

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

ROBERTA ALVARENGA DE ALMEIDA VARGAS

**FRAGMENTOS DO COTIDIANO DA AÇÃO GERENCIAL EM UMA
ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA (ES).**

**VITÓRIA
2011**

ROBERTA ALVARENGA DE ALMEIDA VARGAS

**FRAGMENTOS DO COTIDIANO DA AÇÃO GERENCIAL EM UMA
ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA (ES).**

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

Orientador: Prof. Dr. Gelson Silva Junquilha.

Coorientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço

VITÓRIA
2011

ROBERTA ALVARENGA DE ALMEIDA VARGAS

**FRAGMENTOS DO COTIDIANO DA AÇÃO GERENCIAL EM UMA ESCOLA DA
REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA (ES).**

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

Aprovada em 16 de maio de 2011.

COMISSÃO EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo
Co-Orientador

Prof^a. Dr^a. Neusa Rolita Cavedon
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

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

Ao meu pai (*in memoriam*), à minha mãe e
ao Luiz Henrique.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste estudo foi possível somente em virtude de uma grande rede de apoio. Minhas palavras são insuficientes para expressar quanto tenho de a ela agradecer. Gostaria de citar aqui alguns desses grandes colaboradores para o cumprimento desta etapa:

Deus primeiramente, que dia após dia me dá forças para seguir.

Meus pais, Rose e Antonio José (*in memoriam*), que sempre me incentivaram nesta caminhada, minha gratidão sempre.

Luiz Henrique, amor da minha vida. Sem o seu carinho e companheirismo este trabalho não se teria concretizado.

Ronaldo, meu irmão; Ronaldo e Arléia; Antonio e Ivone, meus avós; tia Rosane, tia Maria, tia Rita e todos os familiares que permaneceram na torcida. É sempre bom tê-los por perto.

Professor Gelson Silva Junquillo, meu caríssimo orientador, a quem serei eternamente grata pelo seu incentivo e apostas.

Professor Carlos Eduardo Ferraço, que gentilmente me acolheu em suas agradáveis e instigantes aulas no PPGE e neste trabalho colaborou apontando preciosas pistas.

Professor Alfredo Rodrigues Leite da Silva, quem também proporcionou importantes contribuições para esta dissertação.

Maria Regina, a quem tive o imenso prazer de conhecer durante minhas andanças pelo PPGE; nunca esquecerei o incentivo, a disponibilidade, a sua escuta em meus momentos de angústia.

Professor Francisco Peixoto, que gentilmente cedeu seus momentos de descanso para revisar esta dissertação.

Dayana, Fabíola, Amanda, Vandr , Clóvis, Bruno, meus colegas de trabalho; a eles agradeço imensamente a força e apoio e, de maneira especial, ao professor Francisco Vieira Lima Neto, grande incentivador do cumprimento de mais esta etapa.

Gabi, Solange, Ingrid, Daniel, Manoel, Flávia, Dani, Alcy e Rodolpho, meus colegas de mestrado. Foram tantas alegrias, d vidas, ideias, angústias quantos e-mails, textos compartilhados. Já sinto saudades.

Praticantes da “Escola Mirante”, aos quais agradeço a abertura, o acolhimento e a disponibilidade proporcionados durante esta rica experiência. Resta a minha admira o.

Universidade Federal do Espírito Santo, por ter-me concedido afastamento para realizar os estudos de campo e elaborar este trabalho.

“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-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada.”

Paul Leuilliot

RESUMO

Esta dissertação pretende tratar o cotidiano como dimensão fundamental para compreender a prática da gestão, partindo-se de estudo realizado em uma escola pública de ensino fundamental localizada no município de Vitória (ES). De tal modo, pretendeu-se descrever a ação gerencial no cotidiano do diretor, destacando suas relações com os demais praticantes da comunidade escolar – professores, funcionários, alunos, pais, entre outros. No estudo de campo, buscou-se inspiração nas pesquisas “nos/dos/com” os cotidianos, como alternativa metodológica para tentar explorar a diversidade e a complexidade da cultura dos sujeitos cotidianos. Realizaram-se observações com visitas regulares ao *locus* da pesquisa durante o período de cinco meses, com registros em diários de campo. Também foram realizadas entrevistas com os diversos atores que compõem a comunidade escolar (diretor, educadores, alunos, pais, entre outros), assim como com representantes do órgão central de educação do município de Vitória (ES). Procedeu-se também à análise de documentos produzidos e circulados na unidade de ensino. As narrativas que enredam o cotidiano escolar apontaram a pluralidade e ambiguidade das práticas da gestão, em que o diretor, responsável por organizar o grupo ao redor de referências comuns, figura-se simultaneamente como o “Próprio” e o “Outro” nas relações que estabelece com os demais praticantes. Isso caracteriza a existência de um hibridismo inerente à ação gerencial. Desse modo, o “lugar” da gestão escolar, apesar de autoridade investida de poder, o “Próprio”, responsável por manter uma “ordem” na instituição, necessita realizar ações táticas (do “Outro), “remendar a lei”, para tornar a gestão escolar realizável, numa tentativa de minimizar as discrepâncias entre as normas generalizadas e as peculiaridades da realidade vivida. Por fim, enseja-se que esta pesquisa suscite diálogos com novos estudos em torno da temática da ação gerencial no cotidiano das organizações, em especial da escola pública, sugerindo-se que novas pesquisas sejam realizadas, aprofundando-se no caráter híbrido das práticas de gestão, com suas pluralidades e ambivalências.

Palavras-chave: cotidiano; ação gerencial; prática social; gestão escolar; educação.

ABSTRACT

This dissertation intends to rescue the daily as a basic dimension to understand the management practice, based on a study in an Elementary Public School in Vitória (ES). In such way, it aimed to describe the director's daily management, highlighting its relationships with other practitioners of the school community - teachers, staff, students, parents, among others. In the field study conducted, it intended to find inspiration in the research "in /of/ with" the daily as an alternative methodology to try to explore the diversity and the complexity of the culture of the daily citizens. Observations were carried out with regular visits to the site of the research during the period of five months, with records in field diaries. Interviews were also conducted with various actors from the school community (the principal, teachers, students and parents, among others) as well as with representatives of the central agency of education in the city of Vitoria (ES). An analysis was also proceeded from documents produced and circulated in this teaching unit. The narratives that captivate the school routine had pointed to the plurality and ambiguity of management practices, where the director, responsible for organizing the group around common references, is seen at the same time as the "Self" and "Other" in the relations established with other enthusiasts, which characterizes the existence of a hybridity inherent to the management action. As such, the school manager, although an authority vested with power, "the Self", responsible for maintaining an "order" within the institution needs to perform tactical actions (of the "Other"), "to mend the law" in order to make school management feasible in an attempt to minimize the discrepancies between the generalized standards and the peculiarities of the reality. Finally, it is hoped that this research raises dialogue with new studies around the theme of management action of organizations, especially from public schools, suggesting that further research needs to be conducted to worsen the hybrid character of the management practices, with their plurality and ambivalence.

Keywords: daily; management action, social practice; school management, education.

LISTA DE SIGLAS

ATD – Assistente Técnico de Direção

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

COMEV – Conselho Municipal de Educação de Vitória

CTA – Corpo Técnico-Administrativo

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GT – Grupo de Trabalho

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

OA – Outras Atividades

OP – Orçamento Participativo

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória

SEMAD – Secretaria Municipal de Administração

SEME – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A AÇÃO GERENCIAL SOB DIFERENTES ENFOQUES	17
2.1	A GESTÃO COMO PRÁTICA SOCIAL.....	21
2.1.1	O enfoque da prática social e a ação dos gerentes no Brasil	26
2.2	A AÇÃO GERENCIAL NO COTIDIANO	29
3	ALGUMAS PISTAS SOBRE OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS	37
3.1	A PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DE ANÁLISE	37
3.2	PISTAS DE UMA METODOLOGIA EFÊMERA: A PESQUISA “NO/DO/COM” O COTIDIANO.....	39
3.3	O MERGULHO NO COTIDIANO.....	43
4	CONTEXTUALIZANDO O ESPAÇO/TEMPO DA PESQUISA	49
4.1	O BAIRRO E SEUS HABITANTES.....	56
5	CONSTRUINDO PONTES: ALGUMAS PISTAS SOBRE AS POLÍTICAS DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM VITÓRIA (ES).....	60
5.1	COMO TAIS POLÍTICAS SE TÊM REPERCUTIDO NA ESCOLA MIRANTE?.....	67
5.1.1	O Grêmio Estudantil	67
5.1.2	O Conselho de Escola.....	68
6	NA “CORDA BAMBA”: FRAGMENTOS DAS PRÁTICAS COTIDIANAS DO GESTOR E SUAS RELAÇÕES – “O PRÓPRIO” E “O OUTRO”.....	71
6.1	O LUGAR DO “PRÓPRIO”: AS FUNÇÕES ADMINISTRATIVAS EM ANÁLISE.....	71
6.1.1	Planejamento	72
6.1.2	Organização e coordenação.....	75
6.1.3	Comando e avaliação	79
6.2	O “OUTRO” DE SI MESMO: QUANDO AS RELAÇÕES DE PODER SE INVERTEM	85
6.3	O HIBRIDISMO DAS PRÁTICAS DE GESTÃO.....	88
7	AS ESTRATÉGIAS COTIDIANAS PRATICADAS PELA COMUNIDADE ESCOLAR	90

8	TESSITURAS FINAIS	94
9	REFERÊNCIAS	98

1 INTRODUÇÃO

Atualmente são predominantes, no campo da gestão, os estudos sociológicos voltados às generalizações e definições de modelos. Tais trabalhos, por não considerarem as diversas atividades humanas desempenhadas no cotidiano das organizações, desde os níveis operacionais até a alta administração, têm produzido investigações descoladas da realidade vivida nesses espaços (SANTOS; ALCADIPANI, 2010).

Desse modo, considerando o dinamismo e a complexidade intrínsecos à vida cotidiana dentro e fora das organizações, tais discursos hegemônicos têm-se mostrado insuficientes para compreender as práticas de gestão.

Certeau (2009), um estudioso do cotidiano, há muito nos alerta sobre um distanciamento entre nossos tradicionais instrumentos teórico-metodológicos de investigação e a riqueza inventiva presente às “práticas ordinárias”. Ao longo de sua obra, o autor discorre sobre uma “teoria das práticas”, na qual valoriza o vivido, o ordinário e o efêmero em detrimento de uma analítica da certeza científica.

Considerando a relevância e a carência de estudos que tratem da realidade vivida nas organizações e instituições, tratamos, nesta dissertação, o cotidiano como dimensão fundamental para compreender a gestão; sugerindo, portanto, um olhar que possibilite diminuir a lacuna existente entre as teorias organizacionais descontextualizadas e a riqueza inventiva do ordinário.

O *locus* escolhido para a realização deste estudo sobre as práticas cotidianas da ação gerencial é a escola pública: instituição complexa, de extrema importância, da qual muito se espera e à qual pouco se valoriza. Sarmiento (2000, p. 19) afirma que, apesar de toda visibilidade dada à escola nos dias atuais, “[...] permanece em grande parte oculto aquilo que nesses lugares é a vida, os modos de agir e de pensar que lhes marcam a diferença”.

Historicamente, a Administração inseriu-se nos estudos sobre a gestão escolar, apresentando-se como a fonte de um modelo ideal de organizar a escola, obtendo-se dela a máxima eficiência.

No Brasil, os principais trabalhos sobre a Administração da Educação foram baseados em estudos sobre a Administração Empresarial. Assim, nos anos setentas, tais estudos surgiram como resultado da emergência do capitalismo monopolista e da importação de paradigmas norte-americanos para produzir a pesquisa e divulgar as ciências em geral. Desse modo, os teóricos da Administração da Educação utilizaram-se das teorias da Administração de Empresa, clássicas e modernas, procurando validar suas proposições em “bases científicas”, para nortear a prática administrativa da organização escolar em conformidade com os padrões de eficiência e produtividade empresarial (FELIX, 1986). Entre os defensores de uma administração escolar tecnicista, destacam-se Ribeiro (1978) e Alonso (1976).

Ribeiro (1978, p. 59) ressalta:

A complexidade alcançada pela escola, exigindo-lhe cada vez mais unidade de objetivos e racionalização do seu funcionamento, levou-a a que ela se inspirasse nos estudos em Administração em que o Estado e as empresas privadas encontraram elementos para remover suas dificuldades decorrentes do progresso social. Sendo evidente a semelhança de fatores que criam a necessidade dos estudos de administração pública ou privada, a escola teve apenas de adaptá-los à sua realidade. Assim, a Administração Escolar encontra seu último fundamento nos estudos gerais de Administração.

Contrariamente a essa proposta, Félix (1986) argumenta que a especificidade da administração da educação seja precedida de estudos da realidade da prática administrativa nos seus aspectos técnico, político e econômico. A autora ainda destaca que tais estudos devem apontar possibilidades de superação do funcionamento do sistema educacional como uma organização burocrática, para permitir que se concretize no cotidiano um projeto de educação democrática, apesar de relativa, mas que propicie a transformação da sociedade.

À luz dessas ideias, temos observado que, nas pesquisas sobre a gestão escolar, têm permanecido na penumbra as práticas cotidianas dos sujeitos que habitam esse espaço e as ações dos diretores, alunos, pais, professores e funcionários. Ademais, outros que compõem a comunidade escolar e que, por meio de ações **estratégicas** e **táticas** (CERTEAU, 2009), levam a escola a acontecer dia após dia.

Entendemos que a invenção dos modos de gestão na escola é operada cotidianamente e se processa em meio aos efeitos das políticas do sistema público de ensino. Nesse sentido, este estudo buscou compreender como se constitui a gestão escolar nessa relação entre normas/políticas/valores globais e reinvenções locais. Portanto, o problema de pesquisa que moveu este estudo é: **como se caracteriza a ação gerencial no cotidiano de uma escola pública?**

Assim, realizamos um “mergulho” no cotidiano escolar, para compreender os processos de gestão com base nas práticas sociais que se dão nesse espaço e suas relações com a grande estrutura. Interessa aqui compreender a gestão escolar na vida cotidiana, suas nuances e especificidades, os saberes, os poderes, as lutas, os desejos e valores que a habitam.

Nesse raciocínio, a pesquisa foi realizada em uma unidade de ensino fundamental do município de Vitória, localizada em uma comunidade que carrega uma história de luta e mobilização por melhores condições de vida.

Desse modo, nosso objetivo geral consistiu em **descrever a ação gerencial no cotidiano do diretor, destacando suas relações com os demais praticantes da comunidade escolar – professores, funcionários, alunos, pais, entre outros.**

Como objetivos secundários, pretendemos ainda:

- a) elucidar as maneiras como a gestão é planejada, controlada e avaliada no cotidiano escolar;
- b) evidenciar os usos feitos pelo gestor e seus colaboradores de políticas e ferramentas de gestão prescritas pelos órgãos centrais de governo;
- c) destacar as relações constituídas entre os praticantes do cotidiano escolar.

Portanto, esta dissertação se propôs a recuperar práticas de gestão que têm produzido resultados significantes para aqueles que habitam o cotidiano escolar e, simultaneamente, permanecem invisíveis à comunidade acadêmica. Buscamos o vivido, do singular e do local, que, concomitantemente, ultrapassam os muros da escola.

Para desenvolver as ideias retroapresentadas, organizamos esta dissertação em oito tópicos principais. Neste primeiro tópico – Introdução –, apresentamos, de maneira geral, nossa proposta de trabalho.

No capítulo 2 – A ação gerencial sob diferentes enfoques –, discorremos sobre a abordagem clássica da ação gerencial em Fayol (1975), o qual teorizou um modelo das funções gerenciais; posteriormente contestado por Mintzberg (1990), que, num estudo empírico sobre a rotina diária de executivos, revela que a realidade da prática dos gerentes é muito diversa daquela sugerida pela teoria de Fayol (1975). Em seguida, apresentamos a abordagem da gestão como prática social (REED, 1997) e como uma perspectiva teórica que contempla a complexidade das organizações. Ao final, elaboramos uma proposta de estudo que baliza nosso entendimento sobre a ação gerencial no cotidiano escolar, baseada no conceito de **cotidiano, estratégias e táticas** de Certeau (2009), e considera as incertezas e ambiguidades que se apresentam no cotidiano de trabalho, como propõe Reed (1997).

No capítulo 3 – Algumas pistas sobre os caminhos metodológicos percorridos –, como o próprio título diz, apresentamos as lentes através das quais lançamos nosso olhar às práticas cotidianas da gestão na escola, entre as quais, a atitude de pesquisa “no/do/com” o cotidiano (ALVES, 2002; FERRAÇO, 2003; OLIVEIRA, 2002, 2008), que inspirou nossa pesquisa de campo. Apresentamos também os percursos realizados durante nosso “mergulho” no cotidiano da escola e a maneira como procedemos ao relato da pesquisa.

No capítulo 4 – Contextualizando o espaço/tempo da pesquisa –, apresentamos o contexto sócio-histórico deste estudo. Assim, discorremos sobre a comunidade em que se situa a escola, relatamos brevemente seu histórico e apresentamos a escola propriamente.

No capítulo 5 – Construindo pontes: algumas pistas sobre as políticas de gestão da educação em Vitória (ES) –, falamos um pouco sobre o modo como a Secretaria Municipal de Educação (Seme) tem pensado as políticas de gestão escolar e realizamos algumas considerações sobre a forma como essas políticas se têm repercutido na escola.

No capítulo 6 – Na “corda bamba”: fragmentos das práticas cotidianas do gestor e suas relações –, analisamos o exercício das funções administrativas clássicas pelo

gestor no contexto das diversas relações que ele estabelece com os demais praticantes do cotidiano escolar e com os órgãos centrais de educação.

No capítulo 7 – As estratégias cotidianas praticadas pela comunidade escolar –, abordamos as ações dos demais praticantes da gestão na escola, além do dirigente, para dar visibilidade às situações cotidianas e às estratégias exercidas por aqueles que, direta ou indiretamente, afetam a forma de funcionar na unidade de ensino.

Por fim, no capítulo 8 – Tessituras finais –, apresentamos pistas sobre as possíveis contribuições desta pesquisa para os Estudos Organizacionais.

2 A AÇÃO GERENCIAL SOB DIFERENTES ENFOQUES

Os primeiros estudos organizacionais, datados do século 19, foram fortemente marcados pela valorização da organização racional e científica. A modernização instigada pelo capitalismo industrial proporcionou mudanças econômicas, políticas e sociais que simbolizaram um novo modo de organização da sociedade, em que a natureza humana era negada em detrimento dos princípios científicos (REED, 1997).

A partir de então, as novas relações sociais que passaram a estruturar o processo produtivo são pautadas pelo antagonismo entre aqueles que executam o processo produtivo e os que administram. Vale dizer: o controle sobre o processo de produção passa das mãos do trabalhador para aquele que ocupa a posição de gestor, encarregado de administrar o trabalho e sua execução (BRAVERMAN, 1987).

Entre os estudos pioneiros sobre a gerência, um dos mais marcantes foi o de Henri Fayol (1975), que, em seu livro “Administração Industrial e Geral”, formulou uma série de princípios com vistas a garantir o controle total da empresa por meio de um enfoque sistemático da administração (BRAVERMAN, 1987). Para Fayol (1975, p. 17), “administrar é planejar, organizar, comandar, coordenar e controlar”. Essa definição passou a ser referência, até os dias atuais, daquilo que o mesmo Fayol definiu como funções administrativas.

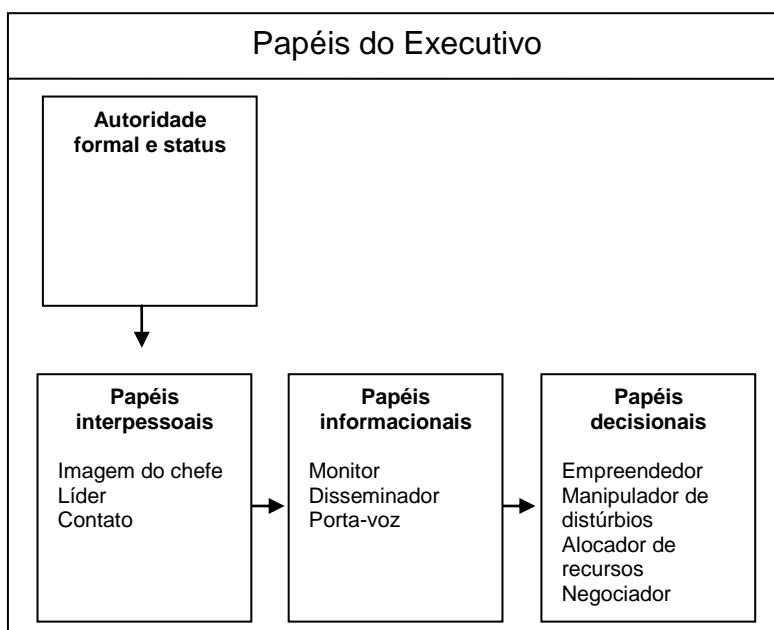
Entretanto, a partir do final do século 20, o campo dos estudos organizacionais, de predominância funcionalista até então, passa a ser cada vez mais problematizado mediante a complexidade e as incertezas do fenômeno da gestão nas organizações (REED, 2006).

Mintzberg (1990), questionando as concepções clássicas dominantes na literatura gerencial, afirma que, na realidade, elas pouco dizem sobre o que os gerentes realmente fazem em seu cotidiano. No seu entender, elas podem, no máximo, significar alguns objetivos muito vagos em relação àquilo que, na verdade, é o trabalho gerencial. Em um artigo intitulado “O trabalho do executivo: o folclore e o fato”, o autor procura desbancar a imagem romântica do executivo, como aquele que conduz harmoniosamente um setor ou uma organização. Assim, ele destaca quatro mitos sobre a concepção clássica na natureza do trabalho gerencial:

1. *O executivo é um planejador sistemático e reflexivo.* Suas pesquisas mostram que os executivos trabalham em um ritmo intenso e que suas atividades se caracterizam pela brevidade, variedade e descontinuidade, demandando muito mais a ação do que a reflexão. A exemplo disso, os executivos passam grande parte do seu expediente de trabalho fazendo visitas externas, atendendo a telefonemas e reuniões informais, continuamente pressionados por demandas imediatas. Não se observam ações planejadas em médio e longo prazo;
2. *O verdadeiro executivo não executa tarefas de rotina.* Essa tese não se sustenta na prática, uma vez que o trabalho do gerente, em geral, comporta atividades rotineiras, envolvendo reuniões constantes, negociações, obtenção e processamento de informações do próprio ambiente onde a organização atua;
3. *Os principais executivos necessitam de informações agregadas, que podem ser mais bem obtidas por um sistema formal de informações gerenciais.* Segundo Mintzberg (1990), os executivos valorizam muito mais informações obtidas por meio de contatos verbais em reuniões formais ou não, telefonemas, boatos, especulações, relatórios rotineiros e inspeções locais;
4. *A administração como ciência e profissão.* Para Mintzberg (1990), trata-se de uma inverdade. Não é possível afirmar que um executivo exerça uma ciência, visto que esta implica o desenvolvimento de processos ou programas sistemática e analiticamente determinados, e aquilo que os executivos realmente fazem ainda permanece desconhecido. E, por ser desconhecido, também não é possível afirmar ser uma profissão, já que não há como especificar o que os executivos devem aprender.

Nesse mesmo trabalho, Mintzberg (1990) descreve a tarefa do executivo a respeito de vários “papéis” ou conjuntos organizados de condutas identificadas com uma posição. Conforme demonstrado no Gráfico 1, a autoridade formal dá origem a três papéis interpessoais, que originam três papéis informacionais. Esses dois grupos de papéis capacitam o executivo a desempenhar quatro papéis decisoriais.

Gráfico 1



Fonte: Mintzberg, 1990.

Ao total, Mintzberg (1990) descreve dez papéis. Senão, vejamos:

- 1) *o de ligado à imagem do chefe*: devido à sua posição numa organização, todo executivo desempenha algumas tarefas de natureza cerimonial, como receber ilustres visitantes, comparecer ao casamento de seu subordinado ou convidar um importante cliente para o almoço;
- 2) *o de líder*: muitas vezes, o executivo é responsável pela formação e pelo treinamento de seu pessoal. Além disso, ele motiva e encoraja os funcionários, orientando-os a conciliar suas necessidades individuais com os objetivos da empresa;
- 3) *o de manter contatos*: destina-se a estabelecer o sistema de informações externas do próprio executivo: informal, verbal, mas, sobretudo, eficiente;
- 4) *o de monitor*: o executivo vasculha a todo o instante seu ambiente em busca de informação, interrogando seus contatos e seus subordinados, além de receber informações não solicitadas, em grande parte como resultado da rede de contatos pessoais formada por ele;

- 5) o de *disseminador*: ele compartilha e distribui grande parte dessa informação privilegiada diretamente aos seus subordinados, uma vez que elas podem ser necessárias dentro de sua organização;
- 6) o de *porta-voz*: o executivo envia algumas de suas informações a pessoas não pertencentes a sua unidade, como: o presidente de uma empresa faz um discurso procurando obter apoio para uma causa de sua organização ou um chefe sugere a modificação de um produto a um fornecedor;
- 7) o de *empreendedor*: o executivo procura melhorar sua unidade, buscando sempre novas ideias para adaptar a organização às mudanças do meio ambiente;
- 8) o de *manipulador de distúrbios*: ele se vê obrigado a agir, sob pressões demasiadamente fortes, para ignorá-las: a eclosão de uma greve, a falência de um cliente importante, o rompimento de um contrato por parte de algum fornecedor;
- 9) o de *alocador de recursos*: o executivo tem o encargo de autorizar decisões importantes de sua unidade, antes que sejam executadas. Ele autoriza determinadas pessoas a tomar decisões. Além disso, Mintzberg observou que, apesar do uso bastante difundido de orçamentos programados, muitas decisões são tomadas de improviso;
- 10) o de *negociador*: pesquisas revelam que os executivos em todos os níveis gastam considerável tempo em negociações.

De forma resumida, a descrição do trabalho administrativo do gerente realizada por Mintzberg (1990), sugere uma série de habilidades inerentes à função: desenvolver relações com seus pares, fazer negociações, motivar os subordinados; solucionar conflitos, estabelecer redes de informações e, posteriormente, difundir informações, tomar decisões diante de extrema ambiguidade e alocar recursos. Ainda destaca que o executivo precisa ser introspectivo no seu trabalho, para que continue a aprender no cargo.

As análises de Mintzberg (1990) sobre a ação gerencial foram de fundamental importância na superação dos estudos clássicos. No entanto, nota-se que seu

trabalho, ao focar o que o gerente faz e como utiliza seu tempo, restringiu-se bastante ao nível micro, negligenciando aspectos macrosociais, ou seja, trata-se de uma análise descontextualizada, como se pudesse ser aplicada a toda e qualquer organização.

Nesse aspecto, Reed (1997) consegue ampliar a compreensão do fazer gerencial proposto por Mintzberg (1990), ao sugerir uma abordagem da gestão como prática social, contemplando aspectos locais e globais dessa ação. A proposta de Reed (1997) será exposta no tópico 2.1. Compreendemos que essa postura é compatível e de grande contribuição com a nossa proposta de estudo, tornando possível abarcar a complexidade do cotidiano.

2.1 A GESTÃO COMO PRÁTICA SOCIAL

Com o intuito de contribuir para uma análise mais sociológica acerca da natureza da gestão moderna e preencher lacunas não contempladas pelas abordagens até então citadas, Reed (1997), na obra *Sociologia da Gestão*, vale-se de um conjunto de questões, como controle, conflito, trabalho, classe e mudança. A discussão de tais questões faz-se no interior de um quadro conceitual que visa a integrar três níveis de análise presentes à investigação sociológica sobre a gestão:

- a) o primeiro relaciona-se a pesquisas que analisam a gestão como um processo desenvolvido com base na existência de grupos de interesse em competição por recursos organizacionais escassos;
- b) o segundo refere-se à perspectiva que trata a gestão como um processo ou recurso organizacional global e como sistema de autoridade articulado com a estruturação dos comportamentos e das relações no trabalho, no quadro das unidades produtivas;
- c) o terceiro nível analítico tem que ver com trabalhos que centram sua análise na posição de classe dos gestores e na função que estes desempenham nos

sistemas de estratificação social característicos das sociedades capitalistas avançadas.

Assim, Reed (1997, p. 3) sugere que cada um desses níveis de análise sejam abarcados em uma concepção que entende a “[...] gestão como prática social, ou seja, como um conjunto de atividades inter-relacionadas e de mecanismos que organizam e regulam a atividade produtiva no trabalho”. Ainda acrescenta que essa perspectiva proporciona uma melhor compreensão dos processos e das estruturas por meio dos quais se mobiliza o poder e se efetua o controle.

A análise sociológica da gestão, portanto, desde o início do século 20, pautou-se por três perspectivas de análise: a técnica, a política e a crítica. Essas dimensões são importantes, visto que “[...] proporcionam os instrumentos analíticos e recursos ideológicos necessários para atingir um grau, minimamente aceitável, de coerência intelectual e viabilidade operacional” (REED, 1997, p. 6).

A perspectiva **técnica** aborda a gestão como instrumento racional de controle, utilizado para alcançar resultados previamente planejados. Assim, busca traçar estratégias para atingir a eficiência da organização, garantindo que os efeitos disfuncionais sejam diagnosticados e resolvidos no menor tempo possível. Essa abordagem é predominante entre os estudos dos processos de gestão atualmente, embora bastante contestada. É baseada na “teoria clássica das organizações”, que inspirou uma teoria geral da administração, um modelo pretensamente universal no seu alcance empírico e pautado por um sistema lógico de explicação dedutivista (REED, 1997).

A abordagem **política**, por sua vez, rompe com o racionalismo da perspectiva técnica, concebendo a gestão como um processo social em constante negociação de conflitos de poder. Desse modo, as organizações são ambientes instáveis e fluidos e o papel do gestor é zelar pelo equilíbrio entre a pluralidade de interesses no sistema político organizacional. Embora esse modelo reconheça uma hierarquia nas relações de poder nas organizações, bem como entre si próprias, valoriza menos essas em detrimento das relações centradas nos processos de negociação que, permanentemente, reelaboram e transformam a ordem organizacional (REED, 1997).

Já a perspectiva **crítica**, influenciada pela teoria marxista, trata a gestão como um mecanismo de controle a serviço da classe dominante do capitalismo, destinado à extração máxima de mais-valia. Tem como objetivo a tomada de consciência da classe trabalhadora com relação à realidade social e as condições de exploração (REED, 1997).

Entretanto, as perspectivas expostas apresentam visões fragmentadas da complexidade das práticas de gestão no entender de Reed (1997). Tais perspectivas versam sobre a ação dos gestores como agentes de imperativos funcionais, estando descoladas das práticas sociais em que se encontram cotidianamente envolvidos:

Enquanto portadores de uma racionalidade instrumental, ou enquanto representantes públicos da arte de fazer política organizacional, ou ainda como joguetes de forças sociais inexoráveis, os gestores perdem qualquer direito de compreensão sobre si próprios e de defesa da sua identidade cultural (REED, 1997, p. 43).

Portanto, quando tomadas individualmente, nenhuma das três perspectivas analíticas apresentadas demonstra sensibilidade teórica e metodológica que se proponha a tratar as ambiguidades inerentes às práticas da gestão. Mas vale ressaltar que cada uma tem o seu mérito, pois revela aspectos essenciais sobre a ação gerencial.

Com o intuito de superar tais lacunas, a perspectiva praxiológica trata das organizações como “[...] pontos de intercepção de um espaço amplo de práticas sociais, sujeitas a várias estratégias de composição e recomposição institucionais” (REED, 1997, p. 26). Tal abordagem se propõe a integrar e sistematizar os níveis de análise organizacional, institucional e comportamental da gestão.

Por isso, as pesquisas que se utilizam da abordagem da gestão como prática social têm buscado contemplar os dilemas éticos e políticos que os gestores necessariamente enfrentam no cotidiano, ao lidar com complexidades e contradições inerentes ao funcionamento das organizações. Reed (1997) destaca ainda a importância da compreensão dos processos sociais, por que esses dilemas podem resultar em práticas provisórias, improvisadas, ou, muitas vezes, até contraditórias. Desse modo, as organizações contemporâneas podem ser consideradas “[...] *bricolages* de conjuntos e princípios ou racionalidades parcialmente articulados ou semi-assimilados” (REED, 1997, p. 26, grifo do autor).

Assim, a gestão é tratada como um processo que visa à constante articulação de práticas complexas e diversificadas, sempre vulneráveis à desarticulação e fragmentação. Ao considerar as organizações de trabalho como ampla arena de práticas sociais, sujeitas a várias estratégias de composição e recomposição institucionais, a perspectiva praxiológica proporciona uma concepção mais realista e flexível do que aquelas que consideram as organizações como unidades sociais, rigidamente estruturadas, subordinadas à realização de funções essenciais impostas pelos imperativos econômicos, técnicos, administrativos ou políticos.

Reed (1997) ainda sugere que as organizações de trabalho se pautam em princípios organizacionais e lógicas geradoras de contradições estruturais e processuais, as quais se refletirão nas práticas de gestão. Nesse sentido, os atores estão, a todo o momento, exercendo práticas que corroboram a manutenção ou reestruturação dos sistemas de relações sociais em que estão inseridos (REED, 1997).

O conceito de prática social apresentado por Reed (1997) é baseado na definição de Harris (1980, apud REED, 1997, p. 27), segundo o qual envolve

[...] a participação num conjunto de ações, inteligíveis à luz dos pressupostos que as informam, orientadas para fins partilhados por todos os membros da comunidade envolvida em tais ações, e definindo-se pelos meios adotados para a realização desses fins, os quais são determinados pelas condições em que as mesmas se efetuam.

Com base nessa definição, Reed (1997, p. 28) relaciona cinco fatores distintos, porém inter-relacionados, que caracterizam gestão como prática social, a saber:

1. O tipo 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 quanto 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.

Nessa esteira, um dos pontos positivos da abordagem da gestão como prática social consiste na rejeição da ortodoxia das abordagens tradicionais, optando por um quadro de análise em que a tarefa da gestão consiste “[...] em assegurar um grau exeqüível de coordenação e controle das diversas práticas produtivas” (REED, 1997, p. 29). Não passa de uma fantasia a imagem do tecnocrata que executa com eficácia um planejamento, um controle e é capaz de adaptar-se imediatamente a condições de mudança.

A realidade é que os gestores não podem evitar as incertezas e ambiguidades que se apresentam em seu cotidiano de trabalho, porque a própria natureza do que fazem exprime o caráter contingente e paradoxal da ação humana. Nesse sentido, as ideias propostas por Reed (1997) que tratam da gestão numa perspectiva praxiológica nos são muito caras nesta dissertação. Elas são essenciais na compreensão das práticas da ação gerencial que se dão no cotidiano escolar.

No entanto, a fim de lançarmos outro olhar sobre a prática da gestão, apoiamo-nos também em Michel de Certeau (2009), que, em sua obra, nos dá diversas pistas sobre as artes de fazer dos sujeitos praticantes do **cotidiano** (vide tópico 2.2). Tendo em vista a convergência com esta pesquisa, optamos por pautar nosso entendimento por **prática social** em Certeau (2009, p. 41), naquilo que ele chama de *maneiras de fazer* ou *estilos de ação*, atos que acontecem sempre na relação com o outro, isto é,

[...] mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural. Pode-se supor que essas operações multiformes e fragmentárias, relativas a ocasiões e a detalhes, insinuadas e escondidas nos aparelhos das quais elas são os modos de usar, e portanto desprovidas de ideologias e instituições próprias, obedecem a regras. [...] Essas práticas colocam em jogo uma ratio “popular”, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar.

Porém, antes de nos aprofundarmos nas ideias de Certeau (2009), é importante apontar alguns estudos que têm contribuído para ampliar o conhecimento sobre gestão na perspectiva da prática social no Brasil.

2.1.1 O enfoque da prática social e a ação dos gerentes no Brasil

No Brasil, alguns estudos já contemplam a ação gerencial na perspectiva da prática social. Junquilha (2001; 2002) apresenta dois estudos em que introduz as ideias de Reed (1997) como proposta para ampliar a compreensão da gestão e da ação gerencial. Neles o autor ainda revela que a abordagem da gestão como prática social possibilita ir além da compreensão do comportamento gerencial como “folclore” e “fato” (MINTZBERG, 1990), ao contemplar questões como a indissolubilidade entre a ação de atores organizacionais e elementos da estrutura social.

Em consonância com essa proposta, Junquilha (2002) apresenta resultados de uma pesquisa sobre a ação gerencial na administração pública no governo do estado do Espírito Santo. O autor conclui que, cotidianamente, os gerentes agem condicionados por certos traços histórico-culturais marcantes na vida social cotidiana brasileira – descritos por DaMatta (1990), Faoro (1987), Holanda (1995) – e que, a um só tempo, restringem e facilitam as suas ações. Daí se configura o perfil gerencial do tipo “caboclo”, um tipo ideal híbrido entre o burocrata weberiano e o gerente empreendedor.

Em outro estudo que trata da parceria público-privada na área de incubadoras de empresas tecnológicas de base, Melo, Ckagnazaroff e Teodósio (2000) identificam aspectos existentes nas práticas cotidianas do gestor público que merecem ser tratados em seu processo de formação, tais como questões relacionadas à gestão de pessoal, de procedimentos técnicos e de aspectos culturais e políticos. Os autores propõem que tais profissionais devem receber uma formação capaz de dotá-los de uma macrovisão da sociedade que trate da integração entre realidades política, social, econômica, cultural, tecnológica e ideológica.

Ainda na discussão sobre a ação gerencial, na perspectiva da gestão como prática social, Marra e Melo (2005) realizaram um estudo sobre a ação de gerentes universitários em uma instituição pública. As autoras mostram que as atividades gerenciais na universidade estão diluídas e incorporadas em práticas sociais, realizadas sem planejamento, imperando o imediatismo e o improvisado. Acrescenta

ainda que algumas variáveis inerentes ao *locus* de estudo, tais como processos decisórios colegiados, burocracia, jogos de poder, falta de formação administrativa, administração de próprios pares, caráter transitório dos cargos e aspectos culturais de uma universidade pública, aumentam o caráter contraditório e os conflitos inerentes à ação gerencial.

Em outro trabalho, Melo, Mendes e Mageste (2005) pesquisaram profissionais de recursos humanos que “gerenciam gestores”, elucidando as seguintes questões: Como selecionar um gerente? Quais as suas funções? Como conceber um programa de desenvolvimento gerencial? Como avaliar o seu trabalho? Para tanto, foram entrevistados 61 gerentes dos segmentos de informática e telecomunicações na região metropolitana de Belo Horizonte-MG. Segundo as autoras, os resultados traduzem claramente a relação entre o contexto das mudanças e da função gerencial. Os gestores têm sido pressionados a apresentar resultados, não somente para atingir as metas definidas, mas para ultrapassá-las. Por isso, eles necessitam de uma capacidade sensível de adaptação e relacionamento interpessoal para gerir e controlar sua equipe e para colaborar com os objetivos da empresa. Concluem que esses profissionais têm um papel importante na gestão de pessoas nas organizações e são responsáveis pelo bom funcionamento delas.

Ésther e Melo (2006) analisaram o trabalho de cinco gerentes de uma grande empresa de informática localizada na capital mineira à luz da abordagem da gestão como prática social (REED, 1997) e de alguns conceitos da psicossociologia, em especial a distinção entre indivíduo e sujeito, autonomia e heteronomia. A intenção foi contribuir para o entendimento dos dilemas encontrados e enfrentados pelos gerentes em sua prática cotidiana. Segundo as autoras, os resultados apontam uma predominância do indivíduo heterônomo que luta, mas continua preso na armadilha estratégica da organização moderna.

No âmbito da iniciativa privada, Paiva et al. (2007) discutem a ação gerencial em *shopping centers* fundamentados em três aspectos: **ação**, que se refere às atividades diárias do gerente, suas atribuições técnicas, exigências e avaliação; **devoção**, em que são tratadas questões sociais e políticas que a função implica; **desilusão**, que versa sobre temas como limitações e frustrações. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de entrevistas com vinte gerentes desse

ramo do comércio varejista. Como resultado, os autores mostram que, no quesito ação, os gerentes apresentam muitas dificuldades em promover o fortalecimento de seu espaço e de seu escopo de trabalho no referido ambiente; sob o aspecto da devoção, os entrevistados convivem diariamente com um alto volume de demandas a serem resolvidas de imediato; quanto à desilusão, foram mostradas expectativas e frustrações relacionadas a *status*, realização profissional e poder, denotando relações ambíguas, fragmentadas e controversas.

Mais recentemente Garcia, Junquillo e Silva (2010) apresentam as práticas cotidianas inerentes à ação gerencial em uma organização estatal de saneamento do estado do Espírito Santo. Os autores identificaram sete conjuntos de práticas de gestão que caracterizaram a ação gerencial nessa companhia, assim por eles denominados: imediatismo, centralização e “a lógica cartesiana”; participação, alinhamento e empreendedorismo; herança de subordinação nas relações hierárquicas; gestão personalizada; “seguir as marés”; polarização entre competência técnica e habilidade política; hibridismo entre formalidade e personalidade. Neste estudo, as ações gerenciais foram analisadas considerando-se suas inter-relações com o contexto histórico-social nas quais estão inseridas, observando-se que as práticas são construídas na mesma medida em que se re/constroem os cenários organizacionais. Os autores concluem que o caráter histórico e híbrido das práticas cotidianas dos gestores traz à tona a complexidade do fenômeno da gestão.

Diante do cenário apresentado, podemos perceber que os estudos sobre a ação gerencial, mesmo utilizando-se da abordagem da prática social, comumente têm limitado suas análises à prática do gestor, do gerente, do executivo, ou seja, abordagens baseadas no atomismo social. Entretanto, nesta pesquisa, entendemos que os estudos cotidianistas têm muito que contribuir para a compreensão da gestão como prática social, já que o foco passa a ser, então, as **relações** estabelecidas no exercício da ação gerencial, deixando para trás a idéia de que essa é produto da ação isolada do sujeito social ou de uma estrutura, conforme problematiza Junquillo (2001).

2.2 A AÇÃO GERENCIAL NO COTIDIANO

“Nossas categorias de saber ainda são muito rústicas e nossos modelos de análise por demais elaborados para permitir-nos imaginar a incrível abundância inventiva das práticas cotidianas.”

Michel de Certeau

Na busca por compreender as diferentes “lógicas” presentes às práticas sociais da gestão, é fundamental destacar a concepção de cotidiano que norteia nosso estudo, baseada nos escritos de Michel de Certeau (2009).

Certeau (2009) empenhou-se em seus estudos para apresentar o cotidiano além do lugar de reprodução: como espaço de criação no uso de produtos e regras postos pelo poder proprietário. Não se trata de negar as influências desse poder, mas de chamar a atenção para um movimento criativo e produtivo entre aqueles que acadêmicos e administradores (públicos e privados) julgam estar passivamente condenados.

Oliveira (2008) observa que há muitos mal-entendidos e incompreensões referentes aos estudos do cotidiano e isso se deve ao próprio modo como o termo é percebido no domínio do senso comum. Tal pensamento hegemônico sustenta que, na vida cotidiana, não há criação de conhecimento, mas só repetição e mesmice.

Em contrapartida, muitos estudos do cotidiano têm-se inspirado na necessidade de aprofundar as reflexões sobre a ruptura com a ideia de que cotidiano e rotina são a mesma coisa e de que o primeiro é o espaço do senso comum; portanto, o da ausência de reflexão política e epistemológica sobre a realidade, seus condicionantes e processos (OLIVEIRA, 2008).

O fundamental no estudo das práticas cotidianas não é procurar nelas as “[...] marcas da estrutura social que as iguala e padroniza, mas, sobretudo, os traços de uma lógica de produção de ações de sujeitos reais, atores e autores de suas vidas, irreduzível à lógica estrutural, porque plural e diferenciada” (OLIVEIRA, 2002, p. 43).

Portanto, há uma preocupação nos estudos do cotidiano de contemplá-lo como totalidade *complexa*¹ (MORIN, 1996), na qual estão presentes e enredados as diferentes dimensões da vida social e os modos como os praticantes da vida cotidiana (CERTEAU, 2009) atuam – sempre singular e unicamente –, em virtude do próprio dinamismo intrínseco ao viver. Ele traz permanentemente mudanças nas redes de sujeitos, de saberes e valores e, conseqüentemente, nas práticas sociais.

Assim, o cotidiano tem relação com o efêmero, o caótico, o incontrolável e o imprevisível. Na escola, cada dia surgem novos desafios, enfrentamentos e impasses, diante dos quais os praticantes do cotidiano inventam saídas que, na maior parte das vezes, escapam à lógica determinista e causal (FERRAÇO, 2007).

A percepção de Certeau (2009) sobre as práticas sociais é marcada por um tom otimista, apostando na inteligência e na inventividade do homem comum, o praticante do cotidiano, a quem dedica seu trabalho: “Este ensaio é dedicado ao homem ordinário. Herói comum. Personagem disseminada” (CERTEAU, 2009, p. 55).

É com esse respeito para com o outro que o autor busca inverter o postulado usual de interpretação das práticas culturais como passivas; é na inventividade que se esconde um emaranhado de astúcias silenciosas, sutis e eficazes, pelas quais cada um inventa para si mesmo uma maneira própria de caminhar pela selva dos produtos impostos. Esse olhar representa o que poderíamos chamar de um indicativo de método em Certeau (2009, p. 19, grifo do autor): “Sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas”. No *uso* ou *consumo* existem sempre apropriações e ressignificações imprevisíveis, incontroláveis, modificadoras de pretensões previstas na origem, no planejamento e na idealização das coisas.

Assim, Certeau (2009) apresenta maiores pistas dessa dimensão inventiva do cotidiano ao explorar a problemática dos usos, dos modos de fazer dos usuários, evidenciando as capacidades de desvio e a arte de contornar a racionalidade dos dispositivos estabelecidos pela ordem estatal e comercial. Certeau (2009, p. 40)

¹ Para Morin (1996), a unidade da complexidade se dá pelo entrelaçamento entre disciplinas, categorias cognitivas, tipos de conhecimento, sem destruir, no entanto, a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram.

pressupõe que os usuários “[...] façam uma bricolagem com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras”.

Desse modo, Certeau (2009) argumenta que essas leis hegemônicas podem ser subvertidas sem ser rejeitadas ou modificadas diretamente, ou seja, há formas de escapar do poder sem deixá-lo. Essa subversão se dá mediante micronegociações e maneiras de usar as referências do sistema. Como exemplo, Certeau (2009, p. 89) analisa o efeito da colonização espanhola no seio das etnias indígenas. Mesmo subordinados, ou até com consentimento, os indígenas “[...] usavam as leis, as práticas ou as representações que lhes eram impostas pela força ou pela sedução, para outros fins que não os dos conquistadores. [...] Eles metaforizavam a ordem dominante: faziam-na funcionar em outro registro”.

Essas “artes de fazer” dos praticantes são analisadas nas relações de forças entre o forte e o fraco. Para ilustrar esse esquema, Certeau (2009) vale-se dos conceitos de **tática** e **estratégia**, ambos muito caros a este estudo.

As **estratégias** são ações emanadas de um lugar de poder, de um instituído, um “Próprio” nas relações com o seu “Outro” (os sujeitos reais, “subordinados”, em tese, a esse poder, mas potencialmente ameaçadores em suas ações instituintes). Nas palavras de Certeau (2009, p. 93), uma estratégia vem a ser

[...] o cálculo (ou a 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. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças.

As **táticas** são as ações que não contam com um “Próprio”, que ficam vigilantes às falhas que as conjunturas vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Trata-se da “arte do fraco”. Enfim, a “tática é movimento ‘dentro do campo de ação do inimigo’ [...] e no espaço por ele controlado. [...] Aproveita ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas” (CERTEAU, 2009, p. 94-95).

Segundo Josgrilberg (2005), a distinção que Certeau (2009) faz entre táticas e estratégicas tem um caráter operacional e visa a compreender as relações de poder.

Não se pode pensar tática e estratégia separadamente; na realidade, uma pressupõe a outra. Da mesma forma, a concepção de **espaço** é indissociável do **lugar**. Inclusive, é interessante o jogo de palavras que Certeau (2009, p. 184) utiliza em sua definição: “[...] **espaço** é um **lugar** praticado” (grifo nosso).

Certeau (2009) distingue o **lugar** como superfície geométrica e o **espaço** como a prática do lugar. A apreensão global da cidade, isto é, a visão do topo, o mapa em grande escala, nada tem que ver com o conhecimento que se tem dela, uma vez que se desce ao chão. Embaixo, os pedestres dispõem de uma enormidade de itinerários possíveis, isto é, são inúmeras possibilidades de práticas microbianas do espaço que podem enganar uma visão tecnicista.

O conceito de lugar, para Certeau (2009), tem estreita relação com a ideia de poder, como a visão do urbanista; já o de espaço tem relação com o homem ordinário, o transeunte que faz uso desse lugar. Portanto, não existe separação entre lugar e espaço. Há uma circularidade dinâmica entre o que é produzido e o que se faz com essa produção.

E para ilustrar o movimento circular entre as intervenções táticas e a reorganização do lugar, Certeau (2009) utiliza-se do exemplo do equilibrista na corda bamba. Trata-se de um processo contínuo, em que cada passo é a recriação de um novo equilíbrio, caracterizando, assim, uma arte.

Pensando a dinâmica da prática da gestão no cotidiano das escolas por um prisma retro apresentado, Oliveira (2002, p. 46) bem observa:

A previsão e planejamento da “escola oficial” respeitam algumas regras gerais presentes nas sociedades capitalistas industriais e pós-industriais, reservando àqueles que delas deveriam ser cidadãos/sujeitos da prática pedagógica o papel primordial de consumidores de produtos e regras definidos de acordo com as estratégias mercadológicas/pedagógicas e ideológicas dos grupos dominantes que, com suas características tecnocráticas, “criam lugares segundo modelos abstratos”. Em suas vidas cotidianas, esses “consumidores” instituem usos diferenciados desses produtos e regras, num processo de desenvolvimento de ‘táticas desvianistas’ circunscritas pelas possibilidades oferecidas pelas circunstâncias, utilizando, manipulando e alterando as operações produzidas e impostas pelas estratégias do poder instituído.

Assim, podemos inferir que as normas e orientações de órgãos superiores da educação são, a todo o momento, remendadas, reinventadas e burladas pelos

diversos atores (diretores, professores, alunos, pedagogos, entre outros) por meio de práticas de sobrevivência que os indivíduos criam na dinâmica cotidiana.

Nesse sentido, fundamentados nos pressupostos teórico-metodológicos apresentados até aqui, elaboramos algumas ideias que expressam nosso modo de olhar sobre as relações estabelecidas na prática da ação gerencial no cotidiano escolar.

Sob o aspecto das relações estabelecidas com os demais atores que praticam o cotidiano escolar (professores, funcionários, pais, alunos), ou seja, no contexto local, o diretor/gestor ocupa um **lugar** organizado, legítimo, investido de poder e reconhecido como tal. Ele assume o lugar do “**Próprio**”² e lhe cabem as funções **estratégicas** de *planejar, organizar, comandar, controlar e avaliar* (FAYOL, 1975) a unidade de ensino.

Já sob o aspecto das macrorrelações, as posições são invertidas. O diretor assume o lugar do “**Outro**”, o fraco da situação, em paridade com os demais habitantes do cotidiano escolar. Os órgãos centrais de educação, entre outros órgãos reguladores, representam o “**Próprio**”. Esse próprio institui regras e normas de conduta que balizam a prática do gestor. Entretanto, essas regras são “cumpridas”, muitas vezes, de forma diversa daquela prevista em sua origem, por meio práticas de natureza **tática**. Prova disso é que não existem duas escolas iguais, como afirmam Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 58):

O Estado define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço a fim de diferenciar trabalhos definindo idealmente assim, as relações sociais. Infiltrando-se em tudo isto, implicitamente, dispõe de sistemas de controle.

Apesar desta intencionalidade estatal, é impossível encontrar duas escolas iguais. A instituição escolar, observada a partir de nossas questões, existem como um “dado real concreto”, onde a normatividade e o controle estatal estão sempre presentes, mas não determinam toda a trama de inter-relações entre sujeitos ou sentidos das práticas observáveis.

² Certeau (2009, p. 94) define o “Próprio” como a “[...] vitória do lugar sobre o tempo. Permite capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter assim uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias”.

Assim, a seu modo, os praticantes costumam, remendam, fazem uma bricolagem³ na lei, de forma a tornar a gestão da escola exequível. Logo, podemos dizer que o gestor escolar pode assumir tanto o lugar do “Próprio”, quanto do “Outro”.

No cotidiano, o gestor (ora “Outro”, ora o “Próprio”) funciona como uma espécie de regulador, o qual, graças a relações de poder particulares, consegue um aparente equilíbrio das referências que organizam. Mas é imprescindível destacar que, para Certeau (2008), a compreensão da ideia de poder não se reduz a algo necessariamente opressor.

Assim, a figura do gestor funciona como uma autoridade que organiza um grupo social, possibilitando, então, a própria existência do grupo ao redor de referências comuns. Sua prática é mediada por aspectos técnicos, políticos e éticos, como propõe Reed (1997).

Tragtenberg (1982, p. 39), em suas análises sobre a gestão escolar, observa que o diretor “[...] funciona como mediador entre o poder burocrático da Secretaria e a escola”. Ele é pressionado pelos professores, para defender seus interesses; pelos alunos, para sanar reclamações; pelos pais dos alunos, para manter a escola ao nível desejado pela comunidade. De tal modo, o autor acredita que o diretor deva reunir qualidades de um político e algumas noções administrativas e ser especialista em relações humanas e formalidades burocráticas.

Por todas essas características, as autoridades, no seu sentido mais amplo do termo, devem postular uma credibilidade, sem a qual se cria uma atmosfera social “irrespirável” (CERTEAU, 2008). Assim, as autoridades “também se degeneram” quando tentam esquivar-se ou isentar-se dos problemas:

Entre duas formas de inconsistência, a que se recusa a ver os destroços e a que se exime de reconstruir, a que nega o problema e a que renuncia a buscar uma solução, devemos sondar atentamente as vias da lucidez e da ação. Há uma relação entre constatar o descrédito e executar o trabalho. Considerar novamente esses dois momentos que se opõem será talvez revelar com maior clareza, nas autoridades, a condição latente e móvel de toda organização social. Se, como creio, elas permitem que cada um articule sua relação com os outros com sua relação com a verdade,

³ O termo bricolagem origina-se da palavra francesa *bricolage*, que significa um conjunto de atividades (pequenos consertos domésticos, pintura, artesanato, decoração, jardinagem etc.) desenvolvidas para o próprio uso, a partir das ferramentas disponíveis naquele momento. Segundo Kincheloe (2007), algumas conotações do termo também sugerem o sentido de malandragem e esperteza, o que se caracteriza como uma ambiguidade da expressão.

representam o que não é nunca adquirido e aquilo que é, portanto, impossível dispensar: uma credibilidade (CERTEAU, 2008, p. 25).

Nesse sentido, são diversas as relações conflituosas que assombram o cotidiano escolar. Os inúmeros jogos entre o “Próprio” e o “Outro” que se dão nas redes cotidianas da escola são, muitas vezes, velados ou atenuados sob a forma de eufemismos.

Embora exista uma polissemia no tocante ao “Outro” na obra de Certeau (2008, 2009), como nos adverte Giard (1987), estamos tomando-o no sentido do “estranho”, “[...] um horizonte desconhecido, ameaçador ou sedutor, tudo aquilo que não é conforme às práticas e às idéias de um meio” (CERTEAU, 2008, p. 240).

Portanto, o “Outro” pode também ser compreendido como um alibi do qual cada praticante se utiliza para garantir a isenção que almeja: “[...] a culpa não é minha, mas do outro: o destino” (CERTEAU, 2009, p. 58). Assim, este trabalho apresenta-se ainda como o ensaio de uma busca por pensar o “estranho”, com que, muitas vezes, nos deparamos na vida coletiva e que também nos habita.

Tendo em vista que todas essas relações que atravessam a ação gerencial acontecem em meio às vidas vividas, a compreensão do **cotidiano** como palco da prática da gestão é de fundamental importância em nossa pesquisa. Não podemos tratar esse tema sem considerar o contexto histórico-social em que está inserido.

Portanto, nossa proposta busca trazer o cotidiano para o centro do debate nos estudos sobre ação gerencial, optando pela valorização do conhecimento histórico e da análise conjuntural para a compreensão e reflexão teórica das práticas de gestão, porque o cotidiano é palco da vida. E, se, nas relações sociais, cada ser é único e genérico simultaneamente, como nos afirma Heller (2008), por meio da ação humana, é possível observar aspectos locais (micro) e globais (macro) que atravessam as práticas de gestão.

Nesse sentido, é ainda importante considerar a unicidade da realidade em estudo, em que se coloca o desafio de apreender analiticamente aquilo que a vida cotidiana reúne. E, como a vida cotidiana é singularidade, é complexidade, podemos afirmar que qualquer tentativa de criar um manual sobre a ação gerencial ou teorias organizacionais generalizadas se caracteriza como uma falácia.

Assim, tendo em vista a abundância inventiva das práticas cotidianas (CERTEAU, 2009) que se dão na escola, para dar-lhes visibilidade, é necessário investir em pesquisas que se disponham a ir ao encontro dos praticantes e vivenciar esse cotidiano, para dar a ele visibilidade. Logo, apresentaremos no capítulo a seguir indícios do método que orientou o estudo de caso a que esta dissertação se propôs.

3 ALGUMAS PISTAS SOBRE OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

3.1 A PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DE ANÁLISE

Segundo Lima (2003), os recentes estudos sociológicos voltados à escola estão, em sua maior parte, focados em abordagens macroanalíticas ou microanalíticas, o que representa uma lacuna em estudos que contemplem a interação entre elementos desses dois níveis de análise.

O autor defende a ideia de que, entre o Estado e o ator, entre o sistema educativo e a sala de aula, existem ações e contextos organizacionais distintos, mas que interagem e se cruzam com os macroelementos e microelementos. Então, faz-se necessário destacar esses elementos de mediação em que se articulam e são reconstruídos os elementos resultantes das focalizações analíticas de macrotipo e microtipo (LIMA, 2003).

Assim, considerando a escola não só como *locus* de reprodução normativa, mas também como foco de produção de orientações e regras, o autor propõe uma mesoabordagem analítica da escola, cuja centralidade está em seu caráter complexo, heterogêneo e diverso (LIMA, 2003).

Lima (2003) destaca que as análises atomizadas da organização escolar, isoladas do contexto macrossocial, são muito problemáticas. Não se deve tomar a escola como simples *locus* de reprodução de normas e orientações em escala global ou sistêmica. Esses tipos de análise desconsideram os atores e suas práticas, ou seja, não contemplam as dimensões organizacionais, os fenômenos de liderança, a coordenação da ação, a diversidade de interesses, os jogos de poder e a influência que ocorrem cotidianamente nas escolas.

A proposta de Lima (2003) apresenta estreita relação com a Teoria da Estruturação de Giddens (1989), a qual permite vincular a ação cotidiana dos atores organizacionais, em micronível, à questão mais ampla das estruturas sociais de uma

dada realidade sem, entretanto, estabelecer determinismos entre ação e estrutura e vice-versa.

Em contraposição a uma visão dicotômica, Giddens (1989) aponta uma relação de reciprocidade entre ação e estrutura, isto é, não se pode pensá-las isoladamente. Trata-se de superar a ideia fatalista de que a ação humana é determinada pela estrutura social, ou seja, mera reprodução. Para esse autor, os sujeitos são também atores sociais, agentes, que, com seus saberes, também interferem na estrutura.

Assim, Giddens (1989) assume a dualidade macrossocial e microssocial, sem privilegiar um ou outro, mas como polos complementares. Portanto,

as práticas sociais podem ser estudadas, em primeiro lugar, do ponto de vista da sua constituição como série de atos 'desencadeados' pelos atores, em segundo, como constituindo formas de interação, envolvendo a comunicação de significado, em terceiro, como constituindo estruturas que pertencem às 'coletividades' ou 'comunidades sociais' (GIDDENS, 1996, p. 121).

Boaventura de Sousa Santos (1993) considera que o cotidiano é um espaço onde tudo se entrecruza e entrelaça; portanto, afirma que a sociologia não precisa optar entre estudos sociais macroscópicos ou microscópicos, mas fazê-los de maneira complementar e articulada.

Fundamentado na sociologia cartográfica, Santos (2000) mostra que um mapa desenhado em pequena escala aponta pouco de uma grande área, ao passo que um mapa de grande escala aponta detalhadamente, divulgando muito de uma pequena área selecionada. Assim, pela leitura de mapas em pequena escala é possível captar, em grandes linhas, a lógica geral do espaço. Metaforicamente, pode-se dizer que o que é captado nos estudos da sociedade em "pequena escala" são regras e características gerais do seu funcionamento, suas estruturas de poder, seus mecanismos de dominação e de busca de superação dela e suas grandes relações internacionais e interculturais.

Contudo, a falta de acesso aos "detalhes" impossibilita perceber como se manifestam, nos diferentes espaços sociais, tanto esses processos de organização quanto as iniciativas pontuais de transgressão que se desenvolvem em seus interiores, os modos de fazer e de viver que os *praticantes da vida cotidiana* (CERTEAU, 2009) desenvolvem.

Assim, a pequena e a grande escala se complementam como formas de compreensão do mundo social, permitindo, cada uma, a percepção de alguns aspectos e a ocultação de outros. Ao pesquisador cabe fazer recortes do que considera mais ou menos relevante em cada circunstância. Apesar das escolhas sobre o que será dado por visibilidade, não se anula a existência daquilo que não se vê.

Portanto, se o global acontece localmente e o local repercute globalmente, (SANTOS, 2000), nossas análises constituíram-se numa tentativa de realizar um movimento de ir e vir dialético entre os detalhes locais e as estruturas globais, as quais ocorrem simultaneamente.

3.2 PISTAS DE UMA METODOLOGIA EFÊMERA: A PESQUISA “NO/DO/COM” O COTIDIANO

No estudo de campo realizado, buscamos inspiração nas pesquisas “nos/dos/com” os cotidianos, nos quais autores como Alves (2002), Ferraço (2003; 2007) e Oliveira (2002, 2008), em seus estudos no campo educacional, têm buscado alternativas metodológicas para tentar explorar a diversidade e a complexidade da cultura dos sujeitos cotidianos.

Antes de apresentar as ideias defendidas pelos autores citados, abrimos um parêntesis para explanar as razões dos termos “no/do/com” o cotidiano. Os primeiros textos publicados em tal temática utilizavam os termos **no** e **do** cotidiano. Com o passar do tempo, em publicações como a de Oliveira (2008), já se observam a junção dos termos “no/do/com”. Ferraço (2003, p. 162) opta por denominar estudos **com** o cotidiano e justifica sua escolha, esclarecendo seu posicionamento na qualidade de pesquisador:

Pesquisar “sobre” aponta a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina, ou crê dominar o objeto. Um “sobre” o outro, que “encobre”, que se coloca “por cima” do outro sem entrar nele, sem o “habitar”. Pesquisar “sobre” sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro.

Assim, ao passo que pesquisar “sobre” remete à lógica do controle, da separação entre sujeito e objeto, a ideia de pesquisar “com” remonta à ideia de “fazer junto”. Pesquisar com o cotidiano significa fazer parte do cenário da pesquisa, “habitar” esse cotidiano. O pesquisador não pode isentar-se daquilo que relata, pois, ao pensá-lo, está também se pensando:

Considerando que as nossas pesquisas podem ser pensadas como narrativas da relação que estabelecemos entre teoria e metodologia, tecendo diferentes lugares por nós praticados nos cotidianos, não é possível negar que também somos responsáveis pelos conhecimentos que estamos produzindo com nossas investigações, o que nos leva a aceitar, a partir de Certeau (1994), nossa condição de *pesquisador praticante* (FERRAÇO; CARVALHO, 2008 p. 10, grifos dos autores).

Nesse sentido, sujeito e objeto são pensados como processos “híbridos” e “plurais”: “Os estudos ‘com’ os cotidianos acontecem em meio ao que está sendo feito. Expressam o ‘entremeado’ das relações das redes cotidianas, nos diferentes *espaçotempos* vividos pelos sujeitos cotidianos” (FERRAÇO, 2003, p.163, grifo do autor).

Com relação à sua “forma”, embora a pesquisa “nos/dos/com” os cotidianos apresente semelhanças em sua maneira de pesquisar com outras metodologias mais conhecidas de pesquisa qualitativa, como a etnografia, ela desenvolveu um estatuto próprio no Brasil. Sua origem é marcada por críticas às limitações de outras abordagens, o que não a impediu de apropriar-se de certos modos e técnicas vinculados a elas (OLIVEIRA, 2008).

O que marca essa ruptura de forma mais intensa são as bases teórico-epistemológicas, inclusive sua intencionalidade política. As pesquisas “nos/dos/com” os cotidianos questionam a cisão entre o saber formal e os saberes cotidianos, teoria/prática e pensar/fazer. Havia também certo incômodo com a desconsideração dos saberes em circulação nas escolas e a preocupação com a criação de possibilidades de não apenas explicar os problemas das escolas, suas fraquezas e impossibilidades, mas também de compreendê-las nos seus fazeres e naquilo que os tornava possíveis e potencialmente aperfeiçoáveis (OLIVEIRA, 2008).

Além disso, questionavam a ideia do afastamento entre pesquisador e universo pesquisado, bem como a superação da primazia da visão sobre os demais sentidos,

trazendo a ideia de “mergulhar” no cotidiano para compreendê-lo. Segundo Alves e Garcia (2002, p. 261), buscar entender as atividades cotidianas

[...] exige que estejamos dispostos a mergulhar inteiramente em uma determinada realidade, captando sutilezas sonoras, sentindo a variedade de sabores, tocando coisas e pessoas e nos deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que estão em cada ponto de nosso caminho diário e aprendendo a ler o corpo, este desconhecido que tantos sinais incompreensíveis nos dá.

Nesse sentido, Alves (2002) propõe que estejamos atentos a tudo que se passa no cotidiano da pesquisa, a tudo em que se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não. Trata-se de tarefa árdua, pois esta é uma “[...] pesquisa complexa porque essas práticas volta e meia exacerbam e desencaminham as nossas lógicas” (CERTEAU 2009, p. 43). O exercício da pesquisa inclui ainda o combate permanente a todo pensamento estruturado, especialmente do pesquisador, com seus valores e seus preconceitos.

Outro ponto importante da pesquisa proposto por Alves (2002) diz respeito à compreensão das teorias, categorias, conceitos e noções herdadas das ciências modernas, não só como um apoio e orientação da rota a ser trilhada, mas também como *limites* para a compreensão das lógicas de tessituras dos conhecimentos nos cotidianos. Assim, as teorias serviriam como “[...] hipóteses cujos limites devem ser ultrapassados sempre que a vida cotidiana pesquisada nelas não couber; não como verdades nas quais tudo o que existe deve se encaixar” (OLIVEIRA, 2008, p. 175).

Entretanto, de acordo com Garcia (2003), isso não significa desvalorizar a teoria; muito pelo contrário: uma boa teoria pode subsidiar melhores explicações para a complexidade da realidade que o pesquisador depara, não apenas para compreendê-la, mas para criar, junto com a teoria, estratégias de intervenção transformadoras, numa perspectiva emancipatória:

A prática, para nós, é portanto o critério de verdade: é ela que convalida a teoria. Assim, partimos da prática, vamos à teoria a fim de a compreendermos e à prática retornamos com a teoria ressignificada, atualizada, recriada, dela nos valendo para melhor interferirmos na prática (GARCIA, 2003, p. 12).

Assim, ao invés de ir à prática para confirmar a teoria, o movimento se dá na direção de reinventar a teoria tendo a prática como critério e referencial. Trata-se da

valorização da rede de *saberes-fazer*⁴ (FERRAÇO, 2007) e dos sujeitos protagonistas de histórias cotidianas que inventam a educação. É assumir a experiência da vida ordinária como um ponto de vista, adotando outra postura com relação ao conhecimento. Para Certeau e Giard (2009, 341-342), a cultura ordinária é antes de tudo,

[...] uma ciência prática do singular, que toma às avessas nossos hábitos de pensamentos onde a racionalidade científica é conhecimento do geral, abstração feita do circunstancial e do acidental. À sua maneira humilde e obstinada, a cultura ordinária elabora então o processo do nosso arsenal de procedimentos científicos e de nossas categorias epistêmicas, pois não cessa de rearticular saber a singular, de remeter um e outro a uma situação concreta particularizante e de selecionar seus próprios instrumentos e suas técnicas de uso em função desses critérios.

Outro desafio proposto pelo método “nos/dos/com os cotidianos”, talvez o mais difícil, consiste em propor outros modos de escrever a pesquisa e seus resultados, superando a descrição impessoal e formalista preconizada e praticada pelas pesquisas realizadas no paradigma moderno. Assim, em Certeau (2009), que defende o reconhecimento do valor teórico do romance, buscam apoio para a formulação e defesa de novos modos de “[...] narrar a vida e literaturizar a ciência” (ALVES, 2002, p. 16). Desse modo, é preciso “[...] que eu incorpore a idéia que ao narrar uma história, eu a faço e sou um narrador praticante ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegam/chegaram até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar” (ALVES, 2002, p. 32).

De maneira geral, a proposta da pesquisa no/do/com o cotidiano é “subverter” os métodos funcionalistas de fazer ciência, redirecionar o olhar do pesquisador, valorizar os atores cotidianos e as riquezas invisíveis do ordinário. É preciso ir à escola, habitar esse espaço e dar voz àquele que vivencia o cotidiano. Os instrumentos utilizados em campo são velhos conhecidos: conversas, entrevistas, documentos, fotografias, relatórios, observação participante, diários de campo, entre outros. Cabe ao pesquisador escolher a ferramenta que considerar mais adequada e conveniente. Mas o que a diferencia das demais propostas é o modo de escuta, é a abertura em direção ao outro e o reconhecimento do pesquisador como praticante no exercício de relatar a vivência do cotidiano.

⁴ Forma de escrita utilizada por Alves (2002), Ferraço (2003; 2007) e outros pesquisadores do cotidiano, que, ao juntarem as palavras, tentam mostrar que esses processos acontecem como estão escritos: sem separações.

3.3 O MERGULHO NO COTIDIANO

O estudo foi realizado em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Vitória, localizada no Bairro da Penha, à qual chamaremos nesta pesquisa “Escola Mirante”. Optamos por esse nome devido à vista privilegiada da cidade de Vitória, que é possível obter de algumas janelas da escola.

A escolha da “Escola Mirante” como *locus* para esta pesquisa ocorreu em razão de um desejo e um encantamento desta pesquisadora pela comunidade local durante um estágio na Unidade de Saúde do bairro. A escola, além das atividades de ensino, é ponto de encontro para diversas reuniões de cunho social da comunidade.

Em dezembro de 2009, foi realizado o primeiro contato com o diretor da unidade, que prontamente acolheu esta pesquisa. Neste mesmo período, foi realizada uma visita à escola com o intuito de conhecê-la. Na oportunidade, apresentamos uma solicitação formal à direção, explicitando a natureza e os objetivos de nosso estudo. Conforme propõe Geertz (2008), nesse momento, a aceitação dos participantes da pesquisa é de fundamental importância, sem a qual não se realizaria. Era preciso estabelecer relações de confiança entre as partes.

Em julho de 2010, fizemos novo contato para dar início aos trabalhos de campo. O diretor nos convidou a participar de uma reunião, à qual todo o grupo estaria presente, para nos apresentar à comunidade escolar e falar sobre a pesquisa. Como a escola funciona em dois turnos, com diferentes equipes, foram realizados dois encontros, um no período matutino e outro no vespertino.

Com ansiedade, dirigimo-nos ao que seria nosso primeiro dia de pesquisa de campo. Chegando à escola, fomos surpreendidos pela notícia de que as aulas haviam terminado um pouco mais cedo devido ao falecimento do marido de uma professora e que todos haviam ido prestar-lhe solidariedade.

No dia seguinte, entramos em contato com a direção da escola e reagendamos o início para o dia 3 de agosto.

Com o intuito de ampliarmos nosso contato com a comunidade, optamos por realizar nosso trajeto de ônibus, pois assim poderíamos tomar os mesmos transportes coletivos, ouvir as conversas nos pontos de ônibus e fazer uma parte do percurso caminhando. A linha de ônibus que nos era mais viável passava por um dos acessos ao bairro, a uma distância de oitocentos metros da escola. Então, o restante do trajeto era realizado a pé, aproximadamente dez minutos subindo a ladeira. No retorno, frequentemente os educadores nos ofereciam uma carona, o que também era bastante interessante, visto que isso nos aproximava.

Aos três dias de agosto, chegamos à escola no período de recreio dos alunos. Muitas vezes e um grande aglomerado de crianças e adolescentes por metro quadrado. Um tanto quanto perdidos, ficamos observando o recreio e posteriormente conversamos um pouco com um funcionário da secretaria. Assim que o intervalo se finalizou, fomos recebidos com um largo sorriso por uma das coordenadoras, a qual nos convidou a conhecer a escola. Poucos minutos depois, a coordenadora foi chamada a fazer uma intervenção, encaminhando-nos a uma das pedagogas, que continuou a nos apresentar a unidade.

As pedagogas foram indicadas pelo diretor como uma referência durante nossas visitas. Com elas negociamos a periodicidade das observações, quando ficou acertado que estaríamos na escola às segundas-feiras e quartas no período matutino e às terças-feiras e quintas no vespertino, para vivenciar as diferentes dinâmicas de cada turno. Na medida do possível, procurávamos flexibilizar as visitas de acordo com as agendas da escola, como reuniões importantes que ocorriam fora do dia e horário previstos para a observação.

Às 11h30min, assim que as aulas terminaram, começou a reunião. O diretor a iniciou apresentando-nos e nos dando as boas vindas. Nesse momento, apresentamos brevemente nossa proposta, que, em princípio, consistia em observações e entrevistas. Os educadores demonstraram-se receptivos à pesquisa.

Como fomos apresentados somente aos educadores, posteriormente os alunos vinham perguntar-nos: “Tia, você é professora, pedagoga ou coordenadora nova?” (notas de campo, agosto de 2010).

De maneira geral, as pessoas nos faziam muitas perguntas, mesclando curiosidade e desconfiança: “Como você descobriu a “Escola Mirante”?; “Por que você a escolheu?”; “O que você quer saber ‘exatamente’ sobre a escola?” (notas de campo, agosto de 2010). Respondíamos, mas parecia que nossas respostas não eram satisfatórias.

Em nosso “mergulho no cotidiano” escolar, vivenciamos um pouco da dinâmica da unidade de ensino. Assim, observamos atividades de rotina, como reuniões administrativas e pedagógicas, conselhos de classe, atendimento a pais, intervalo do recreio, eventos, entre outras.

Nesse sentido, não tínhamos um lugar fixo na escola. Procurávamos circular por ela, passando a habitar os diferentes espaços, como os corredores, a sala dos professores, a biblioteca, a sala da coordenação, a sala dos pedagogos. No entanto, o local que mais frequentávamos era a sala dos professores, pois esse espaço, onde os educadores tomam um cafezinho, possui uma importância capital na troca de experiências vividas.

Durante nossa permanência na escola, também participamos de eventos, como a “Caminhada da Paz” e a “Mostra Cultural”. Como havia muito trabalho, oferecemo-nos a ajudar. Essas atividades foram muito interessantes, pois proporcionaram uma aproximação com professores e alunos e nos renderam muitas conversas. Nossa tarefa constituiu-se em trabalhar com artesanato, cortando fitinhas brancas e confeccionando pombinhas da paz. Esses momentos foram oportunos para que pudéssemos conquistar a abertura e confiança daqueles praticantes.

Entre os eventos que mais nos marcaram foi a participação na Caminhada Cívica em defesa da paz, um movimento que se originou no “chão de escola”. Ela ocorre anualmente; naquele dia estava em sua oitava edição. Dez escolas municipais da região são responsáveis pela organização, junto com a comunidade, a Secretaria de Educação e vários outros projetos sociais, secretarias e órgãos de Assistência Social da Prefeitura de Vitória.

Na reunião que antecedeu o evento, o diretor nos chamou e ofereceu uma camisa que seria utilizada pelos profissionais da escola. Nesse momento, sentimos que já

estávamos “fazendo parte” da “família Mirante”, como eles costumam se referir à equipe de trabalho da escola.

Durante as observações, carregávamos sempre no bolso um pequeno bloco de anotações, no qual eram registradas palavras-chave, falas ou breves observações que serviram de base para os relatórios no diário de campo. Buscávamos utilizá-lo esporadicamente, para que não atrapalhasse a interação e não causasse desconforto aos participantes da pesquisa.

Imediatamente após as visitas a campo, passávamos à escrita dos diários de campo, nos quais foram narrados, dia após dia, todos os acontecimentos, conversas, sentimentos ocorridos naquela ocasião (CAVEDON, 2008). Os diários foram escritos em meio eletrônico, pelo fato de facilitar o manuseio das informações. Os escritos desse diário de campo serviram de base para construir o relatório final da pesquisa.

Durante nossas visitas, realizamos muitas conversas informais que nos trouxeram indícios sobre as diversas questões que atravessam o cotidiano escolar. Tais conversas caracterizaram-se por seu caráter dialógico, livre e aberto, nas quais os sujeitos praticantes podiam manifestar-se como são, sem precisar sentir-se presos a papéis determinados (SARMENTO, 2000). Portanto, como nos sugere Larossa (2004, p.160), foi preciso “[...] abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, [...] escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito”.

Ao final do nosso período de pesquisa de campo, quando já estávamos mais familiarizados com as relações e dinâmicas da “Escola Mirante”, partimos para a realização de entrevistas propriamente. Elaboramos quatro diferentes roteiros de entrevista semiestruturados: um para o diretor; um para os servidores e magistério; um para os pais e alunos e um para representantes da Secretaria de Educação. Ao todo, foram quatorze entrevistas, todas gravadas e transcritas, exceto a do diretor, que foi anotada, por preferência dele, conforme podemos observar no quadro a seguir.

NOME	PERFIL	LOCAL DA ENTREVISTA	MÉTODO REGISTRO	DURAÇÃO ENTREVISTA
Paulo	Diretor, ocupa este cargo na Escola Mirante por 11 anos (interrompidos). Durante o período da pesquisa encontrava-se lotado oficialmente em outra escola da rede municipal.	Na escola - sala do diretor	Anotada	1º momento: 120 min 2º momento: 90 min
Ana	Coordenadora na escola Mirante há 15 anos.	Na escola – biblioteca	Gravada	50 min
Vera	Coordenadora, lotada na Escola Mirante há 2 anos.	Na escola – sala de reforço	Gravada	28 min
Rita	Pedagoga, atua na Escola Mirante há 34 anos.	Na escola – sala de aula	Gravada	30 min
Stela	Pedagoga, trabalha na escola Mirante há 6 anos.	Na escola - sala dos pedagogos	Gravada	60 min
Henrique	Assistente administrativo, atua na Escola Mirante há 3 anos.	Na escola – sala de reforço	Gravada	60 min
Maria	Mãe, representante dos pais no Conselho de Escola, trabalha em uma empresa que presta serviços de limpeza na Escola Mirante, também atua no Conselho de Saúde do bairro e é delegada do Orçamento Participativo na sua regional.	Na escola - sala de reforço	Gravada	23 min
Joana	Mãe, representante do Conselho Fiscal da escola, é agente comunitária de saúde do bairro.	Na Unidade de Saúde do bairro	Gravada	42 min
Patrícia	Professora na Escola Mirante há 15 anos.	Na escola – biblioteca	Gravada	57 min
Regina	Professora, trabalha na Escola Mirante há 11 anos	Na escola – sala dos professores	Gravada	22 min
Júlia	Aluna, membro do Conselho de Escola, cursa o 6º ano	Na escola – sala dos pedagogos	Gravada	10 min
Carla	Responsável pelo Departamento de Formação da SEME há dois anos.	Na SEME	Gravada	20 min
Glória	Diretora do Departamento de Ensino Fundamental da SEME.	Na SEME	Gravada	25 min
Viviane	Diretora do Departamento de Gestão Democrática da SEME.	Na SEME	Gravada	28 min

Quadro 1- entrevistas: nome, perfil, local, método de registro e duração

Os locais em que as entrevistas se realizavam eram definidos pelos entrevistados, de acordo com sua preferência e a disponibilidade de espaço naquele momento. Quanto ao agendamento, de maneira geral, as entrevistas eram marcadas previamente, mas em alguns casos foi preciso adiá-las por mais de uma vez. Nestes

casos, como estávamos em campo, colocamo-nos à disposição para realizá-la no momento mais oportuno.

Em um primeiro momento da entrevista, solicitamos aos participantes que contassem livremente um pouco de sua história na “Escola Mirante”. Em seguida, procedemos às perguntas que discorriam sobre o dia a dia da escola e sobre as relações de cooperação, autonomia, participação, conflitos, entre outras.

Outra fonte importante de informação foram os documentos produzidos no cotidiano da escola, como comunicados, quadro de avisos, relatórios, jornais, e outros documentos da memória da instituição. Todos esses elementos possuem informação relevante do que se produz no cotidiano escolar (SARMENTO, 2000).

Nossa estada na “Escola Mirante” encerrou-se no fim do mês de dezembro de 2010, totalizando cinco meses de pesquisa de campo. Nos últimos dias, sentimos o coração apertado, já com saudades, e nos surpreendemos com a própria reação, uma vez que não conseguimos segurar as lágrimas. Não tínhamos a dimensão de quanto havia sido significativa aquela experiência.

A tessitura do nosso relato de pesquisa consistiu na análise dos registros obtidos (diário de campo, entrevistas e documentos) por meio de um esforço compreensivo, num exercício constante de ida e vinda entre os dados de campo. Segundo Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 17), esse esforço

[...] sustenta o avanço progressivo na superação dos sentidos “evidentes” das situações. Quando o “não significativo” se transforma em indício, em pista possível daquilo que buscamos, os registros começam a documentar, com maior precisão, a aparente dispersão da vida escolar.

Nesse sentido, procedemos à leitura atenta dos materiais e retornamos aos nossos objetivos de pesquisa e ao referencial teórico por diversas vezes. Nesse processo, foram apresentando-se pistas e indícios de uma possível compreensão das práticas cotidianas da ação gerencial na escola.

Por conseguinte, procedemos à tessitura do texto que se apresenta nos capítulos que seguem, nos quais, a nosso modo, procuramos relatar os acontecimentos como narrador praticante.

4 CONTEXTUALIZANDO O ESPAÇO/TEMPO DA PESQUISA

“O morro não tinha nada. Sequer uma rua. Eram apenas caminhos da roça, bem estreitinhos. Construíamos os barracos, os fiscais destruíam e quando eles davam as costas nós voltávamos a erguer as casas. [...] O pessoal construía de madrugada. Era tanto barulho de martelo, que não dava para pegar no sono”.⁵

A Escola Mirante carrega em sua memória marcas do surgimento da comunidade. Os primeiros moradores chegaram ao bairro da Penha na década de 1950, vindos do campo em busca de melhores condições de vida na cidade. Os migrantes eram, em sua maioria, do interior do Estado, do norte de Minas Gerais, do norte do Rio de Janeiro e do sul da Bahia.

Essa migração ocorreu mediante uma crise que atingiu profundamente toda a cafeicultura nacional, que se encontrava em uma fase de superprodução. Devido ao excedente, por volta de 1955 o estado do Espírito Santo, assim como outros estados produtores de café, começou a sofrer efeitos da desvalorização do principal produto de sua economia. Mediante esse cenário, o governo federal adotou uma política que incentivou a erradicação de inúmeros cafezais, para minimizar os efeitos danosos da queda dos preços do café. Devido à crise social instalada, quando o desemprego assumiu grandes proporções, muitas famílias viram-se obrigadas a migrar para cidades, entre as quais Vitória se apresentava como um bom atrativo pelos grandes projetos industriais que se instalavam nas regiões próximas ao município, entre os quais a Vale do Rio Doce (ROCHA, 1998).

A área onde se localiza o Bairro da Penha foi uma das primeiras regiões a ser ocupada em Vitória. O espaço pertencia à Fazenda Maruípe e foi doado à Universidade Federal do Espírito Santo pelo governo do Estado, passando, posteriormente, à posse do município de Vitória. O relevo, caracterizado por um grande morro, inicialmente era coberto por vegetação (arbórea, gramínea e forrageira) e no alto havia plantações de cana-de-açúcar e aipim.

⁵ Relato de uma moradora do bairro. Fonte: Jornal A Tribuna, p. 9, de 14/3/2007.

Nesse processo de ocupação, a liderança foi protagonizada por um senhor popularmente conhecido como Sargento Carioca. Esse líder era quem demarcava e indicava lotes a serem ocupados, apresentando-se como a referência maior para as pessoas que queriam instalar-se no local.⁶

Por se tratar de uma construção irregular, a prefeitura dava ordens para derrubar os barracos, mas a constante resistência das famílias às ordens de despejo fez que o local ficasse conhecido como Morro do Teimoso. Cada vez que os casebres eram derrubados, os moradores voltavam a erguê-los noite adentro. As casas eram construídas de estuque ou de madeira, cobertas por folhas de coqueiro ou palha. E, para camuflar o ruído das obras, as mulheres “batiam panelas”, enquanto os homens martelavam a madeira. Com o tempo, conseguiram estabelecer-se no local e somente, ao final dos anos sessenta, passaram a usufruir água encanada e transporte coletivo, apesar de forma precária. A comunidade foi batizada oficialmente de Bairro da Penha em homenagem à padroeira do estado.

A Escola Mirante está localizada em um terreno onde funcionava um templo católico construído pela comunidade: “O Sargento Carioca saía com um megafone chamando o povo para abrir ruas e construir a igreja. Dava certo. [...] Com os anos, a prefeitura transferiu [a igreja] para o ponto final e deixou o lugar para o colégio”.⁷

Como o espaço não foi projetado para abrigar uma escola, somente com o passar do tempo, ele foi tomando “forma”, adaptando-se e expandindo-se até os limites viáveis do espaço e da estrutura. No seu início, a Escola Mirante era gerida pelo governo do estado do Espírito Santo, mas, em 1968, sua administração foi transferida para o município de Vitória. Desde então, a escola passou pelas transformações mais notáveis, tanto no estilo arquitetônico quanto no serviço oferecido à comunidade.

A reforma arquitetônica mais significativa ocorreu no início dos anos noventa, ou seja, somente vinte anos depois de ser adquirida pelo município. Essa obra teve sabor de conquista, cujo conteúdo afetivo se pode observar no trecho do documento abaixo:

⁶ Fonte: <<http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/bairros/regiao4/dapenha.asp>> Acesso em: 4 jan. 2011.

⁷ Relato de uma moradora do bairro. Fonte: Jornal A Tribuna, p. 9, de 14/3/2007.

Enfim, chega a grande esperança de anos e anos e chegou o grande dia. A “Escola [...]” vai ser reformada. Quase não acreditávamos. Inicia-se a década de 90 e o sonho se torna realidade. Não é uma reforma. É um prédio novo, lindo, com mais salas de aula, biblioteca, sala de orientação, supervisão e direção e uma bonita quadra para Educação Física.⁸

Pelos registros, nota-se quanto essa reforma foi esperada pela comunidade escolar: ela representava o “*sonho*” daqueles *praticantes*. Havia, inclusive, certa incredulidade ante a conquista: “*Quase não acreditávamos*”. Ao que nos consta, a escola funcionou, durante todo esse tempo, sem uma biblioteca, com restrição de salas de aula e dependências administrativas. A reforma aguardada durante anos foi realizada no início de uma mudança de gestão na prefeitura de Vitória.



Figura 1 – vista externa da escola
Fonte: material de campo



Figura 2 – vista lateral da escola
Fonte: material de campo

Apesar das melhorias contínuas realizadas após esse período, a comunidade escolar entende que a configuração atual não é suficiente para garantir as condições mais adequadas de ensino e aprendizagem; por isso, tem lutado, em outros espaços, como o Orçamento Participativo (OP), pela ampliação da Escola Mirante ou construção de um novo imóvel para a escola. A reivindicação já foi listada como prioridade no OP do bairro, mas está enfrentando outros complicadores, como a desapropriação de casas vizinhas.

A necessidade de ampliação do espaço físico da escola implica interesses opostos. Em alguns casos, não há interesse em vender, ou o proprietário pede um preço muito alto pela área de que a escola precisa, confrontando-se com a administração escolar. Há também uma escassez de terrenos disponíveis para a construção na comunidade. Na luta por essa conquista, destacam-se alguns praticantes, entre os

⁸ Fonte: Documento dos arquivos da escola obtido durante a pesquisa.

quais, gostaria de citar Maria, mãe que também é funcionária da escola, membro do Conselho Escolar e delegada do Orçamento Participativo, a qual nos relatou sua experiência:

Ao menos a ampliação da escola no orçamento participativo está em primeiro lugar. Pedir a gente já pediu, agora a prefeitura que tem que resolver isso. Eu sou também delegada do orçamento participativo. Não tem lugar ou outro prédio aqui no Bairro da Penha. Não tem espaço, tanto é que a gente está com o problema do CMEI do bairro da Penha, que estavam pra comprar o terreno aqui na frente. Até hoje está nesse enrolo. Eles querem colocar esse CMEI lá em baixo em Itararé [...]. A gente falou que não, no orçamento passou para o Bairro da Penha, não foi Itararé. Itararé já tem muito CMEI, agora eu quero no Bairro da Penha. Tá no orçamento desde 2003. Tem muita criança aqui nesse morro e as mães ficam brigando por uma vaga lá em baixo. Aí agora vem no orçamento de 2010/2011, pedimos uma ampliação da escola, mas está enrolado. Fomos em uma caravana um dia desses aí com a Secretária e mostramos pra ela, tá tudo enrolado. [...] não saiu nada, nem o terreno, nem nada. E a comunidade também não ajuda né. Quando tem reunião aqui pra resolver alguma coisa é uma luta. O pessoal quer um CMEI mas não ajuda. Quando marcar uma reunião com a Secretária tem que aparecer, pra “dar uma prensa” (sic) mesmo, se não as coisas não andam não. Só o delegado não consegue nada não.

Em outra ocasião, quando conversávamos, Maria nos contou que, quando algum pai vai até a escola matricular o filho e não há vaga, ela o convida a entrar na luta por convencer o vizinho a vender o terreno para a escola. Mas reclama que não consegue muitos adeptos. E, enquanto o impasse da ampliação do espaço não é solucionado, a comunidade escolar utiliza-se do improvisado e de soluções paliativas para acomodar todos da melhor forma possível.

Quanto à sua estrutura, hoje a escola possui três pavimentos. À entrada, junto ao portão principal, deparamos uma guarita que abriga o vigilante, responsável pelo controle do fluxo de pessoas e, principalmente, pela segurança patrimonial da instituição. Ao adentrarmos, logo à esquerda, há uma pequena quadra de esportes coberta, utilizada tanto para as aulas de educação física quanto para o recreio e eventos que a escola realiza. Ela é separada do *hall* de entrada por uma grade de ferro, que retém bolas e outros objetos esportivos utilizados na quadra, para evitar acidentes.

Logo à frente da quadra, situa-se o refeitório, cuja área não comporta mesas e cadeiras em número suficiente para acomodar, sentados, todos os alunos do turno. Por isso, muitos merendam em locais improvisados, como sentados na escada. No turno vespertino, atualmente não há esse problema, pois o recreio é dividido em dois

períodos; não somente por esse motivo, mas também pela garantia de maior controle das crianças.

À esquerda do refeitório, há dois banheiros, um masculino e um feminino. Do lado oposto, encontra-se a cozinha. É de lá que exalam deliciosos aromas que nos remeteram a sabores da infância: o tempero da comidinha caseira da vovó; o cheiro do bolo de banana, do bolo de cenoura. Tivemos a oportunidade de saboreá-los e certificar que o sabor é realmente tão nobre quanto o cheiro e a aparência. As receitas dos alimentos são todas fornecidas pelo serviço de nutrição da Secretaria de Educação, mas é notável que as merendeiras da escola, com mestria, exercem a arte de combinar os temperos.

À direita do portão de entrada, encontra-se a secretaria, um espaço onde se faz notar a organização. Os armários são amplos e bem conservados. Logo ao lado, uma pequena sala de aula, que é utilizada para reforço escolar. As carteiras, diferentemente da posição das outras nas demais salas, ficam dispostas em círculo e permanecem assim durante todo o ano. No térreo, há ainda almoxarifados e um pequeno espaço junto ao refeitório, onde funcionava a rádio da escola, hoje desativada. Os equipamentos da rádio são utilizados mais para efeitos de controle das crianças durante o recreio, quando a coordenadora pode fazer-se ouvir com menos esforço através dos alto-falantes.

No segundo piso, existem cinco salas de aula, todas com as janelas voltadas para a quadra, como se pode observar nas figuras a seguir. É importante realizar uma ressalva, pois as janelas de ferro das salas do 2º pavimento que aparecem na Figura 3 foram substituídas pelas de vidro (Figura 4). Nesse pavimento também se encontra uma sala de coordenadores, onde podemos observar uma grande circulação de pessoas durante todo o expediente: mais comumente são tanto pais convocados, na maioria das vezes, pela escola como alunos encaminhados por professores (ou não) para o registro de ocorrências. A sala é pequena, estreitinha e não é raro encontrarmos pessoas do lado de fora aguardando para serem atendidas.

No segundo andar também está a sala dos professores, clássico ponto de encontro para um “cafezinho”, o que a caracteriza um importante local de socialização entre os professores e demais profissionais da escola. É um lugar onde, por muitas vezes,

me refugiei durante o período em que estive em campo. Na sala dos professores, pude conhecer melhor os profissionais e com eles conversar. Ao lado da sala dos professores, situa-se a sala da direção, com uma área bastante compacta, devido às limitações de espaço citadas.



Figura 3 – Vista da quadra. Ao fundo, o refeitório. As janelas pertencem às salas de aula.
Fonte: material de campo.

Figura 4 – Novas janelas nas salas de aula e aparelhos de ar condicionado para isolamento acústico.
Fonte: material de campo.

Subindo ao terceiro pavimento, encontramos a biblioteca, que eventualmente funciona também como sala de reuniões, considerando a ausência de um espaço exclusivo para esse fim. É um ambiente onde muitos professores gostam de passar seus horários de planejamento e é também o local de onde se pode ter uma vista bem interessante da cidade pela janela. Ao lado há uma sala de informática, uma pequena sala de apoio utilizada para guardar materiais, banheiros feminino e masculino, uma sala de pedagogos e três salas de aula.

Por se tratar de um prédio que não foi construído para abrigar estrutura de uma escola em virtude de limitação de espaço, as adaptações realizadas não proporcionam um conforto acústico ou mesmo espacial aos usuários. Exemplo de um desses problemas está no fato de que todas as salas de aula possuem as janelas voltadas para a quadra da escola, sendo as do segundo pavimento as mais prejudicadas, como se pode observar na Figura 3. Para amenizar o ruído, recentemente foram substituídas as janelas de ferro por janelas de vidro e instalados

aparelhos de ar condicionado nas salas do primeiro pavimento, o que melhorou significativamente a acomodação dos alunos e professores (Figura 4). Mas, como dito, trata-se de uma solução paliativa.

No tocante ao seu funcionamento, a Escola Mirante é uma unidade de ensino fundamental e tem, em média, matriculados 480 alunos. O Ensino Fundamental é organizado, na prática, em dois ciclos. O primeiro, que corresponde aos primeiros cinco anos (chamados anos iniciais do ensino fundamental), é desenvolvido usualmente em classes com um único professor regente; o segundo ciclo corresponde aos anos finais, em que o trabalho pedagógico é desenvolvido por uma equipe de professores especialistas em diferentes disciplinas.

No turno matutino, a escola atende alunos das séries finais do ensino fundamental (da 5ª série à 8ª ou do 6º ano ao 9º, na atual nomenclatura); no turno vespertino, os alunos das séries iniciais (da 1ª série à 4ª ou do 2º ano ao 5º). São duas turmas para cada período/série, totalizando oito turmas em cada turno.

A organização do Ensino Fundamental foi reestruturada mediante uma mudança na LDB, datada de 2005, que ampliou essa etapa de oito para nove anos, passando a abranger a classe de alfabetização que, até então, não fazia parte do ciclo obrigatório. O prazo concedido em lei para adaptação dos estados e municípios foi o até o ano de 2010. Em Vitória, a adaptação do Ensino Fundamental para nove anos foi realizada; no entanto, grande parte das crianças do 1º ano ainda está nos Centros Municipais de Educação Infantil (Cemeis).

Portanto, a Escola Mirante já está oficialmente enquadrada na atual classificação, mas como há limitação de espaço e salas de aula, os alunos do primeiro ano (atual nomenclatura) estão alocados em um Cemei no bairro vizinho. Embora funcionem em outro estabelecimento, regularmente essas turmas de primeiro ano pertencem à Escola Mirante.

No seu quadro de pessoal, a escola possui cinquenta servidores, dos quais vinte e seis professores, quatro coordenadores, quatro pedagogos, três assistentes administrativos e treze auxiliares de serviços gerais, estes últimos terceirizados, que cuidam da merenda e da limpeza. Esse número é variável durante o ano, já que a

todo o momento chegam professores substitutos, professores de educação especial, entre outros, de acordo com a demanda.

4.1 O BAIRRO E SEUS HABITANTES

O bairro da Penha atualmente é uma comunidade por natureza residencial, com população estimada em nove mil habitantes. Apresenta um comércio local diversificado, contando com mercearias, bares, padarias, farmácias, lojas de material de construção, lojas de confecções, barbearias e salões de beleza, entre outros.

A Escola Mirante é a única escola de ensino fundamental situada no bairro, sendo, portanto, uma referência muito significativa para a comunidade. No bairro não há creches, as quais são uma reivindicação de longa data dos moradores, que buscam o serviço em comunidades vizinhas, em que existem duas escolas de ensino médio (administradas pelo governo do estado); duas escolas de ensino fundamental e duas creches (administradas pela municipalidade). A comunidade conta ainda com uma Unidade Básica de Saúde, com a qual a escola tem estabelecido uma relação duradoura de parcerias em diversos trabalhos de promoção de saúde e educação.

Na sua fundação, o perfil da comunidade era de muita pobreza. Atualmente, esta se concentra de forma mais severa na parte alta do morro, onde as moradias são, em grande parte, barracos de madeira, casas de um cômodo só. Já na parte baixa, as casas são de alvenaria. Além disso, o bairro possui uma imagem muito negativa veiculada na mídia, noticiado sempre como importante ponto de tráfico de drogas do município e local com alto índice de violência. Esse imaginário está muito marcante, inclusive entre os próprios alunos.

No início do ano letivo de 2010, com o objetivo de apresentar a comunidade aos professores e à equipe técnica, o diretor os convidou a caminhar pelos arredores da escola. Tal experiência parece ter sido bastante significativa, tendo em vista os diversos comentários tecidos em momentos de conversas com essas pessoas. No relato abaixo, podemos observar a visão da comunidade aos olhos de uma coordenadora, que trabalha na escola há quinze anos:

Infelizmente nós temos o problema das drogas. Não sou eu que estou dizendo, mas você lê nos jornais. Entre os bairros perigosos, o Bairro da Penha sempre está no meio. Tem muita criança aqui que a mãe está presa, que o pai está preso, a grande maioria é criada pela avó e a porcentagem maior, eu diria que é carente. Não só material, mas carente de afeto, de atenção... Hoje mesmo a gente está triste, porque nós lemos no jornal que perdemos um ex-aluno de quinze anos. Ele foi nosso aluno e eu o identifico demais. Fiquei pensando ontem nesse menino, porque ele ia demais na coordenação. Morreu assassinado, possivelmente por estar envolvido com drogas. E a gente fica preocupada porque quando conversa com esse aluno, a gente não quer isso, mas percebe pela conversa, pelo interesse, que o futuro dele, infelizmente, se ele não mudar, vai ser um futuro triste. Temos muitos aqui que amanhã poderão ser como este que vimos no jornal. Mas deixa eu fazer uma ressalva: com tudo isso, a nossa escola é muito respeitada, os professores, todo mundo que está aqui dentro é respeitado, nós nunca recebemos uma ameaça forte. Professor chega e deixa o carro ali fora na rua, nunca aconteceu. [...] No início do ano nós fizemos um conhecimento da comunidade, subimos o morro até o alto, onde tem aquela torre, e em momento nenhum nós fomos abordados ou fomos mal recebidos. Por onde a gente passava e falava que era da escola e estávamos conhecendo a comunidade, não tivemos problemas. Acho que a escola é um ponto de referência aqui. Os muros da nossa escola não são pixados. Em outras comunidades a gente vê, mas aqui não. [...] Eu trabalho aqui sem medo, sem medo nenhum. Venho de ônibus, vou de ônibus. Acho que teria mais medo talvez de outra linha de ônibus (entrevista, dezembro 2010).

Diante do relato da coordenadora, observamos que a relação da comunidade com a escola é de respeito, confiança e credibilidade, o que também se faz notar em nossas conversas com algumas mães e com outros profissionais da unidade. A escola é tida como uma referência na comunidade.

Há uma preocupação também muito clara da gestão no sentido de estar sempre se reafirmando como uma referência. A escola tem como concorrente o tráfico, que oferece dinheiro fácil às crianças, mas carrega consigo todos os riscos de uma vida dura e curta. Assim, em nossas conversas, o diretor fala da sua relação com os alunos, comparando à com seus filhos:

Eu me identifico muito com esta comunidade. Muitos dos nossos alunos não têm uma referência na família. Quando ele nos apresenta algum problema, eu falo com ele como se tivesse falando para um dos meus filhos. Eu tento ensinar para a vida. Eu cobro, chamo a atenção quando tem que chamar, mas eu também abraço, dou uma palavra de carinho no momento certo (notas de campo, setembro de 2010).

Nesse sentido, afirma, em sua visão, o que significa ser diretor:

É dar a minha contribuição como educador para a comunidade. É me sentir útil para fazer a diferença na educação desse aluno. Eu estou diretor porque eu acredito. Não tenho necessidade financeira de estar aqui, não tenho necessidade com relação a *status*, se é que há algum. É se tornar referência para essa comunidade que é carente, na sua grande maioria. É

ser orientador da equipe de trabalho. Sei que erro bastante, mas eu acredito, por isso continuo diretor (entrevista, dezembro de 2010).

O atual diretor é conhecido por toda a comunidade e possui uma boa aceitação das famílias, haja vista que foi reeleito pela terceira vez. Para a comunidade, escolher o gestor que vai comandar a unidade é de fundamental importância, o que se pode notar pela votação expressiva durante as eleições. O índice de abstenções é muito pequeno. Os profissionais da escola observam que, apesar de considerar insuficiente o nível de participação dos pais na vida escolar do filho, quando há eleição para diretor, esse segmento comparece em peso para votar.

No que tange à aproximação entre escola e família, a participação dos pais, segundo uma entrevistada, varia conforme os atrativos que a escola apresenta:

Não vou dizer que [a participação da família] é péssima, mas poderia ser melhor. É assim: se você vai falar de bolsa família, se você programar uma festinha e colocar lá que depois tem lanche, não tem lugar pra todo mundo. Ou então uma festinha onde o filho vai dançar e tal, a participação é expressiva, foge à expectativa. Agora, uma coisa de responsabilidade, uma reunião, uma palestra, chamar para falar do seu filho, participar de uma chapa, é difícil. Agora, eleição de diretor, eles participam muito bem (entrevista, dezembro de 2010).

Já na avaliação de uma pedagoga, o índice de participação dos pais pode ser considerado satisfatório, em comparação ao de outras unidades de ensino em que já atuou:

Esse é um dos motivos pelo qual eu escolhi o [...] pra ficar. Porque aqui eu posso pegar o telefone a qualquer momento e ligar pra qualquer pai que ele vem na mesma hora. [...] A participação dessa comunidade com relação à família na escola é muito boa. Claro que a gente tem os casos daqueles que são omissos, mas no geral a gente tem uma participação muito boa. Isso me agrada, faz as coisas renderem (entrevista, novembro, 2010).

Nos casos em que a presença da família se faz necessária, os primeiros chamados não lograram êxito, mas a escola costuma utilizar a estratégia de enviar novos comunicados, advertindo os pais de que, em caso de não comparecimento, serão acionados o Conselho Tutelar e o Juizado da Infância.

Quando essa estratégia também não obtém sucesso, o pedagógico recorre à ameaça da perda do subsídio do Programa Bolsa Família, uma vez que a escola é a responsável por registrar a frequência do beneficiário no programa, garantindo, assim, a manutenção (ou não) do auxílio.

De maneira geral, neste capítulo, procuramos apresentar algumas pistas da história que continua viva na escola, bem como destacar formas inventadas pelos praticantes do cotidiano escolar que, direta ou indiretamente, levam essa instituição a sobreviver mesmo diante das adversidades.

Diante do cenário apresentado, cabe destacar ainda quais são as implicações de uma escola localizada em um bairro “periférico”, com uma problemática complexa e específica – como as drogas, a violência e o alto índice de gravidez na adolescência – no seu modo de funcionamento. Os contextos social, econômico e político refletem tanto no trabalho docente, quanto no processo de aprendizagem dos alunos e no modo de gerir a escola. Isso porque há diferenças de culturas e valores entre o magistério e o corpo discente/comunidade, as quais tendem a entrar em conflito.

De fato, estes não são problemas exclusivos da escola em análise, podendo ser identificados também em outras unidades da rede municipal de Vitória, do Brasil e quiçá do mundo. No entanto, devemos considerar que cada cotidiano escolar é único e diferenciado, o que requer uma sensibilidade do gestor escolar a tais peculiaridades no exercício de sua função, assim como o professor no processo de ensino/aprendizagem.

5 CONSTRUINDO PONTES: ALGUMAS PISTAS SOBRE AS POLÍTICAS DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM VITÓRIA (ES)

Antes de procedermos à análise das práticas cotidianas da ação gerencial no “chão da escola”, destacaremos neste capítulo algumas pistas sobre o modo como a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (Seme) tem pensado as políticas de gestão escolar.

O cenário apresentado diz respeito à atual gestão da Secretaria de Educação, analisada no período de 2009 a 2010, isto é, desde a posse até a duração dos estudos de campo. Não foram analisados períodos anteriores devido às limitações da pesquisa; mas devemos considerar que grande parte dessas políticas tem atravessado diversas gestões, embora cada gestor tenha uma forma de conduzir essas mesmas políticas.

Os dados foram obtidos por intermédio de entrevistas com duas diretoras de departamentos que mantinham estreita relação com a escola pesquisada: a Gerência de Ensino Fundamental e a Gerência de Gestão Democrática. Os sujeitos entrevistados foram definidos por intermédio de indicação, em razão das informações que desejávamos obter desse órgão. Também consultamos documentos e artigos publicados sobre as políticas de educação no âmbito municipal, no período já citado.

Em nossas conversas com representantes da Seme, foi-nos apresentada uma postura em prol de um diálogo permanente com a escola e a comunidade, da valorização de uma escuta qualificada, de uma luta constante por construir uma gestão democrática de fato. Nas palavras da secretária, as ações do município de Vitória na educação “[...] têm se constituído em um esforço de pensar os seus bens e serviços como uma experiência pública compartilhada, resultante [...] de iniciativas que estimulem a criação de canais que diluam as fronteiras do privado, do clientelismo e do corporativismo” (ARAÚJO, 2010, p. 32).

Entre as iniciativas que resumem o foco das políticas de gestão da educação no município, destacam-se:

(a) fortalecimento dos Conselhos de Escola como espaço da deliberação conjunta;

Criados desde 1992 na rede municipal de ensino de Vitória, os Conselhos de Escola são órgãos colegiados formados por representantes do magistério, servidores, pais, alunos, diretor e comunidade local, cujo objetivo é garantir a ampliação da autonomia pedagógica e financeira da escola. Sua atuação deve ser de natureza consultiva, deliberativa, fiscalizadora e mobilizadora. Assim, os conselhos são responsáveis, entre outras atribuições, por gerir recursos subsidiados pelos poderes públicos municipal e federal e demais recursos assegurados em lei. Além disso, aos conselhos compete o planejamento das ações político-pedagógicas, administrativo-financeiras e a mobilização da comunidade escolar.

Aos conselheiros eleitos a Seme oferece cursos de capacitação: “O grande desafio da Secretaria é dar esse empoderamento, mas com formação, com consciência de sujeito, daquilo que ele vai fazer naquele espaço escolar. Porque se não a gestão fica privada [...]” (entrevista, dezembro de 2010), afirma uma gestora do órgão central. No ano de 2010, os representantes de pais, alunos, magistério, diretores e comunidades empossados na gestão do triênio 2010-2013 participaram de um processo de formação com dez encontros, em que foram discutidas as principais atribuições do conselheiro no cotidiano escolar. Assim, a Seme tem apostado na valorização do diálogo e na troca de saberes como base dos processos de formação, para proporcionar as condições necessárias à construção de uma gestão democrática.

(b) criação de Grêmios Estudantis, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental;

Com o intuito de fortalecer a participação dos alunos na gestão escolar, os Grêmios Estudantis são entidades a serviço da ampliação da democracia na escola. A Lei Federal 7.398/1985 assegura a existência de grêmios estudantis no ensino fundamental e no médio. Do mesmo modo, a prefeitura de Vitória assumiu o desafio

de articular também a criação de órgãos de representação estudantil nos Centros de Educação Infantil.

Na rede municipal, são raras as escolas que possuem grêmio. Para mudar essa realidade, a Seme conta com uma equipe responsável por incentivar a mobilização e a organização dos alunos. Essa equipe tem feito um trabalho de conscientização e assessoramento em todas as unidades de ensino fundamental, para que os estudantes entendam a importância da sua participação e organização para melhorar a realidade escolar.

(c) fortalecimento de eleições para os gestores escolares;

A eleição direta para gestores das unidades de ensino foi implantada no município em 1992 e tornou-se um mecanismo de gestão democrática bastante solidificado na rede. Cada três anos são realizadas eleições, podendo o candidato eleito exercer dois mandatos consecutivos.

O colégio eleitoral é composto por todos os professores e servidores que atuam na unidade de ensino, todos os pais, alunos com idade de 10 anos em diante, além de um representante da comunidade local.

Durante a campanha, cada candidato deve apresentar à comunidade suas propostas para as frentes de trabalho pedagógica, administrativa e financeira, podendo existir debate entre os candidatos. O processo do pleito é regulamentado por Resolução do Conselho Municipal de Educação de Vitória (COMEV), homologado pelo titular da Secretaria Municipal de Educação e coordenado, no âmbito da unidade escolar, pelo seu Conselho de Escola.

(d) implementação do Sistema Municipal de Avaliação;

Um programa que “acaba de sair do forno”, o Sistema de Avaliação da Educação Pública, foi sancionado por meio da Lei Municipal 8051, de 24 de dezembro de 2010. Nas palavras da secretária, a adoção dessa ferramenta avaliativa tem o “[...] objetivo de agregar os diferentes saberes e fazeres dos órgãos gestores e das

escolas, tendo em vista a qualidade social dos serviços oferecidos à população, bem como a garantia do direito de ensinar e de aprender” (ARAÚJO, 2010, p. 32).

Assim, esse programa de avaliação é balizado pelos seguintes princípios norteadores:

I – a democracia como norteadora dos processos de ensino-aprendizagem, de gestão e de avaliação para o desenvolvimento, apreensão e reflexão sobre os saberes científicos, artísticos, tecnológicos, sociais, culturais e históricos, como vistas à qualidade social da educação;

II – o predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos processos sobre o produto;

III – a articulação entre a avaliação formativa e os indicadores de qualidade;

IV – o foco nos impactos das desigualdades sociais e regionais, nos contextos culturais, na formação e na qualificação de professores, em suas condições de trabalho, nas condições de infraestrutura e equipamentos das Unidades de Ensino, nos projetos político-pedagógicos, nas práticas pedagógicas e no rendimento escolar dos alunos;

V – a articulação entre o planejamento, a gestão, a pesquisa e a avaliação de políticas que garantam o atendimento educacional no Município de Vitória, estimulando a construção de saberes e práticas refletidas e contextualizadas e o controle social das políticas públicas para a educação (VITÓRIA, Lei 8.051, de 24 de dezembro de 2010).

Por se tratar de um processo de princípios democráticos, o acompanhamento e a apreciação das ações no âmbito do Sistema de Avaliação são realizados por um comitê, composto por representações de diversos segmentos interessados como: Seme, pais, alunos, professores, servidores, sindicatos, entre outros.

Como essa ferramenta ainda está em via de implantação, em nossas conversas com representantes da Seme dialogamos sobre a forma como a gestão escolar nas unidades de ensino é avaliada até então:

A gente considera que o diretor é avaliado pela própria comunidade escolar. Porque quando esse processo de gestão não está bem, essa comunidade vem até o órgão central pra fazer essa avaliação, seja negativa ou positiva. Para além disso, também tem todo um critério de avaliação de desempenho dos servidores e eu estou avaliando cinquenta e dois gestores na plataforma. São os critérios estabelecidos pela SEMAD, em conjunto com o sindicato. Aí eu vejo como ele está na prestação de contas, como está pedagogicamente, como ele tem conduzido as relações interpessoais, tudo isso é avaliado, todo ano. Mas isso é um projeto da Prefeitura de avaliação de todos os servidores, o que inclui o gestor também. E tem essa avaliação que é feita no cotidiano da escola mesmo, pelo Conselho de Escola, pela comunidade escolar, que vai trazendo esse movimento, junto com o órgão central. Se não está bom, eles chamam pra gente dialogar, denunciam, eles têm essa abertura dentro da Secretaria, seja através de telefone, seja

através da ouvidoria, seja através do comparecimento pessoal, seja chamando a gerência para ir até a escola. Essa é a forma. A gente não tem uma avaliação criteriosa para o gestor, onde se você não é bem avaliado você é destituído. Não existe isso. Nós seguimos o que é geral para a categoria e das avaliações do cotidiano, das denúncias, dos elogios, enfim... E do diálogo também que a gente estabelece, a gente conversa muito e escuta muito também. Eles têm muitas idéias bacanas (entrevista, dezembro 2010).

Nesse sentido, o processo de avaliação da gestão, em sua essência, se faz no cotidiano da escola. Como a escolha do gestor é realizada por eleições, um processo democrático, presume-se que, se o modo de gerir não está correspondendo aos anseios daqueles que praticam o cotidiano escolar, ele não será reeleito.

(e) realização do Congresso das Famílias;

O órgão central, segundo as gestoras entrevistadas, tem apostado na valorização das famílias como aliadas no processo educativo: “Esse ano a gente fez o Congresso de famílias, exatamente para dizer para a sociedade que a família é importante para nós, que a família é a base da educação ainda” (entrevista, dezembro de 2010). Nesse sentido, o congresso representa para a Seme uma experiência formativa, produtora e orientadora de novas práticas sociais e culturais a serem construídas dentro e fora do contexto escolar.

(f) promoção da alimentação escolar orgânica;

A política de adotar alimentação orgânica na escola, além de proporcionar à criança o acesso a refeições de boa qualidade e saudáveis, contribui significativamente para o fortalecimento da agricultura familiar no estado e da cultura camponesa. Vale ressaltar que frituras, embutidos, refrigerantes, gorduras ou balas não integram os cardápios das unidades de ensino de Vitória, aliás, são totalmente proibidos segundo a Lei 8044, de 27 de dezembro de 2010. São fornecidas opções específicas de alimentos às crianças que apresentam restrições alimentares, como diabetes, intolerância à lactose e ao glúten.

(g) implementação do Programa de Educação em Tempo Integral destinado às crianças e adolescentes que se encontram em vulnerabilidade social;

O Programa Educação em Tempo Integral foi criado com a proposta pedagógica de garantir a permanência dos alunos da Educação Infantil e Ensino fundamental na escola, reconquistar sua autoestima, intensificar o processo de ensino-aprendizagem e assisti-los em suas necessidades básicas e educacionais.

No horário regular, os alunos assistem às suas aulas, e no contraturno realizam atividades extracurriculares de cunho educativo, como esporte, música, dança, lazer, cultura e conhecimentos gerais. Essas atividades são realizadas em diversas áreas de socialização da cidade, entre as quais museus, parques, teatros, clubes e escolas de ciência. Para a realização desse projeto, a Secretaria de Educação conta com a parceria de instituições públicas, privadas e organizações civis, assim como com outras secretarias municipais.

Na “Escola Mirante”, esse projeto ainda não foi implantado.

(h) criação de espaços formativos destinados aos profissionais da educação, dentro e fora do horário de trabalho;

Na programação do calendário escolar, a Seme exige que sejam previstas datas para reunião de todo o grupo da escola, para realizar a chamada formação em serviço. O tema a ser discutido é definido pelo grupo de cada unidade de ensino. Além dessas, existem as formações em que o profissional sai da escola e se reúne com demais colegas de sua área.

Quanto à formação do gestor escolar, a Seme tem realizado encontros focados nas trocas de experiências. Durante a programação do conteúdo a ser trabalhado no curso, são definidos alguns pontos críticos do exercício da função para a maioria dos gestores, e aqueles que obtiveram um resultado interessante em sua escola são convidados a relatar esse processo, abordando a forma, o tempo e as estratégias utilizadas.

Segundo a responsável pelo setor de formação, a principal queixa dos gestores é a sobrecarga de trabalho gerada pelas demandas de cunho administrativo-financeiro, o que ocasiona certa defasagem na organização do trabalho pedagógico. A prática do gestor escolar é baseada em três eixos: administrativo, financeiro e pedagógico. O que ocorre, em muitos casos, é que professores se candidatam ao cargo de diretor e só se dão conta da complexidade da prática quando assumem o cargo. A servidora do Órgão Central assim se expressa:

O professor, quando está em sala de aula, tem uma visão muito do micro, da sua sala. Ele quer papel, ele quer xerox, ele quer que as coisas aconteçam, mas ele não sabe muito bem nem de onde vêm. Então, a gente quer prepará-los, porque aí ele vai pensar se ele quer mesmo ser diretor ou não. Há muitos que dizem: “Se eu soubesse que era assim eu não pegava.” (entrevista, dezembro 2010).

Nesse sentido, a Seme está em processo de revisão das normas que tratam da eleição de diretores, incluindo o curso de formação de gestores como pré-requisito para a candidatura. Essa formação, em princípio, seria composta por três módulos: Recursos Humanos; Recursos Financeiros e Projeto Político Pedagógico/Plano de Ação. Com essa medida, o órgão central pretende oferecer um maior preparo ao novo gestor, atenuando uma possível dificuldade inicial com as formalidades burocráticas e evitando, também, maiores transtornos.

Além dos espaços destinados especificamente à formação, a Seme tem trabalhado para ampliar os momentos de diálogo com os gestores escolares: “Temos estabelecido um diálogo muito aberto com esses diretores. Hoje nós temos GT’s para discutir várias questões. O fórum de diretores tem um diálogo permanente com o órgão central. Eles também participam do planejamento da SEME” (entrevista, dezembro de 2010), afirma a gerente de ensino fundamental.

Por intermédio do fórum de diretores, uma associação independentemente formada entre eles, foi sugerida a criação de grupos de trabalho (GTs), envolvendo gestores e Seme para discutir os gargalos atuais da educação no município. Esses grupos vêm pesquisando os problemas que os afligem e analisando possíveis estratégias de enfrentamento. Foram criados oito grupos de trabalho com diferentes temas.

Outro momento de troca citado pelas representantes da Seme foi o convite de uma representação dos diretores, entre outros segmentos, para as reuniões de

construção do Planejamento Estratégico da Secretaria, atuando na definição de prioridades e no plano de ação.

5.1 COMO TAIS POLÍTICAS SE TÊM REPERCUTIDO NA ESCOLA MIRANTE?

Neste tópico, trataremos, de uma maneira geral, como algumas políticas de gestão da educação adotadas pelo município de Vitória têm sido realizadas no cotidiano escolar. Focaremos os instrumentos de gestão participativa, como o Grêmio Estudantil e o Conselho de Escola.

5.1.1 O Grêmio Estudantil

O Grêmio Estudantil está em via de implantação na Escola Mirante. O processo ainda está no início, quando os alunos estão conhecendo como funciona e quais são as atribuições da entidade. O grupo inicial foi composto pelos representantes de turma da escola. Nessa etapa, são assessorados pela Seme por intermédio de dois estagiários que vão até a escola discutir com os alunos, mostrar os caminhos, formá-los e auxiliá-los. Chamou-nos a atenção o fato desse apoio estar sendo realizado por jovens que já passaram pela experiência de fazer parte de um grêmio, o que facilita a comunicação, pelo fato de falar a mesma linguagem e promover a motivação.

Certo dia, tivemos a oportunidade de participar de um desses encontros de formação. Ao chegarmos à sala onde os alunos se reuniam, apresentamo-nos como pesquisadora e perguntamos se eles se importavam com nossa presença à reunião. A princípio, titubearam, mas disseram em seguida: “Tudo bem, mas você promete que vai ficar bem quietinha e não vai atrapalhar?” (material de campo, agosto de 2010). Prontamente selamos um acordo. Achamos engraçado, mas, afinal, eles estavam somente defendendo seu território.

Nessa reunião, os alunos expressaram o desejo de ter o apoio oficial de um adulto representante da escola, já que muitos professores e mesmo pais associam o Grêmio Estudantil a baderna, por isso nos reprovam por desejar fazer parte. Citaram, como possíveis interlocutores, os nomes do diretor e de uma coordenadora, por eles possuírem credibilidade entre a comunidade escolar e por manterem uma boa relação com os alunos. Após a reunião, os estudantes fizeram cartazes ilustrativos sobre o Grêmio para afixá-los nos corredores da escola e divulgar a proposta.

A experiência tem sido bastante positiva, mas ainda há um longo caminho a percorrer. Quando do término de nossa pesquisa, o processo de implantação do grêmio estudantil ainda não havia sido concluído.

5.1.2 O Conselho de Escola

Quando começamos a obter os primeiros contatos com o Conselho de Escola, uma coisa nos chamou a atenção: a grande dificuldade de agregar pessoas para compô-lo. Há todo um trabalho de sedução e convencimento por parte do diretor e de sua equipe, para que as pessoas se candidatem. Os pais que já atuam no Conselho também costumam incentivar seus pares.

Segundo relato de duas mães conselheiras, a tendência é que se entre para o conselho somente para fins de “resolver o problema” da escola, garantindo, assim, o recebimento de verbas:

A primeira vez que eu fui conselheira foi lá na outra escola. Fui participar de uma reunião de pais, aí a mulher (sic) perguntou: Quem quer participar da reunião do Conselho? Aí ninguém ia. Eu falei assim: o que é essa reunião do Conselho que ninguém quer ir? A diretora falou assim: “Tem que participar pra poder (sic) vir verba pra escola”. Mas por que esse pessoal não quer participar então? A diretora falou: “É porque eles pensam que é bicho de sete cabeças, mas não é”. Eu falei: vou entrar pra ver (entrevista, novembro de 2010).

É porque eu sempre participei de reuniões de pais. Na reunião de pais, eles sempre convocam quando tem a eleição. E nessas reuniões eles colocam que precisa dos pais pra estar presente na escola... Então eu percebia que os pais não tinham motivação nenhuma pra participar. Eles pensam: “Ah, não vou ganhar nada com isso. Não precisa, porque o diretor já resolve tudo na escola.” [...] Então, eu entrei como suplente meio que no empurrão: “Vai,

vai, só falta um, entra você, entra você.” Eu acabei entrando e vi que não era assim (entrevista, dezembro de 2010).

Parece contraditório, pois a mesma comunidade que faz questão de exercer o direito de votar no dirigente escolar se abstém de realizar o controle social por meio dos conselhos gestores. Na análise da segunda mãe entrevistada, parece haver certo comodismo, já que muitos pensam que “o diretor já resolve tudo na escola” e “eu não vou ganhar nada com isso”. No entanto, esse pai que “entrega a escola nas mãos do diretor” mediante o voto escolhe a quem ele vai confiar essa missão. É esta a visão do atual gestor sobre sua relação com o Conselho de Escola:

É uma relação muito de confiança das pessoas que participam do Conselho. Os pais, o magistério, os alunos, eles confiam muito. A grande maioria das questões sou eu mesmo que puxo. Quando eu levo, eu também já conversei com outras pessoas. Eu sou uma pessoa que ouve todas as demandas, tanto da cozinheira, quanto dos professores, etc. O conselho é muito consciente (entrevista, dezembro 2010).

Nesse sentido, existe uma cautela da comunidade em não deixar a escola em poder de uma pessoa “estranha”, haja vista uma experiência negativa que vivenciaram:

Então eu vi que não era assim. Foi justamente o que aconteceu com o diretor anterior. Os pais deixaram na mão dele e ele fez muitas coisas... Tudo o que o diretor anterior tinha deixado de bom se acabou. Então, foi porque os pais deixaram na mão de uma pessoa estranha, achando que, por ser uma pessoa de nível superior, estudada, respeitada, que ela iria dar conta de tudo. E a visão dele como diretor era uma visão totalmente diferente pra estrutura da escola e do bairro. Ele tinha uma noção diferente de como agir como diretor aqui na nossa escola. [...] Então aquilo me fez acordar. [Mas foi o conselho que se mobilizou para tirar o diretor?] Foi, se juntou todo mundo do conselho, todo mundo mesmo. [...] Nós aproveitamos que ele teve um afastamento e nos juntamos para tirar ele (entrevista, dezembro de 2010).

Nessa fala, a mãe deixa transparecer que prevalece um senso comum na comunidade, em que grande parte possui menor grau de escolaridade e há uma hierarquização de saberes. Isso, de certa forma, intimidava a comunidade ao questionar atos praticados por aqueles que são os considerados “intelectuais”. Aquela experiência vivenciada pela mãe apresentou-se como uma descoberta, um despertar sobre o poder que tinha em suas mãos: “Aquilo me fez acordar”. Assim, junto com os demais membros do conselho, souberam aproveitar a ocasião em que o diretor se afastou da escola por motivos de saúde e literalmente se apropriaram do “lugar do Próprio” na sua ausência.

Dessa forma, as famílias também têm atuado para fazer valer seus direitos e defender seus interesses nas reuniões do Conselho de Escola, questionando práticas comuns entre o magistério, como o desejo de livrar-se do “aluno problema”:

O meu papel é assim: os alunos que têm problema eles levam pro conselho. Não pode mais tirar o aluno e colocar em outra escola, igual eles faziam antes. Primeiro tem que passar pelo conselho. Às vezes o diretor acha que tem que colocar pra fora da escola, mas a mãe acha que não é assim que tem que resolver as coisas. Agora não tem nada disso não. Vamos ver porque ele não está indo bem, talvez é apoio que falta. Se o menino é bravo dentro da sala, talvez é uma coisa que pode resolver. Esse negócio do aluno ficar andando de galho em galho nessas escolas não resolve não. Só se não tiver jeito mesmo que a criança é trocada. Às vezes o professor reclama à toa (entrevista, novembro 2010).

Assim, a família também se faz ouvir no seu saber, problematizando ações que antes eram consideradas como usuais na conduta da escola.

Os alunos têm uma participação mais tímida no conselho, pelo que pudemos notar em nossas conversas e nas reuniões. Talvez não lhes reste muito que dizer, já que os pais estão sempre caminhando juntos na defesa do direito dos estudantes. É o que podemos relatar pela curta experiência que tivemos.

De maneira geral, poderíamos afirmar que o diretor “toma as rédeas” da gestão escolar, entretanto os demais segmentos do Conselho de Escola intervêm sempre quando sentem seus interesses lesados, principalmente os pais.

Ao cabo dessas discussões, justificamos nossa opção por explorar somente duas dessas políticas pelas limitações de tempo desta pesquisa. Ademais, as duas políticas citadas foram as que pulsaram mais fortemente no cotidiano escolar durante nossas observações e estão estreitamente ligadas ao exercício de uma gestão democrática.

6 NA “CORDA BAMBA”: FRAGMENTOS DAS PRÁTICAS COTIDIANAS DO GESTOR E SUAS RELAÇÕES – “O PRÓPRIO” E “O OUTRO”

Nesta seção de trabalho, analisaremos a prática da ação gerencial no cotidiano da escola, destacando a complexidade inerente a essa atividade. Para tal, subdividimos este capítulo em três momentos:

Na seção 6.1 – O lugar do “Próprio”: as funções administrativas em análise –, vamos discorrer sobre a ação gerencial na unidade escolar como o exercício de um lugar investido de poder, na qual se exercem as funções administrativas por meio de **estratégias**, ou seja, a gestão escolar como o “**Próprio**” no contexto local da unidade de ensino;

Na seção 6.2 – O “**Outro**” de si mesmo: quando se invertem as relações de poder–, visamos a apresentar a outra face da ação gerencial, ou seja, o lado frágil do gestor escolar ante os constrangimentos externos, em que este se vê entre movimentos **táticos** que burlam o sistema em busca de meios de sobrevivência;

Na seção 6.3 – O hibridismo das práticas de gestão –, apresentamos uma síntese do que seria a contribuição desta pesquisa: a gestão escolar assume o lugar do “Próprio” e do “Outro” simultaneamente, isto é, uma espécie de híbrido, de maneira que não há dicotomias entre essas relações.

6.1 O LUGAR DO “PRÓPRIO”: AS FUNÇÕES ADMINISTRATIVAS EM ANÁLISE

O diretor escolar possui uma vasta gama de responsabilidades em uma unidade de ensino. Embora compartilhadas, já que estamos falando de um modelo que parte do princípio de uma gestão democrática, o gestor atua como um grande articulador nas questões inerentes ao funcionamento de uma escola, classificadas pelos profissionais da área como de natureza pedagógica, administrativa e financeira.

Tendo em vista a natureza complexa da ação gerencial, em que se vivencia o imprevisível, conflitos e dilemas, tratamos neste tópico de algumas nuances do exercício das funções administrativas – planejar, organizar, comandar, coordenar e avaliar – na prática cotidiana do gestor escolar.

6.1.1 Planejamento

A dificuldade de realizar atividades sistematizadas por intermédio de um planejamento é uma realidade constante nas práticas do gestor escolar. Como nos lembra Esteban (2003, p. 202), “[...] a escola é a própria teoria do caos em realização. Tudo acontece ao mesmo tempo e, freqüentemente, fora da hora que deveria acontecer”.

O cotidiano escolar é assim: os fatos trazem sempre uma pitada de novidade, de surpresa e do inesperado. Cada dia, o diretor programa os seus afazeres, mas esse planejamento é alterado por uma série de prioridades outras que surgem: uma demanda da Secretaria de Educação que exige uma pronta resposta; o atendimento de um pai que o aguarda; a intervenção em casos de “indisciplina”; a providência do conserto de um equipamento que quebrou, entre diversas outras situações que não estavam no “roteiro”.

Logo, observa-se que as atividades do gestor são atropeladas pelos imprevistos e o planejamento é algo que fica para o segundo plano. Enfim, no dia a dia da escola, tendo em vista a dinâmica dos acontecimentos, o diretor ocupa-se muito mais em ações do tipo “apagar incêndios” do que com ações planejadas.

Já com relação ao planejamento das ações em médio e longo prazo na escola, este é consolidado por meio do Plano de Ação, uma ferramenta destinada a definir atividades, projetos, metas e prioridades da instituição. Em cada final de ano letivo, os profissionais reúnem-se para uma avaliação do período em curso, debatendo experiências positivas, falhas, novas demandas, desejos e apostas, e assim constroem um novo plano de trabalho para o ano vindouro. No Plano de Ação de 2011, entre outras foram definidas como prioridades: a diminuição do índice de

retenção; o acompanhamento pedagógico mais específico dos conteúdos de cada série; o desenvolvimento de ações para melhorar o envolvimento e compromisso entre família/escola/aluno.

E, para que o plano deixe o papel e tome vida, os profissionais da escola devem alimentá-lo e reinventá-lo cotidianamente. No decorrer do ano, os espaços coletivos destinados a discutir e viabilizar as ações na Escola Mirante são basicamente três: as reuniões pedagógicas; as reuniões administrativas e as reuniões internas entre o Corpo Técnico Administrativo (CTA), composto pelo diretor e pelos coordenadores e pedagogos.

As reuniões pedagógicas são espaços mais direcionados a discutir questões relativas ao ensino, como currículo, projetos e planejamento. Além disso, há encontros com a proposta de Formação Continuada, em que todo o grupo de professores e CTA se reúnem para discutir e estudar temas pertinentes à sua realidade de trabalho. Os temas são definidos pelo próprio grupo e as reuniões são preparadas e conduzidas, em geral, pelas pedagogas ou por algum professor. Nesses espaços, os profissionais podem refletir sobre as próprias práticas e repensá-las, bem como planejar conjuntamente projetos interdisciplinares.

As reuniões administrativas são realizadas nos trinta minutos finais do expediente, ou seja, o intervalo entre o término das aulas e o encerramento da jornada (11h30min às 12h no turno matutino e 17h30min às 18h no vespertino). Em geral, elas ocorrem semanalmente. As pautas mais frequentes são informes diversos, debates de questões cotidianas da instituição e tomadas de decisão em grupo.

Usualmente, os pontos de pauta das reuniões administrativas dos turnos matutino e vespertino coincidem-se, já que dizem respeito a assuntos gerais da escola. Um fato curioso que ocorre nessas reuniões é que o mesmo teor do que é dito pelo diretor, em cada turno, incita uma interpretação e uma reação diferente. E por conhecer o grupo e suas possíveis reações, a forma de dizer e expressar do diretor também se diferencia.

Outro aspecto quanto às reuniões administrativas é que elas dispõem de um curto espaço de tempo para serem realizadas (trinta minutos), o que torna o debate limitado. Conforme observa um professor, com frequência muitos se calam e deixam

de se manifestar para não estender a reunião; permanecem inquietos, olhando para seus relógios, e, quando cumprem o horário determinado, todos se levantam, mesmo que haja alguém falando. Essas observações ocorreram durante o debate em uma dessas reuniões, nas quais os educadores reivindicavam um maior espaço para discussão de ações conjuntas.

A corrida contra o tempo é uma realidade da maioria dos professores, que possuem dois ou até três vínculos de trabalho, muitas vezes em outro município. Por isso, ao final de cada expediente, os professores apressam-se para, no intervalo apenas de uma hora, alimentar-se e deslocar-se para outra escola.

Na avaliação do diretor, muitas ações e metas traçadas para 2010 não foram atingidas em seu objetivo. Considera que isso se deve ao fato de a escola ter vivenciado um ano atípico, quando os índices de rodízio de profissionais e afastamento do trabalho atingiram níveis bem acima dos de anos anteriores, o que também teria afetado a frequência de reuniões entre o CTA. Então, para diminuir esta lacuna, estão previstas no Plano de Ação de 2011 reuniões pedagógicas quinzenais para melhor planejamento e realização das metas.

Na visão de um entrevistado, para além da destinação de maiores espaços para debate, é preciso recuperar a ideia de coletivo no grupo e a construção de uma efetiva proposta político-pedagógica da escola:

Pode até haver uma aglutinação de pessoas, mas para quê? Por quê? Com qual objetivo? [...] Se esse coletivo está desarranjado, distante, fragmentado, a cooperação não se torna palpável. Você tem pessoas reunidas e resultados não satisfatórios. [...] As coisas estão distantes de serem construídas solidamente. Eu sinto falta, por exemplo, da construção de uma cultura na escola. Uma cultura de educação, uma cultura de projetos, uma cultura do 'a que viemos' na escola, de qual o objetivo. Eu sinto muita falta disso. Não vejo um projeto político pedagógico eficiente. Existe, em toda escola, um projeto político pedagógico, mas você transformar esse projeto em realidade é complicado. Mais ainda, se você não tem propriedade dele, não compartilha dos valores desse projeto, dos objetivos desse projeto, ou se você nem conhece o projeto... Então a participação é vaga. Não se consegue construir muita coisa efetivamente na escola (entrevista, novembro 2010).

Conforme o relato do entrevistado, observamos que é grande o desafio lançado aos profissionais da escola em face das inúmeras questões que atravessam o cotidiano escolar. A falta de tempo é um argumento recorrente entre os praticantes. Estes se

dizem consumidos pelo cumprimento das oitocentas horas-aulas anuais a que o estudante tem direito⁹. O calendário letivo é sempre extenso e “apertado”.

Apesar de ser legítima a reivindicação dos professores, não podemos desprezar as potencialidades das conversas informais na sala dos professores e diversos outros encontros, em que surgem boas ideias, se formam parcerias e se compartilham saberes. Nesse sentido, embora os educadores se queixem de maiores espaços para discussão e planejamento, o que observamos é que eles acontecem, mesmo que os espaços oficiais não existam ou eles sejam escassos, e se dão em meio aos corredores, no intervalo do café, nas lacunas entre uma aula e outra.

6.1.2 Organização e coordenação

Na escola, o coordenador¹⁰, cargo que até recentemente era denominado Assistente Técnico de Direção (ATD), é o profissional que atua diretamente na organização do expediente na unidade, assessorando a direção nesse quesito. Ele é encarregado de garantir o funcionamento da escola. Assim, ele zela pela limpeza; controla os recursos materiais de expediente e didáticos; coordena e organiza as entradas e saídas e os recreios; coordena a merenda do preparo ao servir; enfim, é um profissional que atua em várias frentes de trabalho: o “braço direito do diretor”, como costumam dizer na escola.

Para garantir esse funcionamento, os coordenadores contam com a cooperação entre os diversos profissionais da escola, sempre zelando para “não deixar a peteca cair”. Na “Escola Mirante”, o atual gestor tem uma política de tentar garantir o oferecimento ao aluno de toda a carga horária a que ele tem direito por lei, mesmo que faltem recursos ou que não haja um quadro de educadores completo. Assim, o

⁹ Mediante a LDB/96 ocorreu a ampliação da carga horária mínima anual na educação básica, passando para “oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (artigo 24, I). Até 1996, o mínimo previsto era de cento e oitenta dias letivos. Vale destacar que reuniões de planejamento e outras atividades dos professores sem a presença dos alunos não fazem parte dos duzentos dias de “efetivo trabalho escolar”, segundo a lei. O aumento da carga horária foi proposto com a intenção de ampliar o tempo dos alunos na escola e, conseqüentemente, as oportunidades de aprendizado.

¹⁰ O coordenador, assim como o diretor, é um profissional do magistério que exerce o controle sobre seus pares.

aluno só é dispensado quando se esgotam todas as possibilidades. Portanto, os educadores inventam mil maneiras de se organizar, para garantir que esse aluno esteja na escola. Quando se ausenta algum professor, coordenadores, pedagogos ou outro docente assumem a regência da sala de aula, de forma a garantir o cumprimento do dia letivo.

Entretanto, essa prática de cooperação, que deveria ser uma eventualidade, ocorre muito frequentemente, o que leva a um desgaste dos profissionais:

Às vezes somos nós que temos que entrar na sala, então eu deixo de fazer a minha função e isso atrapalha muito. [...] Por exemplo, quando falta professor de ciências. Vamos procurar a pedagoga e perguntar qual o conteúdo que está sendo dado pela professora. Vamos dar continuidade. Nós vamos entrar na sala, ou eu, ou a outra coordenadora, ou o pedagogo. Na ausência do professor tem essa situação. Mas antes, eu vejo os professores disponíveis, com OA's, nós vamos utilizá-los. Existe um outro problema, que é a questão do material. Porque nem sempre o pedagogo tem o acompanhamento do que o aluno está estudando, no caso do planejamento do professor, mas nem sempre esse material é acessível pra você. Porque o professor pode estar trabalhando de uma forma e você vai trabalhar de outra. E muitas vezes você também não tem esse material, então você tem que improvisar. Nem sempre a improvisação é uma coisa boa, porque a escola não se faz de imediatismos, não é? (entrevista, dezembro de 2010)

Em nossa vivência, percebemos que de fato existe uma relação de colaboração muito positiva entre as diversas funções na escola. Mas essa parceria, por ter sido “rotina”, tem o custo de um desgaste enorme entre os profissionais, que têm de dar conta do seu trabalho e do trabalho do colega.

Em alguns casos, a licença médica e outros tipos de afastamento acabam tornando-se uma estratégia que os praticantes da escola utilizam para enfrentar as adversidades que encontram no seu cotidiano. Conforme relata uma servidora da Seme que atua diretamente com esses professores que solicitam afastamento, tal prática tem-se tornado no magistério cada vez mais comum, ante o cenário atual da educação:

O professor perdeu a qualidade de vida que lá no início dos anos 90 ele tinha. As pessoas tinham um vínculo ou no máximo dois, mas no mesmo município. Você saía no máximo de Jardim da Penha para São Pedro. As outras prefeituras não tinham atrativo. Então o professor perdeu muito a qualidade de vida e a licença médica acaba sendo uma válvula de escape. Se eu me aborreci com o meu diretor, eu tiro dez dias de licença médica. Se eu me aborreci com a mãe do meu aluno, eu tiro 30 dias de licença médica. Ontem eu tive um caso aqui. A professora se aborreceu com o aluno e tirou o resto da semana de licença médica. E como é que você substitui um

professor por quatro dias, se um processo para contratar gira em torno de 40, 45 dias? (entrevista, dezembro 2010).

Sendo assim, em determinadas situações, tais afastamentos podem ser considerados estratégias dos trabalhadores utilizadas no enfrentamento (ou distanciamento: “válvulas de escape”) de situações cotidianas. Sousa Filho (2002, p. 132) esclarece:

Do místico ao homem comum, driblar a autoridade, as verdades dogmáticas, os juízos aceitos, a rotinização da existência, funciona como uma espécie de “respiração” necessária para inscrever a novidade do dia na longa duração temporal, em todas as coisas reafirmadas, inscrever a vida na morte [...].

Tais “escapes”, as “respirações” necessárias para inventar um cotidiano mais leve em que se faça notar o “brilho dos olhos” dos alunos e educadores, também ocorrem a todo o momento no “chão de escola”, e não somente se distanciando dessa realidade, o que pode ser observado no capítulo 7. Nesse sentido, muitos educadores têm apostado em alimentar essa chama, para não cair em fatalismos ante o discurso tão difundido de sucateamento da escola pública.

Em outras situações, o problema não é a falta de pessoal, mas sim a falta de espaço. Quando este é fator limitador para a realização de algum projeto na escola, como atividades de reforço para os alunos, locais como a biblioteca, o refeitório e a sala das pedagogas são alternativas que os praticantes utilizam para torná-los possíveis. Vale lembrar ainda as parcerias realizadas com a comunidade local, o que é muito comum. Já houve situações em que a escola utilizou espaços da igreja e também uma sala cedida por um vereador para realização de projetos em um prédio próximo à escola.

Quanto à organização do espaço, o atual gestor busca, permanentemente, realizar diversas melhorias na escola, sendo reconhecido pela comunidade por seu engajamento no sentido de “fazer muito com pouco”. Durante nossas conversas, o diretor fala das reformas e construções realizadas no decorrer do exercício de sua gestão:

Quando eu cheguei aqui, não existia sala de diretor. A secretaria era minúscula. A quadra não era coberta e tinha uma castanheira no meio. As grades também não existiam. Não existia biblioteca, sala de informática... Troquei todo o telhado e todo o forro. Parece pouco, mas custou muito dinheiro. Então, foram construídos: a sala da direção, a sala da coordenação, a sala de artes, a biblioteca, a sala de informática. Tive que

pagar para fazer um estudo de cálculo estrutural. Também fiz a cobertura da quadra, quando tive que retirar a árvore. Enfrentei um pouco de resistência também porque as pessoas tinham carinho por aquela árvore. Dentre as mais recentes melhorias, foram trocadas as janelas do primeiro andar e instalados aparelhos de ar condicionado, o que reduziu em 50% do barulho nas salas. Foram feitos também armários (na secretaria, em todas as salas de aula, na coordenação, na sala do diretor, na sala dos professores), todos em marcenaria. Foi feita também a informatização da secretaria. A cada ano fazia um pouco, tudo foi conquista, mesmo com pouco recurso (entrevista, dezembro 2010).

Apesar de os recursos serem limitados, a escola possui autonomia¹¹ sobre o gasto das verbas a ela destinadas. Tais verbas são empregadas segundo desejo e prioridades da comunidade escolar, definidos em reuniões do Conselho de Escola. O atual gestor tem a marca de realizar muitas melhorias na escola e zelar por sua conservação, destacando-se por isso. Em suas pesquisas, Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 62) também observam: “Distinguem-se os diretores que ‘organizaram’ cada sala de aula ou dependência da escola e que arrumaram, sob orientação estatal, o espaço físico da instituição”.

Em uma das reuniões do Conselho de Escola, pudemos conhecer um pouco da forma como os praticantes da escola “otimizam” os recursos a ela destinados. Na ocasião, foram apresentados três orçamentos para a realização de uma pequena reforma e instalação de equipamentos novos. O orçamento de menor valor, mesmo vencedor, ainda foi reduzido a um percentual aproximadamente de dez por cento. Isso porque, de posse dos valores ofertados na cotação, o gestor entrou em contato com o fornecedor vencedor e negociou uma redução no preço previamente apresentado, mesmo tendo os orçamentos aprovados pela Seme. Assim, observa-se que, mesmo na execução de um procedimento rígido, entra em cena a negociação que, neste caso, proporcionou uma economia para a unidade de ensino.

¹¹ A autonomia financeira nas escolas começou a ser viabilizada em 1995, quando o Ministério da Educação (MEC) deu início ao “Programa Dinheiro Direto na Escola” (PDDE), o qual consiste na transferência de recursos financeiros públicos da União às escolas públicas de ensino fundamental, para despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino.

A inovação desse Programa está na possibilidade de a execução financeira ser realizada na própria escola, desde que, necessariamente, possua uma unidade executora própria, ou seja, uma entidade de direito privado sem fins lucrativos, responsável pelo recebimento dos recursos financeiros do MEC. O valor anual a ser recebido por escola é estipulado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de acordo com o número de alunos. As normas do PDDE e os valores repassados são redefinidos anualmente por meio de resoluções daquele órgão (MOREIRA, 2001).

Assim, as verbas e os recursos do PDDE são transferidos para as contas bancárias das escolas, sem a necessidade de assinatura de convênios periodicamente pelo FNDE, o que diminui os trâmites burocráticos. Os órgãos colegiados das escolas, como os conselhos escolares, são os responsáveis pela definição da forma de utilização dos recursos, que deve ser em conformidade com as decisões da comunidade.

6.1.3 Comando e avaliação

Nas relações hierárquicas da “Escola Mirante”, o diretor é uma autoridade reconhecida e a principal referência a quem os servidores reportam problemas a serem solucionados. Quanto a seu modo de comandar, o gestor delega tarefas, mas acompanha tudo de perto, de maneira que não escape do seu controle. Essa prática se assemelha ao que Garcia (2010) denomina de “delegar de perto”, isto é, um gestor que atribui a execução de tarefas a outros servidores, mas não a sua responsabilidade, o que se caracteriza como uma atitude centralizadora.

Conforme os relatos do gestor, este diz não poder conceber que um diretor desconheça quanto se gasta de energia e quanto se tem de verba para a merenda; ou ainda, se um aluno está na iminência de ser reprovado e qual é o motivo disso. Diz que já viu vários diretores serem convocados para, perante a Secretaria de Educação, explicar o motivo de tantas retenções e alegarem que quem pode responder sobre esse assunto são as pedagogas. Afirma que, quando é chamado, sabe o motivo por que cada um foi reprovado e não consegue imaginar o contrário.

Mas as relações de comando na prática do gestor escolar são atravessadas por ambiguidades. Isso porque, antes de ser gestor, ele é parte do magistério. Assim, passa do espaço do “fraco” para ocupar um lugar de poder. Em entrevista com uma gestora da Seme, esta revela que tal tipo de postura conflituosa é bastante comum:

Outra coisa que eu considero bastante comprometedora é de certa forma um corporativismo da categoria. Porque o gestor ele é gestor, mas não consegue se desligar do lugar de categoria do magistério. A grande dificuldade dele é fazer esse equilíbrio, de tomar atitudes que deveriam ser de um gestor, mas ele ainda toma atitudes enquanto categoria de magistério. A maioria deles não consegue isso no primeiro mandato. No segundo mandato isso já fica mais tranqüilo pra ele. Mas no primeiro mandato, isso é muito doloroso pro gestor. Por exemplo, quando a gente encaminha do órgão central dizendo para os diretores que não é permitido tirar a carga horária do aluno para que o magistério vá para a Assembléia, que isso tem que ser repostado. Então, ele não consegue enxergar que naquele momento ele é um gestor, que ele está defendendo ali também as crianças, o direito da criança, o direito dos pais e a carga horária desse aluno. Aí ele não toma uma atitude porque é o magistério, é a categoria dele. Então ele sente essa dificuldade. Esse é um dos exemplos. Tem outras situações também como ao fazer o registro do colega. Às vezes

aguenta o profissional, que não é um bom profissional, que está fazendo um certo mal à Unidade de Ensino, mas ele não faz o registro. Ele não quer se comprometer com o colega, porque ele diz que quando ele voltar, ele vai estar nesse lugar de novo. Então ele não consegue se desvincular, de quando eu sou gestor e quando eu sou o magistério (entrevista, dezembro de 2010).

Compartilhando essa visão, o diretor da Escola Mirante admite que as pessoas não querem desagradar ou se indispor com os colegas. Assim, considera que, enquanto muitos dos seus pares optam por manter uma “política da boa vizinhança”, sendo cordial com todos e omitindo-se quando seria necessário cobrar do servidor; ele prefere “adotar uma postura firme”, “tomar atitudes justas” e “trabalhar da maneira correta”, isto é, saber dizer “não” quando julga necessário.

Todos os dias, logo que chega à escola, o diretor passa de sala em sala desejando um bom dia ou boa tarde. Para alguns, ele está somente sendo simpático. Para outros, ele está avaliando seu trabalho, checando se está tudo em ordem. Os professores que pensam de acordo com a última opção se sentem intimidados.

Esse e outros tipos de conduta de controle adotados pelo diretor são vistos por muitos que trabalham na escola como uma prática autoritária e opressora: “Ele age como se pagasse meu salário” (notas de campo, outubro de 2010), desabafa um profissional. Esse sentimento é compartilhado também por outros servidores: “Vigília, isso é extremamente desconfortável. É a pessoa por em xeque tudo aquilo que você faz ou as coisas que acontecem no seu ambiente de trabalho. É um olhar que incomoda bastante, é um olhar de ‘não confiança’” (entrevista, novembro de 2010).

As relações de trabalho, pela própria natureza, são conflituosas. Muitos trabalhadores da escola e servidores públicos não suportam ser subordinados a alguém ou avaliados por seu semelhante (o diretor, que também é professor) devido ao sentimento de ter sua autonomia tolhida. Ocorre que, de fato, o diretor, no contexto da unidade de ensino, não é aquele que paga o salário, mas reproduz as relações capitalistas entre patrão e assalariado. Ele age em nome do Estado, que representa os contribuintes que pagam seus impostos. Da mesma maneira que cobra dos professores e funcionários, o gestor é cobrado a exercer seu papel, sendo os pais os primeiros a reclamar. Mas, certamente, nem sempre a cobrança para com os funcionários é exercida, como é muito comum ocorrer, segundo o relato da

gestora da Seme. Inúmeras vezes o diretor assume o espaço do “Outro”, muito mais do que o seu lugar do “Próprio”.

Além disso, o gestor pode exercer esse controle de variadas formas: pode ser mais sutil ou mais incisivo, mais ou menos carismático, enfim, cada qual tem a sua maneira de conduzir as suas relações com os subordinados, o que varia conforme o contexto, a história de vida, os saberes e os poderes que os marcam.

Durante um dos momentos de entrevista, o diretor diz considerar as relações com os funcionários o ponto mais crítico da sua prática, como a dificuldade de lidar com as situações em que os servidores demonstram insatisfação com o trabalho deles, desmotivação ou até mesmo descompromisso.

Na sua percepção, o diretor da escola é visto pelos servidores como aquele que diz “não”. Sendo assim, observamos uma grande dificuldade do gestor de realizar o controle que lhe cabe, pois o que se espera do diretor é que ele atenda a todos os interesses dos funcionários e diga “sim” sempre, mantendo relações de cordialidade e personalidade. Nesse sentido, ao ter de aplicar as sanções aos servidores ou mesmo exercer algum tipo de cobrança, o gestor vê-se mediante uma situação de conflito. Por exemplo: o corte do ponto de um funcionário que faltou ao trabalho sem o devido amparo legal implica que o gestor seja visto pelos demais servidores como um “ditador”, ou como alguém “desumano”, expressões utilizadas pelos próprios funcionários.

Por tudo isso, muitos servidores consideram a postura do diretor como “antidemocrática”. Entretanto, é necessário problematizar a concepção de democrático que enreda o senso comum na comunidade escolar. Ao que nossas pistas indicam, a concepção de democrático é confundida com permissividade. Pelo fato de o cargo de diretor ser eletivo, é mais comum que os diretores finjam não ver ou tentem encobrir tais atos para manter a “política da boa vizinhança”, como dito anteriormente.

À prática do gestor as negociações, “burlas” e “bricolagens” estão sempre presentes. Mas há um limite para exercê-las. A cada situação, o diretor realiza avaliações, segundo seus princípios, suas experiências, crenças e convicções.

Sendo assim, o gestor tenta criar consensos ou regras informais de maneira a evitar o conflito. Como exemplo, uma alternativa para tentar reduzir o índice de absenteísmos na escola é a concessão de um número determinado de substituições. Quando o professor precisa faltar ao trabalho, para que não lhe seja cortado o ponto, ele pode enviar um substituto, desde que avise com antecedência. Nesse caso, o professor o paga do próprio bolso a quem trabalha em seu lugar. Mas esse tipo de concessão não acontece à revelia. Existe uma cota que o professor pode utilizar dentro de um período de tempo.

Para o educador, pagar um substituto pode apresentar vantagens, uma vez que, em sua ficha funcional, não constará nenhum afastamento, falta ou licença médica, fato que o premia com cinco dias de licença¹² no ano subsequente, segundo legislação dos servidores públicos do município de Vitória. Para o gestor também se configura como uma vantagem, uma vez que atende às necessidades do servidor, deixando-o satisfeito, e garante o cumprimento do dia letivo sem maiores desgastes para os demais servidores, evitando, assim, um possível conflito.

Outro tipo de avaliação realizada pelo gestor, que também não possui regras claras, é exemplificado na queixa de uma servidora da escola:

É, eu acho muito complicado a postura que ele [o diretor] tem com alguns professores quando dizem que querem fazer certo trabalho, de chegar pra esse professor e dizer: “Você merece!” E os outros, não merecem? São concessões que não tem justificativa. A escola é única. Então ele leva muito para o lado pessoal. [...] E às vezes as pessoas não conseguem enxergar que esse tipo de postura de avaliação faz com que essa flutuação continue e cresça mais ainda. E isso desmotiva o trabalho da gente. Não sou só eu que vejo isso [...] Só que muitos se calam. E hoje é o que está acontecendo. Nós estamos nos calando e deixando ele falar (entrevista, novembro 2010).

Assim, tal servidora deduz que alguns projetos são custeados pela escola em razão do mérito do professor. Nesse sentido, o gestor faria uma avaliação meritocrática, cujos critérios não são explícitos, gerando insatisfações entre os educadores. Como resposta ao descontentamento, os servidores utilizam-se da estratégia de silenciar. Em muitos casos, aliás, o silêncio é utilizado como estratégia ou forma de resistir na escola.

¹² O prêmio incentivo é um benefício de cinco dias, concedido ao servidor que não possuir uma só ausência ao serviço durante o período aquisitivo de doze meses, conforme Lei Municipal 7.145/07.

Assim, as práticas de avaliação são cercadas por dilemas e conflitos. Quando ocorrem mudanças organizacionais, elas ressaltam-se, a exemplo da situação relatada pelo diretor, a qual ele denomina um de seus “embates”:

[...] Em 1995, a escola funcionava em três turnos. No noturno havia turmas de 1ª a 8ª; já no matutino e vespertino, de 1ª a 4ª. O ensino noturno passou de regular para semestral. Com isso, aumentaram-se as promoções e a demanda diminuiu. A frequência começou a cair muito e o noturno foi extinto. Com isso vieram vários problemas. Primeiro, todos os professores tiveram que ser excedentes. Havia uma pressão muito grande da comunidade e dos professores para não fechar. Então comecei a fazer um levantamento diário da frequência e tinha dia que havia quinze alunos. Apresentei um relatório à Secretaria, que concordou em fechar o noturno, mas os professores e a comunidade reivindicaram, alegando que eu estava induzindo a isso. A Secretaria acatou a reivindicação e o noturno continuou por mais um semestre. Entretanto, eu comecei a recolher a assinatura dos alunos por meio de uma lista de presença para comprovar a frequência. No fim do ano eu apresentei um relatório para a SEME e ela fechou o noturno sem questionamentos. Eu tinha que ter a visão de um gestor. Havia duas escolas próximas que ofereciam o serviço, a menos de um quilômetro daqui. Estava havendo um desperdício. Tinha que fazer merenda para dezessete alunos, sem contar os gastos com água e luz. Imagina meu embate! Mas eu tinha que ser coerente. Esse foi meu primeiro grande embate (entrevista, dezembro 2010).

Nesses jogos, apresentam-se conflitos e dilemas gerados por distintos interesses em jogo: 1) o diretor, que deve zelar pelos princípios da economia e da eficiência com o dinheiro público; 2) os professores, que não gostariam de abdicar do seu local de trabalho; 3) a comunidade, que deseja garantir o serviço no seu bairro e não ter que se deslocar até o vizinho.

Por meio de suas artimanhas, a comunidade e os professores conseguiram negociar com a Secretaria de Educação a manutenção do Ensino Fundamental noturno por mais um semestre. Entretanto, na avaliação do gestor, tal manutenção estava tornando-se inviável, o que fez que se utilizasse de suas estratégias de controle para documentar seus argumentos, o que resultou na extinção do ensino noturno. Dividido entre o “coração” e a “razão”, esta última prevalece, mas deixa feridas.

Outro momento de “embate” relatado pelo diretor, ao narrar sua trajetória na “Escola Mirante”, diz respeito a um novo conflito importante na unidade, fruto de mudanças estruturais:

A SEME tinha uma orientação para que fosse implantada a terminalidade do Ensino Fundamental. Isso significa que a escola teria que oferecer também as séries de 5ª a 8ª (Por isso que eu digo que hoje estamos no céu e as pessoas não se dão conta...). Optamos, junto com o Conselho de Escola, a

colocar as turmas de 5ª a 8ª para funcionar no matutino. Essa implantação foi gradativa, passando a ter dois professores excedentes a cada ano.

Além da excedência, havia o problema da organização da carga horária do professor. Ele tinha que dar vinte aulas por semana, mas eu só podia abrir duas turmas a cada ano, com isso ele tinha que completar o cumprimento dessa carga horária em outra escola.

Um outro problema nessa transição foi quanto à realocação desses alunos de 4ª série. Antes, eu encaminhava todos eles para outras escolas da rede. Agora, eu tinha quatro turmas de 4ª série e somente duas 5ªs. Isso significa que eu iria ficar com a metade e mandar a outra metade embora. Como eu ia dizer para os pais quem fica e quem vai? Ninguém queria se envolver, nem pedagogos, nem coordenadores e sobrava pra mim. Eu ficava sozinho para a reunião de pais. Esse também foi outro grande embate que durou quatro anos (entrevista, dezembro de 2010).

Mais uma mudança em que o gestor se encontra na posição de mediador de uma situação em que alguns saem ganhando e outros perdendo. Nessa conjectura, a grande dificuldade do diretor está na busca por conciliar o conflito entre

uma racionalidade instrumental, exigindo estrita adesão à proteção dos meios organizacionais necessários à sobrevivência e, uma racionalidade ontológica, que exige uma preocupação real com os fins éticos que devem orientar os atos de gestão (REED, 1997, p.31).

Assim, após passar por todos esses dilemas, o gestor não sai ileso: “Todas essas rupturas foram muito doloridas pra mim: o fechamento do noturno; o fato de gerar excedente; falar para o pai que o filho vai ficar ou vai sair, tudo isso...” (entrevista, dezembro de 2010). Portanto, verifica-se que há um desgaste emocional gerado pelos conflitos entre ter que agir com a razão de um administrador, mas ficar balançado pela emoção por não poder atender a todas as expectativas.

Partindo da informalidade para o institucional, um instrumento de avaliação da gestão e do ensino na Escola Mirante foi apresentado pelo diretor no final do ano de 2010, cuja proposta é ampliar o nível de participação dos alunos no processo de gestão, sendo eles os avaliadores. Os alunos preenchem um questionário em que é possível classificar cada quesito como muito bom, bom ou precisa melhorar. Nesse questionário, todos são avaliados, professores, diretor, pedagogos, coordenadores e demais funcionários. Para as séries iniciais, que ainda estão em processo de aprendizagem da leitura, os questionários foram adaptados com símbolos, para tornar a ferramenta acessível à criança.

O diretor ressalta que esse é um importante momento de reflexão, pois, para qualquer profissional, é difícil ouvir críticas a respeito de si mesmo e do seu trabalho.

O resultado desse processo avaliativo visa a gerar uma discussão sobre as próprias práticas e, assim, repensá-las e aprimorá-las. Infelizmente o tempo se cumpriu, e não pudemos estar presente para visualizar os seus desdobramentos.

6.2 O “OUTRO” DE SI MESMO: QUANDO AS RELAÇÕES DE PODER SE INVERTEM

Neste tópico buscamos ilustrar algumas situações em que o lugar da gestão se figura como o “Outro” da relação. Para tal, destacaremos as táticas silenciosas, desviacionistas e bricoladoras, sem as quais a gestão se torna impraticável. As normas e leis são importantes e imprescindíveis na organização da unidade escolar, porém, muitas vezes, elas também não dão conta da complexidade local, sendo necessários ajustes e “remendos” para que se tornem possíveis.

Desse modo, com base nas normas e orientações gerais, a escola produz as próprias regras, definindo suas formas de funcionar, seus registros. Como exemplo, poderíamos citar a exigência do uso do uniforme. O município fornece um “kit” com as vestimentas para todos os alunos matriculados na rede de ensino. Embora gratuito, o uso do uniforme não é obrigatório. Segundo a lei, o aluno não pode ser impedido de entrar na escola por estar sem o uniforme.

Mas a direção defende o uso como uma regra da escola, por considerar que a padronização pode trazer uma série de benefícios: primeiro, porque significa uma economia para a família; segundo, porque facilita a organização e evita algum tipo de discriminação. O diretor conta que, quando não se exige o uso do uniforme, sempre há alunos que gostam de exibir uma roupa nova, talvez de uma marca famosa, ao passo que muitos não têm o mesmo poder aquisitivo. Com o uniforme, diminui-se a discriminação, acredita o gestor.

Mediante todos esses argumentos e com o aval do Conselho de Escola, a conduta da unidade de ensino, quando o aluno se apresenta sem uniforme, é solicitar que esse aluno deixe seus livros e materiais na escola e vá até sua residência colocar o uniforme. Dessa forma, afirmam que a escola não impede o aluno de estudar, já que

a retenção do material pessoal no estabelecimento funciona como uma garantia de que tal aluno voltará para realizar seus estudos. Há exceções em que a escola desobriga o uso, quando falta água, por exemplo, o que é algo muito frequente na comunidade. Mas quem atesta se realmente faltou água ou se o aluno está mentindo são as servidoras da limpeza, moradoras do bairro.

As táticas também se manifestam mediante maneiras de reivindicar ou microrresistências, quando o gestor conta com o apoio de outros praticantes para solicitar melhorias para o bairro por meio das quais, conseqüentemente, a escola também é beneficiada, como se observa na situação a seguir.

Pensando na segurança dos alunos diante do trânsito caótico nos arredores da escola, o diretor encaminhou um pedido à guarda municipal, para que se fizesse uma faixa de pedestre em frente à unidade, solicitando ainda que um agente de trânsito orientasse o tráfego no local nos horários de entrada e saída. Trata-se de uma rua movimentada do bairro, com grandes riscos de ocorrer um acidente no cruzamento das vias, que, por ser uma curva acentuada e uma ladeira, a visibilidade fica prejudicada. O pedido foi negado pela PMV sob a alegação de naquele local não seria viável nem uma faixa de pedestres nem a disponibilidade de um guarda.

Exposta a situação ao Conselho de Escola, os membros sugeriram unir-se a outras escolas da região e chamar a imprensa para dar visibilidade à causa e constranger o poder público, já que, em bairros de classe econômica mais favorecida, o serviço é ofertado, segundo observação dos moradores.

Além disso, entre os diversos momentos em que a face “Outro” da gestão se manifesta, destacam-se as relações entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação. Segundo o gestor, a Seme dá pouca autonomia aos diretores, “engessando” a escola de certa forma. Por exemplo, sempre que há alguma alteração no calendário escolar a fazer, como repor dia letivo, a escola deve documentar e informar à Secretaria previamente.

Esse papel de controle na Seme é realizado por uma equipe de inspeção escolar, que realiza visitas à unidade de ensino para fiscalizar o cumprimento do calendário letivo, entre outras atribuições. Nesse sentido, permanece um sentimento de que

são, a todo o momento, vigiados e de pouca confiança da parte da Seme para com os gestores. Assim, o diretor sente sua credibilidade ferida.

Sobre sua visão a respeito das relações entre a unidade de ensino e a Seme, o diretor vê uma parceria, embora com falhas:

Eu vejo a SEME como uma parceira, mas uma parceira que tem falhas. Muitas vezes é preciso apresentar o problema a várias pessoas até que uma se sensibilize e resolva te ajudar. Outro problema é com relação à burocracia, própria da máquina pública que emperra uma série de coisas. Mas os profissionais da escola não compartilham dessa visão. Eles vêm a SEME como o órgão fiscalizador, aquele que cobra. E também esperam que a Secretaria resolva uma série de problemas que muitas vezes compete a nós (entrevista, dezembro 2010).

Conforme relata o diretor, entre realizar um pedido à Secretaria e ser atendido é necessário todo um trabalho de sensibilização e negociação. É preciso saber como pedir e a quem solicitar. É importante também refletir sobre o que se está solicitando, pois, muitas vezes, pode-se ficar aguardando uma atitude da Secretaria que a ela não compete. E assim permanecer por longo tempo na inércia.

Em nossas conversas com representantes do órgão central de educação do município de Vitória, foi-nos apresentado um desejo institucional de estabelecer uma parceria de colaboração efetiva com as unidades de ensino. No entanto, essa postura ainda é vista com desconfiança e ceticismo por parte da comunidade escolar, na opinião da gestora da Seme:

Vejo muitas dificuldades nas relações entre a SEME e as unidades de ensino, principalmente na questão da credibilidade. E aí não estou culpando ninguém, nem a SEME, nem as unidades. Existe um histórico dessas relações, que sinceramente, eu conheço porque eu estou na rede há muitos anos, mas nunca parei para me aprofundar. Ao longo da história foi construída uma relação muito de “eu mando e você obedece”. Agora que a gente está tentando fazer um trabalho baseado no diálogo, existe um descrédito. Mas eu sinto que nos últimos anos, pelo menos nesses dois anos que eu estou aqui, isso tem mudado. Porque quando você sai da escola e vem ocupar esse outro lugar, você tem uma visão muito macro das coisas. É outra visão. Seria até incoerente você estar em outro lugar com a visão de lá. Mas agora que eu estou aqui eu vejo essa relação muito mais de confiança. Eu acho que agora, de uns dois ou três anos pra cá, essa relação de confiança entre ambos, tanto as unidades quanto a SEME, ela vem se fortalecendo. Essa também é a nossa orientação atual (entrevista, dezembro de 2010).

Por conseguinte, um detalhe interessante na fala da entrevistada diz respeito à transição de um lugar a outro, isto é, do “chão da escola” ao órgão central. Por exemplo, ao realizar essa mudança, um professor pode ver-se reproduzindo as

mesmas práticas às quais repudiava antes de assumir o lugar do “Próprio”. Como relata a entrevistada, muda-se o ponto de vista, muda-se a maneira de visualizar os problemas que afligem o cotidiano escolar.

Mas é importante destacar que, mesmo transitando entre espaços e lugares praticados, ou seja, do “professor regente” ao “técnico” do órgão central – o que seria uma relação semelhante à do transeunte e do urbanista (CERTEAU, 2009) –, o educador carrega consigo toda sua história, toda experiência vivida nas relações de saberes e poderes, as quais estão imbricadas em suas práticas.

6.3 O HIBRIDISMO DAS PRÁTICAS DE GESTÃO

Apesar de termos apresentado as relações da prática do gestor como o “Próprio” e o “Outro” em tópicos diferentes, conforme os itens 6.1 e 6.2, fizemo-lo para fins didáticos, pois entendemos que não há dicotomias entre ambos. O gestor assume o lugar do “Próprio” e do “Outro” simultaneamente, o que poderíamos chamar de um híbrido.

Desse modo, estamos considerando o hibridismo, não como uma síntese entre ambos, mas como uma relação de ambivalência, uma tensão constante entre essas práticas, sempre em movimento. Poderíamos comparar essa relação à metáfora do equilibrista na corda bamba, como nos lembra Certeau (2009), que nunca permanece estático.

Essa ambiguidade pode ser observada em diversas relações ora apresentadas no decorrer deste capítulo (tópicos 6.1 e 6.2), como nas situações em que o gestor se utiliza de suas habilidades de negociação com um fornecedor ou com os professores. Tais relações se assemelham ao que Junquilha (2002) denomina “práticas caboclas”, ou seja, ações em que o gestor se encontra dividido entre o coração e a razão; conjuga pessoalidade e impessoalidade; desenvolve habilidades para contornar as formalidades, entre outras.

À luz desses argumentos e ideias, inferimos que não é pura a prática das funções administrativas. No exercício dessas funções do “Próprio”, há sempre linhas de fuga, isto é, o gestor, como uma autoridade que organiza um lugar, também se vê em situações em que necessita realizar “bricolagens” na lei como uma forma de sobrevivência da instituição.

Nesse sentido, nossa intenção não é realizar juízos de valor a despeito dos usos que podem ser feitos com base no poder proprietário; mas, sobretudo, mostrar que tais nuances são intrínsecas à prática de um lugar e precisam ser discutidas no campo dos Estudos Organizacionais, para ampliar o entendimento sobre a complexidade das práticas de gestão.

7 AS ESTRATÉGIAS COTIDIANAS PRATICADAS PELA COMUNIDADE ESCOLAR

No capítulo anterior, foram tratadas as práticas de gestão com foco nas ações do diretor da escola. Neste tópico, tratamos dos demais praticantes da gestão escolar, além do dirigente. Nosso objetivo é dar visibilidade às situações cotidianas e às estratégias exercidas por aqueles que, direta ou indiretamente, afetam a forma de funcionar na unidade de ensino.

Para tal fim, valemo-nos de pequenas histórias ou relatos de situações vivenciadas durante nosso “mergulho” no cotidiano da “Escola Mirante”.

Em nosso primeiro dia de observação na “Escola Mirante”, presenciamos uma cena em que os alunos tentavam burlar o sistema, conforme trecho extraído de nosso diário de campo:

Sala de aula, João e Pedro, muito agitados, não obedeciam aos comandos da professora. Exaltada e vencida pelo desgaste, a professora pede para que os alunos se retirem, pois naquele dia eles não iriam assistir mais à sua aula. Ouvindo isso, mais que depressa, João e Pedro pegaram seu material e desceram as escadas como um furacão, e, com um largo sorriso como quem ganhou o maior prêmio que poderia desejar, gritavam: - “Obaaaa!” Chegando ao portão, o guarda os questiona: “Quem liberou vocês?” - “A tia mandou a gente ir embora!”, respondem. O guarda, então, abriu o portão e eles saíram.

Segundos depois, o diretor desce rapidamente as escadas, visivelmente preocupado, procurando pelas crianças. Pede ajuda às servidoras da limpeza para que os procurem nos banheiros. Enquanto isso, outra criança chega aos prantos, dizendo que, já que os colegas se foram, ele quer sair também. O diretor, então, pergunta ao segurança se João e Pedro haviam saído. Impressionado, o guarda diz que os havia deixado sair, pois, segundo eles, a professora havia autorizado.

Com a intenção de reverter a situação e trazê-los de volta, o guarda abre o portão e o diretor, exaltado, avista João e Pedro. À distância, ordena que voltem, mas eles

não retornam. A mãe de Pedro estava no ponto de ônibus em frente à escola e visualizou toda a cena. Ela tomou o filho pelo braço e o levou de volta à escola. Enquanto isso, o diretor, pessoalmente, ligava para a mãe de João, o qual havia conseguido fugir (notas de campo, agosto de 2010).

Situações como essa, em que os alunos tentam burlar as regras impostas pela instituição de ensino, acontecem a todo o momento no cotidiano escolar. Observamos que, na Escola Mirante, aqueles alunos, com os quais o professor não sabe mais como fazer, para que eles realizem as atividades e obedeçam ao seu comando, são encaminhados à coordenação. E os “frequentadores mais assíduos” da coordenação, de vez em quando são chamados para uma conversa com o diretor: “Só o diretor para dar jeito” (notas de campo, setembro 2010), dizem alguns professores.

Entretanto, alguns educadores também têm suas estratégias para “driblar” o aluno que “atrapalha o bom andamento da sala de aula”, como costumam dizer na escola, o que pode ser observado no relato de uma professora, do qual nos valem para uma longa citação da entrevista, por considerarmos uma fala muito interessante:

Eu costumo dizer que danço conforme a música. Se a turma está precisando de uma mudança ali, eu mudo, vou tentar fazer diferente. [...] Na aula de matemática eu procuro trabalhar aquilo que o aluno gosta mais, pra eu não ficar só me estressando [...] Então o que eu faço? Eu procuro ver o que aquele aluno gosta, eu descubro. Ah! Gosta de desenhar, pintar, fazer matemática? Então vamos trabalhar em cima disso. Eu tenho um aluno na sala que não gosta de estudar, um menino que já é retido pela segunda vez e ele não tinha interesse nenhum na sala de aula. Dever de português ele não copiava, ele não fazia nada. [...] Como ele não tinha interesse, começava a perturbar os outros. Aí nesse caso, eu mudei pra matemática, porque não deixa de ser português. Trabalhei probleminhas, principalmente que ele gosta mesmo de descobrir, fazer operações. Aí eu percebi que ele começou a fazer. Como na matemática tem sempre aqueles alunos que têm dificuldade em fazer, ele se prontifica a ajudar os colegas. Então, nesse sentido, a gente consegue agora que ele goste de fazer os deveres. [...] Eu trabalho muito em grupo. Eu já deixo por conta deles essa parte, eles escolhem com quem eles querem ficar e não me dão mais trabalho, fazendo o trabalho que é proposto. Então a gente faz assim, procurar criar, tem que ser criativo. Professor que não é criativo ele sofre muito na sala de aula. [...] Às vezes você tem que trabalhar em cima da democracia. Outros dias atrás tinham vários filmezinhas, aí eu fiz uma votação. Quem quer esse? Quem quer esse outro? Aí foi exibido o mais votado (entrevista, dezembro de 2010).

Nesse sentido, a estratégia utilizada pela professora baseou-se em “dançar conforme a música”, isto é, ser democrática, transmitindo o conteúdo conforme as preferências dos alunos, o que lhe permitiu conquistá-los. Desse modo, a professora

evita o envio de alunos à coordenação, prática que considera que, além de aumentar o fluxo de trabalho da equipe de apoio, não resolve o problema.

Assim, os professores também exercem estratégias que lhes possibilitem sair da rotina. No cotidiano escolar, mesmo havendo limitadores, como a falta de recursos, são inventadas novas formas de solucionar essa carência e viabilizar uma ideia. Observamos que, como alternativa à escassez de recursos didáticos específicos na escola, as professoras utilizam em suas aulas materiais de seu acervo pessoal (jogos, *softwares*, computador portátil) como ferramentas para o ensino da leitura e escrita de maneira lúdica.

Em outra situação, duas professoras desejavam levar os alunos ao cinema. Alguns deles, inclusive, nunca haviam passado por essa experiência. Como nem todos os alunos tinham dinheiro para comprar o seu ingresso, tampouco a escola teria condições de arcar com todos esses custos. A solução encontrada foi realizar uma “rifa”. Assim, diversos professores doaram chocolates que foram colocados numa bonita cesta, ornamentada pelas professoras e posteriormente sorteada. Os alunos venderam bilhetes para haver o sorteio. Mesmo quem não estava diretamente envolvido com o projeto se solidarizou na venda, e o resultado alcançou um valor acima do esperado, o que possibilitou incluir um sorvete para cada aluno no lanche. Com os recursos da escola, foi possível negociar com a direção o fretamento do transporte das crianças para o cinema. Foi uma festa!

Os pais, entre os praticantes do cotidiano escolar, igualmente exercem suas estratégias para cuidar da escola e fazer que ela esteja cada dia melhor. Nesse sentido, eles zelam para não permitir que “estranhos” façam mau uso da unidade. Observamos que a escola tem o costume de emprestar o prédio, para que se realizem projetos sociais da comunidade. Sempre que há algum tipo de solicitação, esta é apresentada nas reuniões do Conselho de Escola para aprovação.

O curioso é que, antes de analisar a natureza do projeto social, aos pais interessa saber quem é o solicitante; o que faz e qual a sua história. Na comunidade, como quase todos se conhecem (além disso, uma mãe é agente comunitária de saúde do bairro, portanto profunda conhecedora dos seus habitantes), a identificação e

caracterização do interessado são logo realizadas. Mediante o aval dos pais, a autorização é concedida ou não.

Outro exemplo de cuidado dos pais para com a escola observa-se na prática de uma mãe, que também é funcionária da empresa responsável pela limpeza da unidade. Ela, voluntariamente, leva todos os uniformes de times utilizados nas aulas de educação física para lavar em sua casa. Além de lavar, a mãe costura, faz pequenos ajustes e cuida para que os uniformes estejam sempre em boas condições. A mãe declara que essa é uma prática que lhe dá prazer.

Portanto, notamos que a “Escola Mirante” é tida como uma instituição importante na comunidade, cujo valor é transmitido entre gerações, já que nela estudou grande parte dos pais dos atuais alunos, fato que também agrega valor afetivo.

De maneira geral, com base nos relatos das situações cotidianas neste capítulo expostas, intencionamos mostrar um pouco do que acontece no miudinho dos diversos espaços da escola, onde os saberes e fazeres dos diversos sujeitos não podem ser desconsiderados, visto que eles circundam e conjugam as práticas de gestão escolar.

8 TESSITURAS FINAIS

Ao longo desta dissertação, buscamos tecer alguns fios sobre a trama da ação gerencial com base em fragmentos das práticas cotidianas do diretor de escola. Essa tessitura nos rendeu pistas efêmeras de como se caracteriza a gestão praticada, motivo por que as considerações aqui realizadas não podem ser confundidas com conclusões. Neste capítulo, portanto, recuperamos esses indícios por nós levantados no decorrer da pesquisa.

Antes é importante destacar que nossa intenção não consistiu em testar hipóteses, mas em discorrer sobre a importância de considerar a unicidade inerente ao cotidiano nas organizações, o que, embora nos impossibilite criar uma teoria geral sobre a gestão escolar, amplia o entendimento do tema. Assim, na tentativa de superar as análises atomizadas acerca da ação gerencial, buscamos nos estudos cotidianistas os conceitos de “lugar”, “espaço”, “Próprio”, “Outro”, “estratégia” e “tática” como subsídios para ampliar a compreensão fazer gestão na escola pública.

Ademais, procuramos tratar a prática da ação gerencial com base no relato de pequenas histórias e memórias dos sujeitos praticantes do cotidiano. Estes, em meio aos seus contextos e especificidades, não só (re)produzem as políticas e normas que balizam a gestão escolar, mas também as (re)inventam, fazendo que a escola pública permaneça viva.

As narrativas que enredam o cotidiano escolar apontam a pluralidade e ambiguidade das práticas da gestão, em que o lugar da direção, responsável por organizar o grupo ao redor de referências comuns, figura-se simultaneamente como o “Próprio” e o “Outro” nas relações que estabelece com os demais praticantes; isso caracteriza a existência de um hibridismo inerente à ação gerencial.

De tal modo, o gestor escolar, apesar de autoridade investida de poder, o “Próprio”, responsável por manter uma “ordem” na instituição, necessita realizar ações estratégicas, “remendar a lei”, para tornar a gestão escolar realizável, numa tentativa de minimizar as discrepâncias entre as normas generalizadas e as peculiaridades da realidade vivida.

Nesse sentido, o gestor habita um “Outro” de si mesmo que também burla o poder instituinte, o que pode soar como algo incompatível com o seu “lugar”; por isso, esse “Outro” tende a ser ocultado ou negado. Embora existam gestores que se utilizem dessa ambiguidade para estocar benefícios pessoais em detrimento do coletivo (fique claro que não estamos fazendo apologia a esse tipo de prática), compreendemos que esta não deve ser escondida por trás de um discurso de neutralidade das práticas de gestão. Nesse sentido, não há “pecados” em ser ambíguo, já que, muitas vezes, são as bricolagens, tanto quanto as normas, que possibilitam a sobrevivência de uma instituição. Segundo Larrosa (2004, p. 197), a ética interessante também possui suas ambiguidades:

Não há ética interessante que não seja ao mesmo tempo positiva e negativa, edificante e corrosiva, propositiva e crítica da moral, moralizante e desmoralizante. Por um lado, a ética trata da construção das condições de possibilidade de uma vida e de um mundo moralmente dignos; por outro, parte da desconfiança e da suspeita com respeito à maneira como está definido o bando dos bons. [...] A ética necessita de uma cara cética. E mais nestes tempos em que a ética vende bem no mercado e no qual o esquema do bem e do mal se exhibe com total desvergonha e trabalha com eficácia máxima a serviço dos poderosos.

Portanto, baseados no que afirma Larrosa (2004), estamos considerando que não há problemas em questionar se uma política de educação é realmente “boa” para uma determinada realidade.

Sendo assim, à luz da compreensão da gestão como uma prática social, observamos que os praticantes da escola lutam por atuar naquilo que é possível, naquilo que é exequível, conforme seus recursos e o seu contexto, ou seja, as condições internas e externas que lhe apresentam. Portanto, nossas análises não buscam fazer juízo de valor entre o certo ou o errado, o melhor ou o pior, mas apontar os modos de sobrevivência encontrados ante os constrangimentos e imprevisibilidade próprios da vida vivida.

Ainda no que tange à prática social da gestão, consideramos que esta não é uma ação exclusiva do diretor escolar, à medida que cada sujeito praticante se aproveita das “fendas” surgidas no “Próprio” e vale-se das estratégias para praticar esse lugar, apesar de maneira efêmera.

Portanto, o planejamento, o controle e a avaliação da gestão, ou seja, o exercício das clássicas funções administrativas no cotidiano escolar, não obedecem a uma

sistematização de maneira geral. Os resultados dessas ações, usualmente, não correspondem às intenções previstas em sua origem, tendo em vista os inúmeros jogos de resistências e táticas modificadoras que se conjecturam.

Assim, observa-se que a ação gerencial no cotidiano escolar é uma prática social contingente, instável, cheia de conflitos e incertezas. As relações do gestor com os servidores (educadores e administrativos) são, em muitos casos, conflituosas pelo fato de o diretor ter de administrar interesses antagônicos, como deslocar um funcionário de sua função ou sacrificar o horário de planejamento do professor para garantir a oferta da carga horária do aluno.

Os dilemas vividos pelos diretores na prática do comando evidenciam-se, de maneira especial, quando os interesses da sua classe (magistério) estão em jogo. Pelo fato de ser um cargo provisório, com data para começar e terminar e, ademais, provido de um processo eleitoral, todos esses fatores atravessam o exercício das práticas do gestor. Por tudo isso, a prática da gestão é pautada por constantes negociações.

Entre outros aspectos que se apresentaram em nossas observações, destacamos que a prática do gestor também não está descolada da realidade local, onde, no caso da “Escola Mirante”, se destacam a pobreza, o tráfico e a violência vivenciada pelos alunos em seus espaços domésticos. Tais configurações sociais fazem que o gestor aprenda outras formas de ouvir, conduzir e negociar as situações cotidianas, diferentemente daquelas que concernem à sua realidade.

De maneira geral, esses foram alguns apontamentos de nosso estudo. Nesse sentido, esperamos que esta dissertação tenha colaborado com os estudos que apresentem como foco o cotidiano das organizações. Essa temática tem apresentado uma carência de pesquisas nos Estudos Organizacionais. Além disso, buscamos voltar nossos olhares para a escola pública, instituição que tem uma grande importância no que tange à prestação de serviços à comunidade e que raramente é explorada nos estudos da Administração.

Desse modo, vale ressaltar que as ideias apresentadas nesta dissertação são pensamentos em construção e necessitam de amadurecimento, sugestões e ressignificações. Nesse raciocínio, ensejamos que esta pesquisa suscite diálogos

com novos estudos em torno da temática ora apresentada. Assim, sugerimos que novas pesquisas sejam realizadas, aprofundando-se no caráter híbrido das práticas de gestão, destacando suas pluralidades e ambivalências.

9 REFERÊNCIAS:

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-38.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Difel, 1976.

ARAÚJO, V. C. Fundamentos de base da política de educação. **Revista da Prefeitura de Vitória**, Vitória, ano 1, n.1, p. 29-33, dez. 2010.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CAVEDON, N. R. **Antropologia para administradores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

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

_____. **A cultura no plural**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2008.

CERTEAU, M.; GIARD, L. Uma ciência prática do singular. In: CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano 2**: morar, cozinhar. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

Da MATTA, R. **Carnavais, Malandros e Heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1990.

ÉSTHER, A. B.; MELO, M. C. O. L. Ambiguidades e dilemas do trabalho gerencial. **REAd - Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 12, n. 50, p. 1-23, 2006.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FAORO, R. **Os donos do poder**. 7. ed. Porto Alegre: Globo, 1987.

FAYOL, H. **Administração industrial e geral**. São Paulo: Atlas, 1975.

FELIX, M. de F. C. A especificidade da Administração da Educação: um impasse teórico-prático. In: Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFES: **Administração da educação**: questões e reflexões. Vitória: PPGE/UFES, 1986.

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

_____. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan/abr 2007.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos de escolas públicas: sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas. In: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas: FE/UNICAMP, 2008.

GARCIA, É. C. Ação Gerencial no Setor Público: o Caso CESAN. In: Congresso CONSAD de Gestão Pública, 3., 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: III Congresso Consad de Gestão Pública, 2010. v. 1.

GARCIA, É. C.; JUNQUILHO, G. S.; SILVA, A. R. L. Ação Gerencial no serviço público brasileiro: o hibridismo das práticas cotidianas. In: VI ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS - **ENEO, 2010**, Florianópolis, 2010.

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

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIARD, L. Um chemin non tracé. In: CERTEAU, M. **Histoire et psychanalyse entre science et fiction**. Paris: Gallimard, 1987.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Novas regras do método sociológico**. Lisboa: Gradiva, 1996.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOLANDA, S. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JOSGRILBERG, F. **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". **Revista Gestão & Produção**. v.8, n.3, p. 304-318, dez 2001.

_____. Cultura Nacional e o "gerente caboclo" frente aos desafios da reforma do Estado no Brasil. In: **VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del estado y de la Administración Pública**, 2002, Lisboa. Anais do VII Congreso CLAD. Venezuela : CLAD, 2002.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

MARRA, A. V.; MELO, M. C. de O. L. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 3, jul-set, p. 9-31, 2005.

MELO, M. C. O. L. ; MENDES, E. L.; MAGESTE, G. de S.. Gerenciando os Gerentes: Reflexões e Desafios para os Profissionais de Recursos Humanos. In: **16^{eme} Congrès de l'Association Francophone de Gestion des Ressources Humaines**, Paris, 2005.

MELO, M. C. O. L. ; CKAGNAZAROFF, I. B.; TEODÓSIO, A. S. S. . Parceria: novas exigências para os gerentes do setor público e desafios para sua formação. In: I ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS - **ENEO, 2000**, Curitiba. Encontro de Estudos Organizacionais. Curitiba, 2000.

MINTZBERG, H. The manager's job: folklore and fact. **Harvard Business Review**, p. 163-176, mar/apr. 1990.

MOREIRA, A. M de A. M. Gestão Financeira na escola pública: o caso do PDDE. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 74, p. 149-150, dez. 2001.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

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

_____. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., p. 162-184, out. 2008.

PAIVA, K. C. M. de; MAGESTE, G. de S. ; MELO, M. C. O. L. ; SANTOS, M. E. B. ; PEREIRA, R. A. . Função Gerencial em Shopping Center: Ação, Devoção e Desilusão. In: EnGPR 2007 - I Encontro Nacional de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho, 2007, Natal. **Anais do EnGPR 2007 - I Encontro Nacional de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho**, 2007. p. 1-8.

PREFEITURA DE VITÓRIA. Vitória em dados. História dos bairros. **Da Penha**. Disponível em: <<http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/bairros/regiao4/dapenha.asp>>. Acesso em: 04 jan 2011.

REED, M. Teorização Organizacional: um campo historicamente contestado. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **Sociologia da gestão**. Oeiras: Celta Editora, 1997.

RIBEIRO, J. Q. **Ensino de uma teoria da Administração Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1978.

ROCHA, H. C. A formação econômica do Espírito Santo e sua lógica empresarial. In: VASCONCELOS, J. G. M.; DAVEL, E. P. B. (Orgs.) **Inovações organizacionais e relações de trabalho**: ensaios sobre o Espírito Santo. Vitória: EDUFES, 1998.

SANTOS, B. S. Entre Dom Quixote e Sancho Pança. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 37. CES: Coimbra, 1993.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, L. L. da S.; ALCADIPANI, R. Por uma epistemologia da práticas administrativas: a contribuição de Theodore Schatzki. In: **XXXIV Encontro da ANPAD**, Rio de Janeiro, 2010.

SARMENTO, M. J. **Lógicas de Acção nas Escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SOUSA FILHO, A. Michel de Certeau: Fundamentos de uma sociologia do cotidiano. **Sociabilidades**. São Paulo, v. 2, p. 129-134, 2002.

TEIMOSIA fez surgir o bairro da Penha. **A Tribuna**, Vitória, p. 9, 14 mar. 2007.

TRAGTENBERG, M.. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Ed. Cortez, 1982.

VITÓRIA. **Lei nº 8.044**, 27 de dezembro de 2010. Obriga escolas públicas e privadas a oferecer noventa por cento, no mínimo de merenda saudável. Vitória, 2010.

VITÓRIA. **Lei nº 8.051**, 24 de dezembro de 2010. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória – SAEMV. Vitória, 2010.