujeitos, na tentativa de

abranger os diversos segmentos da escola. Dentre os selecionados, encontram-se a ex-diretora da unidade de ensino, que atualmente retornou para o cargo de professora da escola. Dentre os membros do Conselho de Escola, foram selecionados a vice-presidente, que faz parte do grupo de magistério, a secretária, que no início do ano era a única representante do grupo de servidores administrativos, um professor que faz parte do Conselho Fiscal e uma mãe, que até o ano passado era a única representante do segmento de pais. Além destes três professores, foi selecionada uma professora que esteve, durante quase uma década, na presidência do Conselho de Escola da unidade de ensino pesquisada. Duas pedagogas foram selecionadas, sendo uma responsável pelo 1º ao 5º ano e a outra pela 5ª a 8ª série. Por fim, foi escolhida a única coordenadora da escola, com dedicação de 40 horas semanais, assim como a assistente de serviços gerais e a merendeira mais antigas da escola.

A princípio, planejou-se realizar sete entrevistas com a diretora, sendo uma antes de assumir o cargo em Dezembro e as demais no final de cada mês de pesquisa. Entretanto, dada a complexidade do cotidiano, foram feitas apenas cinco, pois, em alguns meses, a diretora se dedicava a tantas atividades que não tinha tempo para participar nas entrevistas. A pesquisadora articulou essas entrevistas, que não foram realizadas, àquela do mês seguinte, tentando obter as informações desejadas. De forma geral, as entrevistas foram realizadas: no final de Dezembro (2011), antes de a atual diretora assumir seu mandato, no final de Janeiro, Fevereiro, Abril e Junho. Com os demais atores organizacionais selecionados, foram realizadas duas entrevistas preestabelecidas, sendo a primeira no início do período letivo (Fevereiro) e a segunda ao término do primeiro semestre letivo (Julho). A pesquisadora gravou as entrevistas por meio eletrônico e procedeu as anotações sobre as atitudes e comportamento dos entrevistados, pois, conforme destaca Triviños (1987), esta técnica permite clarear o entendimento do pesquisador. É válido ressaltar que a gravação só foi realizada mediante a autorização dos entrevistados.

Na observação, além das entrevistas semiestruturadas, a pesquisadora utilizou conversas para compreender acontecimentos e buscar informações sobre fatos, que aconteciam no cotidiano escolar. Por meio de conversas com os praticantes do cotidiano, foram colocados pontos que provocaram narrativas desses praticantes, as quais não eram previamente estruturadas. Essas conversas propiciaram fatos úteis para a interpretação do fazer gerencial.

5.5 TRATAMENTO DOS DADOS

Quanto à análise dos dados, Certeau (2009, p.142, grifo do autor) enfatiza que "o discurso produz então efeitos, não objetos. É narração, não descrição. É uma *arte* do dizer". Em outras palavras, ele destaca que, para compreender as astúcias do cotidiano, deve ser utilizado um método em que a teoria das práticas possa de uma forma precisa ser narrada. Neste sentido, o tratamento dos dados produzidos se dará apoiado na narração, pelo pesquisador, dos episódios encontrados na observação direta, nas conversas e nas entrevistas realizadas.

Ainda de acordo com Certeau (2009), as narrativas, também apresentadas por relatos, "têm como capacidade, além de contar tudo o que acontece, fabricar e fazer o "espaço". Neste sentido, "todo relato é uma viagem", em que as "táticas" cotidianas estão presentes, pois ele "não exprime uma prática, não se contenta em dizer um movimento, ele o *faz*" (CERTEAU, 2009, p.144, grifo do autor).

Neste sentido, o pesquisador buscou, por meio de sua vivência no campo de pesquisa, interpretar os dados, em razão de sua sensibilidade em ter participado na construção deles e trouxe os sentidos e as criações realizadas no espaço escolar a fim de buscar compreender como se dá, na prática, o "fazer gerencial" de um novo gestor.

Com a observação direta e complementação, com as conversas e entrevistas pretendeu-se compreender as representações simbólicas construídas pelos pesquisados, juntamente com o pesquisador, a fim de conhecer como é o trabalho de um novo gestor. É válido ressaltar que, ao ter como foco Certeau (2009), as análises não seguiram categorias para se consolidarem, elas se construíram a partir da vivência "no/do/com" (FERRAÇO, 2003) cotidiano e se articulam com as amarras teóricas dos autores, que no caso deste trabalho, foram apresentadas no referencial teórico. De acordo com Rockwell (1989, p. 51), no estudo etnográfico, ao realizar as análises "o pesquisador relaciona, continuamente, os conceitos teóricos com os fenômenos observáveis que podem ser relevantes. Trabalha com as categorias teóricas, mas não as define de antemão em termos de condutas ou efeitos observáveis". Corroborando com esta ideia, a presente pesquisa parte deste ponto para as análises, sem elementos preestabelecidos, pois, como ainda destaca o autor, esta maneira de analisar permite uma flexibilidade para buscar o que se pesquisa, não tendo que ficar preso a elementos antes

definidos. É importante ressaltar, também, que as interpretações foram produzidas pelo pesquisador, o que possivelmente, se outro pesquisador tivesse tido as informações, poderia ter outras considerações e conclusões.

5.6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Devido à complexidade do cotidiano, conforme apresentado por Certeau (2009), a limitação desta pesquisa consiste na impossibilidade de se colocar no papel a realidade completa do que é passado no contexto a ser estudado. Esta pesquisa traz pistas e fragmentos do cotidiano da gestão escolar e não a sua totalidade e uma lei geral que a defina. Ferraço (2003), ao retratar a pesquisa "com" o cotidiano, também aponta esta limitação que este tipo de pesquisa apresenta, nas palavras do autor:

> Discursos que, por mais vivos que possam parecer aos olhos dos *leitores/leitoras*, ainda estão muito longe de captar toda a intensidade da vida cotidiana. Os cotidianos pulsam muito mais fortemente do que qualquer análise que façamos "com" eles.
>
> Discursos que nos angustiam pelos vazios que são deixados por entre as linhas escritas porque não há palavras que possam dar conta do que estamos querendo dizer naquele momento, como acontece comigo agora (FERRAÇO, 2003, p.173).

Todavia, esta limitação não tira o mérito da pesquisa que, antes de tudo, é uma contribuição que, ancorada em Certeau (2009), agrega conhecimentos, ainda que sejam "fragmentos", ao campo dos Estudos Organizacionais. Há que se notar, ainda, que a noção de "fragmentos" não significa aqui partes isoladas ou descontextualizadas da realidade estudada, mas, como aponta Certeau (2009), mostrar a riqueza da vida cotidiana, impossível de ser reduzida a uma totalidade pelo pesquisador, muito menos em uma organização escolar.

6 CONTEXTUALIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO DE VITÓRIA-ES

Este capítulo visa contextualizar o município de Vitória, no que tange a Gestão Escolar, a Direção Escolar, as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e a Escola Raízes, que é o *locus* desta pesquisa. Esta contextualização é importante, pois, conforme discutido nas amarras teóricas, cada Estado ou Município pode aderir a diferentes formas de gestão quanto à educação. Sendo assim, é importante mostrar como são as regras e as normas da cidade e da escola que recebeu esta pesquisa. Além disso, a caracterização do espaço de querer e poder (Certeau, 2009) é importante para compreender o lugar habitado pelo sujeito de pesquisa.

6.1 GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar, adotada no município de Vitória, é a gestão democrática norteadora de seus mecanismos. Segundo a SEME (acesso 8 jan. 2012), o município foi um dos primeiros a adotar a gestão democrática do ensino no país, tendo como objetivo "promover, junto às unidades de ensino, maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira, visando garantir a construção de uma escola mais democrática e com qualidade social" (SEME, acesso 8 jan. 2012). Neste sentido, a gestão democrática abre espaço para a participação tanto da comunidade escolar como da comunidade local na gestão escolar, ou seja, na participação das tomadas de decisão, assume a responsabilidade junto a escola, em garantir a transparência nas ações e na publicação das prestações de contas e nos resultados. De forma geral, a escola fica aberta a uma participação de todos (SEME, acesso 8 jan. 2012).

A autonomia, referida no parágrafo supracitado, é apresentada na Lei nº 4747, no art. 12º, que diz que "a Secretaria Municipal de Educação reconhecerá a autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira dos estabelecimentos de ensino mantidos pelo Governo Municipal". Além deste fator, também é apresentado nesta Lei, no Art. 11º., que a gestão democrática será regida tanto na Classe como na Escola e na SEME por alguns preceitos. Estes são apresentados abaixo, conforme presente na Lei.

> I - Na Classe:
>
> a) constituição de comunidade e espírito de cooperação mútua; b) assunção de responsabilidades individuais e de grupo; c) respeito às liberdades individuais e estímulo ao crescimento de todos; d) acatamento e ajuda interpessoal para melhor aprendizagem; e) exercício democrático da autoridade magistral sereno e promocional de todos; f) conhecimento e participação em planos, programas e projetos de ensino e da escola; g) observância da disciplina consensualmente aceita e das normas escolares em vigor; h) adoção de métodos ativos e participativos para o ensino; i) geração e formação de lideranças entre alunos; j) funcionamento de Conselhos de Classe.
>
> II - Na Escola:
>
> a) desenvolvimento do espírito de comunidade escolar; b) manutenção de clima favorável às boas relações interpessoais; c) cumprimento efetivo de responsabilidades individuais e institucionais; d) adoção de planejamento participativo; e) comunicação e divulgação de planos, projetos, programas, de recursos disponíveis e de resultados alcançados; f) exercício democrático e competente da autoridade institucional e promocional da comunidade escolar; g) funcionamento de Conselhos de Escola e participação efetiva da comunidade escolar.
>
> III - Na SEME:
>
> a) desenvolvimento do espírito de parceria no sistema municipal de educação; b) exercício democrático da autoridade central competente e promocional do sistema de ensino; c) participação de órgãos ou segmentos na tomada de decisões relevantes; d) funcionamento do Conselho Municipal de Educação (LEI nº 4747. Art. 11º. fls 7-8).

Para dar corpo à gestão democrática, quatro elementos fazem parte de sua constituição. São eles: o Conselho de Escola, a Eleição Direta para Diretores, o Grêmio Estudantil e os Conselhos de Representantes de Turmas. A seguir, são detalhadas as definições de cada mecanismo.

6.1.1 Conselho de Escola

A Lei 6.794 retrata a disposição sobre os Conselhos de Escola em Vitória-ES. Ela apresenta que estes são assegurados pela Lei Orgânica do Município e diz respeito a um colegiado formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, que debatem e articulam os rumos da escola.

De acordo com a SEME (acesso em 8 jan. 2012), o Conselho de Escola existe em Vitória desde 1992, sendo que eles não são órgãos da prefeitura, mas compartilham a gestão da unidade escolar, juntamente com o Poder Executivo.

A Lei 6.794 aponta que cada unidade de ensino deverá ter um Conselho de Escola, tendo como representantes voluntários de cada segmento. De acordo com o Art. 3º desta Lei, os segmentos são: os alunos matriculados na instituição de ensino, os pais ou responsáveis pelos alunos matriculados, os professores da escola, os servidores e os representantes da comunidade local. O § 4º. do Art. 7º, diz que deve-se ter o mesmo número de titulares e suplentes de cada segmento. E no § 2º. deste mesmo artigo, apresenta-se que os segmentos do magistério, servidores, alunos e pais devem ter, no mínimo, dois representantes e no máximo três.

O desligamento das pessoas do Conselho de Escola se dá por algumas razões. Estas são apresentadas no Art. 8º., pelos seguintes incisos:

> I – o Diretor Escolar, quando afastado do cargo ou impedido legalmente, de exercê-lo;
>
> II – representantes dos segmentos dos servidores e do magistério, sempre que, por qualquer motivo, deixarem de atuar na Unidade de Ensino;
>
> III – representantes dos segmentos de alunos, a partir do momento em que não mais pertencerem o corpo discente da Unidade de Ensino;
>
> IV – representantes dos segmentos de pais e alunos, desde que o(s) filho(s) não mais pertença(m) ao corpo discente da Unidade de Ensino;
>
> V – representante da comunidade, quando este não for mais morador do bairro (LEI 6.794 Art. 8º. fls 5-6).

O Conselho de Escola tem como uma de suas funções gerir os recursos destinados à escola, instituídos por lei. O Art. 3º. expõe que

> para que o Conselho de Escola receba subsídios do Poder Público Municipal, Federal, bem como demais recursos assegurados por lei, deverá organizar-se na forma de pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com a finalidade de gerir estes recursos, garantindo a aplicação da autonomia financeira para a melhoria da qualidade de social do ensino, com participação da comunidade escolar (LEI 6.794. Art. 3º. fls 2).

Tendo então natureza consultiva, deliberativa e fiscalizadora, o Conselho de Escola, de acordo com o Art. 6º., tem como funções decidir as ações, a organização e o relacionamento com a

comunidade. O quadro abaixo apresenta as funções em cada instância de acordo com os § 1º., § 2º. e § 3º.

Natureza	Funções
Consultiva	• Aconselhar; • Dar consultas; • Emitir opiniões e emitir pareceres sobre assuntos da escola a interessados.
Deliberativa	Examinar a situação da escola de acordo com as normas vigentes no que se refere à: • Tomada de decisões; • Aprovação de diretrizes; • Linhas de ação da Unidade de Ensino.
Fiscalizadora	• Acompanhamento; • Fiscalização; • Controle; • Avaliação das ações realizadas.

Quadro 3 - Funções consultivas, deliberativas e fiscalizadoras do Conselho de Escola
Fonte: Lei 6.794 Art. 6º. § 1º. § 2º. § 3º (adaptado pela autora).

Os órgãos administrativos, consultivos, deliberativos e fiscalizadores dos Conselhos de Escolas são apresentados no Quadro 4, com suas respectivas formações e competências.

	Composição	Competências
Assembleia Geral	Todos os segmentos da comunidade escolar.	I - conhecer o balanço financeiro e o relatório sobre o exercício findo, deliberando livremente sobre os mesmos; II - eleger e dar posse aos membros do Conselho Fiscal e seus suplentes; III - eleger e dar posse aos membros da Diretoria e seus suplentes; IV - destituir membros do Conselho de Escola e Diretoria, bem como seus suplentes, à exceção do diretor da unidade de ensino; V - homologar a destituição de membros do Conselho de Escola.
Diretoria	Presidente; Vice-Presidente; Secretário e Suplente; 1º Tesoureiro e 2º Tesoureiro.	I - executar, após aprovação do Conselho de Escola, o orçamento anual da Unidade de Ensino, aplicação e movimentação de recursos financeiros recebidos, prestando contas à Secretaria de Educação; II - encaminhar ao Conselho Fiscal o balanço e o relatório financeiro, antes de submetê-lo à apreciação da Assembleia Geral; III - enviar à Secretaria de Educação, os balancetes financeiros (relatórios circunstanciados), elaborados de acordo com as normas vigentes e instruídos com a prestação de contas analisada pelo Conselho Fiscal, na forma do Estatuto do Conselho de Escola; IV - exercer as demais atribuições necessárias ao funcionamento da entidade; V - decidir sobre os casos omissos no Estatuto do Conselho de Escola. Parágrafo Único - As atribuições de competência da diretoria e seus respectivos suplentes serão descritas no Estatuto do Conselho de Escola.
Conselho Fiscal	Três membros titulares e igual número de suplentes do segmento de pais, maiores de dezoito anos, eleitos em Assembleia Geral Ordinária.	I - examinar os documentos contábeis da entidade, a situação financeira do Conselho de Escola e os valores em depósito, e emitir parecer sobre a execução dos recursos da Unidade de Ensino; II - apresentar à Assembleia Geral Ordinária parecer sobre as contas da Diretoria; III - apontar à Assembleia Geral as irregularidades que descobrir, sugerindo as medidas que reputar necessárias; IV - convocar Assembleia Geral Ordinária, se o Presidente do Conselho retardar por mais de um mês a sua convocação e Assembleia Geral Extraordinária, sempre que ocorrerem motivos graves e urgentes; V - sugerir à Assembleia Geral as medidas que considerar úteis ao Conselho de Escola, quando for apurado qualquer ato praticado pela Diretoria sem a observância das normas vigentes; VI - solicitar ao 1º Tesoureiro a prestação de contas, quando entender que será necessária à apreciação desta.

Quadro 4 - Assembleia Geral, Diretoria e Conselho Fiscal
Fonte: Adaptado do Art. 21º., 22º., 23º., 24º., 25º. e 26º.

A Assembleia Geral é, de acordo com o Art. 22º., a instância máxima de deliberação. O Art. 23º. apresenta que o diretor da escola deverá ser o Presidente do Conselho de Escola, ou o 1º Tesoureiro, e esta escolha deve ser feita pelos membros do Conselho.

As reuniões ordinárias do Conselho de Escola ocorrem uma vez por mês, sendo que os participantes devem ser avisados com 72 horas de antecedência e com uma pauta já definida.

Poderão ocorrer reuniões extraordinárias a pedido ou do Presidente, ou da maioria simples do Conselho de Escola, mediante uma pauta pertinente (Art. 28º.).

6.1.2 Eleição Direta para Diretores

A eleição direta para diretores foi implantada no município de Vitória, em 1992. Ela é realizada de três em três anos, sendo que um mesmo diretor pode exercer apenas dois mandatos consecutivos (SEME, acesso em 8 jan. 2012).

De acordo com a SEME (acesso em 8 jan. 2012), fazem parte do colégio eleitoral de cada Unidade de Ensino: os professores e servidores que nela trabalham, os pais dos alunos devidamente matriculados na mesma, os alunos que tenham no mínimo 10 anos e um representante da comunidade local.

Os candidatos à gestão escolar podem fazer campanhas, que são fundamentadas nas propostas pedagógicas, administrativa e financeira. Se houver mais de um candidato para o cargo, podem ser feitos debates entre eles. Quando há algum impedimento legal quanto à pessoa que foi eleita para exercer o cargo, a SEME nomeia uma pessoa, estando o Conselho de Escola daquela Unidade de Ensino em acordo (SEME, acesso em 8 jan. 2012).

Quando a situação se refere a uma Unidade de Ensino criada entre mandatos eletivos, o representante da SEME também nomeia uma pessoa, respeitando, mesmo assim, os pré-requisitos que são exigidos para as eleições (SEME, acesso em 8 jan. 2012).

Para uma pessoa se candidatar, é necessário atender a alguns pré-requisitos que são apresentados no Art. 10º do Decreto º 12.237. São eles:

> I – pertencer ao quadro efetivo do magistério público municipal de Vitória;
>
> II – ter formação obtida em curso de licenciatura plena na área da Educação;
>
> III – estar em exercício no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Município;

> IV – possuir experiência profissional de no mínimo 05 (cinco) anos em rede pública de ensino, sendo 03 (três) anos na Rede Municipal de Ensino de Vitória, até a data da inscrição.
>
> V – apresentar Certidão Negativa de Débitos de Tributos e Contribuições Federais (DECRETO nº 12.237 Art. 10º.).

Todas estas descrições, apresentadas pela SEME (acesso em 8 de jan. 2012), estão presentes no Decreto nº 12.237. É importante ressaltar que a eleição para diretor é encaminhada e realizada pelo Conselho de Escola da Unidade de Ensino e, quando um dos candidatos faz parte do Conselho de Escola, ele deve se afastar deste até a apuração dos votos da eleição (Decreto nº 12.237 Art. 2º e Art. 9º.).

6.1.3 Grêmio Estudantil

"O Grêmio Estudantil é o órgão máximo de representação dos estudantes a serviço da ampliação da democracia na escola" (SEME, acesso em 8 jan. 2012). Por meio deste órgão, os alunos se representam diante da escola e têm um espaço que permite o debate e fortalecimento das suas ações, em que aprendem novas condutas, tornam-se cidadãos e responsáveis (SEME, acesso em 8 jan. 2012).

A Lei que assegura o Grêmio Estudantil é a Lei Federal 7.398, que apresenta no Art. 1º. a seguinte disposição, "aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais".

De acordo com a SEME (acesso 8 jan. 2012), a PMV está incentivando o Grêmio Estudantil também nos Centros de Educação Infantil, visto que este mecanismo colabora com a construção de uma educação emancipatória e transformadora.

Para a criação do Grêmio Estudantil, a SEME (acesso em 8 jan. 2011) apresenta cinco passos que devem ser seguidos pelos alunos, são eles:

> 1º Passo: O grupo interessado em formar o grêmio comunica à direção escolar, divulga a proposta na escola e convida os alunos interessados e os representantes de classe (se houver) para formar a Comissão Pró-Grêmio. Esse grupo elabora uma proposta de estatuto que será discutida e aprovada pela assembleia geral.
>
> 2º Passo: A Comissão Pró-Grêmio convoca todos os alunos da escola para participar da assembleia geral. Nessa reunião, são decididos o nome do grêmio, o período de campanhas das chapas, a data das eleições e aprova-se o estatuto do grêmio. Nessa reunião também se definem os membros da comissão eleitoral. A assembleia geral precisa ser registrada em ata.
>
> 3º Passo: Os alunos se reúnem e formam as chapas que concorrerão na eleição. Eles devem apresentar suas ideias e propostas para o ano de gestão no grêmio estudantil. A Comissão Eleitoral promove debates entre as chapas, abertos a todos os alunos.
>
> 4º Passo: A Comissão Eleitoral organiza a eleição, com voto secreto. A contagem é feita pelos representantes de classe, acompanhados de dois representantes de cada chapa e, eventualmente, dos coordenadores pedagógicos da escola. No final da apuração, a Comissão Pró-Grêmio deve fazer uma ata de eleição para divulgar os resultados.
>
> 5º Passo: A Comissão Pró-Grêmio envia uma cópia da ata de eleição e do estatuto para a direção escolar e organiza a cerimônia de posse da diretoria do grêmio (SEME, acesso em 8 jan. 2012).

6.1.4 Conselhos de Representantes de Turmas

De acordo com a SEME (acesso 8 jan. 2012) o "representante é o principal elo entre a turma e a equipe pedagógica da escola". Ele se torna responsável por dialogar com a turma e ouvir a opinião de todos, quanto aos assuntos discutidos. Ele responde e representa a turma frente ao pedagógico da escola.

O representante de turma é eleito por meio de eleição direta, sendo que todos os interessados da turma podem se candidatar e aquele que tiver o maior número de votos se elege. Não existem pré-requisitos para que os alunos se candidatem. As eleições ocorrem anualmente e os representantes de todas as turmas formam o Conselho de Representantes de Turma (SEME, acesso em 8 jan 2012).

O representante de turma tem como papel ainda estimular que seus colegas de classe se interajam com toda a turma e que, também, interajam com os demais representantes e com as outras turmas. Ele deve participar das "formações realizadas pela equipe de mobilização

estudantil, das reuniões de representantes de turma" e ajudar na construção do regimento interno da escola (SEME, acesso 8 jan. 2012).

6.2 DIREÇÃO ESCOLAR

Tendo em vista a necessidade de mapear pistas sobre o trabalho do diretor escolar, apresenta-se, a seguir, o Art. 42º. da Lei nº 4747 que institui o Sistema Municipal de Ensino de Vitória, assim como as seguintes tarefas concernentes aos diretores escolares:

> I - elaborar e executar, em conjunto, o projeto político pedagógico da unidade escolar, tendo como missão assegurar as condições de ensino para o sucesso escolar do aluno e, como referencial, os parâmetros curriculares do município;
>
> II - planejar, executar, controlar e avaliar as ações no âmbito da unidade escolar, fazendo cumprir as normas, procedimentos, políticas e estratégias previstos no plano de ação da Secretaria Municipal de Educação;
>
> III - administrar o pessoal escolar e os recursos materiais e financeiros;
>
> IV - elaborar o calendário escolar, assegurando o cumprimento do mínimo de duzentos dias letivos e oitocentas horas/aula, a ser submetido à aprovação da administração central;
>
> V - garantir o cumprimento do plano de trabalho de cada docente por componente curricular, elaborado de acordo com projeto político-pedagógico da escola;
>
> VI - acompanhar o trabalho dos profissionais auxiliares no atendimento as crianças de até três anos e onze meses de idade, nos Centros de Educação Infantil;
>
> VII - assegurar, via corpo docente, o desenvolvimento dos conteúdos curriculares e as condições de aprendizado do aluno;
>
> VIII - prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento, objetivando o desenvolvimento do seu aprendizado;
>
> IX - desenvolver ações de apoio ao processo educativo, por via de projetos integrados com a Secretaria Municipal de Educação e outros órgãos;
>
> X - articular-se com as famílias e a comunidade, visando a um trabalho participativo no processo educacional, inclusive, por meio dos conselhos escolares;
>
> XI - informar, sistematicamente, aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução do projeto político-pedagógico escolar;

> XII - planejar, controlar e avaliar as ações de aperfeiçoamento continuado dos profissionais que atuam na área da educação;
>
> XIII - buscar a captação de recursos para o funcionamento de despesas que garantam melhores condições de atendimento ao educando;
>
> XIV - promover o processo de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental e do desempenho dos profissionais da educação, tendo em vista prover informações para a comunidade escolar e para os órgãos municipais de educação, visando à melhoria dos padrões de qualidade do ensino;
>
> XV - manter atualizados os registros escolares, gerar e analisar informações sobre o ensino na unidade escolar, identificar disfunções e adotar meios de superá-las, com a participação da comunidade;
>
> XVI - manter o fluxo de informações fidedignas e atualizadas para a Secretaria Municipal de Educação;
>
> XVII - zelar pela manutenção e conservação dos bens patrimoniais e permanentes relacionando-os e repassando-os ao diretor que o suceda;
>
> XVIII - outras atividades afins. (Lei nº 4747, Art. 42º).

6.3 DADOS DE VITÓRIA: EMEFs

Atualmente o município de Vitória possui 46 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 53 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) (SEME, acesso 8 jan. 2012). A Tabela 1 apresenta as EMEFs do município e a sua localização.

Tabela 1 - Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Vitória (Jan/2011)

	Nome da Escola	Bairro		Nome da Escola	Bairro
1	EMEF Adão Benezath	Antônio Honôrio	**28**	EMEF Marechal Mascarenhas de Moraes	Maria Ortiz
2	EMEF Adevalni S. Ferreira de Azevedo	Jardim Camburi	**29**	EMEF Maria José Costa Moraes	São José
3	EMEF Adilson da Silva Castro	Monte Belo	**30**	EMEF Maria Leonor Pereira da Silva	Santa Lúcia
4	EMEF Alberto de Almeida	Santo Antônio	**31**	EMEF Maria Madalena de Oliveira Domingues	Jardim Camburi
5	EMEF Álvaro de Castro Mattos	Jardim da Penha	**32**	EMEF Maria Stella de Novaes	Grande Vitória
6	EMEF Alvimar Silva	Santo Antônio	**33**	EMEF Marieta Escobar	Santa Martha
7	EMEF Amilton Monteiro da Silva	Santo Antônio	**34**	EMEF Mauro Braga	Santa Tereza
8	EMEF Anacleta Schneider Lucas	Fonte Grande	**35**	EMEF Moacyr Avidos	Ilha do Príncipe
9	EMEF Aristóbulo Barbosa Leão	Bento Ferreira	**36**	EMEF Neusa Nunes Gonçalves	Nova Palestina
10	EMEF Arthur da Costa e Silva	República	**37**	EMEF Octacílio Lombada	Maruípe
11	EMEF Castelo Branco	Ilha do Príncipe	**38**	EMEF Orlandina D Almdeida Lucas	São Cristóvão
12	EMEF Ceciliano Abel de Almeida	Itararé	**39**	EMEF Otto Ewald Júnior	Itararé
13	EMEF Custódia Dias de Campos	De Lourdes	**40**	EMEF Padre Anchieta	Ilha de Santa Maria
14	EMEF Éber Louzada Zippinotti	Jardim da Penha	**41**	EMEF Paulo Reglus Neves Freire Inhangueta	Inhangueta
15	EMEF Edna de Mattos Siqueira Gaudio	Jesus de Nazareth	**42**	EMEF Paulo Roberto Vieira Gomes	São Benedito
16	EMEF Eliane Rodrigues dos Santos	Ilha das Caieiras	**43**	EMEF Prezideu Amorim	Bonfim
17	EMEF Elzira Vivácqua dos Santos	Jardim Camburi	**44**	EMEF Prof. Dr. Admardo Serafim de Oliveira	Jardim da Penha
18	EMEF Escola Experimental de Vitória – UFES	Goiabeiras	**45**	EMEF Prof. João Bandeira	Consolação
19	EMEF Francisco Lacerda de Aguiar	São Pedro	**46**	EMEF Prof. Vercenílio da Silva Pascoal	Joana D'Arc
20	EMEF Grande Maruípe	Itararé	**47**	EMEF Profª Regina Maria Silva	Bela Vista
21	EMEF Heloisa Abreu Júdice de Mattos	Bela Vista	**48**	EMEF Rita de Cássia Silva Oliveira	Resistência
22	EMEF Irmã Jacinta Soares de Souza Lima	Romão	**49**	EMEF Ronaldo Soares	Resistência
23	EMEF Izaura Marques da Silva	Andorinhas	**50**	EMEF São Vicente de Paula	Centro
24	EMEF José áureo Monjardim	Fradinhos	**51**	EMEF Suzete Cuendet	Maruípe
25	EMEF José Lemos de Miranda	Comdusa	**52**	EMEF Tancredo de Almeida Neves	São José
26	EMEF Juscelino Kubitscheck de Oliveira	Maria Ortiz	**53**	EMEF Zilda Andrade	Da Penha
27	EMEF Lenir Borlot	São Pedro			

Fonte: SEME (acesso em 23 de set. 2011).
Nota: Adaptado pelo autor.

No ano de 2011, os dados de alunos matriculados nas escolas em Vitória-ES, incluindo escolas privadas e públicas, federais, estaduais e municipais, são apresentados nas Tabelas 2, 3 e 4.

Tabela 2 - Matrícula por etapa/modalidade e rede escolar no município de Vitória - 2011 (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional)

Município	Rede Escolar	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educ. Profissional
		Creche	Pré-Escola	Total	1ª a 4ª/ Anos Iniciais	5ª a 8ª/ Anos Finais	Total		
VITORIA	Estadual	0	0	**0**	62	922	**984**	11.028	1.129
	Federal	76	43	**119**	0	0	**0**	765	1.013
	Municipal	9.936	7.386	**17.322**	16.045	13.724	**29.769**	0	0
	Privada	1.067	1.359	**2.426**	6.198	5.792	**11.990**	4.951	4.561
Total:		**11.079**	**8.788**	**19.867**	**22.305**	**20.438**	**42.743**	**16.744**	**6.703**

Fonte: Censo Escolar – 2011 – SEDU/GEIA/SEE (acesso em jan. 2012).

Tabela 3 - Matrícula por etapa/modalidade e rede escolar no município de Vitória - 2011 (Educação de Jovens e Adultos)

Município	Rede Escolar	Educação de Jovens e Adultos					
		1ª a 4ª	5ª a 8ª	Total	Ensino Médio	Integrado Ed. Profissional (Nível Médio)	Total
VITORIA	Estadual	0	949	**949**	2.777	0	**3.726**
	Federal	0	0	**0**	0	659	**659**
	Municipal	735	1.952	**2.687**	0	0	**2.687**
	Privada	0	0	**0**	199	0	**199**
Total:		**735**	**2.901**	**3.636**	**2.976**	**659**	**7.271**

Fonte: Censo Escolar – 2011 – SEDU/GEIA/SEE (acesso em jan. 2012).

Tabela 4 - Matrícula por etapa/modalidade e rede escolar no município de Vitória - 2011 (Total Geral)

Município	Rede Escolar	Total Geral
VITORIA	Estadual	**16.867 (18%)**
	Federal	**2.556 (3%)**
	Municipal	**49.778 (53%)**
	Privada	**24.127 (26%)**
Total:		**93.328 (100%)**

Fonte: Censo Escolar – 2011 – SEDU/GEIA/SEE (acesso em jan. 2012).

Como se pode perceber, as EMEFs são responsáveis por atender a maior demanda de alunos matriculados no município de Vitória-ES, compreendendo mais de 30% do total, incluindo tanto os alunos do Ensino Infantil quanto do Fundamental e Adulto. No que se refere apenas aos matriculados no Ensino Fundamental, esta porcentagem aumenta, representando quase 70%. Ou seja, as EMEFs têm um papel muito importante na vida dos cidadãos do município, pois a maioria das crianças e adolescentes passam por elas e precisam receber uma boa educação e conhecimentos e, como já apresentado nas discussões teóricas, para atingir os objetivos finais da escola, é necessária uma boa gestão.

6.4 EMEF Raízes

A EMEF Raízes teve início em 16 de março de 1992, com outro nome que não é o atual. A escola tinha, aproximadamente, 1.120 alunos e funcionava nos três turnos. Antes de adquirir o nome atual, a escola recebeu outro nome. O nome Raízes foi escolhido, por meio de uma assembleia organizada pela Associação Comunitária do bairro em que está inserida.

Inicialmente, a escola ocupou um espaço provisório, disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Vitória, próximo à igreja católica do bairro. No seu primeiro ano de atuação, a escola atendeu a população infanto-juvenil desde o pré-escolar até a 8ª série, assim como os adultos no período noturno com ensino semestral.

Ainda em 1992, a escola teve como principais eventos: a eleição para o Conselho de Escola, a eleição para Diretor Escolar, o concurso de desenho para o uniforme escolar, almoço comunitário e passeio ecológico.

O terreno do espaço físico definitivo da escola foi doado pela Prefeitura Municipal de Vitória, em 24 de setembro de 1993. O prédio definitivo e atual da escola foi inaugurado em 1997, com capacidade para 1.075 alunos distribuídos nos três turnos. A Tabela 5 mostra o número total de alunos da escola, durante o período de 1992 a 2005.

Em 2005, ano em que foi realizado o último PPP, a escola já tinha quatorze anos de funcionamento e tinha 940 alunos (Tabela 5).

Tabela 5 - Alunos atendidos de 1992 a 2005

Ano	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Aluno	1.120	826	958	1.061	1.055	1.075	1.085	1.209	1.203	1.082	1.065	1.010	1.050	940

Fonte: Dados da pesquisa coletados a partir de informações da escola Raízes (2012).

Atualmente, a escola Raízes está entrando para o seu 21º ano de funcionamento. A secretaria da escola forneceu os dados dos anos seguintes a 2005, relativos ao quantitativo de alunos matriculados, os quais são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6 - Alunos atendidos de 2006 a 2012

Ano	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Aluno	882	872	810	830	822	846

Fonte: Dados da Pesquisa (2012).
Nota: Conversa informal com a secretaria da escola.

7 FRAGMENTOS DO COTIDIANO DE UM NOVO GESTOR ESCOLAR

Para iniciar o mergulho no cotidiano do cenário estudado, é necessário apresentar os sujeitos que deram vida a esta pesquisa. Preservando a identidade da escola e dos atores organizacionais, serão utilizados nomes fictícios que são apresentados a seguir (Tabela 7).

Tabela 7 - Sujeitos da pesquisa

Cargo	Nome fictício	Cargo	Nome fictício	Cargo	Nome fictício
Diretora e presidente do CE	Ana	Professora, representante do magistério e primeira tesoureira do CE	Márcia	Mãe e representante dos pais do CE	Maria
Ex-diretora	Simone	Professor e representante do magistério do CE	Cláudio	Mãe e representante dos pais do CE	Lúcia
Coordenadora de 40h	Tatiana	Professora e representante do magistério no CE	Kátia	Mãe e representante dos pais do CE	Gisele
Bibliotecária, representante dos servidores e secretária do CE	Marina	Pedagoga e representante do magistério no CE	Luísa	Mãe e representante dos pais do CE	Claudia
Secretária e representante dos servidores do CE	Marlene	Pedagoga e representante do magistério do CE	Célia	Pai e representante dos pais do CE	José
ASG e representante dos servidores do CE	Cleusa	Pai e Conselheiro Fiscal do CE	Carlos	Aluno e representante dos alunos do CE	Lucas
Secretária e representante dos servidores do CE	Laís	Pai e Conselheiro Fiscal do CE	Gustavo	Aluno e representante dos alunos do CE	Gabriel
ASG e representante dos servidores do CE	Marilene	Mãe e Conselheira Fiscal	Vaine	Aluna e representante dos alunos do CE	Flávia
Professora, representante do magistério e vice-presidente CE	Clara	Mãe e representante dos pais do CE	Bruna	Coordenador	Luís
Pedagoga do noturno	Fátima	Pedagoga do diurno	Adriana	Pedagoga do diurno	Carmem

Fonte: Dados da Pesquisa (2012).

Os sujeitos, acima apresentados, são alguns dos que participaram do cotidiano da nova diretora. Eles estão identificados, pois, foi com eles que a pesquisadora mais teve contato nos acontecimentos relatados nesta pesquisa.

7.1 A caminhada para a direção da escola “Raízes”

Antes de adentrar ao *locus* pesquisado, torna-se necessário conhecer o sujeito que é o foco desta pesquisa: a nova gestora da escola Raízes. Ana é natural de Vitória-ES, graduada em Pedagogia e está na rede municipal de ensino há 24 anos.

Até cursar a faculdade, Ana nunca trabalhou e sempre estudou em escola privada, exceto a graduação na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Tinha o sonho de cursar medicina e ser pediatra. Entretanto, devido a ocorrência de problemas de saúde na família, teve que abrir mão dos estudos. Então, decidiu buscar em outro curso a possibilidade de trabalhar com crianças e, finalmente, optou pela pedagogia.

Durante 24 anos na rede municipal de educação de Vitória, Ana passou parte do tempo nas escolas, como professora e pedagoga e parte na Secretaria de Educação de Vitória (Seme). Em suas palavras, a escola é

> Um espaço de produção de conhecimento, muito mais do que a gente vive atualmente, porque pra (sic) mim, o que a gente vive hoje ainda na escola é um espaço de transmissão de informação. Informação que a gente consegue em qualquer lugar [...] Eu penso que a escola precisaria ser esse espaço. Agora, isso só se daria também num espaço de convivência fraterna, respeitosa, num clima, de fato, de paz, de serenidade entre os membros.

A ideia de se candidatar para a direção surgiu no ano de 2011, pois, a diretora da escola já finalizava seu segundo mandato e não poderia se reeleger. Em uma reunião com os membros da escola, a diretora perguntou quem teria interesse em se candidatar ao cargo e Ana e outras pessoas se propuseram a fazê-lo. Com o passar do tempo, os demais membros desistiram da candidatura para apoiá-la. Ana teve o apoio da maioria das pessoas da escola. Entretanto, havia alguns segmentos, como o das merendeiras, com quem Ana tinha pouco contato e, por esta razão, elas tinham receio quanto a mudança da direção. No entanto, a diretora obteve mais da metade dos votos da escola além do apoio de muitos profissionais.

Antes de assumir o cargo, Ana definia o ser gestor como:

> Gestor pra (sic) mim é o articulador. É o articulador, que tem que se virar em multipernas, porque tem que articular, tem que gerir os recursos, que são públicos, não são meus. Tem que gerir pessoas, e aí, nessas pessoas, têm os nossos colegas, trabalhadores da escola, tem os estudantes da escola, tem as famílias da escola. Então, pra mim, ser gestor é articular isso. É saber a hora e a forma de dizer sim e

> não, porque e respeito. Eu acho que um pouco do que eu trago no meu lema de campanha é continuidade administrativa com ética e respeito humano.

Sua ideia era continuar a administração da antiga diretora, no que se referia à administração do prédio e do patrimônio da escola. Neste último, ela priorizou o patrimônio humano da escola. Um de seus principais objetivos era focar nas pessoas e nas relações humanas.

Para Ana, suas funções seriam

> Administrar recursos financeiros, administrar é... apagar incêndios (risos), né? Administrar todas as questões de relações humanas, administrar as relações e as tensões com a Secretaria Municipal de Educação e a PMV, porque a partir do momento que a gente tá nessa função, existem tensões que tem que ser administradas internamente, e o interno com o sistema. Eu acho que é isso. E dar conta, de fato, do que é mais importante pra nós, que é o sucesso dos nossos estudantes. Eu acho que a gente não pode pensar em outra coisa que não seja isso. Agora, pra isso, que meios que a gente vai precisar atingir? Eu acho que com essas relações melhor resolvidas a gente vai ter um resultado melhor para os nossos estudantes.

Por fim, sua expectativa para esta nova etapa era

> Desvincular. Pensa bem, no ano que vem, 2012, eu tenho aqui no quadro da escola, 5 ex-diretores, inclusive a daqui, como professores da escola. Então, é outra coisa pra eu administrar, porque querendo ou não, a diretora atual, no ano que vem, estará em sala de aula aqui. E essas relações foram criadas. E as ligações são feitas automaticamente. Então isso é uma expectativa pra mim. Como é que vai se dá essa relação, de fato, com essas pessoas que saem de um lugar e retornam pro seu lugar, com posturas diferenciadas, viveram situações diferenciadas nas suas administrações. Com relação, de fato, uma expectativa que eu tenho é mudar a visão e o conceito dessas pessoas que votaram no "não". E, de fato, a expectativa maior, pra mim, é melhorar [...] as relações com os estudantes, pra que isso se transforme, de fato, no sucesso. Não no sucesso fictício, não número, não estatística, mas, de fato, aquilo que a gente quer ver nos nossos estudantes, e que tá previsto no nosso plano de trabalho, no nosso projeto político pedagógico, que é um sujeito com criticidade. Então, se é isso, eu acho que a gente não pode abafar isso. É provocar isso.

Diante deste cenário de vivência, de crenças e expectativas, Ana iniciou sua gestão no sentido de mudar o clima existente na escola, procurando ouvir as pessoas que davam vida àquele espaço para, assim, obter melhores resultados com os alunos. Como ela mesma dizia "profissionais felizes farão seus trabalhos com mais entusiasmo e logo, os alunos é quem vão ganhar com isso".

7.2 “Comecei com o pé direito”

O primeiro dia de gestão de Ana não foi como ela esperava. Ela o relatou como “comecei com o pé direito”, em tom irônico. Um dia antes de assumir o mandato, houve uma chuva muito forte na cidade. Ao chegar à escola, Ana teve várias surpresas. A escola sofreu diversas consequências por causa da chuva. Várias salas foram atingidas pela água, equipamentos e materiais foram perdidos. Enfim, não foi o começo esperado.

No primeiro dia, a diretora relatou à pesquisadora como ela estava planejando receber a equipe da escola, como pretendia realizar o trabalho. Ela informou que, no dia 30/01/2012, faria uma reunião com o CTA (Corpo Técnico-Administrativo) para iniciar o período letivo. Ela também mostrou o material, que utilizara no final do ano anterior, para auxiliá-la em seu plano de ação e no trabalho com as pessoas na escola. Ela entregou à equipe uma planilha, na qual elas deveriam apontar as atividades desenvolvidas no ano anterior (2011), o que foi bom e o que foi ruim, o que pretendiam fazer no próximo ano (2012) e o que seria necessário para essa realização.

Ana pretendia utilizar essas informações na elaboração do plano de ação e ajudar as pessoas com o que fosse preciso para realizarem suas atividades. Ana disse ainda que estava criando um grupo no e-mail, para facilitar a comunicação entra ela e os demais servidores da escola. Além de ser um auxílio para a comunicação, esta iniciativa estimularia as pessoas a utilizarem o computador, pois, alguns ainda não faziam uso dele.

No primeiro momento de Ana como gestora, foi possível perceber as funções de previsão e organização definidas por Fayol (1970). A diretora tinha o intuito de verificar quais seriam as demandas dos professores ao longo do ano, a fim de se preparar para atendê-los e, então, disponibilizar o que fosse necessário para que os trabalhos fossem realizados.

A diretora enfrentou um desafio quanto ao seu horário de trabalho. De acordo com a lei, ela deveria trabalhar 40 horas semanais. Entretanto, ela estava preocupada quanto a esta questão, pois, não conseguia diminuir sua carga horária para menos de 50 horas. Ela pretendia participar dos três turnos da escola, mas com apenas 40 horas não seria possível fazer tudo o que desejava. Sua intenção era cadastrar um horário com 40 horas, mas, com certeza, ficaria mais tempo na escola fazendo “hora besta”. Na escola, as pessoas utilizavam esta expressão

para se referir à “hora extra”, porém, como eles não recebem pelo tempo trabalhado a mais, eles o definiam como “hora besta”.

Assim como Hill (1993) apresenta em seus estudos, o novo gestor tem dificuldades em estabelecer quais são suas funções e seus afazeres; assim, no início da gestão, ele muda suas concepções quanto às funções que deve exercer e isso demanda bastante tempo. No começo, Ana ficou perdida em seu novo espaço: onde estavam os objetos em sua sala, qual era sua função, o que deveria fazer, onde buscar informações etc.

Em seu primeiro final de semana como diretora, Ana não dormiu durante a noite, pois, estava preocupada com a situação da escola, principalmente por conta da chuva. Ela estava ansiosa, pois, no próximo fim de semana, teria um concurso público na escola e algumas salas estavam sem luz e sem ventilador por causa da chuva.

Ana não parava um minuto, andava o tempo toda pela escola, resolvendo problema atrás de problema. Em certos dias, ela permanecia mais de uma hora longe de sua sala, pois, já chegava “apagando incêndios”, como ela mesma dizia.

Como se pode perceber, o que Mintzberg (1986) diz sobre os mitos da função diretiva é perceptível no início de gestão de Ana. Segundo o autor, a gestão se dá em um contexto de variedade, brevidade e descontinuidade, em que o gestor está mais voltado para a ação do que para a reflexão. Em muitos momentos, embora tentando planejar suas tarefas, Ana não conseguia concluí-las, pois, outras demandas surgiam e precisavam ser atendidas imediatamente. Assim, o planejado ficava para depois.

7.3 O primeiro mês de gestão: Janeiro

No mês de janeiro, a chuva não deu trégua. Houve dias em que a diretora chegou à escola molhada, pois, foi necessário estacionar o carro em lugares distantes para que não fosse atingido pela chuva. Nessa época, o único movimento na escola era da secretaria, pois, alguns pais, responsáveis e alunos iam fazer matrícula, procurar vagas ou buscar algum documento.

Além disso, as Assistentes de Serviços Gerais (ASGs) não estavam de férias e, assim, elas também ficavam na escola durante o dia. Na maioria das vezes, elas estavam sentadas no pátio da escola conversando ou brincando com jogos de tabuleiros.

A principal preocupação e frustração da diretora, no primeiro mês, foi a chuva. Ela queria deixar a escola com um aspecto diferente para receber os alunos e os professores, mas não podia providenciar nenhum tipo de obra, pois, se a chuva viesse novamente, todo trabalho seria perdido. A solução foi pedir ajuda à Seme para fortalecer as partes estruturais da escola e, então, dar esta nova "cara". De acordo com suas palavras, a diretora achava que "não ia dar conta".

Assim como apresenta Hill (1993), o início da gestão de Ana também apresentou várias frustrações. Antes de entrar no cargo como gestora, Ana tinha inúmeras ideias de como seria sua gestão, quais seriam suas funções, como queria deixar a escola. Entretanto, com este começo conturbado por chuvas fortes e problemas estruturais na escola, seus primeiros desestímulos surgiram, tais como a falta de estrutura da escola e recursos para fazer o que desejava.

Um detalhe que se percebe já no primeiro mês de mergulho no cotidiano desta nova gestora é o fato de sempre deixar a porta de sua sala aberta. Segundo a própria diretora, ela não gosta de lugares fechados e o ambiente em que ela está deve ficar aberto para as pessoas entrarem. Outro detalhe, que ela sempre deixou claro, é que a sala que ela estava ocupando não era dela, mas da escola.

Desde o início do ano, embora ficando quase o dia todo na escola, a diretora ainda levava trabalho para casa, como o planejamento para o 1º trimestre, o plano de ação e outros trabalhos que deveriam ser entregues em certas datas à Seme.

Percebeu-se, também, a liberdade e autonomia que a diretora dava aos funcionários. Ela se preocupava em deixar as pessoas livres para agir e tomar decisões. Então, no primeiro mês, percebia-se que as pessoas trabalhavam com um sorriso no rosto e aparentavam estar gostando do que faziam.

Segundo Hill (1993), uma das dificuldades dos novos gestores é delegar funções. Ao contrário desse relato e desde o início de seu mandato, Ana procurou deixar as pessoas livres e à vontade para exercer suas funções, delegando, quando necessário, o que deveria ser feito

em alguns casos. Além de solicitar determinadas atividades aos profissionais, ela prezava por deixá-los ‘caminhar com as próprias pernas’, sem ter que depender dela para tudo. Entretanto, ela determinava prazos para entrega dos trabalhos solicitados.

Outra preocupação da diretora, no primeiro mês de gestão, era a chegada dos professores à escola. Com esta expectativa, ela programou como iria recepcioná-los. Uma de suas primeiras atitudes foi encomendar canetas personalizadas da escola para dar aos professores, quando chegassem. Esta foi uma despesa da própria diretora, não envolvendo a escola, até mesmo porque ela ainda não tinha acesso às contas da escola, visto que não estava registrada em cartório a mudança do presidente no Conselho Escolar. Esta alteração ocorreu em fevereiro, depois da primeira reunião do mesmo. A diretora demonstrava o desejo de acolher os professores, carinhosamente, para criar um ambiente de trabalho próspero e feliz. Ela dizia ter muitas ideias para recebê-los, mas não iria fazer tudo de uma só vez, pois, haveria novas oportunidades como o dia dos professores.

Além de inúmeras tarefas e problemas que surgiram ao longo de seu primeiro mês de atuação, a nova diretora teve que fazer o trabalho da pedagoga do noturno, pois, esta não tinha conferido as pautas dos professores, relativas ao ano passado e apresentando vários erros. As pautas precisavam estar atualizadas, pois, caso alguém da Seme fosse à escola proceder à fiscalização, não encontraria problemas. A diretora, então, conferiu as pautas uma a uma e anotou os erros. A pedagoga precisava, também, assinar todas as pautas, assim como os professores. “Se a inspeção baixar aqui na escola, já viu né?!” A cada pauta conferida, um sussurro era expresso como “Nossa Senhora”, em sinal de reprovação ao que estava sendo visto.

O mês de janeiro também foi marcado pela busca de professores para a escola. A diretora dizia que iria brigar na Seme, por eles. Ela queria ter um quadro completo para iniciar o ano. Afinal, exclamava... “como eu começo as aulas sem professor?” Percebia-se sua enorme preocupação com a situação dos alunos, no sentido de não ficarem prejudicados pela ausência de profissionais. Outra preocupação referia-se à equipe de educação especial. Os olhos da diretora ‘brilhavam’ quando o assunto era este. Ela dizia querer ter uma escola em que qualquer pessoa, independente de suas necessidades, tivesse acesso. Sendo assim, ela gostaria e ficaria muito feliz se os alunos com necessidades especiais, que no ano passado deixaram a escola por falta de profissionais para acompanhá-los, pudessem voltar. Um exemplo, refere-se

à uma aluna do noturno, que é surda, e saiu da escola devido à falta de profissional para atendê-la.

7.4 O final do primeiro mês e os preparativos para a 1ª reunião do CE

No final do mês de janeiro, a diretora ainda não tinha finalizado o plano de ação. Ela disse que estava voltada para a ação, enquanto o plano seria deixado, temporariamente, de lado. As pautas precisavam estar atualizadas, caso alguém da Seme fosse à escola proceder à fiscalização. Conforme apresentado anteriormente, a própria diretora assumia que a gestão era mais voltada para a ação do que para a reflexão, assim como escreveu Mintzberg (1986).

No final de janeiro, a primeira reunião do Conselho de Escola (CE) foi solicitada pela diretora à Clara, vice-presidente do CE. Como Clara exerce tal função, ela é quem deveria convocar a reunião. Ana pediu-lhe que fosse à escola para que isto fosse feito. No mesmo dia, Ana preparou o edital de convocação em nome da professora Clara, a pauta e a ata da reunião. A pauta era para efetuar a troca do presidente do CE, passando da ex-diretora para Ana. Essa reunião era um caso urgente, pois, precisava ser feita em cartório a troca do presidente do CE para que Ana tivesse acesso às contas bancárias da escola[1].

Houve dias em que a diretora teve que exercer, além de suas funções, a função das secretárias da escola, pois, elas não compareceram. Então, a diretoria recebia as pessoas que chegavam à escola e atendia os telefonemas.

Ana sempre mostrava à pesquisadora tudo o que estava fazendo. Percebe-se que ela tinha preocupação em deixar tudo bem claro e transparente. Tudo o que fazia ou recebia era disponibilizado para todos os funcionários da escola. Assim como Mintzberg (1986), Ana prezava por transmitir as informações, que recebia por meios informais como conversas,

[1] As informações sobre a primeira reunião do CE é apresentada no Capítulo 7.6.

emails, bilhetes e outros. Além disso, a principal ferramenta que a Seme usa para comunicar com as escolas é via *email* e telefone.

Quando Clara foi à escola para conversar sobre a reunião do CE, a diretora mostrou-lhe os prejuízos causados pela chuva. Ela contou que isso a deixou triste, pois, ela queria dar vida à escola pintando-a. No entanto, isso não seria possível, pois, outros consertos deveriam ser feitos antes da pintura, tais como infiltrações, problemas elétricos, calhas, etc. Ana disse à Clara "eu fui literalmente empoçada!", o que significa que ela encontrou a escola como uma poça de água e entrou. A diretora compartilhou com Clara como receberia os professores, dar a eles boas-vindas, fazer um coquetel ou algo que lhes agradasse. Clara sugeriu chamar dois de seus sobrinhos para cantar e tocar algum instrumento. A diretora aceitou a sugestão e, assim, foi acordado.

Ana possuía duas agendas, uma que ficava sempre com ela e outra que deixava na secretaria. Todos os dias, ela atualizava a agenda que ficava na escola para que as pessoas soubessem os compromissos que ela tinha e, caso ela não estivesse na escola, saberiam onde ela estaria.

A diretora passou o final de janeiro com duas principais preocupações: a reunião do CE, dada a mudança de presidente e a recepção dos professores, que ocorreria no dia 1º de fevereiro às 18h. Ela chamou toda a escola para participar, pois, como cada setor trabalhava separadamente, ela gostaria que, no primeiro momento, estivessem todos juntos para trocar ideias e se conhecerem.

Ainda neste mês, a diretora teve que tomar a decisão de formalizar um pedido à Seme para desfazer uma turma de 1º ano para uma de 6ª série[2]. O fato era que a demanda pelo 1º ano estava muito baixa e a da 6ª série muito alta, devido ao elevado número de retenções. O principal problema, por ela enfrentado, refere-se aos pais dos alunos do 1º ano, pois, uma turma estava no matutino e a outra no vespertino e cada pai matriculara seu filho em um horário. Entretanto, quando uma das turmas deixasse de existir, todos os alunos do 1º ano ficariam no turno matutino[3].

[2] Ora se fala em séries e ora em ano, pois as turmas que se iniciaram antes da mudança das 8 séries para os 9 anos, são classificadas ainda como série. Sendo assim, na escola tem turmas de 1º a 4º ano e de 5ª a 8ª série.

[3] A reunião da diretora com os pais dos alunos do 1º ano é apresentada no capítulo 7.7.

7.5 Recepção das merendeiras

Desde o início de seu mandato, a diretora disse que tinha certo receio com a chegada das merendeiras à escola, pois, era o setor em que ela teve mais rejeição nas eleições. Um dia antes da chegada das merendeiras à escola, ela já estava ansiosa quanto ao primeiro contato.

No dia em que as merendeiras chegaram, a diretora convocou-as para uma conversa no refeitório. Ela iniciou a "reunião", dizendo que foi com elas que ela teve menos contato na campanha para eleição, devido a diversos motivos. Dentre esses motivos, o fato de nenhum funcionário poder entrar na cozinha da escola. Ela deixou claro que nada iria mudar no serviço delas com a troca de direção, que tudo continuaria como antes e que a Tatiana, coordenadora de 40 horas, iria continuar como coordenadora delas.

Ana pediu-lhes para contar como era o cotidiano delas na escola, suas funções e para identificar o que precisavam para melhorar o serviço. Foram solicitados: filtro de água, fogão, pois, o que estava na escola era emprestado, freezer, manutenção do forno e da geladeira. A diretora anotou as declarações e disse que tentaria providenciar para que essas necessidades fossem atendidas.

A merendeira mais antiga da escola tem a chave da cozinha há sete anos. Nessa reunião, ela a levou para devolver à diretora, mas esta recusou a entrega e permitiu que ela continuasse com a chave. Ao sair da reunião, a diretora comentou que esta pessoa tem o sentimento de ser a "dona" da cozinha e que ela iria tentar mudar isso um pouco, pois, tal situação pode gerar futuros conflitos com os demais funcionários.

7.6 A 1ª reunião do CE e a 1ª reunião do CTA

A diretora estava ansiosa para que a escola começasse a ter movimento. Em janeiro, o primeiro dia com mais movimento de pessoas na escola foi o dia da reunião do CE. A

bibliotecária Marina, que é secretária do CE, chegou antes da reunião e preparou a lista dos atuais conselheiros. Ela estava completamente defasada e o único segmento que estava completo era o dos alunos, mas muitos não compareceram. A diretora propôs que a recomposição fosse feita em caráter de urgência.

Além de Marina que já estava na escola, o primeiro membro que chegou para a reunião foi Carlos, o conselheiro fiscal que atua ativamente no CE. Ele e a diretora ficaram conversando durante algum tempo, enquanto os demais membros iam chegando.

A reunião ocorreu na sala da direção, estando presentes: a diretora (futura presidente), a professora de português (vice-presidente), a bibliotecária (secretária), o professor de história (conselheiro fiscal), a professora do 1º ano (1ª tesoureira) e Maria, mãe de discente da escola que, até então, era a única representante do segmento de pais.

Clara deu início à reunião e apresentou a pauta que seria empossar a diretora como presidente do CE, para ter acesso às contas bancárias. O procedimento era aprovar a ata da reunião e levá-la ao cartório para que os documentos fossem atualizados.

Ana demonstrou o receio de não ter quorum suficiente para a aprovação. Dentre as pessoas presentes na reunião, apenas quatro poderiam votar. Carlos, por ser do Conselho Fiscal (CF), não tinha direito a voto. Então, a discussão retornou a este assunto e, dada a posição de "próprio" (Certeau, 2007) que as pessoas ali presentes ocupavam, aproximou-se de um movimento "estratégico", ficou decidido preparar a ata e ir à procura de membros para assiná-la. Nesta reunião foi, também, marcada a próxima, que seria no dia 13 do mês seguinte.

Pode-se perceber nesta reunião, dadas algumas falas e comentários, que antes da atual diretora, os profissionais estavam desmotivados e sem liberdade para atuar na escola. Na reunião, nota-se uma esperança de mudanças com nova direção, diante da seguinte afirmativa de Carlos: "Com a nova direção, as pessoas terão mais ânimo para atuar efetivamente".

No dia seguinte à reunião do CE, foi realizada a primeira reunião anual do Conselho Técnico-Administrativo (CTA). A escola já estava com outro aspecto. Muitas pessoas estavam retornando ao trabalho. Elas se cumprimentavam felizes, contavam as novidades das férias, dentre outros assuntos corriqueiros.

Aproximadamente às 14h, os coordenadores e pedagogos entravam na sala da direção para o início da reunião. Iniciada a reunião, uma das primeiras falas da diretora foi "graças a Deus vocês chegaram à escola, pois eu estava me sentindo muito sozinha".

O primeiro assunto da pauta foi a chuva e os danos causados na escola. Ana apresentou as fotos mostrando como encontrou a escola, ninguém acreditava nas cenas que viam. O segundo assunto referia-se ao banheiro, que começou a ser feito no ano anterior, provavelmente não ficaria pronto antes do início das aulas, pois, o responsável pela obra não aparecia na escola há algum tempo.

O terceiro assunto referia-se ao número de discentes retidos no ano passado e a defasagem em idade-série, sendo que, dentre eles, a maioria é repetente. Dado este ponto, Ana contou que fez um pedido de troca de uma turma do 1º ano para uma de 6ª série, a fim de atender estes alunos. A Seme aprovou a troca, desde que, até o dia 07 de fevereiro, a escola apresentaria uma proposta de trabalho para os mesmos.

A princípio, a proposta era fazer um trabalho diferenciado no 1º trimestre e, depois, uma prova seria aplicada aos defasados a fim de verificar se eles poderiam passar para o próximo ano. Esta mudança de turma/turno deveria ser comunicada às famílias ou responsáveis. Ana adiantou ao CTA que ainda, naquele dia, seria realizada uma reunião com os familiares desses alunos para conversarem sobre tal proposta. A diretora atribui este trabalho de elaboração do projeto e acompanhamento dos alunos defasados às pedagogas da escola.

O quarto ponto foi o desfalque existente na composição do CE e a necessidade de recomposição. Foram tratados outros assuntos e Ana fez um apelo ao CTA: "Juro por Deus que nunca senti tanta saudade de vocês como no mês de janeiro. É muito difícil chegar numa 'casa' nova. E eu peço: me ajudem e conversem entre vocês. Eu preciso de vocês".

Por fim, a diretora dividiu as tarefas, que deveriam ser realizadas, entre as pessoas ali presentes. A proposta dos alunos defasados ficou para as pedagogas de 5ª a 8ª e o Ciclo[4] para

[4] O Ciclo é um projeto que envolve os alunos do 1º ao 4º, em que eles são divididos em grupos e são realizados trabalhos diferenciados. Estes trabalhos têm foco nas dificuldades dos alunos de cada grupo. Por exemplo, há grupos de leitura e escrita, matemática, inglês, etc. Mediante avaliação dos professores, os alunos são direcionados para o grupo em que ele possui maior dificuldade, para que seja feito um trabalho diferenciado visando sanar estas dificuldades. O projeto é realizado uma vez por semana pelo período de 3 aulas.

as pedagogas do 1º ao 4º ano. A formatação do PA ficou para o funcionário da informática, o Regimento Interno para os coordenadores e o PPP seria refeito no grupo de estudos.

A diretora saiu da reunião do CTA e foi, imediatamente, para a reunião com os pais dos alunos defasados. Ela explicou a situação dos alunos, esclareceu a proposta da escola, assim como a necessidade de os pais assumirem a responsabilidade de aceitá-la para o filho. Somente o aluno, cujo pai concordasse e assinasse o documento declarando estar ciente, participaria da prova de avanço. Desfeitas todas as dúvidas dos pais, a reunião foi encerrada e Ana seguiu para a Seme para participar de outra reunião.

7.7 Boas-vindas à equipe

Um dia antes da recepção dos professores, a escola já apresentava bastante movimento. Os pedagogos estavam trabalhando com os projetos, que a diretora solicitou, enquanto ela recebia os pais na escola. Os coordenadores, a bibliotecária e outros funcionários já tinham voltado ao trabalho. Como dizia a diretora, "a escola estava começando a ter vida".

Viam-se as pessoas exercendo suas funções com gosto e felizes. Duas pedagogas foram até a sala da diretora e pediram a ela para não deixar que a ex-diretora fosse à escola no dia seguinte, na recepção dos professores. A ex-diretora estava de férias e só retornaria na semana seguinte, assim, ela não "precisaria" ir à escola nessa primeira semana. As pedagogas alegavam que ela iria minar os trabalhos por elas propostos, pois, era contra a tudo que elas propusessem. A diretora, em tom pacífico, disse a elas que não precisavam ter medo ou receio, pois, elas poderiam expor as ideias, fazer o que achassem melhor para o grupo e que ninguém iria brigar com elas por conta disso e muito menos intimidá-las.

Já no primeiro mês, percebeu-se que grande parte da comunicação formal da diretora ocorria por meio de *emails*. Muitas comunicações, oriundas da Seme, chegavam por *emails*. Desta forma, a diretora ficava parte do seu tempo lendo, respondendo e imprimindo os *emails* que recebia, a fim de compartilhar com a equipe da escola. Os avisos gerais, provenientes do Seme, eram colocados nos murais que davam acesso à sala dos professores.

Um dos momentos mais esperados pela diretora chegou. Era o dia da recepção dos professores e dar boas-vindas a todos os funcionários da escola. Ao entrar no corredor, que dava acesso às salas da direção e dos professores, via-se um arranjo muito bonito de flores vermelhas no centro da mesa da sala dos professores. Na sala da direção, foram providenciados um arranjo de flores amarelas e duas cestas de balas de hortelã. A diretora estava empolgada com a chegada da equipe da escola. Ela me mostrou, entusiasmada, como tinha preparado a escola para a recepção. Além das flores, na sala dos professores tinha café e biscoitos. Nos banheiros, também foram colocadas flores para alegrar o ambiente.

Aos poucos, os professores foram chegando à escola e passando na sala da direção para conversar com Ana. Eles estavam felizes, contando como tinha sido as férias. Os professores novos, da equipe bilíngue[5], foram até sala da diretora entregar seus memorandos e conversar sobre a escola, o trabalho e alunos especiais. Desde o início, percebe-se o gosto que a diretora tem em atender as crianças especiais. Ela demonstrava uma preocupação muito grande quanto a ter uma boa equipe para atendê-los.

Como a maioria dos professores estava em sua própria sala, Ana foi até lá cumprimentar quem ainda não tinha visto. O barulho vindo de lá era muito forte, as pessoas contavam casos e riam muito. Por volta de 18:15h, os professores começaram a ir para o auditório onde aconteceria a reunião.

A diretora iniciou a reunião, cumprimentando e anunciando os dois sobrinhos de Clara que iriam tocar para eles. Eles tocaram três músicas e os professores gostaram muito. Enquanto eles tocavam e cantavam, a diretora tirava fotos de diversos ângulos, tanto deles quanto da plateia.

Ao terminar o musical, Ana retomou a palavra. Sua primeira atitude foi agradecer a todos que ali estavam por retornar à escola e participar da reunião. Ela falou da solidão durante o mês de janeiro e agradeceu às pessoas que estiveram com ela, durante o mês, na escola. Ana ressaltou a emoção, que estava sentindo, ao ver a equipe bilíngue na escola.

[5] A equipe bilíngue compreende profissionais que trabalham com pessoas especiais. Contemplam os professores de libras, de braile, de educação especial, estagiários de deficientes entre outros.

Posteriormente, a diretora pediu aos segmentos para se levantarem, quando ela os chamasse para serem apresentados ao restante da equipe. Em meio às apresentações, muitas brincadeiras foram feitas por parte dos professores.

Foram passadas as fotos, mostrando como a diretora encontrou a escola no início do ano. Ela disse ter sido empossada, mas com "ç", pois a escola estava uma *poça* de água. Posteriormente, foram apresentados avisos gerais, como datas, horários, calendário, etc. Foi explicada a mudança das turmas do 1º ano e da 6ª série devido ao número de reprovados no ano anterior. A diretora pediu a todos que fizessem uma análise do "por que" isto estava acontecendo e o que deveria ser feito para melhorar.

Como proposta de trabalho, a diretora dividiu as pessoas, que ali estavam, em grupos que seriam coordenados pelas pedagogas e coordenadores. Eles iriam se reunir e planejar como seria o trabalho com os alunos defasados e repetentes e como seria a recepção geral dos alunos no primeiro dia de aula.

Aproximadamente às 19:45h, a diretora chamou as pessoas para irem ao refeitório, pois, tinha sido preparado um jantar para todos os presentes. Enquanto as pessoas jantavam, a diretora tirava diversas fotos, mas não comia nada. Ela justificava a atitude, dizendo "eu não consigo comer nada nesta situação".

As quatro ex-diretoras, que estavam na escola e fariam parte do grupo de professores, chamaram a diretora para uma conversa em sua sala. Quando elas entraram, a ex-diretora da escola fechou a porta. Após aproximadamente dez minutos de conversa, elas saíram da sala e juntaram-se a seus respectivos grupos.

Depois que as pessoas começaram os seus trabalhos, cada um em um local da escola, uma coordenadora procurou a diretora para justificar seu desligamento do CE devido a problemas de saúde. No entanto, ela iria esperar a recomposição do CE para oficializar a saída.

A diretora passou por todos os grupos de trabalho que estavam na escola, ora tirando fotos, ora conversando e dando sugestões. Aproximadamente às 21:30h, as pessoas começaram a retirar-se. Antes de finalizar o dia de trabalho, a diretora contou à pesquisadora que recebera um retorno positivo dos professores. Eles tinham gostado dos biscoitos, das flores e da porta da sala da direção estar sempre aberta; eles entravam e saiam da sala várias vezes, pois, anteriormente, isto era quase impossível de acontecer.

7.8 A reunião com os pais dos alunos do 1º ano

O problema da mudança da turma do 1º ano vespertino para o matutino já se iniciava. Ao invés de três turmas do 1ª ano, sendo duas no vespertino e uma no matutino, seriam apenas uma em cada turno. Preocupados, os pais procuraram a diretora alegando ser impossível o filho estudar em tal turno. Era necessário que a diretora colocasse a criança na turma do vespertino. Foi, então, necessário que a diretora analisasse diversos casos e se reunisse com esses pais, pois a pressão, por parte deles, era acentuada.

A diretora se preparou para a reunião e chamou, estrategicamente, uma pessoa da Seme para acompanhá-la, pois não queria assumir toda a responsabilidade. Ela tentou várias negociações com os pais dos alunos, mas eles não aceitavam a mudança de turno dos filhos. Numa aproximação ao movimento tático (CERTEAU, 2009), o representante da Seme informou-lhes que o que eles (a escola e a Seme) poderiam fazer era deixar a sala com superlotação. Os pais não aceitaram e propuseram outras soluções para o problema. Finalmente, decidiu-se que os filhos dos pais, que foram à reunião, ficariam no turno vespertino, enquanto os filhos daqueles pais, que não foram à reunião, mudariam para o matutino. A diretora fez, então, uma ata em que todos os presentes assinaram.

Após a reunião de pais, o representante da Seme ficou conversando com a diretora. Ela mostrou-lhe o estado da escola e comentou que estava se sentindo desconfortável na sala da direção, pois, a área administrativa e pedagógica tinha sido pintada para ser passada a ela, mas a área de trás da escola, onde ficam as salas de aula, estava destruída. Ela disse que existiam dois mundos na escola. O representante da Seme disse que há algum tempo que não ia aos demais espaços da escola, restringindo-se apenas à área administrativa, razão pela qual achava que o restante da escola estava bem cuidado assim como a parte administrativa. A diretora sinalizou que isso não era verdade e convidou-o para ver como estava a estrutura da escola.

7.9 O planejamento anterior à chegada dos alunos para o início do ano letivo

No primeiro dia de planejamento, os comentários de alguns professores foram assustadores. Ao analisar a lista de alunos que deveriam trabalhar, alguns não acreditavam que tais pessoas estavam na escola, pois, eles não iriam passar de ano. Segundo alguns, eles iriam dar suspensão para determinados alunos na primeira semana de aula.

Uma professora referiu-se à Sexta do Pão, um evento que se tornou semanal na escola durante o turno vespertino. Segundo ela, no ano anterior, o clima no trabalho estava muito tenso, então, os professores começaram a levar lanches no horário do intervalo. Esta ocorrência tornou-se um refúgio e, finalmente, uma festa na escola. Então, os professores se organizaram e passaram a lanchar, conjuntamente, às sextas-feiras, sendo que, a cada semana, um professor era responsável pelo lanche.

O fluxo de pessoas na escola estava aumentando. Os alunos não tinham voltado às aulas ainda, mas os professores já estavam exercendo suas atividades. A diretora sempre passava por todos os segmentos, para cumprimentar os professores e funcionários. Os professores, então, começaram a procurá-la para agendar afastamentos, férias, prêmios incentivos, etc.

Desde o início do mergulho no cotidiano desta escola, foi perceptível a forma como a diretora tratava as pessoas. Os profissionais que estavam ao seu redor notavam e elogiavam o modo como ela convivia com as pessoas, ao dar um “bom dia”, “boa tarde”, “boa noite”, sendo atenciosa e valorizando as pessoas com as quais convivia.

Antes do início das aulas, a diretora tornou-se mediadora em casos de conflito entre professores. Houve um caso em que a professora, que era ex-diretora de outra escola, queria mudar o planejamento de outra professora para que as duas ministrassem aulas para a 4ª e a 5ª séries, ao invés de uma ficar responsável apenas pela 4ª e a outra pela 5ª série. A professora que queria a mudança procurou a pedagoga e solicitou a alteração. A pedagoga não consultou a diretora, mas autorizou a troca. A outra professora, que não queria a troca, também não foi consultada. Ana mediou esse conflito, adotando uma postura conservadora. Ela pediu à professora que começasse o ano conforme havia planejado, cada uma com sua turma e, durante o primeiro trimestre, elas poderiam analisar como fazer nos próximos. Ana não gostou da atitude da pedagoga em tomar uma decisão, como esta, sem comunicá-la.

Um dos setores que apresentava vários problemas, desde o começo, era o pedagógico. Ana se estressava com este segmento, mas, segundo ela, era o que mais queria cuidar, pois, o setor era essencial para a escola e para os alunos. Sendo assim, Ana tinha a proposta de acompanhar, cuidadosamente, o setor pedagógico, enquanto a coordenadora de 40 horas, Tatiana, ficaria mais focada no setor administrativo da escola.

7.10 Os alunos chegam à escola

No primeiro dia de aula, muitos pais procuraram a diretora, pois, o nome de seus filhos não estava nas listas das turmas. Muitos alunos a cumprimentavam e abraçavam. Ana recebeu os alunos na quadra, deu-lhes boas-vindas, contou o que aconteceu na escola durante o mês de janeiro, falou sobre a troca de uma turma do 1º ano pela 6ª série, que a escola estava com o quadro de professores completo, inclusive a equipe bilíngue. "Esta escola não tem sentido sem vocês. No mês de janeiro, a escola parecia uma escola fantasma. Vocês são a razão da nossa estada aqui. Então, sintam-se todos acolhidos". Ana finalizou sua fala, convidando os pais e alunos de 1º a 4º ano para o auditório.

No auditório, Ana deu boas-vindas aos estudantes e pais e convidou-os a participar do CE. A diretora passou a palavra à pedagoga, que apresentou os professores aos alunos e pais e separou os alunos por turma, encaminhando-os para as salas de aula.

Posteriormente, a diretora convocou os alunos da 5ª série para uma conversa no auditório. Ana falou sobre a agenda da escola, o regimento interno, as normas, as mudanças que ocorreriam durante o ano, pois, em vez de um professor, teriam cinco professores. Esta foi uma conversa descontraída, durante a qual abriu-se espaço para os alunos fazerem perguntas e sugerir mudanças.

Terminada a reunião com a 5ª série, os alunos da 6ª série foram chamados ao auditório. Ana disse-lhes que a conversa era séria. Foram ressaltados vários pontos das regras e regimentos internos da escola, quanto ao estudo dos alunos, como teriam de estudar para alcançar o

mesmo resultado do ano anterior. Também, enfatizou-se a necessidade de reativar o grêmio estudantil e a representação efetiva dos alunos no CE.

Na reunião com a turma da 6ª série, Ana referiu-se a um convite que recebera para levar uma equipe de alunos a uma expedição em Brasília. Os alunos ficaram muito entusiasmados, não paravam de conversar e planejar a viagem.

Após o recreio, Ana reuniu-se com os alunos da 7ª série. O assunto da reunião foi o mesmo abordado junto aos alunos da 6ª série. Nesse dia, não houve reunião com a 8ª série, pois, a coordenadora não os chamou ao auditório, então, a conversa ficou para o dia seguinte.

A diretora estava empolgada com o convite recebido para a expedição à Brasília. Segundo ela, apenas a escola Raízes, de Vitória, fora convidada. Ana comentava, com quem encontrava, sobre o convite e foi orientada, por pessoas da Seme, a elaborar um projeto solicitando ajuda para levar os alunos.

Algumas pessoas da Seme foram à escola, para ver o projeto planejado em relação aos alunos defasados. Participaram da reunião duas representantes da Seme, a diretora e as duas pedagogas de 5ª a 8ª séries da escola. As pedagogas estavam muito empolgadas com o projeto, apresentando ideias, discutindo diversos assuntos. As pessoas da Seme gostaram muito do projeto, apresentado pela escola e elogiaram bastante. Dentre essas pessoas, uma comentou que os rostos das pedagogas estavam diferentes, elas estavam “mais para cima”. Terminada a reunião com as representantes da Seme, uma pedagoga disse à diretora: “É tão bom ouvir o que a gente ouviu! Vamos comemorar!”.

7.11 Cotidiano na escola

Quanto à gestão, uma das propostas da diretora era fazer reuniões preestabelecidas com os professores, pedagogos e coordenadores, sendo elas 3ª e 5ª feira após as aulas. Ana adotou esta estratégia, pois, nos anos passados, quando era necessária uma reunião, a escola virava

um caos; em outras palavras, era necessário passar de sala em sala informando sobre a reunião e, quando isso acontecia, normalmente os assuntos eram sérios.

A proposta da nova diretora era não deixar os problemas acumularem e ir resolvendo-os nessas reuniões. Por várias vezes, no primeiro semestre, a diretora nem abordava o assunto "reunião", estrategicamente para ver se as pessoas ainda lembravam.

Ana era solicitada para tudo, ora para tirar cópias de documentos, ora para ver o bebedouro que estava com água quente, ora para resolver problemas dos alunos, ora para ver problemas estruturais da escola, ora para ver questões de cardápio, etc. Enfim, tudo passava por ela. Uma professora disse à diretora que ela estava com um problema em relação a isto: "Você está fazendo tudo sozinha! Precisa se situar, começar a respirar mais, ao contrário, você vai ter um "piripaque", disse a professora.

Quanto à expedição a Brasília, a diretora estava muito animada. Com todas as pessoas, ela comentava sobre o convite. As pessoas achavam interessante o projeto e davam sugestões de como ela poderia conseguir o recurso para levar os alunos. Assim, as esperanças e a expectativa da diretora aumentavam a cada dia.

Entretanto, com o passar o tempo era perceptível a sua desilusão, pois, não recebera nenhum retorno do Governo Municipal ou da Seme. A data limite para a inscrição dos alunos se aproximava. Até o último momento, Ana tentou vários caminhos como doações de passagens e parcerias com empresas de transporte, mas, em vão, pois as respostas não vinham e, enfim, o dia da expedição chegou.

Percebia-se a tristeza da diretora mediante o insucesso. Ela queria proporcionar, aos alunos, a oportunidade de conhecer um espaço diferente, de conhecer novas pessoas e viajar.

Encerradas as inscrições, o coordenador da expedição, que convidara Ana e a escola para participar do evento, enviou um e-mail à diretora informando que iria a São Paulo naquela semana para firmar a parceria com a prefeitura, pois, iriam 40 alunos de lá e ele tentaria arrumar a verba para os alunos da escola dela. Ela disse: "imagina que ironia, a prefeitura de SP conceder as passagens... não quero nem ver a confusão que isso pode dá". Ela disse, ainda, que aproveitou e o convidou para ir ao ES conhecer a escola e os alunos.

Duas passagens foram doadas pela prefeitura de São Paulo. Entretanto, a viagem não foi realizada devido à falta de recursos, pois, além das passagens, os alunos teriam outros gastos.

Na época do carnaval, logo no início do período letivo, Ana deixou para as pedagogas a função de organizar, junto aos professores, o que seria feito com cada turno. Entretanto, como era de se esperar, o trabalho com as pedagogas na escola era muito difícil, pois, elas tinham dificuldade em se organizar. Aos poucos, algumas propostas foram apresentadas à diretora. Foram feitos trabalhos com marchinhas e a história do carnaval. Um grupo de crianças apresentou uma marchinha em libras, o que realmente agradou a diretora.

Na assembleia dos alunos para a recomposição do CE, houve muita confusão e desordem no auditório. Algum tempo se passou até que a diretoria conseguisse silêncio. Então, Ana explicou-lhes o significado da expressão "representante do CE" e quais seriam os seus deveres. Ao perguntar quem tinha interesse em se candidatar para a eleição, um novo alvoroço ocorreu no auditório. Os alunos, que demonstraram interesse, foram ao palco, se apresentaram e disseram a razão pela qual deveriam ser eleitos.

No horário do recreio, normalmente, a diretora passava na sala dos professores, conversava com eles sobre assuntos da escola ou assuntos pessoais. Os professores aproveitavam estes momentos, para solicitar à diretora algumas benesses, tais como prêmio incentivo, saídas da escola, recursos para atividades, espaços na escola, dentre outros.

Em uma das reuniões com os professores, Ana procedeu a uma avaliação da comemoração do carnaval na escola, levantando o que foi e o que não foi feito e o que poderia melhorar. Vários professores falaram, eles comentaram sobre a importância de se promover a integração e empolgação dos alunos e professores. Ana se preocupava em ter o *feedback* de sua gestão.

A diretora ia, praticamente, todos os dias à Seme para resolver problemas da escola ou comparecer às reuniões. Em várias ocasiões, eu cheguei à escola e ela estava saindo. Algumas vezes, eu a acompanhei até lá.

Na primeira vez em que fui à Seme, ela narrou como costuma ser seu trajeto por lá. A primeira parada era na recepção, onde se encontra a equipe de apoio. Ali, ela pegava as correspondências da escola. Depois, passava por diversos setores da secretaria, cumprimentava e conversava com as pessoas. Em cada setor, ela solicitava algo a alguém para a escola. Segundo ela, "quem não chora, não mama".

Em alguns momentos, a diretora dizia que sua ida a Seme agilizava alguns processos na escola, tais como a obra do banheiro acessível, o conserto da pia do banheiro feminino, o bebedouro e a parte elétrica da escola. A princípio, pode-se pensar que a ida diária à SEME seja terrível e, até mesmo, uma perda de tempo. No entanto, simbolicamente, significa que, se não correr atrás com jeitinho e insistência, os processos podem não andar como devem e na urgência que se necessita. Esta é, então, a forma como a diretora tenta conseguir o que precisa e deseja no órgão central.

Um dia, segundo Ana, ela iria até a Seme para "resolver um pepino... pepino não, um abacaxi". Uma pessoa, dona de uma padaria do bairro, foi à escola para cobrar uma dívida feita em 2009. Nesse ano, a escola comprara pão nessa padaria, mas o pagamento só seria liberado quando ela tivesse o alvará da prefeitura, pois, as escolas municipais só podiam comprar sob esta condição. Então, em 2012, o alvará da padaria fora aprovado e eles queriam receber. Ana iria à Seme para saber como proceder neste caso.

O dia-a-dia na escola era muito agitado, o que era planejado nem sempre acontecia. Inúmeras vezes, Ana falava: "agora vou fazer isso", mas chegavam pessoas em sua sala e ela não conseguia fazer o que havia planejado, mudando toda a sua programação.

A diretora tinha um prazo para entregar o PA da escola. No entanto, ao tentar escrevê-lo, era interrompida por alguém que ali entrava. Então, ela dizia: "Gente, não adianta... eu começo a fazer e tenho que parar... para ir pra (sic) lá, vou tentar fazer isso a noite". E assim, ela levou-o para casa, pois, na escola ela não tinha tempo para escrever.

O problema com o pedagógico da escola continuava. No início do ano, por várias vezes, a diretora teve que resolver problemas de horário, pois, uma das pedagogas não conseguia fechar os horários das turmas. Ocorreram casos em que um professor teria que estar em duas salas distintas no mesmo horário.

Ana enfrentou situações muito difíceis, relativamente aos pedagogos da escola. Em um caso, sua pressão subiu devido à atitude de uma pedagoga de sua escola. Chegou o dia da entrega do plano de ação à Seme, mas uma pedagoga ainda não tinha feito a parte que lhe cabia. A diretora disse-lhes que o prazo não seria adiado. Entretanto, uma das pedagogas, não conseguindo terminar o que tinha que fazer, ligou para a subsecretária perguntando se poderia adiar a data da entrega. Ana ficou indignada, pois, um dia antes, em reunião na Seme, foi dito

que o prazo não seria adiado. Sendo assim, a subsecretária foi falar com Ana sobre o pedido da pedagoga. Ana disse que "na escola tem 5 espremendo para menos 1". Em outras palavras, tem cinco pedagogas que juntas não dá uma. Em meio a esta situação, Ana solicitou uma pessoa para dar suporte à equipe pedagógica da escola.

Nas reuniões com os professores, Ana sempre expunha as dificuldades e problemas que enfrentava na escola. Muitas vezes, ela pedia ajuda aos colegas para resolver determinados assuntos.

Os professores continuavam, frequentemente, entrando na sala da diretora. Muitos iam até lá relatar os trabalhos que estavam fazendo com seus alunos e os resultados que estavam alcançando. Percebia-se um brilho nos olhos dos professores, quando falavam sobre seus projetos e o espaço para realizá-los Ana fazia questão de participar dos trabalhos que os professores faziam com os alunos. Em várias ocasiões, os professores iam até sua sala e a convidavam para assisti-los.

Em março, chegaram os equipamentos novos para o laboratório de ciências. Entretanto, não foram instalados, pois, Ana precisava resolver a questão elétrica da escola. Sendo assim, um pino de tomada, que era fundamental para o equipamento ser ligado, estava com ela, estrategicamente para ninguém ligar. Uma noite, uma professora pediu a responsável pela informática para testar o aparelho. Não conseguindo ligar o equipamento, ela ligou para Simone, a ex-diretora da escola, para saber se o equipamento já estava pronto para ser usado. Ana disse que ficou um "bicho de brava" com as duas, pois, era ela quem respondia pela escola e ela estava na escola, no momento em que ligaram para a ex-diretora e, caso fosse necessário ligar para alguém, deveriam ter ligado para ela, a atual diretora. Ana admoestou-as para acordarem, pois, a gestão da Simone já tinha passado há muito tempo.

Ana não participou de algumas reuniões dos professores, estrategicamente, para analisar como as pedagogas iriam conduzi-las e quais encaminhamentos seriam passados a ela. No início, percebeu-se dificuldade por parte do pedagógico, mas, com o tempo, elas foram acostumando com as novas atribuições.

Em uma reunião dos professores, da qual Ana não participou, ela desligou o ventilador de sua sala, que era muito barulhento, para tentar ouvir o que estava sendo dito na reunião. Ela disse

se referindo as pedagogas: “Elas não têm autonomia? Então agora quero ver se elas conseguem comandar a reunião”.

Ana contou que, em uma formação de diretores, a secretária de educação disse que não queria diretores fazendo mais de 40 horas semanais, mas, o celular institucional deveria ficar ligado durante 24 horas todos os dias da semana. A diretora então disse: “mas, isso é fazer 24 horas por dia e não apenas 40 horas semanais”.

Ana tinha um caderno, onde anotava o que deveria fazer durante o dia. Entretanto, quase nunca era possível seguir o planejado, pois, vários problemas inesperados surgiam e ela tinha que ‘apagar os incêndios’.

A escola passou por uma situação, em que não recebeu parte do recurso federal destinado à merenda escolar. O motivo para tal situação era que, no ano anterior, a escola tinha economizado muito na merenda, fazendo sempre os três orçamentos e buscando os melhores preços; então, no ano atual, não receberia parte do recurso devido à economia. Mediante esta situação, a diretora ficou inconformada, mas, não tomou nenhuma atitude. Segundo ela, o fato de terem economizado era um caso de gratificação e não de corte da renda.

A escola enfrentava, diariamente, a ausência de professores, devido a atestado, licença, férias, etc. Os coordenadores e as pedagogas sempre tinham que correr à procura de professores na própria escola, para substituir os ausentes. Em um desses casos, uma professora bilíngue estava substituindo um professor no auditório, quando foi desrespeitada pelos alunos. Eles não a deixavam falar. Então, muito irritada e nervosa, ela chamou a diretora e uma pedagoga e pediu a elas que fossem ao auditório conversar com os alunos, pois, não estava conseguindo trabalhar com eles. Ana chegou ao auditório, muita irritada e nervosa, dizendo aos alunos que sua paciência já esgotara, que todos os professores tinham reclamações quanto àquela turma e ninguém iria aturar isso mais. Ela avisou que, na reunião de pais, queria todos os pais presentes, caso contrário, ela iria chamar um a um.

Quando a diretora e a pedagoga saíram do auditório, a professora saiu com elas e disse à pedagoga que não pedisse a ela para substituir os professores que estavam ausentes, pois, ela não iria aceitar.

A primeira reunião da escola com os pais dos alunos de 5ª até a 8ª série foi realizada no dia 21 de março. O auditório estava muito vazio, com pouquíssimos pais presentes. Após a reunião,

os pais procuraram as pedagogas e alguns conversaram com a diretora sobre diversos assuntos.

Por várias vezes, a diretora chegava às 7 horas da manhã na escola e saía de lá às 22 horas, aproximadamente. Segundo Ana, ela ficava para fazer suas coisas (o planejado), mas não conseguia realizar nem a metade.

Na escola, segundo Ana, existiam três escolas diferentes, pois, era perceptível como as coisas mudavam de um turno para o outro. Sua proposta inicial, ao reunir os três turnos na primeira reunião do ano antes do início das aulas, era unir os turnos, mas percebia-se que um turno "não conversava com o outro". Como, em cada turno, o grupo de profissionais era diferente, ou seja, professores, pedagogas, coordenadores, Ana definia que existiam três escolas em, apenas, um espaço físico.

Cada turno tinha sua particularidade. Em um turno, a equipe de pedagogos era mais defasada, assim, em um determinado momento, foi solicitado à Seme a colaboração de um profissional. Em outro turno, frequentemente, alguns professores estavam de licença devido a problemas de saúde. Enfim, eram três escolas com o mesmo nome, mudando apenas os turnos.

No final de março, 150 mesas e cadeiras chegaram à escola. Enquanto alguns homens tiravam as mobílias do caminhão, Ana e Tatiana conferiam o quantitativo. Uma das mais antigas professoras da escola, ao ver o caminhão, disse: "tem 20 anos que eu estava esperando ver esta cena". Todas as pessoas, ao ver as cadeiras e as mesas, ficavam surpresas e felizes. Os móveis foram colocados em um corredor da escola, o lugar emanava coisa nova.

Aos poucos, as pedagogas começaram a entender como a diretora queria que a escola evoluísse, com cada um exercendo sua função com autonomia até onde lhes era permitido. As pedagogas faziam as reuniões com os pais, com os professores e com os alunos sem, necessariamente, a presença da diretora. Em alguns casos, elas apenas passavam os encaminhamentos da reunião. Entretanto, em um dos turnos, o pedagógico não estava tão bem. Era perceptível que, na gestão anterior, a direção fazia parte significativa do trabalho das pedagogas e estas eram muito dependentes. Com a mudança de gestão, as pedagogas ainda estavam se adaptando ao novo esquema.

Em alguns momentos, Ana reclamava por não conseguir realizar o próprio trabalho em sua sala, pois, a todo o momento, alguém chegava e seu trabalho era interrompido. Certo dia, ela

relatou que chegou cedo à escola e entrou, sorrateiramente, para que ninguém interrompesse um trabalho, que vinha fazendo há algum tempo.

O mês de abril foi marcado pela falta de impressoras e máquinas de Xerox na escola. No início do mês, a impressora da secretaria estragou e foi levada pela empresa, que presta serviço à Seme, para verificar se o problema constava no contrato, pois, caso não estivesse, o conserto deveria ser pago a parte. Ao ser informada sobre a situação, a diretora disse: "Deixa levar, vamos ter que fazer um malabarismo para pagar".

Devido aos problemas nas máquinas da escola, Ana teve que imprimir todos os materiais da escola na Seme, inclusive o simulado que acontecera no final do mês. Todos os materiais da escola estavam sendo levados para lá, a fim de serem xerocados. Diariamente, a diretora chegava cedo à escola trazendo inúmeros pacotes de folhas xerocadas.

Mensalmente, Ana conferia o livro de ponto e assinava todas as páginas. Normalmente, ela realizava esta tarefa enquanto conversava com as pessoas ali presentes.

Em meados de abril, iniciou-se a discussão sobre o simulado. Este era um assunto geral na escola, entre professores, pedagogas, coordenadores, setor administrativo e diretora. Eram discutidos o quantitativo de questões, os temas a serem abordados, o tempo de prova, o peso que ele teria, dentre outros aspectos. Sempre que este era o tema de pauta, surgiam discussões e desavenças entre os professores. Ana sempre tentava pacificar as relações, ouvindo a todos.

Os professores passavam na sala da diretora, para fazer comentários positivos quanto a sua gestão. Eles se referiam à mudança positiva no comportamento dos profissionais da escola, mediante a nova direção. Os professores apoiavam a diretora em sua gestão e pediam a ela para não desistir da escola, pois, a gestão estava sendo ótima para todos.

Quando a diretora não estava na escola, sua substituta era Tatiana. Ela tinha como função a parte administrativa da escola. Era ela quem controlava o ponto dos funcionários, o sistema de pauta e gestão on-line e o setor de compras e orçamento.

Quando a diretora não podia comparecer às reuniões, ela era substituída por Tatiana, a qual lhe informava sobre os assuntos tratados na reunião. A diretora e Tatiana eram bem próximas, pois se ajudavam mutuamente. Assim, Ana convidou Tatiana a mudar para a sua sala. A coordenadora aprovou a ideia, pois, assim não ficaria tão sozinha como em sua própria sala.

Apesar do convite, a sala da diretora estava repleta de objetos, materiais e computadores a ser descartados. Com isso, o primeiro semestre terminou e a mudança não foi feita.

Em meados de abril, a diretora começou a falar do seu sentimento quanto ao fato de ser diretora. Certo dia, ela me perguntou: "dá para divorciar?", referindo-se à direção como um casamento.

Por várias vezes, os profissionais não compareciam às formações devido a esquecimento ou falta de comunicação. Certa vez, tratava-se da formação dos pedagogos de EJA, quando a diretora ouviu a voz da pedagoga do noturno no corredor, disse: "não estou escutando a voz de Fátima aqui não". A diretora perguntou-lhe se ela se não sabia que deveria estar na Seme para a formação e ela respondeu que não fora comunicada. A diretora rapidamente, em um movimento tático, disse "eu posso justificar sua ausência em razão do simulado e, depois, a gente pega o material". A pedagoga concordou e disse "faz isso pra mim, por favor".

No início da sua vida de gestora, Ana passou por um período de emagrecimento. Ela se alimentava mal, quase nunca almoçava. Segundo suas palavras, ela não conseguia comer mediante tanta responsabilidade, tanta coisa para fazer. Várias vezes, seu almoço não passava de um salgado por volta das 14h. A diretora emagreceu 10kg, desde que assumiu a direção até abril e, na escola , as pessoas comentavam este assunto, inclusive com ela.

Durante uma semana, a escola ficou sem internet devido a um fio cortado na rua. Tal ocorrência prejudicou o trabalho de Ana, pois, dependia do acesso aos *emails*. Ela insistia em acessar a internet e exclamava: "E a *net* nada... isso me prejudica muito! Tenho muita coisa para responder e nada... depois eles ligam me cobrando".

No final de abril, a escola recebeu computadores novos da Seme. No dia em que eles chegaram à escola, uma equipe da Seme foi até lá instalá-los. Quando a equipe chegou à sala de informática, uma professora, que já ocupara o cargo de diretora em outra unidade de ensino, estava em um computador distraindo-se com jogos. Rapidamente, ela desligou o computador e, antes de sair da sala, aproximou-se da diretora e disse: "estava no planejamento desde o 1º horário, já era hora de eu vir jogar o meu joguinho". Quando a professora saiu da sala, Ana disse "se fosse na escola dela, quando ela era diretora, ela tinha virado os bichos".

Uma professora da educação especial procurou a diretora para conversar sobre seu cargo na escola. Ela não queria continuar na escola e também não queria mais trabalhar nesta área. A

diretora questionou o “por que”, a razão para aquela decisão. A professora se justificou, dizendo que não era considerada uma referência pelas estagiárias e que, na véspera, uma dentre as estagiárias não respeitou uma de suas decisões. Ela considerou este comportamento como uma falta de respeito à sua autoridade. Ela ainda comentou que tinha marcado um horário, na Seme, para o dia seguinte a fim de conversar com as pessoas sobre esta decisão.

No momento em que a professora disse isto, a diretora, em um movimento tático, ligou para a Seme e conversou com uma pessoa do setor de educação especial, solicitando uma reunião, com eles e a professora, para o dia seguinte. Como a pessoa da Seme não poderia participar da reunião no dia seguinte, ela sugeriu que se reunissem naquele momento. A diretora perguntou à professora se poderia ir naquele momento e ela concordou. As duas, juntamente com a pesquisadora, seguiram para Seme. Lá, Ana deixou claro que a escola não estava dispensando a professora, pois, não teria outra pessoa para substituí-la. Percebia-se que a diretora adotou o movimento tático de marcar a reunião, na tentativa de não perder a professora. Na Seme, ela demonstrou não ter interesse em desfazer da professora, mas esta manifestara claramente o desejo de sair da escola como também rescindir o contrato que tinha com a Seme/PMV.

No início do ano, a professora de português da 5ª série pediu para sair da escola, pois, não estava dando conta da turma. Entrou outro professor, que também passou pelo mesmo problema. Ele conversou com Ana, comunicando-lhe o desejo de deixar a escola. Ele justificou-se, dizendo não ter o apoio do pedagógico nem da coordenação, o que dificultava ainda mais o seu trabalho. Ana sugeriu que o professor esperasse mais um pouco para, então, tomar a decisão final e ele concordou.

No início do mês de maio, uma pedagoga entrou em um dos turnos da escola a fim de auxiliar a equipe. A diretora estava muito feliz com isso, pois, a pedagoga chegou muito animada a trabalhar.

A diretora solicitou à pedagoga que conversasse com os representantes de turma, para que eles fizessem, com a turma, uma avaliação relativa aos primeiros meses de aula. Os alunos procuravam a diretora, para discutir seus projetos e ideias. Ela sempre os recebia bem e os incentivava a escrever os projetos contendo suas propostas.

Diariamente, a nova pedagoga informava à diretora o que estava fazendo, como estava seu trabalho com os professores e alunos. A diretora estava feliz, pois, o pedagógico da escola estava começando a ‘caminhar com os próprios pés’.

Duas alunas procuraram a diretora, para conversar sobre um projeto de teatro envolvendo os alunos da 5ª a 8ª série. Ana sugeriu-lhes que procurassem dois professores e pedissem a eles ajuda para escrever um projeto. Com o projeto em mãos, ela iria buscar ajuda na secretaria de educação. A diretora convidou pessoas da Seme, que trabalham no ramo, a fazer um contato com os alunos. No dia marcado, os representantes da Seme foram à escola, se apresentaram e expuseram o projeto do trabalho a ser realizado. Os alunos ficaram muito animados com a proposta.

Uma professora e uma pedagoga, conversando sobre o ciclo e o trabalho em dupla, resolveram chamar a diretora para participar da conversa. O clima estava um pouco tenso entre elas. A professora reclamava que, quando algum professor faltava, sempre uma delas tinha de ficar segurando a turma e, assim, não faziam o que devia ser feito em dupla. Ela disse, ainda, que alguns professores não estavam fazendo as duplas. A pedagoga perguntou à diretora se, no caso de um professor faltar, seria ela a indicada para substituí-lo na sala de aula. Ana ficou irritada e, em voz alta, respondeu que ela é quem iria para a sala de aula. Ana pegou um pincel e folhas e seguiu para a sala de aula. No caminho, Ana exclamou “Ai... ai... voltar aos velhos tempos... aula de inglês!” Perguntei-lhe qual era o assunto que ela iria apresentar na sala de aula, ela respondeu: “Não sei!”.

No final do mês de maio, aconteceu na escola a abertura do projeto ‘Vale Juventude’, com a presença da secretária de educação. Na abertura, palhaços com perna de pau faziam malabarismos com fogo, além das apresentações de pessoas envolvidas no projeto. Em seu momento de fala, a secretária informou a todos que, há dois anos, quando esteve na escola, os alunos, que na ocasião, estavam na 8ª série, pediram-lhe que providenciasse carteiras que não enferrujam nem mancham o uniforme. Então, durante a semana, ela levaria à escola as novas carteiras. Em seguida, os alunos ficaram ao seu redor apresentando diversos pedidos para a escola. Quando as demais atrações de abertura começaram, a diretora e a secretária conversaram. A diretora aproveitou a presença da secretária e, num momento propício, convidou-a para dar uma volta na escola. Ela mostrou todos os problemas concernentes a salas, mofos, infiltrações, falta de espaço e outros. Ana expressou a sua vontade de pintar a

escola e a secretária disse que realmente era necessário e que, ainda naquela semana, mandaria as carteiras novas e pessoas para providenciar a pintura da escola.

Na mesma semana, a secretária de educação foi à escola com a equipe de mobilização estudantil. Eles foram para a sala da 7ª A, para que a secretária procedesse à entrega "oficial" das novas carteiras. Ela disse aos alunos que foi na Escola Raízes, há dois anos, que foram pedidas as novas carteiras que não manchassem os uniformes. Assim, no momento, a Escola Raízes era a primeira escola do município a recebê-las e que todas as escolas irão recebê-las também. Ela disse, ainda, que a escola seria pintada com cores vivas e alegres.

Quando todas as salas estavam mobiliadas com carteiras e cadeiras novas, a diretora assim como Luísa, Adriana e Luís passaram nas salas, perguntando o que os alunos acharam do novo ambiente e solicitaram que eles o preservassem.

A diretora disse à Tatiana que estava com receio de perder Adriana, a nova pedagoga, pois, ela estava atordoada com o comportamento de Carmem e não aguentava mais; além disso, ela tinha sido convidada para ser diretora de uma CEMEI, a ser inaugurada na Serra. Tatiana informou à diretora que, às vezes, Adriana lhe pede para tirá-la da sala das pedagogas, pois, ela não aguenta Carmem. A diretora disse que iria colocá-la e também Tatiana em sua própria sala.

Em meados de maio, Ana apresentou sintomas de depressão. Em uma conversa pela rede social, ela disse estar indo ao médico, pois, estava com este problema. O modo como Ana abordou a questão, refletia sua tristeza. Em março, a diretora perdeu, inesperadamente, uma pessoa muito próxima. Então, ela passou por uma fase muito difícil, de muita tristeza e que acabou desencadeando a depressão no final do semestre. Diversos fatores interferiram para que ela chegasse a esse estado, mas percebeu-se que o fato inicial foi essa perda. Nas postagens em uma rede social, ela desabafava: "Como dormir??? Cadê você, irmão???"

Além destes fatores, Ana se sentia arrependida por ter assumido a gestão da escola Raízes. Em uma conversa, ela disse "me arrependo exatamente por conta de todas as frustrações que a gente viveu. Arrependo-me por que eu poderia estar vivendo outras experiências hoje [...] em relação a questão familiar mesmo e tudo isso está pesando, também, pela decisão de não saber se continuo por mais três anos".

Uma das secretárias da escola solicitou à diretora que ela pedisse a uma coordenadora, que tem a chave da secretaria, para lhe passar essa chave, pois ela e a outra secretária se revezavam com apenas uma chave. Em um movimento tático, a diretora solicitou à secretária para pedir a chave à coordenadora e dizer que seria provisoriamente e que, depois, ela iria providenciar outra cópia. Marlene não gostou e disse que a coordenadora não precisava de chave. A diretora olhou para ela, indicando que tal atitude era uma estratégia para, sutilmente, pegar a chave.

Os alunos procuravam, frequentemente, a diretora para ajudá-los, principalmente os mais velhos. Os alunos da 8ª série queriam fazer uma viagem no final do ano. Eles propuseram à diretora as formas de conseguirem arrecadar dinheiro. Algumas das propostas consistiam em vender comidas na festa junina da escola e no recreio, em dias preestabelecidos, além de rifas. A diretora os apoiou, sugerindo formas para arrecadação.

Muitos funcionários comparavam a nova diretora com a ex-diretora. Diante dos problemas que a escola enfrentava, as pessoas comentavam “se fosse na época da ex... seria assim...”, “se fosse com a outra já teria resolvido...”. Ana lidou com isso, dizendo que as pessoas eram diferentes e tinham diferentes modos de gerir.

Em algumas situações, os comentários eram positivos, principalmente, quando se tratava do modo de lidar com as pessoas e de ouvi-las. Mas, quando o assunto referia-se a questões operacionais, de resolver problemas como internet, as pessoas comparavam Ana de forma negativa em relação à ex-diretora. Diziam que a outra tinha mais agilidade e objetividade para resolver questões administrativas.

A escola tinha projetos de levar os alunos para atividades extra-sala, sendo necessário a solicitação de ônibus para o deslocamento. Em uma ocasião, uma pedagoga fez o pedido de um ônibus e este foi atendido. Entretanto, devido ao calendário interno da escola, a saída foi cancelada e a pedagoga se esqueceu de anular o pedido. Aconteceu, então, que o ônibus foi disponibilizado à escola e não foi usado, o que gerou certo constrangimento por parte da diretora, pois, outra escola poderia utilizá-lo naquele momento. Devido a esta ocorrência, ela dizia não ter mais coragem de solicitar ônibus para as próximas vezes.

A diretora resolvia todos os problemas, até mesmo acompanhar pessoas que tinham ido à escola para recolher entulhos. Quando alguém lhe pedia algo, ela mesma atendia.

Ana também resolvia os problemas de matrículas. Houve o caso de um o aluno que, há duas semanas, estava ausente da escola e foi procurar uma vaga no turno vespertino. Embora a secretária da escola confirmasse a vaga, a pedagoga negou, alegando que a turma era problemática e não poderia receber ninguém. Então, a secretária procurou a pedagoga do outro turno para saber se poderia matriculá-lo, mas esta teve a mesma reação da outra pedagoga. A secretária procurou a diretora para resolver o problema e, em um momento tático, a diretora criou a estratégia de pedir às duas pedagogas que apresentassem uma justificativa, alegando a não matrícula do aluno na turma. Ao falar com a pedagoga, que estava na escola naquele turno, esta disse que, diante da situação de ter que fazer a justificativa, a secretária poderia matricular o aluno, pois, ela não iria providenciar o documento. A secretária e a diretora comemoraram o resultado da tática da diretora.

Em muitos momentos, a diretora teve que abrir mão de seu planejamento devido a problemas emergenciais que surgiam na escola. Ela fazia parte do COMEV, sendo assim, ela deveria comparecer a reuniões semanais. Entretanto, em algumas ocasiões, não pode comparecer devido a demandas que não estavam planejadas na escola.

7.12 Fragmentos da dinâmica do Conselho de Escola

O Conselho de Escola é um dos elementos mais importantes para a gestão democrática em uma escola. Por meio dele, o diretor juntamente com os conselheiros administram a escola em vários aspectos, seja a parte dos recursos, a de pessoal, dos conflitos, entre outros.

Ana tinha como proposta fazer do Conselho de Escola um verdadeiro lugar de gestão participativa, em que os representantes seriam responsáveis por seus segmentos e teriam a autonomia do cargo. Em uma situação problemática relacionada ao segmento de pais, ela encaminhou o problema à única representante, até então deles, para que ela levasse o problema para a reunião do CE e desempenhasse sua função. Como primeira reação, essa representante mostrou-se surpresa e ansiosa para assumir tal responsabilidade, mas, com o passar dos meses, ela apresentou uma postura mais forte e firme na atuação do CE.

Com o início da nova gestão, as pessoas ficaram mais animadas e participavam mais ativamente dos projetos. Houve casos em que as pessoas procuravam a diretora para informar-lhe que poderiam participar do CE. Esta era uma nova atitude, pois, antigamente, os membros do CE eram conseguidos “no laço”, expressão que os próprios membros utilizaram para descrever seu desinteresse em participar. Atualmente, percebia-se mais entusiasmo em trabalhar e colaborar com a escola. Pais de alunos também começaram a procurar a escola, manifestando seu interesse em participar do CE.

7.12.1 Nomeação da diretora como presidente

Conforme retratado anteriormente, a primeira reunião do CE teve como objetivo nomear a Ana como presidente. Para isso, a diretora solicitou a Clara, vice-presidente, que convocasse a reunião.

A reunião, realizada na sala da diretora, foi rápida e objetiva. Estiveram presentes Ana, Clara, Marina, Maria, Márcia e Carlos. Apesar de assinarem a ata para nomeação de Ana, a diretora ficou receosa, pois, poucos conselheiros estavam presentes. Sendo assim, foi necessário solicitar a outros conselheiros que a assinassem para que ela tivesse um quorum válido.

7.12.2 A primeira reunião com Ana na presidência do CE

Como retratado anteriormente, a proposta da nova gestão era transformar o CE em um espaço democrático e participativo. A primeira reunião, com a diretora na presidência, aconteceu dia 13 de fevereiro, no auditório da escola. Estavam presentes: a diretora, o professor Carlos, os alunos Lucas e Gabriel, Marina, a bibliotecária, as professoras Clara e Márcia, Maria (mãe),

Silvério (comunidade) e uma outra mãe que teve um problema e foi comunicá-lo para tentar uma solução.

A diretora iniciou a reunião, agradecendo a todos pela presença e relatando alguns pontos de pauta. Sempre que terminava o relato da pauta, Ana perguntava aos conselheiros se eles tinham mais algum ponto a acrescentar. Nesse dia, o assunto discutido referia-se à venda de guloseimas, no portão da escola, por uma senhora da vizinhança. A mãe que levou o assunto para a reunião relatou o modo como essa senhora tratava os alunos. Então, o representante da comunidade do bairro manifestou-se, dizendo que poderia ajudar na solução do problema, pois, é proibido este tipo de comércio na porta de escolas.

Como segundo ponto, constava a recomposição do CE. Ana comunicou que já tinha os nomes dos professores, que iriam fazer parte do CE, assim como as datas em que seriam as assembleias dos estudantes e dos pais. O terceiro ponto referia-se à obra do banheiro acessível que, ainda, não tinha sido finalizada, pois, o responsável não tinha ido à escola até então. Os demais pontos de pautas referiam-se às solicitações de equipamentos e obras na escola. Finalmente, os conselheiros definiram que as reuniões do CE seriam realizadas na primeira segunda-feira de cada mês e eles deveriam procurar a secretária, no máximo com 48 horas de antecedência, para informá-la a respeito do assunto a ser colocado em pauta.

7.12.3 Convocação dos pais para o CE

No final de fevereiro, foi realizada a reunião com os pais para a recomposição do CE. Enquanto esperava, ansiosamente, a chegada dos pais, Ana disse: “tomara que alguém venha...”. Ao iniciar a reunião, a diretora agradeceu a presença de todos e esclareceu o motivo pelo qual eles estavam ali, ou seja, a recomposição do CE. A entrega dos nomes dos conselheiros deveria ser feita até o dia seguinte.

Ana informou-lhes sobre a tarefa do conselheiro e explicou sobre as reuniões. Ela relatou a necessidade de eleger cinco pessoas para o CE e quatro para o Conselho Fiscal (CF). A única representante dos pais no CE, também, falou sobre a importância da representatividade e

explicou sobre seu trabalho como conselheira. Alguns pais se ofereceram para o CE, espontaneamente. Ficaram algumas vagas não preenchidas. Nesse momento, a diretora insistiu junto aos pais e, finalmente, conseguiu quatro mães e um pai para o CE.

Terminada a reunião, Maria e a diretora conversaram. A mãe disse à diretora que, no ano anterior, ninguém compareceu à assembleia e que ela tinha ficara surpresa com o significativo número de pessoas presentes na atual reunião.

7.12.4 Situação no cartório

No final de fevereiro, a diretora ainda não conseguira resolver sua situação no cartório, que lhe daria direito a movimentar as contas bancárias da escola. Sempre faltava algum documento ou assinatura e, assim, era necessário retornar ao cartório.

Esses acontecimentos tomaram muito tempo de Ana, pois, muitas vezes ela precisava ir ao cartório, buscar documentos, buscar assinaturas. Além disso, pelo fato de não ter acesso às contas bancárias, atrasavam-se os pagamentos de fornecedores, os quais iam constantemente à escola para requerer os pagamentos. Na maioria das vezes, ela conversava com os fornecedores e explicava a situação, garantindo que, assim que tivesse acesso ao dinheiro, eles seriam pagos.

7.12.5 A primeira reunião com CE recomposto

A segunda reunião do CE aconteceu no dia 05 de março. Esta foi a primeira reunião após recomposição dos segmentos. Na reunião com os pais, Ana prometera dar-lhes o material sobre o CE, que a Seme disponibilizara aos diretores na formação. Entretanto, devido à

correria com os prazos para entrega de alguns documentos, ela não teve tempo para preparar o material. Os pais reclamavam, mas ela explicava a situação e prometia trazer-lhes o material na próxima reunião.

Ana iniciou a reunião, apresentando todas as pessoas do CE. Posteriormente, explicou a diferença entre os termos conselheiro escolar e conselheiro fiscal. Ana leu a pauta e iniciou os pontos a serem abordados. O 1º referia-se ao desligamento de uma coordenadora da escola do CE. O 2º referia-se à recomposição do CE. que ficou da seguinte maneira:

Tabela 8 - Membros do Conselho de Escola

	Magistério	Estudantes	Servidores	Pais	Conselho Fiscal
Titular	Clara	Lucas	Marina	Maria	Carlos
Titular	Márcia	Gabriel	Marilene	Claudia	Gustavo
Titular	Cláudio		Marlene	José	
Suplente	Luísa		Laís	Gisele	Vaine
Suplente	Kátia		Cleusa	Lúcia	
Suplente	Célia			Bruna	

Fonte: Dados da Pesquisa (2012).

O 3º ponto da reunião foi a pauta online dos professores, que deveria até o final da semana estar disponível aos professores. Posteriormente, Ana falou do projeto fora da escola, e da disponibilidade de ônibus que a Seme oferece para estes tipos de trabalhos. Ela falou então da proposta da visita à Garoto para a turma de 2º ano do vespertino, em que o CE precisa aprovar a saída dos alunos. Foram feitas duas votações, uma referente a aprovação da saída pedagógica das crianças, e a outra se caso não conseguisse o ônibus com a prefeitura, o CE pagaria com o próprio dinheiro. As duas votações foram autorizadas por unanimidade.

7.12.6 Reunião sem a presença da diretora

Em 09 de abril aconteceu uma reunião do CE em que a diretora não esteve presente, pois estava com problemas de saúde. A vice-presidente foi que conduziu a reunião. Foi discutido o que seria feito com os materiais da biblioteca que precisavam ser descartados. Uma das mães do CE solicitou o afastamento do mesmo, Clara então leu a carta enviada pela mãe.

Foram lidos alguns ofícios repassados pela Seme. Os alunos que estavam presentes na reunião pediram mais aulas de algumas matérias. Este assunto teria que ser conversado mais profundamente, pois teria que mudar o currículo da escola. Um grupo de alunos também solicitaram ao CE o espaço da escola para que a banda deles pudessem ensaiar na escola. Este assunto ficou para ser resolvido posteriormente, pois a diretora não estava presente.

Pode-se perceber que o fato da diretora não estar presente nesta reunião teve alguns aspectos negativos. Casos que foram levados ao CE deixaram de ser resolvidos, pois acreditava-se que seria interesse a participação e o aval da diretora para solucionar. Percebeu-se que ela era elemento chave para a reunião ser efetivada com sucesso.

7.12.7 5ª reunião do CE

Na seguinte reunião do CE, a diretora estava presente. Foram lidas as atas das reuniões anteriores, para que os conselheiros as assinassem. Ana explicou que, naquele dia, a ata tratava da prestação de contas, encaminhamentos de alguns alunos, informes, além de outros que surgiram na hora da reunião, tais como um projeto dos alunos, saídas da escola e Vale Juventude.

Ela solicitou que fosse suspensa a prestação de contas, transferindo-a para uma reunião extraordinária por se tratar de algo muito importante, assim como possibilitaria esclarecer todos os detalhes. Então, a prestação de contas foi transferida para a próxima semana. O projeto “Vale Juventude” também foi transferido para a reunião extraordinária.

Ana comentou sobre o excessivo número de cópias, que foram tiradas na escola desde o início das aulas. No momento, a escola contava apenas com uma copiadora, pois, as outras estragaram. Ela apresentou alguns orçamentos, sendo aprovada, por consenso, a compra de uma copiadora para a escola, além de uma campanha pela conscientização dos funcionários quanto ao uso racional das máquinas.

Foram, também, considerados vários casos de estudantes, que apresentavam sérios problemas e seriam encaminhados ao conselho tutelar. Alguns dos motivos referem-se ao excesso de faltas, suspensões, mau comportamento e abandono dos pais.

Quanto a saída dos alunos para atividades pedagógicas, a diretora propôs que, na ata da reunião daquele dia, fossem aprovadas todas as saídas dos alunos para tais atividades e que, somente, fosse encaminhado ao CE as saídas para lazer. Todos os conselheiros concordaram.

7.12.8 Prestação de contas

A reunião de prestação de contas aconteceu na biblioteca da escola e não no auditório como sempre acontecia, pois, este estava sendo usado para outra finalidade. No início da reunião, Ana falou sobre a importância da prestação de contas na escola. Ela mostrou os orçamentos da escola, referentes ao setor elétrico, hidráulico, equipamentos, dentre outros. Apresentou todas as contas referentes às aplicações da escola, solicitando aos conselheiros que assinassem.

Referiu-se ao caso da dívida em 2010, contando que a padaria só cobrara o valor naquele ano, pois, anteriormente, a escola não tinha o alvará da prefeitura para receber, mas, no momento, tinha. Enfim, esclareceu as questões referentes ao uso do dinheiro da escola, deixando tudo bem claro. O projeto Vale Juventude, que estava sob a coordenação de uma pedagoga, não foi apresentado ao CE nesse dia.

7.12.9 Última reunião do CE do 1º semestre letivo

Durante a última reunião do CE no primeiro semestre, Ana passou algumas informações sobre os bilhetes entregues aos alunos, sobre as mesas e cadeiras novas que tinham chegado à escola, e já estavam riscadas e sem patrimônio.

A diretora contou que, quando a secretária de educação esteve na escola para inauguração do Vale Juventude, convidou-a para dar uma volta na escola. Sensibilizada, a secretária prometeu que a escola seria pintada ainda naquele mês.

Ana pediu autorização ao CE para aquisição de gêneros hortifrutigranjeiros para a merenda escolar e os conselheiros aprovaram. Ao retornar de uma excursão, com os alunos, ao município de Santa Tereza, no sábado anterior, o professor, conselheiro fiscal, apresentou um relato sobre a atividade, enfatizando seu aspecto positivo.

Ana levou para o CE a discussão sobre ‘como proceder’ com os alunos que solicitaram a segunda via da carteirinha de estudante, por terem perdido a primeira. Os conselheiros votaram para que fossem cobrados R$3,00 na liberação da segunda via.

Algumas mães foram à reunião para reclamar de alguns alunos, que estavam atrapalhando a turma da 5ª série. Estes são defasados e repetentes. A diretora disse que não poderia negar matrícula e nem expulsá-los da escola, mas os pais poderiam promover uma reunião com o segmento, convidar algumas pessoas da Seme para a reunião do CE e discutir uma solução para o problema. As mães aprovaram a ideia e marcaram uma reunião com o segmento, a ser realizada após as férias. Anteriormente, na escola, uma professora procurou a diretora para falar sobre os alunos desta turma. A professora disse ter compaixão pelos outros alunos, pois, um grupo estava prejudicando-os.

No primeiro semestre, as reuniões do Conselho de Escola foram positivas no sentido de aproximar pais, alunos e funcionários, mostrando os problemas e dificuldades que a diretora e a escola enfrentavam. Percebia-se que a diretora tinha o CE como um seguimento que a ajudava a tomar decisões e, de certa forma, isto a deixava mais confortável em sua gestão.

8 Entendendo a complexidade de fragmentos do cotidiano de um novo gestor

No item 7, objetivou-se discorrer sobre os fragmentos do cotidiano de Ana, ressaltando o início de sua carreira como gestora.

No item 8, pretende-se, embasado nas colocações de Certeau (2009), Reed (1997), Hill (1993) e outros, entender o sentido que envolve essas práticas cotidianas no início de uma gestão. As ideias e as práticas complexas do cotidiano de Ana, como nova gestora (HILL, 1993) estão em contraposição ao apresentado por Fayol (1970), segundo o qual a gestão é algo prescritivo e estático.

8.1 O prescritivo/estático *versus* o inesperado/dinâmico

A partir da ideia de gestão como prática social (REED, 1997), bem como da complexidade da vida cotidiana (CERTEAU, 2009), do trabalho gerencial (MINTZBERG, 1986; 2010) e do novo gestor (Hill, 1993), dentre outros, pretende-se discutir como a nova diretora construiu e reconstruiu o planejamento, o comando de pessoas, a organização da escola, a avaliação de processos e o controle das atividades por meio de suas práticas cotidianas.

8.1.1 Planejar contando com o inesperado...

A principal dificuldade de Ana, em sua gestão, refere-se ao planejamento e à execução, pois, mesmo tentando planejar como seriam os seus dias, o que era necessário fazer, o cotidiano tumultuado da escola, com diversos acontecimentos inesperados, fazia com que o planejado fosse refeito em vários momentos, dando vazão a necessidades emergentes inesperadas. O

cotidiano desta gestão foi, então, construído por meio de planejamentos e replanejamentos que aconteciam constantemente.

O planejamento, adotado por Ana, ultrapassava a visão clássica preconizada por Fayol (1970), pois, embora seus planejamentos fossem feitos antes mesmo de ir para o trabalho, ela já contava com acontecimentos inesperados que, provavelmente, iriam ocorrer e, assim, ela teria que abrir mão do que fora, a princípio, delineado. Tais acontecimentos inesperados incluíam questões pedagógicas e administrativas, conflitos entre pessoas, funcionários entrando em sua sala para conversar sobre diversos assuntos, enfim, muitos imprevistos ocorrendo a todo o momento e Ana tinha que priorizá-los.

Desta forma, Ana elaborava o planejamento diariamente, antes de sair de casa. Entretanto, ao chegar à escola, tinha que recriá-lo devido ao cotidiano, que é incontrolável e mutante. Isto vai a desencontro com o que Fayol (1970) define, ao retratar que o gestor executa os seus planejamentos. Em outras palavras, o cotidiano de Ana evidencia que sua gestão vai muito além da visão clássica, pois, apesar de se programar para o trabalho, ela já esperava que acontecimentos inesperados surgiriam, fugindo do planejamento inicial.

Ana chegou a desabafar que, quando estava na sala da direção, não conseguia fazer nada, pois, as pessoas apareciam para conversar ou solicitar algo. Ela revelou que, em alguns momentos, tentava chegar à escola cedo e entrava, sorrateiramente, para que ninguém a visse, pois, assim poderia terminar os trabalhos. Esta estratégia de se esconder, possivelmente, evidencia a dificuldade de Ana em definir quando poderia ou não atender as pessoas. Desde o início da gestão, ela deixou aberta a porta de sua sala para que as pessoas perdessem o receio quanto à sala da direção e pudessem ir até ela com mais facilidade.

8.1.2 Comandar pessoas ou conflitos em um cotidiano complexo?

Quanto ao comando de pessoas, a nova diretora sempre designou diversas tarefas a cada segmento. Ela abriu espaço para que cada um exercesse sua função da maneira como preferisse, desde que entregasse resultados. Frequentemente, Ana era apontada, pelos colegas,

como uma pessoa que sabe ouvir e gosta de ouvir. Os assuntos referiam-se a novos projetos, ideias ou constituíam um simples desabafo pessoal. A diretora era, também, considerada como uma pessoa compreensiva, que queria ver os seus colaboradores felizes com o próprio trabalho. Apesar de abrir espaço para os colaboradores, Ana enfrentou algumas situações decorrentes de gestões passadas. Percebia-se que, em gestões anteriores, as pessoas não tinham autonomia nem muito espaço para tomar decisões, que estavam em suas esferas de trabalho. Por esta razão, a princípio, o novo cenário parecia estranho para algumas pessoas, pois, elas ainda não sabiam como lidar com o novo contexto.

Dentre os profissionais, as pedagogas foram as que tiveram mais dificuldades em trabalhar neste novo cenário. Elas tiveram que assumir tudo o que cabia às suas funções, fosse com relação a alunos, professores ou pais.

O fato de comandar pessoas, fez com que Ana exercitasse sua autoridade e construísse/reconstruísse artimanhas, a todo o momento, para se relacionar de forma harmoniosa e sutil. Em alguns casos, foi necessário tomar atitudes rápidas e astuciosas, para lidar com os conflitos existentes na escola.

8.1.3 Reuniões semanais: dividir o peso de gerir uma escola?

Um dos desejos de Ana era transformar a escola em um ambiente tranquilo. Então, ela organizou sua equipe para que isso fosse possível na escola. Uma de suas principais ações foi estabelecer reuniões dos turnos toda semana. As reuniões eram realizadas às 3ª e 5ª feiras, depois do horário de aula. Com tal decisão, seu objetivo era não acumular problemas e discutir, com os professores, assuntos do dia-a-dia da escola, trazendo também *feedbacks* do que acontecia na escola com foco na melhoria contínua.

No início do ano, os colaboradores estavam animados com essas reuniões. Entretanto, com o passar do tempo, percebia-se que alguns tinham o anseio de ir embora da escola tão logo a aula terminasse. Uma das principais ações dos colaboradores era: assim que o relógio marcava 12:00h, turno matutino, ou 18:00h, turno vespertino, eles se retiravam mesmo

quando a reunião ainda não terminara. Alguns alegavam que o horário-limite era este e que tinham outros compromissos.

As reuniões para tomada de decisões tornaram-se uma rotina na escola. Tornam-se, então, uma pista de processo decisório mais voltado para o coletivo, em que as pessoas têm oportunidade para manifestar seu posicionamento sobre o que acontece na escola e também trazer o questionamento se este seria um método para dividir o peso da responsabilidade por tudo que acontecia na escola.

Desde o primeiro momento, na recepção dos colaboradores, Ana solicitava-lhes ajuda para gerir a escola. Tal solicitação seria, provavelmente, uma forma de dividir a responsabilidade com os demais colegas, a fim de sentir-se mais segura quanto às decisões a serem tomadas e os encaminhamentos a serem realizados. Isto também se evidencia, quando Ana levava problemas/conflitos para serem resolvidos nessas reuniões. Em outras palavras, naquela escola, não havia uma pessoa ocupante de um cargo que tomava todas as decisões sozinha.

A avaliação e o controle dos processos que ocorriam na escola, quando se referiam aos profissionais da escola, eram realizados nas reuniões semanais e nas reuniões de CTA. Quando o retorno dependia dos alunos, a diretora convocava os representantes de turma para que eles buscassem as informações com os seus colegas de classe. Mediante essa atitude, os alunos se sentiam muito importantes. Em certas ocasiões, eles iam até a sala da diretora para conversar sobre os acontecimentos da escola e apresentar os *feedbacks*. Eles aproveitavam as oportunidades para sugerir ou solicitar algo à diretora. Percebia-se que eles valorizavam o fato de a diretora querer ouvi-los e atender seus anseios, quando possível.

Quando a escola iria receber a pintura por parte da Seme, Ana pediu aos representantes de turma que verificassem, em suas turmas, como gostariam que a escola fosse pintada. Várias listas foram enviadas à diretora, apresentando as opiniões. Ela se divertia com a criatividade dos alunos. Vários alunos foram até a sala de Ana, para conversar sobre a pintura da escola. Ana, por sua vez, estimulava-os a usar a criatividade e expressar suas opiniões.

A gestão democrática abrange esta ligação entre decisões e alunos. Ana sempre se preocupou em dar, aos alunos, o direito de participar das reuniões do CE e ter livre acesso a sua sala, quando precisassem solicitar algo. Na eleição, uma de suas propostas era retomar o Grêmio

Estudantil. Ao reunir-se com os alunos para tratar da recomposição do CE, ela pretendia, também, organizá-los para retomar o Grêmio que, até então, estava desativado.

Entretanto, no primeiro semestre, os alunos não foram efetivados no CE e o Grêmio Estudantil não foi reativado. Apesar da insistente cobrança, por parte dos alunos, no sentido da recomposição e participação, percebeu-se que, em meio a tanta novidade por parte da nova gestão, outras prioridades surgiram e, relativamente, não houve tempo suficiente para dar continuidade a esses projetos.

Embora Ana priorizasse a participação da comunidade e dos alunos na gestão escolar, percebia-se que, como ocorreu em relação ao Grêmio e CE, ela não conseguiu se organizar e atender a demanda. Embora a evidência de seu desejo, ela precisava de tempo. Entretanto, dentro do contexto em que se encontrava, ela não conseguiu efetivar esses projetos.

O início de gestão, em sua complexidade, é afetado pelo fator tempo, segundo Hill (1993). O novo gestor tem dificuldade em lidar com o tempo disponível e, assim, alguns planos são prejudicados em função do tempo, que ainda é uma variável incontrolável, com o qual o novo gestor precisa aprender a lidar.

8.2 Os mundos da “casa”, do “condomínio” e do pedagógico, vividos/reconstruídos na gestão

Ana sempre se referiu à escola como sua casa, o prolongamento de seu lar. Desde o início de Janeiro, ela expressava o desejo de realizar algumas mudanças na escola a fim de receber os professores e alunos. Um de seus principais desejos era pintar a escola. Entretanto, devido à chuva e problemas de instalações não foi possível pintá-la.

Então, para receber os professores, ela enfeitou a escola com arranjos florais e disponibilizou biscoitos em suas salas. Quando eles chegavam, ela os recebia cordialmente, dizendo que a escola começava a ter vida, e sua casa estava começando a “florir”.

O significado do termo “casa”, ao se referir à escola, baseia-se no movimento de pessoas, de vida, de vibração, de complexidade dentre outros. Em uma casa, existem normas informais que regem o lar e, ao mesmo tempo, existem pessoas diferentes que criam a todo o momento novos cenários que a transformam. Esta seria a casa de Ana, um lugar dinâmico e vital.

Ana tentava criar, na escola, um ambiente harmonioso assim como em uma casa. Ela se preocupava em cumprimentar a todos com um “bom dia”, “boa tarde” e “boa noite”. No primeiro dia de aula, ao receber os alunos, ela pronunciou: “Esta escola não tem sentido sem vocês. No mês de janeiro, a escola parecia uma escola fantasma. Vocês são a razão da nossa estada aqui. Então, sintam-se todos acolhidos”. Nessas palavras, percebe-se o lado “mãe” da diretora, expressando seu sentimento em receber os alunos, percebe-se a importância do acolhimento.

Em meados de Abril, repensando sua decisão em ser diretora, Ana disse: “Dá pra divorciar?”. Nesta declaração, novamente, percebe-se o laço existente entre escola e casa. Ana considera o fato de ser gestora como um casamento, em que ela assumiu um compromisso, em que existiam filhos que estavam ligados a ela. Desta forma, referindo-se ao termo “divórcio”, ela retrata o fato de deixar o seu lar, a sua casa, a sua escola.

O cotidiano de Ana como gestora também registra a presença de muitas práticas, que relacionavam sua gestão àquela de um sindico de condomínio. Ela era procurada, para resolver todo e qualquer problema que ocorresse na escola. Era ela quem iria procurar a solução de problemas quanto ao bebedouro, que estava com água quente, quanto a máquina de Xerox que não funcionava e outros problemas estruturais da escola, tais como infiltrações, instalações queimadas, banheiro acessível, montes de areia atrás do prédio da escola, dentre outros. Ana era o “faz tudo” na escola,

Uma das principais tarefas da nova diretora referia-se ao setor pedagógico, pois, ela pressentia a ocorrência de problemas com as pedagogas. Conforme imaginado, Ana se envolveu, intensamente, com as pedagogas para que o trabalho fosse realizado.

Em alguns momentos, Ana se aproximava das pedagogas e, em outros, se distanciava para deixar que elas assumissem suas posições, tomassem decisões e encaminhassem as demandas. Após a ocorrência de um caso em que uma pedagoga tomou uma atitude contrária a da diretora, Ana não compareceu a uma reunião dos professores, a qual acontecia duas vezes por

semana, a fim de deixar que uma pedagoga conduzisse a reunião. Com esta atitude, Ana pretendia mostrar às pedagogas que elas tinham autonomia para apoiar, ou não, o que fora solicitado, assim como elas deveriam saber "como" comandar uma reunião da qual diversos professores participavam.

No final do semestre, o grupo de pedagogas já alcançara melhorias, pois, Ana conseguira passar-lhes como gostaria que o trabalho fosse realizado. Assim, com o passar do tempo, elas adquiriram mais segurança para realizar o próprio trabalho, sem a necessidade de a diretora direcionar tudo.

8.3 Relações entre escola/diretora e Seme ou "quem não chora, não mama!"

Ana sempre manteve contato direto com a Seme. Aproximadamente todos os dias, ela ia até lá. A diretora acreditava que, indo a Seme, ela conseguiria agilizar alguns processos para a escola. Em outras palavras, ela ia a Seme e com "jeitinho" conseguia o que queria. Por outro lado, poder-se-ia questionar que, com a ida diária a SEME, perde-se muito tempo. Entretanto, este fato é o típico "caro que sai barato", pois, devido à burocracia que envolve os processos dentro de uma secretaria, a decisão de Ana no sentido de ficar mais próxima da Seme e sempre solicitar o necessário constituía um facilitador para sua gestão. Assim, o que ao mesmo tempo condicionava a gestão, ao mesmo tempo a habilitava.

Devido a um problema no funcionamento das máquinas copiadoras, Ana ia à Seme, frequentemente, a fim de imprimir o material necessário. Mediante essa situação e ao fato de a diretora solicitar recursos para a compra de copiadoras, a secretária emprestou uma máquina para a escola, a qual poderia ser usada até que o problema fosse resolvido. A relação cotidiana entre Seme e diretora facilitava a vida desta, quando precisava de algo para a escola. Segundo Ana, ela pedia tudo o que podia, pois "quem não chora, não mama".

Entretanto, nem tudo solicitado a Seme era conseguido. A proposta da expedição a Brasília foi levada à Seme pela diretora, mas não foi aprovada. Esta falta de conexão pode estar

relacionada às prioridades que a Seme deve atender. Apesar de seu empenho, a diretora não conseguiu efetivar a viagem.

Um outro aspecto, que Ana não conseguiu reverter, refere-se ao caso em que, ao economizar no gasto com a merenda, ao invés de a escola ser beneficiada, ela foi penalizada, pois, recebeu menos verba no início do ano. Esta questão torna-se uma ironia, pois, ao mesmo tempo em que a Lei define que, para aprovar um orçamento, é necessário apresentar três e considerar o menor, a escola é penalizada ao conseguir economizar.

São fatos, como os supracitados, que permeiam o cotidiano entre Seme e direção escolar. O "jeitinho" é um elemento muito usado no setor, para conquistar o que se almeja com mais facilidade. Mas, ao mesmo tempo, existem outras prioridades e burocracias por parte do órgão central, que impedem alguns projetos. Neste contexto completo e dinâmico, Ana precisa criar e recriar práticas astuciosas para "sobreviver".

9 Novo Gestor pelas “lentes” das práticas

O início da carreira do novo gestor da escola “Raízes” foi marcado por conturbações, frustrações, depressão e vontade de desistir. Conforme retrata Hill (1993), este começo é árduo e difícil, pois, nem todas as pessoas que se propõem a ser um gestor o conseguem, sendo que, em alguns casos, ocorre a desistência em permanecer no cargo.

Em um aprofundamento no cotidiano desta experiência inédita pelo sujeito diretor, foi possível sentir que a construção do ‘ser gestor’ é permeada por espaços, onde coexistem o “próprio” e o “outro”.

De acordo com Certeau (2009), o cotidiano é permeado por práticas, de diversos sujeitos, que são construídas socialmente. Assim foi o início de Ana como gestora. Sua visão quanto a ser gestora ocorreu mediante os acontecimentos envolvendo as pessoas com as quais ela dividia o espaço da escola. Então, a construção do ‘ser gestor’ envolve todos os aspectos que norteiam o sujeito ocupante deste cargo. No caso contemplado no presente estudo, vários fatores influenciaram esta formação, tais como a estrutura da escola, o clima da cidade, os professores, os ex-diretores presentes na escola e os iniciantes na carreira. Enfim, cada particularidade, que acontecia naquele espaço, colaborou para a construção do ser gestor de Ana.

Nas análises deste trabalho e aproximando-se da concepção de Certeau (2009), a “estratégia” está ligada ao lugar do “próprio” e à possibilidade de ser planejada, enquanto a “tática” é apresentada pela construção astuciosa do “espaço”. Enquanto as “estratégias” têm o poder de produzir, mapear e impor, as “táticas” são restritas a utilizar, manipular e alterar o que a estratégia impõe (CERTEAU, 2009).

Adotando-se essas concepções, é possível destacar movimentos estratégicos no início da gestão de Ana, quando ela optou por criar um grupo de *emails* para se comunicar com os profissionais da escola, com a finalidade de levar as pessoas a utilizarem o computador.

Outro momento, em que a diretora utilizou-se do cargo para tomar decisões estratégicas, foi quando precisou de mudança na presidência do Conselho de Escola, sendo que, para isso, era

necessária a ata da reunião assinada pelos conselheiros. Como não houve quorum suficiente, ela decidiu procurar as pessoas, que não compareceram àquela reunião, para assinar a ata.

Ao propor que as reuniões com os profissionais da escola fossem realizadas todas as 3ª e 5ª feiras, Ana utilizou uma estratégia para evitar as situações conturbadas, que aconteceram no ano anterior. Nessas reuniões, a diretora adotou um movimento estratégico, ou seja, não participou de algumas, com o objetivo de analisar como as pedagogas conduziam e encaminhavam os repasses a ela. Nessas mesmas reuniões e adotando o movimento estratégico, a diretora não participou de algumas a fim de analisar como as pedagogas conduziam e encaminhavam os repasses a ela. Um de seus objetivos consistia em fazer com que o pedagógico trabalhasse de forma autônoma.

Ao convidar um representante da Seme para acompanhá-la na reunião com os pais do 1º ano, Ana adotou uma postura estratégica, a fim de dividir a responsabilidade em definir o que seria feito com os alunos que teriam que mudar de turma.

Conforme apresentado anteriormente, a nova gestora ia frequentemente à Seme. Segundo suas palavras, suas idas à Seme agilizavam alguns processos na escola, no sentido de ajudá-la a conseguir determinadas necessidades, tais como obras, impressões, recursos e outros. Este pode ser considerado um movimento estratégico, adotado pela diretora. Ana também utilizou uma estratégia para conseguir as chaves da secretaria, evitando causar conflitos com alguns funcionários.

Tais práticas constituem resultado de uma posição específica que Ana ocupava e da possibilidade em poder planejar suas ações e executá-las. Por outro lado, o desempenho de Ana também contou com táticas.

Em uma reunião com os profissionais da escola, Ana optou por não participar e, aproximando-se de um movimento tático, assim que a reunião começou, ela desligou o ventilador para tentar ouvir o que se passava na sala dos professores.

Em outro momento, a diretora propôs uma justificativa para a falta de uma pedagoga a uma reunião na Seme, pois, esta se esquecera do compromisso.

No dia em que a secretária de educação do município de Vitória esteve na escola, Ana aproveitou sua presença e convidou-a para dar uma volta na escola. Nessa oportunidade, a

diretora mostrou-lhe todos os problemas, tanto estruturais quanto físicos, que a escola vinha enfrentando desde o início do ano.

Com base nesses acontecimentos, conclui-se que o cotidiano da gestora é construído em virtude da superposição entre estratégias e táticas, que acontecem a todo o momento. Por esta razão, no presente trabalho, não se foca em separar uma da outra, mas em demonstrar as artes do fazer gestão na escola, sem se preocupar com classificações. Entretanto, alguns exemplos foram citados, para demonstrar que estas duas movimentações estão presentes no cotidiano.

10 Tessituras Finais

Neste trabalho, buscou-se discorrer sobre o início da gestão de um novo gestor dada suas práticas cotidianas. Pode-se constatar que o começo em tal função, em muitos momentos, é frustrante e muito difícil. Antes de exercer o cargo, várias expectativas eram evidentes. No entanto, ao longo do tempo, dada a difícil realidade em conseguir recursos financeiros, lidar com pessoas e com os conflitos, as dificuldades emergiam e as frustrações eram perceptíveis.

No final do primeiro semestre de sua gestão, Ana revelou que sua visão sobre o que significava ser gestora mudara. “A expectativa que eu tinha de planejar as coisas e acontecer como havia planejado, realmente, fura completamente”. Antes de sair de casa, Ana planejava como seria o seu dia de trabalho. Entretanto, ao chegar à escola, diversas demandas surgiam e ela tinha que deixar de lado o seu planejamento e “apagar os incêndios”.

Quanto à questão de como aprendeu a ser gestora, Ana dizia que ainda não aprendera, mas, estava aprendendo no dia-a-dia, vivendo a realidade. O cotidiano e suas particularidades foram e continuavam sendo fonte de aprendizagem.

O desgaste com o cargo de direção refletiu, diretamente, na saúde de Ana. Ela emagreceu cerca de 10kg no período de Janeiro a Abril. Muitas vezes, seu almoço resumia-se a um salgado. Outro fator relevante refere-se a um quadro depressivo, decorrente de frustrações e problemas pessoais, tais como a perda de pessoa próxima.

No início de sua gestão, foi possível perceber que não existem teorias que constroem o cotidiano de um gestor. Em outras palavras, apesar das teorias referentes a como gerir uma organização, o cotidiano é muito complexo e divergente em cada espaço. Para gerir uma escola, por exemplo, estão envolvidas centenas de pessoas, cada uma com suas particularidades e personalidades, assim como os recursos ou a falta deles, espaço físico onde se atua e como aconteceu na escola Raízes, inclusive os eventos climáticos. Tal realidade evidencia que, embora seja possível a realização de um planejamento prévio do que pode acontecer, sempre se considera o inesperado, sendo a partir dele que a gestão é construída. Não existem regras, nem o que é certo ou errado, mas, existem ações, fatores e elementos que constroem cada momento de uma gestão.

A relevância deste estudo está em apresentar a complexidade, que envolve a mudança do ser professor e do estar diretor. A gestão escolar é complexa, pois, envolve diversos elementos e as dificuldades, que foram apresentadas no presente trabalho. Desta forma, nota-se a necessidade de estudar mais criteriosamente esta transição, pois, aparentemente, ela pode ser considerada como simples e fácil. Entretanto, como se percebe no caso de Ana, esta transição envolve o emocional, a vida pessoal, o que a levou a repensar sua decisão sobre estar diretora e querer desistir.

Evidenciado este fato, ressalta-se a necessidade de preparar o professor para assumir o cargo de diretor. Em outras palavras, apresentar-lhe como a vida de quem se propõe a assumir tal cargo realmente é. A transição deve ocorrer cautelosamente, sendo necessário investir na formação do diretor, pois, a partir desse conhecimento, ele decidirá se é realmente isto que ele quer e espera.

Esta formação não seria uma “receita de bolo”, mas uma forma de introduzir um profissional, que trabalha em sala de aula, a um mundo complexo onde existem pessoas, recursos e conflitos. A gestão em si é aprendida na prática cotidiana e é criada por cada sujeito que exerce o cargo, juntamente com a comunidade escolar, dadas as estratégias e táticas do cotidiano complexo e fragmentado das escolas enquanto organizações formais.

O processo, aqui proposto, tende a melhorar não apenas a qualidade de vida do diretor, que passa a ter um preparo e uma pequena noção do que está por vir, como também pode resultar na melhoria da qualidade da gestão na/da educação.

11 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves (Orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª edição.

ARAÚJO, S. de; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio:** aval. Pó. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.19, n.70, p.81-106, jan/mar, 2011.

AVILA, C. L. de; SILVA, A. R. L. da; JUNIOR, A. da S.; JUNQUILHO, G. S. A Construção da Estratégia na Prática Social dos Membros Organizacionais: Um Estudo de Caso em uma Empresa do Setor de Comércio Exterior. XXXIII Encontro da ANPAD, São Paulo/SP – 19 a 23 de set. 2009. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei n° 6.794 de 29 nov. 2006**. Dispõe sobre a organização dos Conselhos de Escola das Unidades de Ensino como Unidades Executoras dos recursos financeiros e dá outras providências. Disponível em: http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2006/L6794.PDF.

BRASIL. **Lei nº 9.394.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** De 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CARRIERI, A. de P.; SARAIVA, L. A. S.; LIMA, G. C. O.; MARANHÃO, C. M. S. de A. Estratégias Subversivas de Sobrevivência na "Feira Hippie" de Belo Horizonte. **Revista Gestão Org,** v. 6, n. 2, p.174-192, 2008.

CARRIERI, A. de P.; SILVA, A. L. da S.; JUNQUILHO, G. S. O fazer estratégia na gestão como prática social: articulações entre representações sociais, estratégias e táticas cotidianas nas organizações. In: XXXII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ, 6 a 10 de setembro de 2008. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

CARRIERI, A. de P.; SOUZA, M. M. P. de; ALMEIDA, G. O. Feirante ou barraqueiro? Identidades e estratégias na Feira do Jubileu. **E & G. Economia e Gestão,** v. 8, p. 70-87, 2008.

CAVEDON, N. R. O fazer etnográfico e a sua contribuição para a administração. In: CAVEDON, N. R. **Antropologia para administradores.** Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 141-166.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes do fazer. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano:** 2, morar, cozinhar. Petrópolis: Artes do fazer, 2011.

DAVEL, E.; MELO, M. C. de O. L. (Orgs.). **Gerência em ação:** singularidades e dilemas do trabalho gerencial. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. 340p.

DURAN, M. C. G. **Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

ÉSTHER, A. B.; FILHO, A. S. Tensões e Desafios na Construção da Identidade de "Novos Gerentes". III Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho. João Pessoa/PB, 20 a 22 de novembro de 2011. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.

FAYOL, H. **Administração Industrial e Geral.** 8. Ed. São Paulo: Atlas, 1970. 149p.

FÉLIX, M. de F. C. **Administração Escolar:** Um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, L. R. (Org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FOUCAULT, M. Terceira parte: disciplina: In: FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. Rio de Janeiro: Vozes, 1983. p. 117-192.

GALVÃO, V. B. de A.; SILVA, A. B. da; SILVA, W. R. da. O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais. **Educ. Pesqui.,** ahead of print Epub Oct 21, 2011.

GARCIA, R. L. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, L. R. (Org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIARD, L. História de uma Pesquisa. In: CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes do fazer / Michel de Certeau; 16.ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOBBI, B. C.; BRITO, M. D. de. Gestão ambiental como prática social em uma organização produtora de celulose: uma análise interpretativa. **Organizações Rurais & Agroindustriais,** Lavras, v. 11, n. 1, 2009. p. 71-86.

HILL, L. A. **Novos Gerentes:** Assumindo uma nova identidade. São Paulo: Makron *Books*, 1993.

JOSGRILBERG, F. B. **Cotidiano e invenção:** os espaços de Michel de Certeau. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

JUNQUILHO, G. S. Gestão e ação gerencial nas organizações contemporâneas: para além do "folclore" e o "fato". **Gestão e Educação,** v. 8, n .3, p. 304-318, dez. 2001.

JUNQUILHO, G. S.; VARGAS, R. A. de A.; SILVA, A. R. L. da. As "artes do fazer" gestão na escola pública: uma proposta de estudo. **Cadernos EBAPE.BR** (FGV), v. 10, p. 329-356, 2012.

LENHARD, R. **Fundamentos da supervisão escolar.** 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1977.

LENHARD, R. **Introdução à administração escolar.** São Paulo: Pioneira, 1978.

LÉVI-STRAUSS, C. **Pensamento Selvagem.** São Paulo. Nacional, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5.ed. revisada e ampliada – Goiânia: Editora Alternativa, 2004. 319p.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. 2.ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e administração escolar:** curso básico. 7. ed., ver. e ampl. pela Prof.ª Leda Maria Silva Lourenço. São Paulo, Melhoramentos; Brasília. INL. 1976.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto á formação de seus gestores. **Em Aberto,** Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2000.

MELLO, M. B. de. *Espaçostempos* da/na escola: o cotidiano e o transbordamento do racional. In: GARCIA, L. R. (Org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 83-96.

MINTZBERG, H. **Managing:** desvendando o dia a dia da gestão. Tradução: Francisco Araújo da Costa; revisão técnica: Roberto Fachin. – Porto Alegre: Bookman, 2010. 304p.

MINTZBERG, H. **The Nature of Managerial Work.** New York: Harper Row, 1973.

MINTZBERG, H. **Trabalho do Executivo:** O Folclore e o Fato. Coleção Harvard de Administração, Nova Cultural, São Paulo, 1986.

MOTTA, F. C. P. **O que é burocracia.** São Paulo: Abril Cultural : Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, A. S. B. de; ROCHA, C. C. G. da; SANT'ANA, D. L.; BRAZ, L. N. de M.; LOUREIRO, M. M. In: **Escola de gestores da educação básica:** democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Estado do Espírito Santo. SCHWARTZ, C. M., ARAUJO, G. C., RODRIGUES, P. da S. (Orgs.). Vitória: GM, 2009.

OLIVEIRA, I. B. de. Certeau e as artes do fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas –** sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª edição.

PAÇO-CUNHA, E.; MENDONÇA, R. R. S. de; FERRUGINI, L.; LOPES, L. de S.; Práticas *versus* táticas: praxeologia do poder numa organização de tecnologia. **Revista Alcance – Eletrônica,** v. 16, nº 02. ISSN 1983-716X, UNIVALI p. 221-240, maio/ago 2009.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARO, V. H. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009.

PARO, V. H. Gestão da Escola Pública: alguns Fundamentos. **R. bras. Est. pedag.** Brasília, v.75, n.179/180/181, p.395-467, jan./dez. 1994.

PÉREZ, C. L. V. Cotidiano: história(s), memória e narrativa Uma experiência de formação continuada de professores Alfabetizados. In: GARCIA, L. R. (Org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RECKWITZ, A. Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. **European Journal of Social Theory**, v. 5, n. 2, p. 243-263, 2002.

REED, M. I. Management as a social practice. **Journal of Management Studies.** v. 21. n. 3, 1984. p. 273-285.

REED, M. **Sociologia da Gestão.** Oeiras: Celta Editora, 1997.

ROCKWELL, R. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, R. **Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 31-54.

RODRIGUES, P. da S. Projeto Político Pedagógico: reflexões para a construção de uma escola participativa. In: **Escola de gestores da educação básica:** democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Estado do Espírito Santo. SCHWARTZ, C. M., ARAUJO, G. C., RODRIGUES, P. da S. (Orgs.). Vitória: GM, 2009.

ROULEAU, L.; BALOGUN, J. Middle Managers, Strategic Sensemaking, and Discursive Competence. **Journal of Management Studies,** v. 48, n. 5, July, 2011.

SAMPAIO, I. C.; FORTUNATO, G.; BASTOS, S. A estratégia como Prática Social: o pensar e o agir no Programa Terra Mais Igual em Vitória-ES. **Fucape Working Papers,** n. 26, Dez. 2010.

SANTOS, L. L. da S.; ALCADIPANI, R. Por uma Epistemologia das Práticas Administrativas: a Construção de Theodore Schatzki. XXXIV Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ, 25 a 29 de setembro de 2010. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.

SANTOS, L. L. da S.; SETTE, R. de S.; TURETA, C. A Estratégia Como Uma Prática Social: Em Busca do Que Seja "*Fazer Estratégia*". 30º Encontro da ANPAD. Salvador/BA, 23 a 27 de setembro de 2006. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2006.

SCHATZKI, T. R. A New Societist Social Ontology. **Philosophy of the Social Sciences**, v. 33, n. 2, June, 2003.

SCHATZKI, T. R. On Organizations as they Happen. **Organization Studies**, v. 27, n. 12, p. 1863-1873, 2006.

SCHATZKI, T. R. The Sites of Organizations. **Organization Studies.** v. 26, n. 3, p. 465-484, 2005.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (SEME). Disponível em: http://www.vitoria.es.gov.br/seme.php. Acesso em: 16 dezembro 2011.

SILVA, A. R. L. da; CARRIERI, A. de P.; JUNQUILHO, G. S. A estratégia como prática social nas organizações: articulações entre representações sociais, estratégias e táticas cotidianas. **Revista de Administração (FEA-USP),** v. 46, 2011. p. 122-134.

SOUZA, A. R. de; GOUVEIA, A. B. Diretores de escolar públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 1, 2010, p. 173-190.

TAVARES, M. T. G. Uma escola: texto e contexto. In: **Método:** pesquisa com o cotidiano. GARCIA, R. L. da (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 43-62.

TAYLOR, F. W. **Princípios da Administração Científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TRIVIÑOS, A. N. S. Pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987. p. 116-175

VIEIRA, M. M. F. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em administração.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p. 13-28.

VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados.** v. 21, n. 60, São Paulo, 2007. p. 45-60

ZACCUR, E. Metodologias abertas a iterâncias, interações e errâncias cotidianas. In: GARCIA, L. R. (Org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A. 2003. p. 177-198.