

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

**FRAGMENTOS DAS “ARTES DO FAZER” GESTÃO: O FOCO NA
AÇÃO COTIDIANA DE UMA GERÊNCIA DA SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA (ES)**

JOCARLA VITTORAZZI LAQUINI

VITÓRIA
2013

JOCARLA VITTORAZZI LAQUINI

**FRAGMENTOS DAS “ARTES DO FAZER” GESTÃO: O FOCO NA
AÇÃO COTIDIANA DE UMA GERÊNCIA DA SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA (ES)**

Dissertação de Mestrado 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 obtenção do título de Mestre em Administração, na área de concentração Tecnologias de Gestão e Subjetividades.

Orientador: Prof. Dr. Gelson Silva Junquilha

VITÓRIA
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

L122f Laquini, Jocarla Vittorazzi, 1985-
Fragmentos das “artes do fazer” gestão : o foco na ação cotidiana de
uma gerência da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, ES /
Jocarla Vittorazzi Laquini. – 2013.
107 f.

Orientador: Gelson Silva Junquilha.
Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas.

1. Administração pública. 2. Escolas - Organização e administração.
3. Gerência. I. Junquilha, Gelson Silva. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 65



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PPG
ADM

Programa de
Pós-graduação
em Administração
UFES

Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas
Programa de Pós - Graduação em Administração
Av. Fernando Ferrari, 514 – Campus Universitário
- Goiabeiras

CEP. 290075.910-ES-Brasil-Telefax (27) 3335.7712

E-Mail ppgadm@gmail.com

www.ppgadm.ufes.br

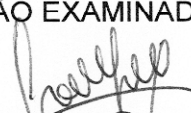
**“Fragmentos das ‘Artes do Fazer’ Gestão: o Foco na
Ação Cotidiana de uma Gerência da Secretaria
Municipal de Educação de Vitória (ES)”**

Jocarla Vittorazzi Laquini


*Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Administração da
Universidade Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para obtenção do
Grau de Mestre em Administração.*

Aprovada em: 27/09/2013

COMISSÃO EXAMINADORA


Professor Dr. Gelson Silva Junquillo
Universidade Federal do Espírito Santo


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


Professora Dr. Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo
Faculdade Novos Horizontes

A Deus, que está sempre ao meu lado, não permitindo que eu desanime.
A todos aqueles que, estando perto ou longe, torcem pela minha vitória.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre se fazer presente em minha vida, agradeço por me dar coragem para seguir em frente.

À minha família, por todos os ensinamentos que me ajudam a vencer obstáculos.

Ao meu esposo, que abriu mão de inúmeros momentos para que eu me dedicasse a este estudo.

Ao Professor Dr. Gelson Silva Junquilha, por acreditar no meu projeto e por toda a paciência que despendeu comigo.

À CAPES, pelo financiamento concedido para que eu pudesse prosseguir com este projeto.

À SEME, em especial às pessoas do setor estudado, por me receberem tão bem e permitirem que eu adentrasse em seu local de trabalho sem concessões.

Aos amigos do Mestrado, pelo conforto nas horas difíceis, em especial à Beatriz Correia Lopes, que sempre se dispôs a me ajudar.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho.

RESUMO

Este projeto tem como base o princípio de que estudar atividades cotidianas é fundamental para compreender as ações dos sujeitos sociais, aqui, os praticantes da gestão. Portanto, almeja-se descrever a invenção das “artes do fazer” gestão no cotidiano de uma gerência da SEME a partir das práticas sociais dos seus praticantes. Para embasamento deste estudo, trabalha-se com autores que tratam da Gestão, seja ela uma visão clássica, como a de Fayol (1970), seja ela mais contemporânea, como a de Mintzberg (1986; 2010), além da abordagem praxeológica da Gestão como prática social de Reed (1997). Usam-se como inspiração também autores que retratam o cotidiano e sua importância. E, nesse sentido, ganha relevância Michel de Certeau (2009), que retrata a importância das práticas cotidianas. À luz de uma pesquisa de cunho qualitativo adotou-se para realização do trabalho de campo o método com inspiração etnográfica, sendo os dados produzidos a partir da análise de documentos e observação direta pelo período de seis meses. Ao realizar este estudo pretendeu-se contribuir com os estudos organizacionais quanto à gestão e ainda instigar maior utilização dos conceitos de Certeau (2009), tão caros aos estudos do cotidiano. Os resultados da pesquisa mostram que o cotidiano organizacional é marcado pela complexidade e que o mesmo é construído dia após dia, e não há como desconsiderar o conhecimento de cada sujeito, uma vez que cada um deles ajuda a configurar as práticas de gestão.

Palavras Chave: Gestão como Prática; Ação gerencial; Cotidiano; Gestão Educacional.

ABSTRACT

This project is based on the principle that studying everyday activities is essential to understand the actions of social subjects, here, practitioners of management. Therefore, we aim to describe the invention of the "arts of making" management in the daily of a management SEME from the social practices of its practitioners. Foundation for this study, we work with authors who deal with management, be it a classical view, as Fayol (1970) or more contemporary such as Mintzberg (1986, 2010), besides the praxeological approach of management as a social practice Reed (1997). It is also used as inspiration also authors that depict the daily life and its importance. And in that sense, it becomes relevant Michel de Certeau (2009) which depicts the importance of daily practices. In light of the qualitative research was adopted to conduct the fieldwork method with ethnographic inspiration, and the data produced from the analysis of documents and direct observation for six months. By conducting this study we intend to contribute to organizational studies regarding the management and further instigate greater use of concepts from Certeau (2009) so expensive to studies of everyday life. The results survey show that the organizational routine is marked by complexity and that it is built day after day, and there is no way to ignore the knowledge of each subject, since each of them helps to configure management practices.

Key words: Management and Social Practices; Everyday Life; Daily Life; Educational Management.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - Papéis do Executivo.....	21
Figura 2 - Organização e estrutura do Sistema Educacional Brasileiro	42

LISTA DE SIGLAS

ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária

CANE – Coordenação de Alimentação e Nutrição Escolar

CDR – Coordenação de Descentralização de Recursos

CFACE – Coordenação de Formação e Acompanhamento aos Conselhos Escolares

CME – Coordenação de Mobilização Estudantil

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

COMEV – Conselho Municipal de Educação de Vitória

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GGD – Gerência de Gestão Democrática

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

SEME – Secretaria Municipal de Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Plano Político Pedagógico

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA.....	16
1.2 OBJETIVOS.....	16
1.2.1 Objetivo Geral	16
1.2.2 Objetivos Específicos	17
1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	17
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 A PROBLEMATIZAÇÃO DOS ENFOQUES PREDOMINANTES SOBRE O “FAZER” GERENCIAL	19
2.2 A CONTRIBUIÇÃO DA “PRÁTICA” PARA O ESTUDO DA GESTÃO	23
2.3 COTIDIANO: O LÓCUS PRIVILEGIADO DAS PRÁTICAS SOCIAIS	28
2.4 CERTEAU E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DAS “ARTES DO FAZER” GESTÃO	32
3. GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA NO BRASIL	35
3.1 PROBLEMATIZANDO A GESTÃO EDUCACIONAL DE ENSINO PÚBLICO DE NÍVEL BÁSICO	35
3.2 AS BASES LEGAIS DA GESTÃO EDUCACIONAL.....	36
3.3 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	41
4. ASPECTOS METODOLÓGICOS	44
4.1 TIPO DE PESQUISA.....	44
4.2 SUJEITOS E LÓCUS DE PESQUISA	46
4.3 PRODUÇÃO DE DADOS.....	47
4.4 ANÁLISE DOS DADOS	49

4.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	50
5. O PROCESSO DE ENTRADA NO LÓCUS DE PESQUISA	52
6. PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO LÓCUS DE PESQUISA	54
6.1 O ESPAÇO FÍSICO	54
6.2 INSTRUMENTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA.	55
7. FRAGMENTOS DO COTIDIANO DOS GESTORES.....	62
7.1 O DIA A DIA DO FAZER GESTÃO.....	63
7.2 O DIA A DIA FACE AOS INSTRUMENTOS DA GESTÃO EDUCACIONAL COM FOCO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	75
8. AS ARTES DO FAZER GESTÃO: EM BUSCA DE INTERPRETAÇÕES DO COTIDIANO.....	94
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
10. REFERÊNCIAS	102

1. INTRODUÇÃO

Os estudos iniciais sobre Administração datam do início do século XX. Henry Fayol (1970) enfatizou seus estudos na estrutura organizacional e na busca pela máxima eficiência. Mais recentemente, Mintzberg (1986; 2010) se contrapôs aos estudos de Fayol (1970), afirmando não ser correto garantir que as funções dos gerentes se resumem a um conjunto de ações continuadas, como aquele autor chegou a propor. Mintzberg (2010) defende que na realidade a gestão é caracterizada pela brevidade, fragmentação e variedade do trabalho.

Os estudos que Mintzberg (1986; 2010) realizou demonstraram que os gerentes estão orientados para a ação, e não para a reflexão; que os executivos preferem a mídia verbal, principalmente telefonemas e reuniões; e que os programas de executivos para organizar tempo, processar informações e tomar decisões em geral são imaginados; porém, não chegam a ser colocados em prática. Este autor consegue, dessa forma, identificar algumas práticas de gestão.

Entretanto, o campo dos Estudos Organizacionais ainda carece de estudos voltados para além do que as pessoas fazem no cotidiano da organização, ou seja, é preciso compreender o significado das ações cotidianas. Há, portanto, uma necessidade de clarear as práticas de gestão, como demonstrado por alguns autores, dentre eles, Marra e Melo (2005), que realizaram estudos visando a corroborar a importância de aprofundar as análises sobre questões gerenciais.

Um obstáculo, porém, segundo Santos e Alcadipani (2010), refere-se à distância que há entre a área acadêmica da Administração e a análise do que as pessoas fazem em seu cotidiano organizacional. Isto leva a construir teorizações abstratas e a produzir, ou reproduzir, as teorias administrativas e organizacionais descoladas da realidade real vivida pelas pessoas nas organizações.

Mesmo que Mintzberg (1986; 2010) tenha conseguido visualizar um pouco da realidade das práticas de gestão, em seus estudos, o autor não dá ênfase ao sentido dessas práticas. O autor diz que elas existem, descobre o que os gestores fazem, mas não os seus significados.

Dessa forma, ao estudar os significados das práticas de gestão, conforme proposta deste estudo, pode-se conseguir avançar nos estudos sobre a gestão, visualizando, sobremaneira, como ela se constrói no cotidiano por meio das práticas de gestão. Na busca pela melhor

forma de alcançar este anseio, este estudo dar-se-á à luz de uma teoria praxeológica: a gestão como prática social (REED, 1997). De acordo com esta perspectiva, entende-se que a gestão é mais do que um ferramental técnico, sendo capaz de integrar, em seu bojo, questões inerentes aos dilemas éticos e políticos aos quais as organizações e seus membros são submetidos no dia a dia, além disso, considera as incertezas e ambiguidades existentes no cotidiano de trabalho.

Neste contexto, quem se torna caro a este estudo é Michel de Certeau, o qual tanta importância deu aos estudos do cotidiano. Este autor discute, em sua obra, uma “teoria das práticas”, enfatizando o vivido e o ordinário. Há, por parte de Certeau (2009), uma preocupação com o agir do sujeito, o qual ele chama de *maneiras* ou *artes do fazer*, que constituem as práticas pelas quais os usuários constroem, socialmente, os seus espaços habitáveis. Assim, o estudo deste autor torna-se relevante, dado o interesse desta pesquisa em captar os movimentos, as operações no campo, ou o que o próprio Certeau (2009) chama de “artes”, as quais, neste trabalho, como objeto de estudo, são as “artes do fazer” gestão.

Ressalta-se que, muito embora Certeau (2009) não se atenha ao estudo das organizações, ele oferece elementos que podem ser transpostos para o contexto organizacional. Este autor se preocupa em entender o que as pessoas fabricam ao “consumirem” algo, como as imagens distribuídas pela TV, por exemplo. No âmbito organizacional, pode-se pensar o que os gestores e demais atores organizacionais fabricam no seu cotidiano pelo “consumo” de leis, normas, procedimentos, enfim, de tudo o que lhes é prescrito pela organização.

Essa visão é corroborada por Alves e Garcia (2000) os quais sustentam que, ao mesmo tempo e no mesmo espaço onde são estabelecidas as políticas públicas, são produzidas diversas alternativas por quem está inserido no cotidiano da organização a ser estudada, “[...] criando e fazendo aparecer lindas cores, formas e sons, sempre novos, nestes espaços/tempos que outros e outras afirmam ser sempre iguais” (ALVES; GARCIA, 2000, p. 15).

Ao buscar essas respostas diante do entendimento de Certeau (2009) deve-se partir do que ele chama de astúcias, pois, segundo o autor, ainda que os consumidores, neste caso considerando o contexto organizacional, possam ser dominados, eles não são passivos a esta dominação. Certeau (2009) afirma que os consumidores não simplesmente consomem, mas, além disto, eles *fazem com*. Por isso Certeau (2009) se faz presente neste estudo, uma vez que, por meio

de seus escritos, é possível pensar a gestão com foco nos papéis ativos dos gestores e suas formas de resistência e reprodução dos sistemas vigentes.

Este estudo busca especificamente compreender as práticas cotidianas (CERTEAU, 2009) empreendidas por gestores na área educacional. Dessa forma, cabe explicar o porquê da importância de estudar “Gestão” no âmbito da “Educação”. A Educação está no centro das atenções da sociedade, já que diante de sua globalização e economia, centrada no conhecimento, oferece grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, bem como é condição importante para a qualidade de vida das pessoas (LÜCK, 2000). Dado sua importância, conjuga-se o pensamento de que para alcançar meios mais eficazes de desenvolvimento das políticas públicas educacionais é preciso primeiramente conhecer as práticas sociais dos membros organizacionais, para que se possam conseguir informações sobre os praticantes da gestão e sobre como eles realizam seu trabalho no dia a dia. Logo, trata-se de se obter, por meio de conhecimento científico, condições para que possa melhorar a gestão governamental da educação.

Segundo Lück (2011) está claro, por parte dos líderes políticos deste país e de representantes de variados segmentos da sociedade brasileira, que “[...] a melhoria da qualidade de vida, o desenvolvimento das comunidades e a transformação do Brasil em uma nação desenvolvida, com uma população proativa, saudável, competente, cidadã e realizada [...]” só acontecerá ao passo que se promova, o quanto antes, um salto de qualidade na educação (LÜCK, 2011, p. 21). A autora cita o exemplo do Japão e da Coreia do Sul, países que alcançaram elevados índices de desenvolvimento ao investirem na educação.

Diante deste desafio, acredita-se que a abordagem de Certeau (2009), bem como dos demais autores a serem discutidos neste trabalho, possam oferecer subsídios importantes para este estudo uma vez que suas análises se dão a partir das práticas sociais dos usuários, neste caso, dos praticantes da gestão. Muito embora, o autor não se atenha a ação gerencial em si mesma, ao trabalhar o aspecto microssocial é possível compreender a gestão, sendo esta realizada pelos seus praticantes.

Certeau (2009) ajuda a entender detalhes da grandeza inventiva do cotidiano ao trabalhar os modos de fazer dos usuários e a problemática dos usos, demonstrando, a partir disto, a capacidade de desvio, as astúcias ao extrapolar a racionalidade dos dispositivos instituídos. Ou seja, é possível progredir nos estudos organizacionais quanto ao entendimento de gestão

ao conseguir captar as ações de seus praticantes. A contribuição, portanto, com esta pesquisa está em buscar clarificar como os praticantes da gestão atuam no seu cotidiano, ou seja, como se dão suas “artes do fazer” gestão, muito mais que apenas descrever suas atividades.

Faz-se necessário também justificar aqui o porquê da escolha para a realização do estudo do setor. Esta preferência não foi dada ao acaso, mas sim, ao considerar um processo histórico da Educação enquanto forma de lei. Ou seja, sabe-se que o Brasil já possuiu sete Constituições Federais, incluindo a que está em vigor. Cada uma delas ficou marcada por aspectos característicos e no caso da atual Constituição, o anseio pela democracia.

Tratando especificamente do interesse deste estudo, na Constituição Federal de 1988, a Educação está retratada em seu Título VIII – Ordem Social – Capítulo III, Seção I, em que, da mesma forma que no anseio geral da Constituição, trouxe uma inovação em relação às constituições anteriores: a inclusão da garantia de Gestão Democrática do Ensino Público na forma da lei.

Sabe-se que os elementos básicos da Gestão Democrática da educação formal podem-se apresentar por meio de diversos mecanismos legais e institucionais, bem como através da organização de ações que solicite a participação social, como por exemplo, a constituição e atuação do Conselho Escolar; elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP); definição do uso de recursos e necessidades de investimento, assim como a fiscalização da verba da escola pela comunidade escolar; divulgação e transparência na prestação de contas e eleição direta para diretor(a).

O fato é que, por meio de pesquisa anterior ao estudo em questão, identificou-se que todos estes elementos, de forma direta ou indireta, estão ligados a uma gerência da Secretaria de Educação de Vitória, fato este que levou a pesquisadora deste trabalho a solicitar autorização desse setor como lócus de pesquisa.

Cabe esclarecer que não se trata de um esforço para estudar a democracia na gestão, mas sim como os gerentes agem no dia-a-dia para traçar, garantir ou construir ações que derivem na gestão democrática instituída em lei.

Dado esse contexto, acredita-se que, ao realizar este estudo, seja possível ampliar o campo dos estudos organizacionais e, mais especificamente, da Gestão, principalmente porque a

pesquisa que ora se desenvolve consiste em entender a Gestão por meio das construções sociais de seus praticantes.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Entendendo-se que a ação e o trabalho gerenciais¹ são práticas sociais e que, portanto, carecem ser compreendidos; ademais, que a gestão é um processo coletivo, constituído por práticas cotidianas de atores organizacionais em interação, este projeto pretende responder a seguinte questão: **Como se configuram as “artes do fazer” gestão em uma gerência da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (ES)?**

Registra-se que todo o estudo foi feito tomando-se como referência o gestor desse setor, já que, ao se utilizar as contribuições de Certeau (2009), sabe-se que o mesmo considera com esse autor concordamos que as *artes do fazer* são encarnadas. Assim, ainda que no dia a dia o estudo permita evidenciar as inúmeras ligações com outros praticantes realizadas no fazer gestão, o foco se mantém no gestor da Gerência da SEME. Isso não significa dizer que os demais praticantes da gestão serão ignorados, pois as relações entre o gestor e as demais pessoas que trabalham neste setor também serão analisadas, mesmo que indiretamente, uma vez que estas ajudam o gestor foco do estudo a construir a gestão. Entende-se que a gestão é um fenômeno coletivo que se dá no cotidiano organizacional. Além desses atores, há de se observar ainda suas relações com diretores escolares e com a própria comunidade, pois ambos podem influenciar a “maneira de fazer” gestão do gestor foco do estudo. Enfim, todos esses sujeitos são praticantes que constroem ou ajudam o gestor a construir sua gestão.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Este projeto se propõe à compreensão de práticas cotidianas (CERTEAU, 2009) vivenciadas em uma gerência da SEME. Ou seja, processos de articulação das práticas sociais exercidas pelos gestores, técnicos e demais atores organizacionais que caracterizam as “artes do fazer” gestão.

¹ Nesta Dissertação, será usado o termo “gerente” em referência a qualquer pessoa que ocupa cargos de chefia. Assim, as designações gestor e gerente podem ser lidas sob o mesmo entendimento.

De acordo com Certeau (2009), as práticas cotidianas do sujeito permitem o envolvimento com o contexto, com o local onde elas estão acontecendo. E embora este autor não se atenha à questão da gestão precisamente, ainda assim é possível uma perspectiva de estudo da ação gerencial por meio de seus estudos, dado que a gestão é construída cotidianamente pelos sujeitos praticantes.

Assim, esta dissertação tem como objetivo geral: **Descrever a invenção das “artes do fazer” gestão no cotidiano de uma gerência da SEME por meio das práticas cotidianas vivenciadas neste setor.**

1.2.2 Objetivos Específicos

São objetivos específicos deste estudo:

- Caracterizar a educação básica no município de Vitória;
- Descrever fragmentos da ação gerencial dos gestores de uma Gerência da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (ES);
- Buscar significados das “artes do fazer” gestão no cotidiano de uma Gerência da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (ES).

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

Esta dissertação foi organizada de forma a obter a melhor clareza da leitura. Iniciou-se com o Capítulo I, que nele consta essa Introdução, a qual apresenta o tema de pesquisa a ser estudado, a justificativa pela sua escolha, o problema de pesquisa que guiará este estudo, bem como os objetivos geral e específicos.

O Capítulo II comporta o Referencial Teórico, retratando alguns enfoques da gestão a partir dos estudos de Henri Fayol, passando por Henry Mintzberg e finalizando com a perspectiva da gestão como prática social proposta por Michael Reed. Ainda neste capítulo, fez-se necessário uma fala sobre o cotidiano, tão rico para este estudo, e explora-se a contribuição de Michel de Certeau, fundamental também ao andamento desta pesquisa.

No Capítulo III, fazemos um mapeamento do Sistema Educacional, tanto em nível nacional, quanto em nível municipal, problematizando, primeiramente, a gestão educacional de ensino público de nível básico, as bases legais da gestão educacional e a organização da educação nacional.

No Capítulo IV são apresentados os aspectos metodológicos, que abordam o tipo dos sujeitos e o lócus da pesquisa, a produção de dados e a análise destes.

O Capítulo V apresenta o processo de entrada no lócus da pesquisa e suas principais características – espaço físico e os instrumentos de gestão.

No Capítulo VI é apresentada como foi a entrada no lócus de pesquisa e as principais características deste, respectivamente.

No Capítulo VII são relatados os fragmentos do cotidiano dos gestores, como funcionam os instrumentos de gestão no cotidiano, as artes de fazer gestão e suas interpretações.

No Capítulo VIII buscam-se interpretações do cotidiano estudado.

Por fim, o Capítulo IX apresenta as Considerações Finais, que faz um retrospecto dos principais pontos da pesquisa, bem como a consideração desta pesquisadora.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A PROBLEMATIZAÇÃO DOS ENFOQUES PREDOMINANTES SOBRE O “FAZER” GERENCIAL

“A primeira condição inerente ao chefe de uma grande empresa é a de ser bom administrador” (FAYOL, 1970, p. 100). Essa citação de Henri Fayol mostra sua preocupação com a temática da Administração. Segundo esse autor, alguns princípios são fundamentais para o bom funcionamento de uma organização produtiva, quais sejam: Divisão do trabalho, Autoridade e Responsabilidade, Disciplina, Unidade de comando, Unidade de direção, Prevalência dos interesses gerais, Remuneração do pessoal, Centralização, Hierarquia, Ordem, Equidade, Estabilidade do pessoal, Iniciativa e União do pessoal.

Fayol (1970) ressalta também que no exercício da gestão destacam-se as *funções administrativas*, as quais estão constituídas pelos seguintes elementos:

- Previsão – consiste em estimar o futuro e equipar-se em função dele;
- Organização – proporciona à empresa todas as coisas úteis ao seu funcionamento;
- Comando – depois de constituído o corpo social, é preciso alcançar o máximo de retorno de seus empregados, deve-se fazê-los trabalharem;
- Coordenação – sincronização de todas as ações da empresa;
- Controle – asseveração de que tudo ocorrerá conforme o plano adotado.

Todos esses elementos são ainda hoje tema de estudos com distintas roupagens. Com uma abordagem provocadora, Mintzberg (1986, p. 5) afirma que:

[...] se você perguntar a um executivo qual a sua função, ele provavelmente responderá: planejar, organizar, coordenar e controlar. Observe, então, o que ele faz. E não se surpreenda se não conseguir relacionar seu trabalho com essas quatro palavras.

Ao confrontar esses dois autores, Fayol e Mintzberg, percebe-se que enquanto o primeiro trabalha com uma teoria prescritiva, o segundo, mediante um estudo empírico, descreve a rotina diária de executivos, observando seu comportamento aparente. Dessa forma, Mintzberg (1986) diverge da teoria de Fayol (1970) e apresenta quatro mitos comuns a respeito do trabalho gerencial:

1º Mito - *O executivo é um planejador sistemático e reflexivo* – Mintzberg (1986) afirma que os executivos estão orientados para a ação, e não para reflexão, pois seu trabalho é marcado pela brevidade e pelo dinamismo.

2º Mito - *O verdadeiro executivo não executa tarefas de rotina* – observa-se nos seus estudos que o trabalho do executivo está cercado de atividades rotineiras, tais como cerimônias e negociações. Neste ponto, Mintzberg (1986) apresenta três aspectos importantes do papel do executivo: papel decisório, interpessoal e informacional, os quais serão detalhados mais adiante.

3º Mito - *Os principais executivos necessitam de informações agregadas, que podem ser melhor obtidas através de um sistema formal de informações gerenciais* – em todos os estudos de Mintzberg (1986) fica evidente que os executivos, em geral, preferem a mídia verbal de forma a ter contato mais direto com as demais pessoas.

4º Mito - *A administração é, ou pelo menos está se transformando rapidamente, em ciência e profissão* – sob qualquer definição de ciência e profissão essa afirmação se mostra uma inverdade, pois como Mintzberg (1986) coloca, o executivo valoriza muito a mídia verbal, mantendo em sua mente o que utiliza para definir estratégias e tomar decisões. Assim, é praticamente impossível considerar o julgamento que o executivo faz do contexto como ciência. Da mesma forma, a administração não pode ser considerada uma profissão, uma vez que não se conseguiu até o momento especificar o que os executivos devem aprender.

Fica nítido então que Mintzberg (1986, 2010) procurou desmistificar o gestor como alguém que sempre planeja suas ações, que é suficientemente metódico a ponto de conseguir realizar suas atividades sem interrupções, tendo total controle da organização. A partir daí, Mintzberg (1986) apresenta dez papéis inerentes ao agir do executivo, cruzados constantemente em uma dinâmica acelerada e pouco previsível, como resumidos na Figura 1.

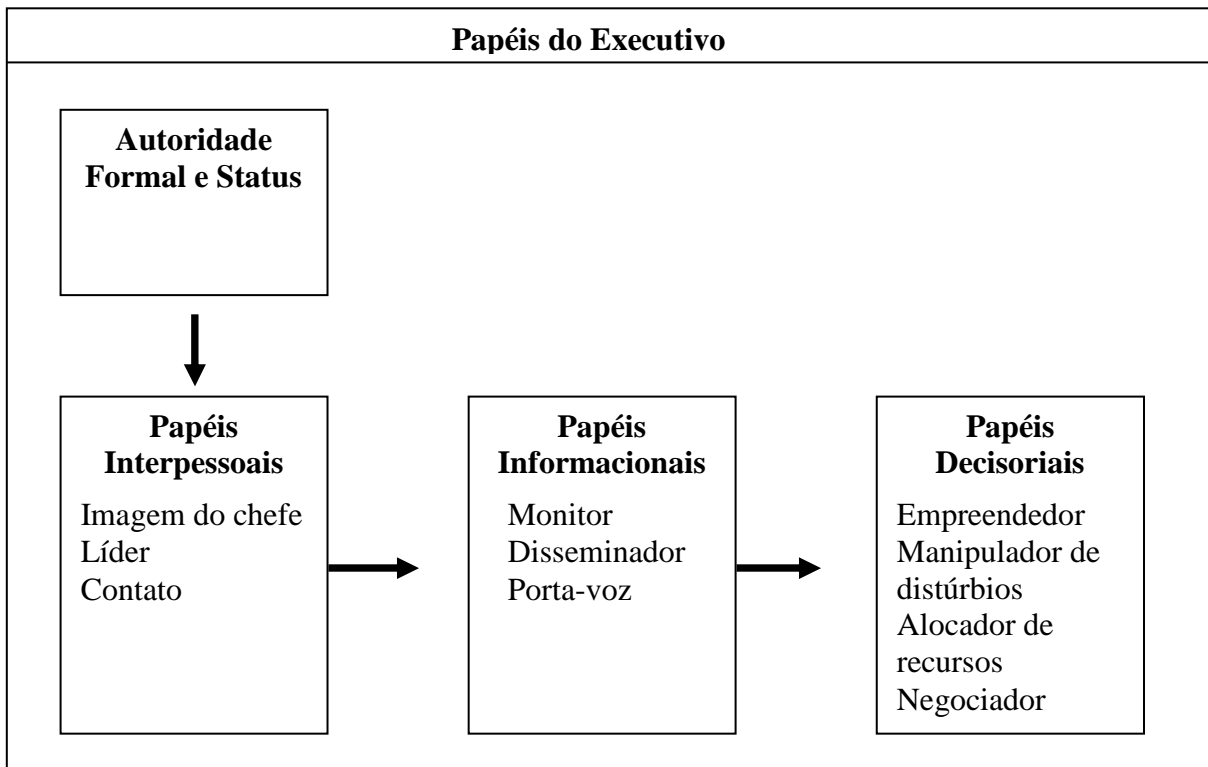


Figura 1 - Papéis do executivo.
Fonte: Mintzberg (1986, p. 5).

Papéis interpessoais - abrangem as relações interpessoais dentro e fora da organização. Estes papéis compreendem:

- Imagem do chefe - considerando sua posição, o chefe precisa atuar como uma “figura de proa”, desempenhando certas tarefas de caráter cerimonial, como comparecer ao casamento de um funcionário, por exemplo.
- Líder - a liderança transpassa todas as atividades do executivo, não podendo, desta forma, considerar apenas atividades gerenciais estritamente relacionadas com a direção de pessoas; ao contrário, deve-se buscar motivar e encorajar os funcionários para que possam conciliar suas necessidades individuais com os objetivos organizacionais.
- Contato - o executivo precisa manter uma rede de relacionamento, em especial com seus pares. É fato que o executivo despense mais tempo com subordinados e pessoas “estranhas” do que com seus superiores.

Papéis informativos - relacionam-se com a obtenção e transmissão das informações, seja de dentro para fora da organização seja o contrário, a saber:

- Monitor - o executivo procura ou até mesmo recebe informações que lhe permitam entender os acontecimentos na organização o meio da qual está inserido. Incluem-se aqui informações por meio de fofocas e boatos.
- Disseminador - a partir das informações obtidas por meio do seu papel de Monitor, o executivo transfere algumas das informações privilegiadas diretamente a seus subordinados, que, de outro modo, não teriam acesso.
- Porta-voz - se enquanto disseminador o executivo transmite informações internamente, enquanto porta-voz seu papel é transmitir a informação para o meio ambiente da organização.

Papéis decisoriais - envolvem resolução de problemas e tomada de decisões, uma vez que somente o executivo possui informações completas e atuais. Dente eles estão:

- Empreendedor - atua como iniciador e planejador da maior parte das mudanças controladas em sua organização. São as mudanças ambicionadas pelo próprio executivo que podem gerar desenvolvimentos na organização, bem como a identificação e o aproveitamento de oportunidades de novos interesses.
- Manipulador de distúrbios - os distúrbios são as situações que estão fora do controle do executivo, obrigando-o a desempenhar o papel de controlar essas pressões.
- Alocador de recursos - seria este um dos principais papéis do executivo, pois cabe a ele administrar o próprio tempo, programar o tempo dos funcionários e delegar decisões.
- Negociador - as negociações por vezes se confundem com atividades rotineiras, pois são intrínsecas ao trabalho do executivo.

Vale lembrar que a especialidade do executivo influencia o desempenho dos papéis. Ou seja, para o setor de vendas, os papéis interpessoais são mais importantes, enquanto para a área de finanças prevalecem os papéis de informação.

É inegável a contribuição de Mintzberg (1986; 2010) aos estudos sobre ação gerencial. Entretanto, ele limitou-se a estudar as características do trabalho gerencial, deixando de lado seus significados. Quando descreve, por exemplo, os papéis dos executivos, o faz por meio de

suas condutas específicas relacionando-os a determinada posição. De certa forma, o autor busca responder *o que* os gestores fazem e não *como/por que e em que contexto* fazem. A partir de sua análise pode-se pensar, erroneamente, que o trabalho e a ação gerencial podem ser prescritos a toda e qualquer organização.

Assim, embora o estudo apresente valiosa colaboração aos estudos organizacionais, há ainda uma lacuna ao não evidenciar os significados das atividades dos gestores. Os etnometodólogos, por exemplo, afirmam que não é essencial apenas descrever as ações sociais baseando-se, por exemplo, nos relatos fornecidos pelos atores, mas é preciso procurar compreender como esses atores reconstituem constantemente uma “ordem social frágil e precária” (COULON, 1995, p. 46), buscando se compreenderem e ao mesmo tempo serem compreendidos. Ou seja, é preciso saber descrever e compreender como os atores conseguem estabelecer processos relacionais nas organizações.

Nesse sentido, Reed (1997) propõe uma abordagem de gestão como prática social que permite apreciar de forma mais profunda a complexidade deste fenômeno nas organizações. Sob esta perspectiva praxeológica os gestores comunicam os significados que são socialmente construídos, traduzindo-os em discursos e práticas de gestão. Aliás, o próprio discurso organizacional é uma prática social.

2.2 A CONTRIBUIÇÃO DA “PRÁTICA” PARA O ESTUDO DA GESTÃO

Reed (1997, p. 165), entende que todo o processo de gestão contém uma imagem estereotipada, ou seja, como um “[...] conjunto de processos racionais que visam atingir objetivos instrumentais através da mobilização de tecnologias organizacionais eficientes”. Dessa forma, esse autor analisou este processo mediante três perspectivas que consideram separadamente a gestão como processo organizacional, o qual tem como finalidade coordenar e controlar a produção, sendo elas:

- Técnica – refere-se ao paradigma positivista/funcionalista/sistêmico. A gestão é vista como um instrumento tecnológico racional que busca garantir a eficiência, eficácia e economia da organização.

- Política – relaciona-se ao paradigma interpretativista/construtivista. Nesta perspectiva, a gestão é compreendida como processo social, voltado para a regulação do conflito entre grupos de interesse quanto às decisões sobre as configurações organizacionais.
- Crítica – atrela-se ao paradigma estruturalista radical. Avalia a gestão como mecanismo de controle, a qual trabalha para atender ao sistema econômico capitalista, difundindo sua ideologia.

Segundo Reed (1997), sob a influência de quaisquer dessas perspectivas, os gerentes atuam como simples agentes de ordens imperativas, as quais procedem externamente às práticas sociais existentes no seu cotidiano. Sendo assim, nenhuma delas separadamente é capaz de atender as ambiguidades e complexidades das práticas gerenciais.

Diante da reflexão acerca dessas perspectivas, esse mesmo autor aborda alguns incômodos:

- insucesso no desenvolvimento de um quadro analítico que integre, na mesma perspectiva, o estudo das práticas de gestão, da estrutura organizacional e do contexto institucional;
- tendência para regressar tanto à determinação estrutural como à opção estratégica em face de evidência aparentemente dominante da supremacia explicativa de qualquer uma das perspectivas mencionadas anteriormente;
- recurso a uma lógica de explicação funcionalista que trata os gestores como agentes ou protagonistas de forças sociais que se defrontam num contexto institucional mais vasto, no qual tem pouco ou nenhum conhecimento teórico, analisando os processos e sistemas de gestão como epifenômeno de “estruturas profundas” que, no quadro daquele contexto, se desenvolvem de acordo com a sua própria lógica;
- incapacidade de reconhecer os dilemas inevitáveis e as implicações profundas das práticas de gestão em virtude da existência de formas de análise sociológica que, independente da sua tendência teórica específica, permanecem entregues a um modelo racional de análise das práticas de gestão (REED, 1997, p. 20).

Assim, Reed (1997, p. 26) proporciona uma alternativa praxeológica que “[...] permite uma concepção mais realista e flexível” da gestão, permitindo incorporar simultaneamente à análise da gestão os níveis institucional, organizacional e comportamental, comportando as interseções entre ação humana, dinâmica da organização e contexto macroestrutural. Essa é então a perspectiva da gestão como “prática social” adequada para integrar questões inseparáveis aos dilemas éticos e políticos que as organizações e seus membros estão submetidos no dia a dia de trabalho, colocando o sujeito no centro de análise.

Reed (1997) identificou cinco fatores distintos, porém inter-relacionados, para conceitualizar a gestão como prática social, quais sejam:

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 como simbólicos, através dos quais se persegue a realização dos projectos a que atribuem significado.
5. As condições ou constrangimentos que configuram e orientam a reciprocidade das práticas, os recursos necessários à sua consecução e as relações que permitem estabelecer entre os respectivos membros (REED, 1997, p. 28).

Sob a abordagem da Gestão como prática social, a Gestão é analisada como um aglomerado de variadas e complexas práticas, sem, entretanto, deixar de se basear em uma lógica conceitual e material. Esta análise objetiva movimentar os recursos materiais, bem como os simbólicos, a fim de sustentar, ou se preciso for, reestruturar, os sistemas de relações nos quais se encontram envolvidos os gestores.

Segundo Reckwitz (2002), grande parte dos estudiosos da teoria da prática segue a linha culturalista, dado que todos ratificam a importância do compartilhamento da estrutura simbólica do conhecimento a fim de entender a ordem e a ação social. A prática, de acordo com Reckwitz (2002), é entendida a partir de comportamento rotineiro composto por inúmeros elementos que relacionam

[...] formas de atividades corporais, formas de atividades mentais, “coisas” e seus usos, um conhecimento baseado na forma de compreender, *know-how*, estados de emoção e conhecimento motivacional [...] Uma maneira de cozinhar, de consumir, de trabalhar, de investigar, de cuidar de si ou dos outros (RECKWITZ, 2002, p. 249-250, tradução nossa).

As práticas corporais são atividades rotinizadas, da mesma forma que complexos atos comportamentais são movimentos do *corpo*. O corpo não é um simples instrumento que o agente usa apenas por agir, e as ações rotineiras são em si mesmas performances corporais, o que não significa que uma prática consiste apenas nesses movimentos, assim o corpo passa a

ser um objeto de significados culturais. No dizer de Reckwitz (2002), o corpo não pode ser separado da *mente*, a qual está relacionada a formas particulares de interpretação, objetivos determinados e emoção. Numa teoria da prática, eles (corpo e mente) atuam sempre juntos e são essenciais para o social. Sem as atividades mentais e corporais, não se pode imaginar uma prática.

Os *objetos* apresentam também grande importância na teoria das práticas, já que realizar uma prática muitas vezes significa usar coisas particulares de uma determinada maneira. Supõem-se assim que as práticas sociais consistem em relações rotineiras entre diversos agentes (corpo/mente) e objetos. “Uma prática social específica contém formas específicas de *conhecimento* [...] formas de compreensão, saber como, formas de querer e de sentir que estão ligados uns aos outros dentro de uma prática” (RECKWITZ, 2002, p. 253, tradução nossa). O conhecimento não é apenas uma forma de entendimento, mas também um *know-how* e, de certa maneira, de querer e de sentir.

Outro autor que aborda a prática é Whittington (2006). Ele afirma que há, além dos elementos constituintes das práticas propostos por Reckwitz (2002), três temas centrais para a teoria da prática. O primeiro é a sociedade: o autor se refere à questão social, pois há uma preocupação de como as práticas são definidas pelo campo social e pelo sistema, entendimentos compartilhados, regras culturais, linguagens e procedimentos, que guiam e permitem a atividade humana.

O segundo tema é a individualidade, preocupando-se com o que as pessoas realmente fazem na prática, pois na prática, as práticas sociais são realizadas conforme a exigência de dada situação. Assim, a distinção entre prática e o que realmente acontece “na prática” é o terceiro tema descrito por Whittington (2006), ou seja, as habilidades e iniciativas que os atores apresentam ao realizar uma prática.

Essa visão de Whittington (2006) se aproxima do pensamento de Certeau (2009), quando este entende que o foco de análise da prática deve ser para além de uma ação realizada, ou seja, é preciso compreendê-la o mais próximo de sua essência, como ela é realizada. A prática é uma contínua relação em que a forma de pensar está invariavelmente ligada à forma de agir. Portanto, a arte de combinar está ligada a arte de usar, e as explicações de como a prática é realizada estão associadas a uma reação muito pessoal da vida diária.

Os praticantes dependem das práticas, mas não de forma passiva. A prática é como uma performance artística que precisa de habilidade e improvisação. Ao refletir a partir de suas experiências, os praticantes são capazes de adaptar as práticas existentes, explorando a pluralidade, e às vezes são capazes de sintetizar novas práticas, podendo ainda ser capazes de introduzir novos praticantes e práticas totalmente novas (WHITTINGTON, 2006).

Na análise das práticas organizacionais, Santos e Alcadipani (2010) falam da influência de Theodore Schatzki, que, assim como Reed (1997), buscou repensar uma teorização abstrata sobre as organizações, de forma a produzir teorias mais convergentes com a realidade organizacional. De acordo com Schatzki (2005), é possível investigar como os membros de uma organização realizam as “práticas” de forma a identificar aprendizado, arranjos, memórias, regras e direcionamento para a ação.

Na concepção de Schatzki (2005), a vida social só existe dentro de um contexto, ou seja, um “local” onde há os acontecimentos, onde os indivíduos atuam e se relacionam, ocorrendo então as práticas cotidianas, como caminhar, comer, falar etc. Schatzki (2005) defende a ideia de práticas como constituídas por um conjunto de atividades organizadas em um dado contexto no qual seus participantes atuam entendendo que certas ações ou fins podem ser prescritos ou aceitáveis em dadas ocasiões.

Schatzki (2005) propõe então o que ele denomina de *site ontologies*, em que as práticas e ordens sociais estão em constantes mudanças. Assim, Schatzki (1996) conduz sua análise para as práticas, considerando-as como o lugar do social, ou seja, como um dos elementos mais importantes da vida social. No entendimento deste autor, qualquer evento que ocorra dentro da vida social traz consigo simultaneamente práticas humanas e arranjos materiais, os quais atuarão sempre conectados (SCHATZKI, 2003; 2005).

Todos esses autores anteriormente citados – Reed (1997), Reckwitz (2002), Schatzki (1996; 2003; 2005; 2006) Whittington (2006) – são de grande relevância para o estudo da prática, motivo pelo qual estão referenciados neste trabalho. Entretanto, um autor que ganha destaque no decurso desta dissertação é Michel de Certeau, que será abordado mais detalhadamente no próximo capítulo. Um dos destaques para este autor decorre de seus estudos sobre o cotidiano.

2.3 COTIDIANO: O LÓCUS PRIVILEGIADO DAS PRÁTICAS SOCIAIS

“Porque estudar o cotidiano? O que a vida de todos os dias pode mostrar de ‘útil’ à pesquisa científica [...]?” (OLIVEIRA, 2001, p. 37, grifo do autor). De acordo com Chizzotti (1992), temas a respeito do cotidiano estão cada vez mais frequentes nas pesquisas e nos estudos, o que demonstra um crescente interesse dos pesquisadores pelas “[...] questões do dia-a-dia, pelas questões mais rotineiras que compõem os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo, nos seus hábitos, nos rituais em que celebram no recinto doméstico ou da sala de aula” (CHIAZZOTTI, 1992, p. 87-88).

Entender o que é o cotidiano ou o que se espera dele é a primeira ação antes de adentrá-lo. Por conseguinte, cabem algumas considerações a seu respeito. Além do mais “[...] é ilusão considerar que se possa captar o cotidiano desprovido de sólidos ferramentais teóricos. Sua complexidade não se oferece gratuitamente à apreensão nem a compreensão” (AZEVEDO, 2003, p. 119). Alves (2001) defende que no cotidiano há um modo de fazer e de criar conhecimento, mesmo que diferente do que é aprendido, porém não apenas na ciência.

Assim, estudar o cotidiano pode trazer à tona as características das relações do indivíduo com o coletivo e deste último com seu ambiente. Segundo Pérez (2003, p. 97), o cotidiano é um “[...] território complexo que nos desafia a exercitar uma outra forma de olhar a realidade”, e complementa ainda que o “[...] cotidiano é movimento, é construção social e história da ação humana” (PÉREZ, 2003, p. 117).

No contexto dos Estudos Organizacionais, Giddens (1979) afirma que, para que se possa progredir, é muito importante conhecer o cotidiano das organizações, de forma a captar a interseção indispensável entre estrutura social e ação humana, rebatendo o dualismo estrutural que contrapõe os contextos histórico-sociais e a agência humana. Assim, entende-se que no dia a dia da organização, os sujeitos não agem descolados do seu cotidiano e das estruturas sociais e do que estas podem influenciar no seu dia a dia (CARRIERI; LEITE-DA-SILVA; JUNQUILHO, 2008).

Embora se compreenda toda a importância de estudar o cotidiano, concorda-se com Oliveira (2001) que isto não é tarefa fácil, uma vez que “[...] a vida cotidiana não pode ser traduzida por meio de explicações gerais a respeito de sua dinâmica e escorregadia riqueza” (OLIVEIRA, 2001, p. 40). De acordo com este autor, os pesquisadores e estudiosos de

diferentes áreas enfrentam um desafio ao tentar organizar e traduzir os acontecimentos cotidianos em linguagem que seja compreensível.

Oliveira (2001) ainda diz que para estudar o cotidiano é preciso estar convencido de que a vida cotidiana não se refere apenas a repetições e reprodução da estrutura social abstrata, sobretudo porque não há como explicar e determinar toda a realidade. Ou seja, os estudos do cotidiano vão “[...] além da ideia deste como espaço de mesmice, repetição e senso comum” (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 83-84). Para estes autores, cada um tem seu cotidiano, e ainda assim este muda todos os dias. Os autores se valem de uma expressão para resumir o pensamento: “ninguém mergulha duas vezes no mesmo rio” (HERÁCLITO, apud OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 17).

Alves e Garcia (2001) dizem que uma grande dificuldade de estudar o cotidiano consiste em que, inicialmente, os conhecimentos criados no cotidiano eram considerados desqualificados, e, por conseguinte, se tornaram invisíveis. Assim, como é possível identificá-los se não se souber quais são e como são criados? Os autores ainda dizem que a dificuldade reside no fato de estes conhecimentos serem criados pelas próprias pessoas em suas ações cotidianas, uma vez que a ciência moderna sempre afirmou que se deve separar para então investigar e compreender o sujeito do objeto. É neste sentido que se acredita que é preciso *mergulhar* no cotidiano para poder apreendê-lo e assim compreendê-lo (ALVES; GARCIA, 2001).

Apreender a realidade cotidiana exige atenção a “[...] tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova ou se conserva” (ALVES; GARCIA, 2001, p. 7). Por isso que, segundo estes autores, a pesquisa no/do cotidiano demanda outros dados além dos textuais, e estes dados precisam, da mesma forma, serem trabalhados a fim de que se consiga capturar os elementos sensíveis da vida cotidiana, que não estão descritos em textos científicos. Nesse contexto, Michel de Certeau (2009) conseguiu dar um novo tom aos estudos do cotidiano ao buscar descrever as *artes de fazer* dos seus praticantes.

É relevante dizer que de uma maneira geral são distinguidas pelo menos três diferentes abordagens das noções de vida cotidiana e de cotidiano: a marxista, a da dramatização e da resistência (ARAÚJO, 2011). Presume-se que a abordagem marxista, ou abordagem da alienação, como é chamada por alguns sociólogos, tenha surgido com o filósofo francês Henri Lefebvre, ao publicar o Tomo I da *Crítica da Vida Cotidiana*, em 1946. Para Lefebvre (1991), o cotidiano do homem moderno é marcado pela repetição e pela disposição à

homogeneização. No cotidiano não há originalidade, criatividade, inventividade e tradução de desejos; a expressividade será suprimida levando-o à passividade.

A filósofa Agnes Heller também apresenta esta abordagem e escreve sobre a relação dialética entre o ser humano particular e o genérico, afirmando que, enquanto a alienação é uma força que os separa, as práticas cotidianas os aproximam. Segundo esta autora,

[...] a vida cotidiana é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. [...] todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias (HELLER, 2008, p. 31).

A segunda abordagem citada pressupõe a dramatização dos atos sociais, observando a vida cotidiana da forma altamente fenomenológica (ARAÚJO, 2011), ou seja, a partir de sua essência. Por essa ideia, devem-se tomar os fenômenos como ponto de partida, pois sendo o fenômeno aquilo que é manifesto, a consciência é sempre intencional, já que existe sempre consciência “de” alguma coisa (TRIVINOS, 1987). A fenomenologia descreve os fatos mas não os analisa. Há uma preocupação com o mundo vivido dos sujeitos e como o estudo é de forma universal, é válido para todos os sujeitos, ou seja, o que se conhece ou vivencia é um mundo que pode ser conhecido por todos (TRIVIÑOS, 1987).

Já a abordagem de resistência diferencia-se das abordagens anteriores por entender o cotidiano como uma “[...] dimensão em que os indivíduos põem em ação as chamadas ‘táticas de resistência’ para atenuar as imposições ‘mortíferas’ macro-sociais as quais eles são alvos” (ARAÚJO, 2011, p. 1, grifos do autor). É nesta última abordagem citada que se encontra Michel de Certeau, o qual entende que os usos que os praticantes inventam dos objetos do cotidiano modificam não só os próprios objetos, como também as relações que estes sujeitos estabelecem com o mundo (ARAÚJO, 2011).

Segundo Josgrilberg (2005), Certeau se auto define como um *Viajante por excelência*, dada a sua necessidade de constante deslocamento intelectual e físico. Desta necessidade de movimento, iniciou, em 1960, viagens à América, incluindo o Brasil, pelo qual disse ter grande fascínio (JOSGRILBERG, 2005). Diante de sua eclética formação, Certeau despontou como autor de inúmeras obras fundamentais sobre religião, história e misticismo dos séculos XVI e XVII e demonstrou interesse não somente pela História, mas também pela Antropologia, Linguística e Psicanálise, ao contrário de assuntos políticos, dos quais se manteve desligado.

A obra *A Invenção do Cotidiano* é considerada um dos livros de Certeau com maior impacto nas ciências humanas, pois, como exposto por Quadros (2002, p. 4, grifos do autor),

[...] rompe com as posturas “estruturalistas e marxistas, com os determinismos, e demonstra o papel ativo das operações de apropriação”. O paradoxo básico lançado por ele nesta obra é que todo consumidor também, e sempre, produz.

De acordo com Sousa Filho (2002, p. 131), o título escolhido por Certeau possivelmente queria expressar sua atenção com o agir do homem comum, com as ações dos sujeitos que criam o cotidiano.

A Invenção do Cotidiano foi dividida em dois volumes, os quais foram produtos dos estudos encomendados pelo governo francês referentes a políticas culturais. Toda a pesquisa publicada nesses volumes originou-se da interrogação a respeito das operações dos usuários, que, a princípio, eram passivos e disciplinados (CERTEAU, 2009). O primeiro volume subtítuloado *Artes de fazer* relata a criatividade do homem comum quanto à cultura de massa. O objetivo a que Certeau (2009, p. 37-38, grifos do autor) se propunha com este livro era

[...] explicitar as *combinatórias de operações* que compõem também (sem ser exclusivamente) uma “cultura” e exumar os modelos de ação característicos dos usuários, dos quais se esconde, sob o pudico nome de consumidores, o estatuto de dominados (o que não quer dizer passivos ou dóceis). O cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*.

Certeau (2009) considera que o cotidiano pode ser visto de diversas maneiras, e que cada análise é histórica e singular, o que o leva a entender o cotidiano como

[...] aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. [...] 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. Não se deve esquecer este “mundo memória”, segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história “irracional” ou desta “não-história”, como o diz ainda A. Dupront. O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível... (CERTEAU; GIARD; MAYOL 2011, p. 31, grifo do autor).

O que o autor buscava aos estudar o cotidiano era evidenciar

[...] que as astúcias dos consumidores de produtos, valores, ideias, todos os produtos do mercado geral, dos bens materiais e culturais (incluindo aí a própria religião) esvaziam todas as pretensões de uniformização e obediência mantidas pelos gestores da vida pública (SOUSA FILHO, 2002, p. 131).

Todo o interesse de Michel de Certeau pelo homem comum, pelo cotidiano, pode-se supor que partiu de sua

[...] disponibilidade para ouvir o outro, estar aberto à surpresa de uma presença que se manifesta, ainda que escape às articulações possíveis de uma memória adquirida [...] O amor pelo outro que Certeau manifestava estava sempre acompanhado por um ritmo de trabalho intenso e rigoroso. [...] busca dar lugar ao outro, ao diálogo, à relação entre seres humanos em um mundo tão marcado por divisões (JOSGRILBERG, 2005, p. 22-23).

De acordo com Ferração (2001), Certeau valoriza as práticas cotidianas a partir de uma visão otimista que “percebe microdiferenças onde tantos outros só vêem obediência e uniformização” (CERTEAU, 2009, p.18). Atitudes como confiança e admiração pelos anônimos que inventam o cotidiano, criando microrresistências, e que assim não se deixam vencer, faz de Certeau um autor com “sensibilidade estética incomum” (FERRAÇO, 2001, p. 101). Assim, o interesse de Certeau (2009) está no agir do homem comum, nas ações dos sujeitos que criam o cotidiano, no *fazer* cotidiano dos silenciados e anônimos, nas ações triviais do dia a dia. Este autor se recusava a aceitar a homogeneidade da sociedade imposta pela elite dominante e dizia que “[...] sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas” (CERTEAU, 2009, p. 19).

2.4 CERTEAU E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DAS “ARTES DO FAZER” GESTÃO

Percebe-se na leitura de Michel de Certeau (2009) uma intenção clara em aflorar as características dinâmicas da sociedade e a forma como esta se reinventa, não somente no sentido de improvisar, mas de inventar maneiras de organização social. O autor defende que o homem anônimo, comum, mesmo passivo e disciplinado, como ele vislumbra na obra de Foucault (1983), está envolvido em uma antidisciplina, dado que ele faz uso oportunista do tempo e do espaço em suas práticas, ação que Certeau (2009, p. 41) define como *bricolagem*, ou seja, as *maneiras de fazer*, que são “[...] as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”.

Dito de outro modo, na concepção de Certeau (2009), o uso da bricolagem ocorre devido a uma tentativa de articular interesses próprios a partir de um espaço de transgressão de uma ordem estabelecida, que, a princípio, não permitiria que se articulasse este interesse. A

bricolagem é uma mistura de elementos, de aspectos; é por meio dela que se torna possível articular as práticas de maneira a que a ordem estabelecida possa ser transgredida. Ao realizar essa transgressão, é possível estabelecer um interesse próprio, uma vontade, sua “maneira de fazer”.

Além disto, Certeau (2009) diz que para os usuários se adaptarem ao ambiente no qual estão inseridos é preciso se valerem de suas práticas sociais, ou seja, das *maneiras de fazer*. “São as suas práticas que o sabem – gestos, comportamentos, maneiras de falar ou de caminhar etc.” (CERTEAU, 2009, p. 135). A descrição de algumas práticas (ler, falar, caminhar, pensar, gestos, etc.) é considerada significativa, pois “[...] não são nem determinadas e nem captadas pelos sistemas onde se desenvolvem” (CERTEAU, 2009, p. 45).

Essas práticas, segundo Certeau (2009), organizam, de forma espacial e temporal, as ações dos sujeitos e tecem assim os cotidianos. Portanto, elucidar a dinâmica desse cotidiano, de alguma forma ajuda a compreender o porquê das ações dos sujeitos praticantes. Certeau (2009) diz que há certo distanciamento entre os habituais instrumentos de busca utilizados no meio acadêmico e a grandiosidade que está presente nas “práticas ordinárias”. Dessa forma, em sua obra, o autor fala sobre uma teoria das práticas, a qual aprecia o que é vivido e ordinário, deixando de certa forma de lado a certeza científica.

Entende-se que a importância dos estudos de Certeau (2009) para esta dissertação consiste na ampla investigação feita por ele dessas práticas cotidianas, convergente com a proposta deste estudo. A partir dos seus conceitos, acredita-se que, ao analisar as ações cotidianas produzidas durante a gestão de um dos setores da SEME, seja possível captar as articulações dos sujeitos enquanto atores desse processo. Para além disto, entende-se que seja possível apreender de que forma as ações dos sujeitos ora submetem-se às regras, ora subvertem-nas.

Assim, o cotidiano organizacional é entendido aqui como um espaço de práticas que formam as políticas locais da organização, contemplando também as normas que conduzem os processos de gestão. Amparando-se em Certeau (2009), é possível refletir a gestão como reflexo das ações cotidianas dos sujeitos da organização, ou seja, suas “artes de fazer”. Em relação a estes sujeitos organizacionais, Certeau (2009) gosta de dizer que é preciso apostar na inteligência e na inventividade do homem comum.

Dito de outro modo, com as ideias de Certeau (2009), é possível fazer uma análise dos sujeitos que agem por meio de bricolagens, de forma a revelar suas astúcias relacionadas aos

dispositivos institucionalizados na organização. As práticas sociais cotidianas dos sujeitos dentro de uma organização interferem diretamente na gestão organizacional, até porque cada indivíduo, dentro da organização, possui seus interesses próprios que nem sempre convergem com os interesses da organização, mas que, de uma forma ou outra, são muitas vezes embutidos nos interesses pessoais de seus membros.

Ressalta-se que a literatura apresentada até então prioriza o trabalho gerencial, destacando o que e como é feito pelo gestor, além disto, como aperfeiçoar esse trabalho. Entretanto, realizar o estudo sob esse olhar limita a análise aos espaços da organização, além do que acaba considerando a gestão como se fosse particular à atividade gerencial. Ou seja, as relações sociais são subestimadas, por isso acaba-se não dando a devida atenção às relações construídas pelos demais sujeitos organizacionais e que em muito interferem no cotidiano da organização.

As ideias de Henri Fayol (1970) foram, com certeza, o primeiro passo concreto para entender a Administração, por isso sua importância ao ser citado. Contudo, hoje é uma visão limitada, devido ao grande mecanicismo de sua abordagem. Sua visão robotiza o sujeito e foca tão-somente na organização formal. Henry Mintzberg (1986; 2010) então avançou nos estudos e contrariou qualquer abordagem que instiga uma "receita de bolo". Para este autor, gestão não é uma profissão nem uma ciência, mas uma prática. E neste ponto se aproxima da visão de Reed (1987), que entende a gestão como uma prática social, e, de certa forma, se alinha a de Certeau (2009), que aposta na inventividade dos sujeitos. Embora este autor não foque exatamente as organizações, ele aborda o homem ordinário e o cotidiano complexo.

Certeau (2009) oferece uma alternativa de análise que permite uma nova visão sobre o social, ampliando a discussão sobre a ação dos sujeitos através de suas práticas, tornando-se muito apropriado a este estudo, que trabalha o cotidiano complexo da educação, a qual não é um tema a ser analisado sob apenas uma perspectiva. Ao mesmo tempo o gestor deve lidar com várias partes, professor, diretor, pais, alunos, vários assuntos e opiniões, e ao final deve conseguir conciliar tudo de forma a atender o bem comum.

3. GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA NO BRASIL

A gestão democrática da educação nos sistemas brasileiros de ensino público está atrelada a mecanismos legais e institucionais e, ao mesmo tempo, a modos que sugerem a participação social, seja no planejamento das políticas educacionais, seja na forma como serão usados os recursos, seja nas tomadas de decisões.

3.1 PROBLEMATIZANDO A GESTÃO EDUCACIONAL DE ENSINO PÚBLICO DE NÍVEL BÁSICO

A partir de 1990, a expressão gestão educacional ganhou maior relevância na literatura, bem como no contexto educacional. Nesse momento encontrava-se como um conceito comum nos direcionamentos para as ações de sistemas de ensino e escolas públicas (LÜCK, 2011).

No entendimento de Lück (2011), gestão educacional compreende tanto a gestão em âmbito macro – a partir dos órgãos superiores dos sistemas de ensino – quanto a gestão em âmbito micro – a partir das escolas. Sem se opor a esta autora, Garcia (2008, p. 127), entende que a gestão educacional é um “[...] conjunto de ações articuladas de política educativa, em suas distintas esferas que caracterizam um país como o Brasil, onde União, estados e municípios têm responsabilidades solidárias no cumprimento do dever constitucional de oferecer educação pública de qualidade para todos”.

Ainda no dizer de Garcia (2008), a gestão educacional é marcada por problemas advindos de um modelo ao qual é preciso muitas mudanças a fim de torná-lo eficiente. Para o autor, seria preciso que algumas ações fossem providenciadas pelos poderes constituídos, os quais, salvo algumas exceções, não se mostram muito preocupados em elevar a educação a um nível prioritário. Por conta disto, é comum o não cumprimento, ao menos de forma integral, de orçamentos votados, da mesma forma que muitos programas são abdicados conforme novos interesses (GARCIA, 2008).

Uma explicação para esse cenário pode ser dada por meio da descontinuidade (GARCIA, 1987) na gestão pública educacional brasileira, por conta da grande quantidade de ministros que passam pelo Ministério. Assim, muitas vezes, propostas consistentes dão lugar a planos e programas elaborados aleatoriamente, desconsiderando-se as necessidades urgentes do sistema educacional como um todo. A falta de compromisso com uma educação de qualidade

gera, em último alcance, “[...] elevadas taxas de repetência, evasão, distorção idade-série e sobretudo os baixos índices de aprendizagem dos alunos” (LÜCK, 2011, p. 25). A autora afirma que essas tristes estatísticas ocorrem por conta da deficiência da gestão, ocasionada “[...] por falta de referencial, organização e orientações adequados para nortear a atuação educacional com a devida competência” (LÜCK, 2011, p. 29).

Além disto, Lück (2011) chama a atenção para o fato de que ações isoladas não são suficientes para gerar sólidos e sustentáveis progressos no ensino. De acordo com a autora, ao longo da história da educação, o que se observa é que os empenhos para avanço da qualidade de ensino privilegiam ações pontuais, conforme a prioridade entendida em dado momento. Ou seja, ora se busca melhorar a metodologia de ensino, ora o domínio dos professores quanto ao conteúdo, ora as condições físicas e materiais da escola, ora o ensino. Enfim, são sempre partes isoladas que não possuem condições de atender a todos os itens simultaneamente. Essas ações isoladas acabam por atuar como ações paliativas; além disso, a falta de comunicação entre elas explica o insucesso na tentativa de melhorar o ensino. Ademais, ações isoladas, segundo a mesma autora, promovem apenas avanços localizados, com curto alcance e duração.

Assim, Lück (2011) julga necessária uma gestão educacional, para que, por meio de uma visão de conjunto e orientação estratégica de futuro, baseada na mobilização de equipes, seja possível “[...] articular ações e estabelecer a devida mobilização para maximizar resultados” (LÜCK, 2011, p. 23).

Ainda para essa autora, se os sistemas de ensino continuarem organizando seu trabalho de forma ordenada e orientada a partir de um aspecto puramente administrativo, “[...] será muito difícil que a escola, por iniciativa própria, e na contramão das iniciativas orientadoras do sistema, venha a dar um salto de qualidade em seu processo de gestão” (LÜCK, 2011, P. 26).

3.2 AS BASES LEGAIS DA GESTÃO EDUCACIONAL

Com a promulgação da Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), até então em vigor, foi considerada antiquada. Contudo, somente em 1996 o debate sobre uma nova lei foi concluído. A nova e vigente Lei nº 9394 foi aprovada em 1996 e trouxe um grande avanço no sistema de educação de país. Esta LDB visa tornar a escola um espaço de participação social,

valorizando a democracia, o respeito, a pluralidade cultural e a formação do cidadão, sendo baseada no princípio do direito universal à educação para todos.

Na visão de Bordignon e Gracindo (2008), mesmo a despeito da superficialidade que a LDB aborda a questão da gestão educacional, ao pontuar os princípios norteadores do ensino, apontando que um deles é a gestão democrática e ainda determinando que os sistemas de ensino estabeleçam regras para desenvolver a gestão democrática nas escolas públicas de educação básica, essas regras precisam ir ao encontro das particularidades de cada sistema.

De acordo com Bordignon e Gracindo (2008), pela interpretação da LDB, é preciso também garantir que os profissionais da educação e a comunidade escolar e local (dos conselhos de escolas) atuem na preparação do projeto político pedagógico da escola. Este, segundo Oliveira et al (2009), é uma ferramenta que facilita a gestão democrática na escola pública, e “[...] vai além dos muros da escola, acaba por ‘educar’ para a cidadania” (OLIVEIRA et al., 2009, p. 69, grifo dos autores). Ainda, para estes autores,

O projeto político pedagógico tem uma dimensão política, e é esta dimensão que possibilita a criação do espaço para a cidadania [...] o projeto político pedagógico estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo (OLIVEIRA et al., 2009, p. 69).

O principal artigo, na LDB, que garante o direito à gestão democrática é o artigo 3º, inciso VIII, que assegura uma “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”, também garantido pelo inciso VI, do artigo 206, da Constituição Federal e pelo artigo 15, da LDB, por meio do qual se afirma que:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Um aspecto relevante levantado por Oliveira et al. (2009), ao realizarem um estudo em uma escola pública a respeito da gestão democrática, trata-se das dificuldades que as escolas se deparam no processo de gestão democrática quanto à mudança de pensamento dos que atuam nas instâncias superiores a ela. Os autores então verificaram que a autonomia da escola é, muitas vezes, restringida pela atuação administrativa dos órgãos centrais. “Este é um dos obstáculos mais difíceis de serem rompidos, dada a valorização do poder decisório destes órgãos dos quais depende a escola pública” (OLIVEIRA et al., 2009, p. 82).

Considerando que a gestão democrática embute o princípio da participação da sociedade, a Constituição Federal ampliou aos municípios, no seu Artigo 211, o direito de organizarem seus sistemas de ensino, com autonomia e em regime de colaboração entre si, com a União e os estados. Nesse sentido, a LDB assegura que os sistemas de ensino deliberarão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas particularidades e assegurando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A gestão democrática não é instituída apenas pela Constituição Federal e pela LDB, mas também pelo Plano Nacional de Educação (PNE), o qual foi estabelecido pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Barros, Barbosa e Mangaravite (2009) destacam que a LDB e o PNE são mecanismos legais que amparam as políticas de consolidação da gestão democrática das escolas públicas. Ainda de acordo com estes autores,

Na perspectiva da gestão democrática, o gestor não é o líder que conduz seus liderados numa relação de subordinação, mas, ao contrário, promove suas ações, exercita sua função na direção da construção de instâncias democráticas de deliberação como conselhos escolares e outros colegiados, garantindo que o exercício do partilhamento do poder não dependa da “sua pessoa”, mas da organização e mobilização da comunidade escolar (BARROS; BARBOSA; MANGARAVITE, 2009, p. 87).

Dessa forma, Bordignon e Gracindo (2008) afirmam que a gestão democrática da educação demanda mais do que simples alterações nas estruturas organizacionais, precisa de mudança de paradigmas para fundamentar uma nova proposta educacional e uma nova gestão. “Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas” (BORDIGNON; GRACINDO, 2008, p. 148).

Oliveira et al. (2009) corroboram essa visão, afirmando que a partir do período de redemocratização do país, quando a gestão escolar passou a fazer parte do conjunto de mudanças que adentraram o contexto educativo, já se tornou-se necessária essa mudança paradigmática.

Além disso, Oliveira et al. (2009, p. 71) dizem que “[...] não é fácil praticar a gestão democrática na escola pública, uma vez que são muitos os sujeitos envolvidos e cada um apresenta pontos de vistas que podem divergir dos demais”. Estes autores também alertam

que é necessária a compressão de que a gestão não se restringe em apenas ações de cunho administrativo dentro da escola.

Segundo Ghanen (2004, p. 130), “Outro importante mecanismo proposto para materializar a democratização da gestão escolar foi a escolha dos diretores de escolas por meio de processos eleitorais”. Já para Barros, Barbosa e Mangaravite (2009) um órgão que tem papel muito importante na democratização da escola pública é o Conselho de Escola.

Lück (2012) explica que o movimento de descentralização e construção da autonomia da gestão escolar no Brasil passou pela adoção de diferenciados meios de prover o cargo de diretor escolar. Assim, como parte da redemocratização do país, na década de 1980, surgiu a eleição de diretores, como alternativa a até então indicação de diretores políticos por meios de órgãos centrais da secretaria de Educação. A autora afirma que não há resultados gerais e consistentes assegurando que, na prática, esse mecanismo garanta a gestão democrática e a construção da autonomia da gestão escolar.

Em 1930, por meio do Decreto nº 19.402, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública pelo então presidente Getúlio Vargas. A instituição era encarregada pelo estudo e despacho de todos os assuntos relativos à saúde, esporte, educação e meio ambiente. Antes desse decreto, a educação estava submetida ao Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça.

A partir da Constituição Federal de 1934, a educação passou a ser vista como um direito de todos, devendo ser provida tanto pela família quanto pelos poderes públicos. Até 1953, a educação continuou ligada ao Ministério da Educação e Saúde, porém, nesse ano foi dada autonomia à área da saúde e surgiu então o Ministério da Educação e Cultura, sob a sigla MEC.

Até 1960, o sistema educacional brasileiro possuía caráter centralizado, e este modelo era adotado por todos os estados e municípios. No ano seguinte, quando da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os órgãos estaduais e municipais auferiram maior autonomia, reduzindo a centralização do MEC.

Em 1971, a LDB é reformulada e obriga, em seu Artigo 20, o ensino de 1º grau para a faixa etária dos sete aos quatorze anos de idade. Esse novo documento também prevê um currículo comum para os 1º e 2º graus, além de parte diversificada por conta das diferenças regionais.

Somente em 1985 foi instituído o Ministério da Cultura, e em 1992, uma lei federal transforma o MEC em Ministério da Educação e do Desporto. Seis anos depois, em 1998, a instituição se torna responsável exclusivamente pela área da educação.

Em 1996, foi instituído, pela lei nº 9394, a LDB, que estava em vigor até o ano corrente. Nesta legislação houve inovações quanto às leis anteriores, como a inserção da Educação Infantil (creches e pré-escola). Nesse mesmo ano, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para atender o Ensino Fundamental. Os recursos deste órgão eram originados das receitas dos impostos e das transferências dos estados, Distrito Federal e municípios vinculados à educação.

Em 2006, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Atualmente, toda a educação básica, que compreende a Educação Infantil (creches e pré-escola), o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, é beneficiada com recursos federais.

Cabe mencionar também a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em abril de 2007, por meio do qual o MEC colocou à disposição dos estados, municípios e Distrito Federal instrumentos de avaliação e políticas de melhoria da qualidade da educação, especialmente da educação básica pública.

Em 2013, entra em vigor a nova LDB por meio da lei 12.976. De acordo com o novo texto, o Estado é obrigado a garantir à população educação escolar pública e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. Além disto, torna-se dever dos pais ou responsáveis realizar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade. Pela lei anterior, a matrícula na pré-escola era obrigatória só a partir dos seis anos de idade. Determina ainda que os governos estaduais e municipais têm o prazo até 2016 para garantir vagas a todas as crianças com idade desde os quatro anos.

Além desta mudança, há uma orientação que o ensino seja ministrado considerando-se a diversidade étnico-racial e também que haja atendimento educacional especializado e gratuito aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

3.3 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

De acordo com a Constituição Federal e a LDB, a educação no Brasil deve ser gerida e organizada separadamente por cada nível de governo. O Governo Federal, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem gerir e organizar seus respectivos sistemas de ensino. Cada um desses sistemas educacionais públicos é responsável por sua própria manutenção, que gere fundos, bem como os mecanismos e fontes de recursos financeiros. A LDB garante que a União deve gastar no mínimo 18%, e os estados e municípios no mínimo 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e no desenvolvimento do ensino público.

A atual estrutura do sistema educacional regular, conforme visto na Figura 2, compreende a educação básica – formada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio – e a educação superior, gratuita apenas em universidades públicas.

De acordo com a legislação vigente, aos municípios cabe atuar prioritariamente no Ensino Pré-Escolar e Fundamental. Aos estados e ao Distrito federal compete atuar no âmbito do Ensino Fundamental e Médio. À União cabe organizar e financiar o sistema federal de ensino, bem como prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Ainda compete ao governo federal organizar o sistema de educação superior.

Cada um dos níveis admitidos no Sistema Educacional Brasileiro é definido da seguinte forma:

- **Educação Infantil**

De acordo com o Artigo 29 da LDB, a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Importante a ressalva que a partir de 6 de fevereiro de 2006, por meio da Lei nº 11.274, o Ensino Fundamental obrigatório passou a ter duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade. Automaticamente, a Educação Infantil passa a ser somente até cinco anos de idade.

Dessa forma, a Educação Infantil é oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e pré-escolas para as crianças de quatro a cinco anos de

idade. Na etapa da Educação Infantil, a avaliação se faz mediante um acompanhamento e registro do desenvolvimento de cada aluno, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

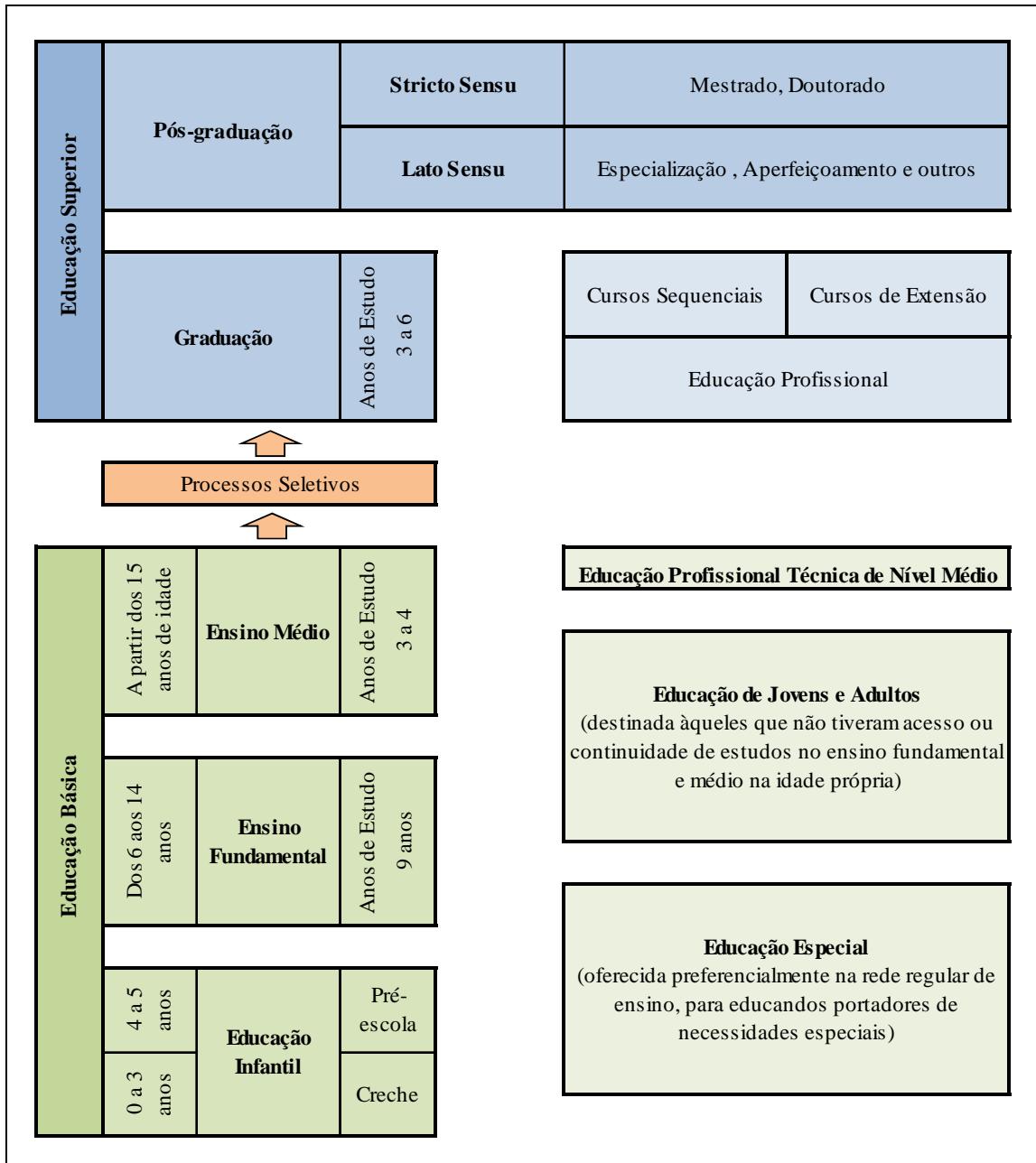


Figura 2 - Organização e estrutura do Sistema Educacional Brasileiro.

Fonte: Dados da pesquisa.

- **Ensino Fundamental**

O Ensino Fundamental, conforme redação do Artigo 32 da LDB, é obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, tendo por objetivo a formação básica do cidadão.

- **Ensino Médio**

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, tem duração mínima de três anos. É também gratuito nas escolas públicas, mas não é obrigatório. Os estudantes devem ter concluído o Ensino Fundamental antes de serem autorizados a matricular-se no Ensino Médio.

Além do ensino regular, integram a educação formal: a **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, a qual, de acordo com o Artigo 37 da LDB, é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria, e a **Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**, que se integra aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

- **Ensino Superior**

A Educação Superior compreende os cursos de graduação nas diversas áreas profissionais, abertos a candidatos que tenham finalizado o Ensino Médio ou equivalente e tenham sido classificados em processos seletivos. Também faz parte desse nível de ensino a Pós-Graduação, compreendendo programas de Mestrado e Doutorado, Cursos de Especialização, Aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de Graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino.

Assim, esta dissertação trata da gestão no âmbito do Ensino Básico, com foco no Ensino Pré-Escolar e Fundamental, os quais estão sob responsabilidade dos municípios.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A proposta deste estudo é uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, utilizando o estudo de caso de inspiração etnográfica. Para tanto, foi realizada a observação direta e feita uma análise documental.

4.1 TIPO DE PESQUISA

Uma pesquisa deve ser delineada e executada de acordo com os princípios solicitados por cada método de investigação. Richardson et al. (1999), por meio de uma classificação bastante ampla, divide as pesquisas em dois grandes métodos: o quantitativo e o qualitativo.

Neste estudo optou-se pela abordagem qualitativa por se perceber a estreita relação da proposta deste com as características do método qualitativo apresentadas por Bogdan e Biklen (1994), quais sejam: ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como instrumento essencial, caráter descritivo, análise dos dados de forma indutiva, preocupação do investigador com os significados dados às coisas pelas pessoas e enfoque indutivo.

Ademais, concorda-se com Certeau (2009), o qual, embora não despreze o método estatístico, afirma que a partir dele não é possível captar as operações e usos dos praticantes, bem como suas ligações e trajetórias variáveis. Para Certeau (2009) os dados numéricos para serem válidos e relevantes dependem das condições em que serão coletados, pois podem continuar a ser apenas o que eram no momento da coleta.

De acordo com Vieira (2006), a pesquisa qualitativa é definida conforme as proposições que o pesquisador considera relevantes. Assim, o sujeito que observa, ao fazer parte do processo de conhecimento, interpreta os fenômenos conforme seus valores e crenças atribuindo-lhes significados. Para adequar-se a esta forma de pesquisa é necessário descrever detalhadamente os fenômenos e elementos que o envolve, ater-se aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, os discursos, os significados, bem como o contexto (VIEIRA, 2006).

Corroborando a visão de Laville e Dionne (1999), o problema proposto neste estudo está no centro das ciências humanas, as quais visam abranger problemas relacionados ao social, para que, mesmo eventualmente, contribua para sua solução. Os autores ainda colocam que é preciso considerar a natureza do objeto de estudo e sua complexidade, pois, “[...] os

fenômenos humanos repousam sobre a *multicausalidade*, ou seja, sobre um encadeamento de fatores, de natureza e de pesos variáveis, que se conjugam e interagem. É isso que se deve compreender, estima-se, para verdadeiramente conhecer os fatos humanos” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 41, grifo do autor).

E para efetivar esta pesquisa, foi utilizada a abordagem etnográfica para a “produção” dos dados. Com seu uso intentou-se não somente ir à Secretaria de Educação, mas também habitar aquele espaço e, ao mesmo tempo, dar vozes aos sujeitos praticantes de seu cotidiano.

O uso da etnografia nos Estudos Organizacionais brasileiros está crescendo (VERGARA; CALDAS, 2005). Cavedon (2003, p. 143) ensina que se pode fazer uso deste método quando se busca “[...] apreender em profundidade os significados presentes em uma determinada cultura”. Da mesma forma, Spradley (1980) afirma que a etnografia consiste em descrever uma dada cultura, buscando compreender o modo de viver sob o ponto de vista dos seus nativos. Este autor ressalta ainda que a etnografia deve ser considerada como uma ferramenta que permite aprender com as pessoas, e não apenas estudá-las. Spradley (1980, p. 4, tradução nossa) afirma que ao se iniciar um trabalho etnográfico, começa-se “[...] com uma atitude consciente de ignorância quase completa”.

É importante que se tenha em mente que a etnografia faz parte do trabalho de campo do pesquisador, entretanto ela não é o próprio trabalho de campo, mas sim o que se escreve sobre ele (CAVEDON, 2003). Geertz (2008) ainda complementa que o lócus de estudo não é o objeto de estudo. Ou seja, não se estuda “algum” lugar e sim “em” algum lugar. Segundo este autor, a descrição etnográfica deve ser densa e

[...] interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis [após o registro, não se perde a informação]. [...] em aditamento, uma quarta característica de tal descrição, pelo menos como eu a pratico: ela é microscópica (GEERTZ, 2008, p. 15, grifo do autor).

Para Geertz (2008), um estudo etnográfico vai além de estabelecer relações, escolher os informantes, transcrever textos, levantar dados no campo, sustentar um diário, “[...] o que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’” (GEERTZ, 2008, p. 5, grifo do autor). Cavedon (2003, p. 143) complementa que

[...] o método etnográfico consiste no levantamento de todos os dados possíveis sobre uma determinada comunidade com a finalidade de melhor conhecer o estilo de vida ou a cultura específica da mesma. Tal método tem como locus privilegiado a Antropologia Social, exatamente porque nesta disciplina encontra-se a origem do mesmo, sendo que, hodiernamente, quando se fala em estudos de cultura, nesta área de conhecimento, fala-se em método etnográfico, fazendo com que as discussões mais aprofundadas aí se concentrem.

Fazer uma pesquisa etnográfica possibilita descobrir e desvendar o que há no cotidiano social, grande interesse deste estudo. Esses acontecimentos cotidianos nem sempre são captados facilmente, embora estejam sempre envolvidos no contexto social que os produzem.

Como diz Oliveira (2001), pesquisar o cotidiano, no cotidiano, torna possível captar elementos do dia a dia das pessoas, e mesmo que estes não sejam adequados para construir um modelo explicativo de suas ações, ainda assim possibilitam adentrar a rede de valores, crenças e conhecimentos que os interferem. E é a partir de então que, segundo o autor, torna-se possível progredir na compreensão da realidade do locus de pesquisa e das práticas dos que ali atuam.

A pesquisa com o cotidiano deseja capturar as *artes do fazer*, as operações ocorridas no locus de pesquisa, apreender os usos astuciosos que os sujeitos fazem quanto aos produtos e às regras instituídas. Dessa forma é possível aumentar a percepção das ações cotidianas e, para além disso, compreendê-las em sua essência, possibilitando até mesmo o entendimento de suas próprias regras de produção e desenvolvimento (OLIVEIRA, 2001).

É importante ressaltar que, embora este estudo esteja embasado na abordagem etnográfica, não se trata aqui de um estudo etnográfico pleno com descrição densa, e sim uma aproximação com o método.

4.2 SUJEITOS E LÓCUS DE PESQUISA

Para adentrar o cotidiano, escolheu-se como locus de estudo um dos setores da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, a qual está subdividida em duas subsecretarias: Político-Pedagógica e Gestão Escolar. O sujeito central da pesquisa é o gestor de uma das gerências – a qual faz parte da subsecretaria de Gestão Escolar.

Cabe explicar que a escolha pelo setor estudado se deu pelo fato de ser este um dos maiores responsáveis pela Política de Gestão Democrática da Secretaria de Educação de Vitória. A

gestão educacional tem como diretriz básica o princípio da democracia, e para que este seja exercido, a SEME emprega mecanismos constitutivos de gestão democrática – eleição direta para diretor, Conselho de Escola, Grêmios Estudantil e Conselho de Representantes de Turma –, e o que se percebeu é que todos estes mecanismos estão ligados direta ou indiretamente ao setor estudado.

Embora o trabalho consista em acompanhar o responsável pela gerência, é sabido que há outras pessoas envolvidas no fazer gestão desse setor, pois o trabalho desse gestor tanto influencia como é influenciado por outros sujeitos. Desta forma, a ideia é que sejam evidenciadas as relações entre o gestor deste setor e os demais praticantes do setor lócus deste estudo, além das relações entre esse gestor, os diretores das escolas e a comunidade externa, as quais se acredita que também impactam nas *maneiras de fazer* gestão do gestor.

4.3 PRODUÇÃO DE DADOS

O processo de obtenção de dados primários iniciou com o mergulho da pesquisadora no cotidiano organizacional para a compreensão das práticas sociais do gestor educacional, nos seus “fazeres” cotidianos. Esta etapa, então, foi baseada no método Etnográfico, e para tanto, realizou-se a observação direta, pois, de acordo com Cavedon (2003), esta é uma das técnicas consideradas legítima para obter dados suficientes para elaboração de texto etnográfico.

A observação direta demanda do pesquisador sua imersão no cotidiano do lócus de estudo, pois somente assim consegue-se capturar o máximo possível dos detalhes do objeto de estudo (CAVEDON, 2003). Portanto, por seis meses, a pesquisadora fez o mergulho no cotidiano. Conforme acordado com o gestor do setor referenciado, a pesquisadora esteve presente no *lócus* de pesquisa por pelo menos quatro dias por semana, em horários acordados previamente, e ainda participou, sempre que possível e permitido, das reuniões realizadas no/pelo setor.

Os relatos de todos os fragmentos que a pesquisadora conseguiu capturar foram registrados em diário de campo, no qual a pesquisadora narrou todos os acontecimentos ocorridos durante o período de observação (CAVEDON, 2003). Bogdan e Biklen (1994, p.150) denominam esta técnica de Notas de Campo e explicam que elas consistem em um “[...] relato escrito daquilo

que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Durante as observações, a pesquisadora utilizou um bloquinho de anotações no qual foram anotados os pontos importantes ou frases para que, ao final de cada dia, servissem de memória para descrição no diário de campo. Dessa forma, foram registrados os fatos, as conversas formais e informais e os sentimentos que emergiram em cada dia de observação.

Já em casa, o diário de campo foi construído em meio eletrônico a fim de agilizar o acesso, a qualquer tempo, das informações, o qual, ao final, contemplou 135 páginas. Este diário serviu de base para a elaboração da análise deste trabalho. Além das observações, foram feitos, a qualquer tempo, para os funcionários do setor lócus de estudos, questionamentos de forma a sanar alguma dúvida existente por parte da pesquisadora.

Assim, as dúvidas foram dirimidas no decorrer do trabalho de campo sempre que a pesquisadora sentiu necessidade. Os sujeitos foram escolhidos de acordo com o momento vivenciado. A partir de uma dada situação que gerava dúvidas na pesquisadora, esta escolhia um sujeito atuante do setor que naquele momento lhe parecia mais apropriado a lhe ajudar a entender a situação. Essas pessoas, entretanto, embora não fossem predefinidas, foram escolhidas pela pesquisadora tendo por base a afinidade, até mesmo para que o sujeito ficasse mais à vontade para falar.

Cabe citar ainda que foram consultados e lidos documentos existentes no setor, como normas, processos, leis e decretos, sempre que necessitava de algum entendimento extra e com a autorização da gerência ou de quem de direto fosse.

As observações nos setor foram encerradas ao final do mês de julho de 2012. E assim que a pesquisadora finalizou suas idas, sentiu certo vazio, como se algo lhe faltasse. De alguma forma a pesquisadora realmente sentiu-se como parte daquele setor pelo tempo que ali passou.

A partir desse momento, começou-se uma leitura mais atenta do material colhido – documentos, diário de campo e a entrevista – a fim de elaborar uma análise o mais fidedigna possível da realidade. Com todos estes dados em mãos, tentou-se, a partir dos objetivos deste trabalho e embasado pelo referencial teórico, compreender as “artes do fazer” gestão no setor estudado.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar todos os dados constantes neste estudo, a análise de dados foi feita tendo como base as ideias de Peretz (1998). Desta forma, os dados produzidos foram organizados por ordem cronológica de acontecimentos/coleta. Posteriormente, estes mesmos dados foram organizados por atividades/tipo, subdivididos em dois grupos:

- O dia a dia do fazer gestão

De acordo com Mintzberg (2010), as características do trabalho não mudaram com o passar dos anos, até mesmo o e-mail, que está inserido nas novas tecnologias, corroboram com as tradicionais características da gestão. Assim, este subitem se divide nas principais atividades do gestor estudado, observadas pela pesquisadora:

1. Atividades administrativas de organização do serviço;
2. Reuniões com funcionários/diretores da SEME;
3. Visitas às escolas da rede Municipal de Vitória;
4. Atendimentos sem agendar;
5. Contatos telefônicos.

- O dia a dia face aos instrumentos da gestão educacional a partir da gestão democrática

Este grupo retrata os mecanismos de gestão utilizados pelo setor estudado para colocar em prática a gestão democrática:

1. Conselho de Escola;
2. Alimentação Escolar;
3. Formações continuadas.

Essa separação foi a forma encontrada pela pesquisadora para conseguir direcionar sua análise. Assim, a separação no primeiro grupo ocorreu porque essas eram as principais atividades cotidianas do gestor. E a separação no segundo grupo, pela visão da pesquisadora,

foram os principais mecanismos de ação da gestão democrática, objetivo principal da gerência estudada.

Peretz (1998) lembra que a divisão de dados qualitativos não é uma compilação rígida em que um elemento pode aparecer em apenas um tema. Ao contrário, alguns elementos – ações ou declarações – podem se encaixar sob diversos temas e possuir múltiplos significados.

Dentro de cada um destes temas, o texto narrativo começou por descrever o cotidiano do gestor observado, de forma a capturar suas percepções quanto às políticas de gestão democrática da educação no município de Vitória, bem como compreender suas práticas cotidianas em relação a cada um destes mecanismos.

Após serem feitas essas subdivisões por temas, os dados foram interpretados privilegiando a polifonia (CAVEDON, 2000). Ou seja, as análises finais foram compostas por diálogos entre as falas êmicas (informantes), pelas teorias que embasam este estudo, e pela visão ética da pesquisadora, de forma a responder aos objetivos propostos neste estudo. Acredita-se que, dessa forma, seja possível compreender as “artes do fazer” gestão no setor estudado por meio das práticas cotidianas vivenciadas nesse setor, respondendo a contento os objetivos a que este trabalho se propõe.

4.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A fim de evitar a identificação dos sujeitos, todos os sujeitos citados nesta pesquisa tiveram seus nomes substituídos por nomes escolhidos aleatoriamente. Por questão de maior entendimento do texto, segue abaixo a descrição dos sujeitos mais evidenciados nesta pesquisa.

Nome Fictício	Descrição
Nilda	Gestora acompanhada
Clara	Braço-direito da gestora
Júlia	Assistente Administrativo da gerência estudada
Lara	Subsecretária da SEME
Joana	Coordenadora da CDR
Cora	Coordenadora não instituída do CFACE
Flora	Coordenadora não instituída do CME
Duarte	Coordenador não instituído do CFACE

Emilia	Coordenadora do CANE
Eli	Nutricionista do CANE
Camile	Nutricionista do CANE
Davi	Gerente da GFDE

Da mesma forma que os sujeitos, as escolas citadas na análise tiveram seus nomes substituídos por nomes de flor. Colocar nas escolas nomes de flor foi algo dado ao acaso. Quando da decisão de qual nomenclatura utilizar para as escolas, a pesquisadora se lembrou de um verso do poema “Nosso Tempo”, de Carlos Drummond de Andrade, "*as leis não bastam. Os lírios não nascem das Leis*", e assim ela optou por usar essa identificação.

5. O PROCESSO DE ENTRADA NO LÓCUS DE PESQUISA

Ao se pensar as finalidades da pesquisa, o referencial teórico e os fundamentos metodológicos, precisou-se buscar um setor da Educação para a realização do estudo. Após algumas conversas entre a pesquisadora e seu orientador, definiu-se como possível um setor de Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME).

O contato da pesquisadora com representantes do que viria a ser o lócus de pesquisa foi em uma reunião ocorrida em dezembro de 2011, estando presente tanto uma subsecretária da SEME, quanto a gerente de um dos setores da Secretaria. Não houve dificuldades para esta aproximação. As representantes da SEME sempre se mostraram abertas e disponíveis. Esta conversa aconteceu apenas para fazer a solicitação da pesquisa, tendo a conversa ocorrida de forma descontraída. Assim, neste primeiro contato, ficou acordado que as observações no lócus iniciariam em janeiro de 2012.

Cabe esclarecer que o primeiro contato com representantes da SEME ocorreu devido a um trabalho a ser apresentado para uma das disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Administração da UFES, no segundo semestre de 2011. Para realização desse trabalho, que consistia em estudar o Conselho de Escola de uma escola municipal, foi necessário protocolar, na Prefeitura de Vitória, com encaminhamento à Secretária de Educação, um escopo do trabalho a ser realizado. Foi a partir disto, portanto, que as relações com representantes da SEME se estreitaram.

Assim, no início de janeiro, a pesquisadora procurou a gerente supracitada e com esta ficou acordado que o trabalho de campo para a dissertação poderia ser iniciado no dia seguinte, além de terem sido ajustados os seguintes horários para a pesquisa de campo: segundas e quintas-feiras pela tarde e terças e quartas-feiras pela manhã. Além disto, as também nas sextas-feiras ou em horários noturnos quando se julgasse necessário. Na medida do possível, podiam-se mudar estes horários para o caso de reuniões ou visitas importantes que eram marcados fora do dia e horário previamente acordados para a observação.

No dia seguinte, às 07h40min, a pesquisadora adentrou o campo pela primeira vez, ainda com muita insegurança, possivelmente por não saber como seria recebida. Era uma manhã aparentemente tranquila. Assim que Nilda, a gerente do setor que seria acompanhada pela pesquisadora durante as observações, chegou, apresentou a pesquisadora a todos do setor. Algumas pessoas se mostraram mais receptivas que outras. Um até demonstravam certo

interesse pela pesquisa e fizeram perguntas, outras se manifestaram apenas com um singelo sorriso. No início dessa convivência, a pesquisadora ainda não estava familiarizada com o ambiente, bem como com as regras do mesmo. Dessa forma, a pesquisadora, logo no início, tentou identificar os comportamentos que eram julgados adequados, até mesmo quais roupas eram mais apropriadas. Isso porque, mesmo que ela não fazendo parte daquele grupo, era preciso se comportar de acordo, até mesmo para ter uma aceitação maior. Uma pessoa que desde o início foi muito receptiva tanto com a pesquisa quanto com a pesquisadora foi Clara. Provavelmente sua imediata aceitação com a pesquisadora deveu-se ao fato de também naquele momento ela estar fazendo Mestrado. Clara trabalhava diretamente com Nilda, a qual a denominava seu “braço direito”.

Nilda e Clara se conheceram antes de integrarem o setor em que trabalham, o que ocorreu em novembro de 2010. Nilda é pedagoga da rede Municipal de Vitória e, antes de assumir uma das gerências da SEME, ela estava na Gerência de Ensino Fundamental, em um cargo técnico com a atribuição de Atendimento à Família. Já Clara é professora da Educação Infantil de Vitória e professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Serra e estava na Gerência de Ensino Infantil. A afinidade das duas começou devido ao Conselho (CFACE) do qual ambas faziam parte.

Uma curiosidade quanto ao processo de entrada da pesquisadora no lócus de estudo é a lembrança da primeira informação que ela recebeu, dada por Clara. Segundo esta, a Secretária anterior, logo que assumiu a SEME, orientou os profissionais a ministrarem aulas, a fim de melhorar a questão pedagógica. De fato a maior parte dos profissionais da secretaria são professores. O interessante neste ponto é que, por muitas vezes, durante o tempo de observação participante, Nilda comentava como o pedagógico era deixado de lado em detrimento de questões administrativas.

Outro fato relevante foi que, mesmo sem querer ou sem perceber, a pesquisadora acabou por construir certa rotina no campo de pesquisa. Por exemplo, havia um horário previamente combinado com Nilda para a pesquisadora estar na gerência, mas por várias vezes, funcionários do setor brincaram com a pesquisadora que ela estava mais assídua aos horários que muitos funcionários, pois sempre era muito pontual. Aliás, muitas vezes o setor ainda nem estava aberto quando a pesquisa chegava ao local pela manhã.

6. PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO LÓCUS DE PESQUISA

6.1 O ESPAÇO FÍSICO

O Órgão Central da SEME fica situado no bairro Itararé em Vitória-ES. É bem localizado e de fácil acesso. Segundo os funcionários da Secretaria só há problemas em dias de chuvas torrenciais, pois a frente da Secretaria fica inundada, e os funcionários precisam sair pelo estacionamento dos fundos por meio de ônibus. No período de pesquisa não ocorreu nenhuma chuva que chegasse a essa necessidade.

Quando se passa pelo portão da frente do Órgão Central, há à esquerda um estacionamento. Seguindo adiante, chega-se a uma porta de vidro. Entre esta porta e outra de madeira logo à frente, há à direita um balcão de recepção para se identificar antes de se passar pela porta de madeira, e à esquerda está situada a Unidade Administrativo-Financeira (UAF).

Quando se passa pela porta de madeira, chega-se a um local meio a céu aberto. Somente são cobertos três corredores: um à frente, que vai nas salas da Secretária e das Subsecretárias. Os outros corredores, um à direita e um à esquerda levam às gerências. O setor acompanhado fica ao final do corredor à esquerda. A sala deste setor consiste em um corredor a partir da porta e, à esquerda, das entradas para as coordenações. A primeira coordenação ao entrar no setor é a Coordenação de Alimentação e Nutrição Escolar (CANE), composta pela coordenadora Emília e mais seis nutricionistas.

À segunda porta localiza-se a Coordenação de Formação e Acompanhamento de Conselhos de Escola (CFACE), não sendo instituído formalmente um coordenador, mas respondendo como se assim o fossem Duarte e Cora. Ainda trabalham neste setor mais duas pessoas.

A terceira porta leva à Coordenação de Mobilização Estudantil (CME), na qual também não há coordenador instituído, respondendo por essa Coordenação Flora. Este setor conta ainda com dois Assistentes Sociais, além de vários estagiários do Ensino Fundamental e estudantes de Serviços Sociais da UFES.

Ao passar este setor, há uma copa utilizada por todos da gerência. Ao fim da sala está a sala da gerente e a Coordenação de Descentralização de Recursos (CDR), coordenada por Joana.

Na sala da gerente trabalha Nilda (a gerente) e Clara (seu braço direito). Já a CDR é composta pela coordenadora e por mais seis funcionários.

O interessante na divisão dessas salas é que suas divisórias são feitas de vidro da metade para cima, exceto a sala da CDR. Dessa forma a gerente pode visualizar, da sua mesa, todas as coordenações, exceto a CDR.

6.2 INSTRUMENTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA

De acordo com representantes da Secretaria de Educação de Vitória (SEME), sua responsabilidade é assegurar a organização eficaz do ensino da aprendizagem e ofertar a Educação Infantil e, como prioridade, o Ensino Fundamental (VITÓRIA, 2012). Entre as suas atribuições também fazem parte promover o desenvolvimento da tecnologia em educação na rede municipal de Ensino Fundamental, assegurar padrões de qualidade de ensino e implantar políticas públicas de democratização do acesso ao Ensino Fundamental e de inclusão social.

O Sistema Municipal de Educação de Vitória foi instituído pela Lei nº 4.747, em 27 de julho de 1998, pelo então prefeito Luiz Paulo Vellozo Lucas. À época da produção dos dados, existiam em Vitória 98 Unidades de Ensino, além de uma escola conveniada, sendo 46 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 53 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs).

Segundo informações de funcionários da própria SEME, Vitória é um dos primeiros municípios do Brasil a adotar a gestão democrática do ensino, o que se percebe com as eleições de diretores, que já passam de 20 anos. Assim, o intuito da gestão, em parceria com as unidades de ensino, é promover maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira, visando a garantir uma escola mais democrática e com ensino de qualidade (VITÓRIA, 2012).

Para alcançar a gestão democrática de ensino, a SEME faz uso dos seguintes mecanismos:

- **Eleição direta de diretores** – este mecanismo foi implantado no município em 1992, e é um dos instrumentos de gestão democrática que mais se consolidou no município. As eleições acontecem a cada três anos, consentindo o exercício de um mandato consecutivo ou subsequente. Em cada unidade de ensino, o colégio eleitoral é composto por todos os seus professores, servidores administrativos, pais de alunos e alunos da unidade, com idade

superior a 10 anos, além de um representante da comunidade local. A campanha eleitoral é fundamentada nas propostas pedagógica, administrativa e financeira que o candidato apresenta à comunidade escolar e local. Aos candidatos é permitido o debate entre si. 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 por uma comissão eleitoral central, instituída via portaria, e por Comissão Eleitoral Local, no âmbito da unidade escolar, pelo seu conselho de escola. Para as unidades de ensino criadas no intervalo entre os mandatos eletivos, o titular da SEME nomeia um gestor *pro-tempore*, respeitando os pré-requisitos exigidos dos candidatos quando do processo eletivo universal. No caso de gestores eleitos que tenham, por quaisquer motivos, impedimento legal para assumir o posto, a nomeação *pro-tempore* será acordada com o Conselho de Escola.

- **Conselho de Escola** – O Conselho Escolar é instituído legalmente pela Lei Municipal 6.794/06, publicada em 30/11/2006. Os Conselhos de Escola são núcleos permanentes de debates e órgãos articuladores dos setores escolar e comunitário, e são compostos, em cada unidade de ensino, por um colegiado formado por voluntários, representantes do magistério, servidores, pais, alunos, diretor e comunidade local. Criados desde 1992, os Conselhos de Escola não são órgãos da Prefeitura, mas compartilham com o Poder Executivo a gestão da unidade de ensino. Uma das suas finalidades é gerir recursos subsidiados pelos poderes públicos municipal e federal e demais recursos assegurados em lei. Para tanto, o Conselho de Escola se constitui na forma de pessoa jurídica de direito privado, sendo uma associação civil sem fins lucrativos com caráter político-pedagógico. Tem como finalidade, além de gerir os recursos, garantir a ampliação da autonomia pedagógica e financeira para a melhoria da qualidade do ensino com participação da comunidade escolar e local, sendo, pois, um espaço de deliberação coletiva. Outras atribuições são planejar as ações político-pedagógicas, administrativo-financeiras e mobilizar a comunidade escolar, incentivando inclusive a criação e o fortalecimento dos grêmios estudantis. O Conselho de Escola tem natureza consultiva – consultar, aconselhar e/ou dar parecer sobre um assunto –; deliberativa – tomada de decisão de acordo com a legislação –; fiscalizadora – acompanhar, fiscalizar e avaliar as ações e a aplicação dos recursos financeiros – e mobilizadora – articular as comunidades para ações efetivas nas escolas.

- **Grêmios Estudantis** – Entidade representativa dos alunos, o grêmio é um espaço de debate e fortalecimento de ações dos alunos nos ambientes escolar e comunitário. O grêmio

estudantil é o órgão máximo de representação dos estudantes a serviço da ampliação da democracia na escola. Por meio das suas funções de representação e organização dos alunos, contribui para a efetivação de uma educação emancipatória e transformadora. A Lei Federal 7.398/1985 assegura a existência, nos Ensino Fundamental e Médio, de grêmios estudantis e os define como "entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais". 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 de Vitória, são apenas sete escolas que possuem grêmios estudantis. Na tentativa de mudar essa realidade, a coordenação da CME é responsável por incentivar a mobilização estudantil, bem como sua organização. Essa equipe trabalha em parceria com todas as unidades de Ensino Fundamental fazendo um trabalho de conscientização e assessoramento aos estudantes, para que estes percebam a importância da sua participação na realidade escolar. Segundo a Coordenadora do setor CME, Flora, para que o grêmios ganhe força ele precisa nascer em um ambiente democrático, caso contrário ele não sobrevive. Isso desmotiva os alunos a montarem o grêmios. Além disso, em muitos casos, os alunos preferem eleger um representante de turma ou mesmo montar uma "rádio-escola".

- **Representante de turma** – O representante de turma é o elo entre a turma e a equipe pedagógica da escola. É responsável pelo diálogo com a sua turma, coletando informações e sugestões, possibilitando a participação de todos nos assuntos da turma. É escolhido por eleição direta, na qual os alunos interessados se candidatam. Os demais colegas de classe votam naquele que melhor possa representar a turma. O representante será o que obtiver maior número de votos. O papel dele é estimular a interação entre todos os alunos da turma e gerar a integração com representantes de outras turmas e dos outros turnos. Além disso, participa das formações realizadas pela equipe de mobilização estudantil, das reuniões de representantes de turma e colabora com a construção do regimento interno da escola. Cada unidade tem seus representantes de turma, eleitos num espaço de deliberação no qual reúne alunos que representam suas turmas e a equipe pedagógica da escola.

Além desses mecanismos, são usados outros artifícios para garantir a gestão democrática.

- **Alimentação Escolar** – De acordo com a Lei nº 11.947/2009 e a Resolução 38 do FNDE de 2009, o acesso à alimentação escolar de boa qualidade é um direito constitucional.

Os alimentos que as escolas oferecem aos alunos fazem parte de cardápios balanceados e suplantam a média de necessidades nutricionais recomendada pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

De acordo com essas legislações, frituras, embutidos, refrigerantes, gorduras ou balas, dentre outros alimentos não benéficos à saúde, não integram os cardápios das unidades de ensino de Vitória, e há ainda cardápios elaborados especificamente para crianças que apresentam restrições alimentares, como diabetes, intolerância à lactose e ao glúten, bem como direcionados à faixa-etária.

Alguns dos alimentos oferecidos nas escolas são cultivados e/ou produzidos por agricultores familiares do Estado, como abobrinha, acelga, aipim, biscoito e pão caseiro, chuchu, batata doce, beterraba, cebola, cenoura, inhame, milho verde, pepino, pimentão, repolho híbrido, repolho roxo, polpa de fruta. Há ainda a oferta de produtos orgânicos, como banana, morango, alface, cebolinha, couve, coentro e salsa.

Os cardápios são elaborados no final de cada ano, considerando que são inseridos nos processos licitatórios (licitação e chamada pública), para serem utilizados no ano letivo seguinte. São enviados para as unidades de ensino no meio de cada mês que antecede a sua preparação para que cada unidade realize o levantamento dos gêneros alimentícios, bem como a aquisição dos gêneros perecíveis, que são de responsabilidade dos gestores/diretores. Além disso, são oferecidos alimentos associados a datas comemorativas ou festas populares, como as festas juninas ou a Semana da Criança. Pratos típicos da culinária capixaba, como a moqueca, integram os cardápios ao longo do ano.

É interessante ressaltar que, conforme Resolução do FNDE nº 38, de 16 de julho de 2009, somente as receitas preparadas que recebem pelo menos 85% de aprovação dos alunos são mantidas nos cardápios, exceto preparações que sejam compostas por frutas ou hortaliças.

Para atender a todas as unidades da rede municipal com tantas variedades e com uma alimentação atrativa e balanceada, a Secretaria de Educação possui uma equipe com seis nutricionistas e um coordenador pedagógico. As nutricionistas elaboram os cardápios, testam receitas, verificam quantidades e orientam as compras dos processos licitatórios e preparações dos gêneros alimentícios.

Os nutricionistas também são responsáveis pela especificação de padrões de qualidade dos alimentos e das condições sanitárias das instalações, equipamentos e utensílios. Eles formulam normas de procedimentos, como a manipulação dos produtos alimentícios ou a qualidade nutricional de alimentos servidos para alunos com necessidades nutricionais especiais.

Enfim, se de um lado estão as nutricionistas que montam os cardápios para as escolas, de outro estão as merendeiras. Estas são atuantes fundamentais em todo o processo da alimentação escolar. Isso porque a forma como a comida irá se apresentar ao aluno, quanto ao sabor, aspecto visual e textura, depende de como o alimento é preparado, e automaticamente isso interfere na aceitação pelos alunos.

Dada toda a sua importância, as merendeiras da rede municipal de Vitória frequentam cursos, duas vezes por ano, sobre regras de boas práticas alimentares e de controle do estoque de gêneros alimentícios. No ano de 2012, elas participaram do Programa Cozinha Brasil, curso realizado em parceria com o Serviço Social da Indústria (SESI), cujo objetivo é divulgar técnicas para o preparo de pratos de baixo custo, mantendo o alto valor nutritivo.

Não se pode deixar de falar também do Conselho Municipal de Alimentação Escolar de Vitória (CAE). Este é o mais antigo do Brasil, atuando na fiscalização, assessoramento e acompanhamento da gestão da alimentação escolar na rede municipal de ensino desde 1995. É formado por 14 representantes, sendo sete titulares e sete suplentes: um representante do Poder Executivo, indicado pelo prefeito; dois da sociedade civil, escolhidos pelo Conselho Popular de Vitória; dois professores, eleitos em assembleia do órgão de classe; e dois pais de alunos, indicados pelos Conselhos Escolares. O mandato é de quatro anos, sendo que o conselheiro pode ser reconduzido por mais um mandato, se eleito por suas bases. O Decreto Municipal 14.734/2010 determina a composição do Conselho Municipal de Alimentação Escolar, que não representa a atual.

Os recursos federais do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) são enviados para as escolas para estas poderem fazer pequenos reparos ou pequenas compras, como por exemplo: existem cinco contas do PDDE:

- Conta PDDE Fundamental – para material de consumo, contratação de serviços e manutenção e material permanente – todos os CEMEI e EMEFs recebem.

Ainda há as subações que somente as escolas que possuem o programa recebem o recurso:

- Conta PDDE/FEFS – Programa Escola Aberta (funcionamento das escolas aos finais de semana).
- Conta PDE-Escola – para escolas que estão com baixos índices no IDEB.
- Conta PDDE/Integral – para escolas que possuem o Ensino Integral.
- Conta PDDE/EJA – para escolas que possuem o Ensino para Jovens e Adultos (EJA). Esta se iniciou no ano de 2012.

Além dessas contas, as escolas ainda possuem outros repasses, os quais a própria CDR faz o cadastro das escolas para que elas recebam o dinheiro, a saber: Conta Alimentação PMV, Conta Custeio e Capital PMV e Conta Alimentação FNDE.

Assim, uma EMEF pode ter no mínimo quatro contas e no máximo sete contas, sendo que no mínimo ela terá: PDDE Fundamental, Alimentação PMV, Custeio e Capital PMV, Alimentação FNDE.

Já os CEMEIs possuem cinco contas: PDDE Fundamental, Alimentação PMV, Custeio e Capital PMV, Alimentação FNDE, sendo que esta se subdivide em duas: PNAEC – para atender crianças de 0 a 3 anos de idade e PNAE – para atender crianças de 4 a 6 anos de idade.

As rubricas que as escolas devem atender para poderem usar o dinheiro são Custeio e Capital, que significam: **Custeio** são os recursos utilizados para a compra de material de consumo e serviços de terceiro (é o que mantém o dia a dia da escola) e os recursos para água, luz e telefone. Já **capital** compreende as rubricas para material permanente, sendo que para realizar essa compra deve-se registrar em Ata de reunião do Conselho de Escola (com limite de R\$ 8.000,00 anual) e pequenas obras e reformas, que precisam da concordância do Conselho de Escola e da sua autorização (com limite de R\$ 15.000, 00 anual).

Dessa forma, os Conselhos de Escola recebem esses recursos municipais e federais e devem prestar contas de acordo com as seguintes datas:

- Gastos realizados entre 1º de janeiro e 30 de junho – prestar contas dos gastos municipais até 31 de julho.

- Gastos realizados entre 1º de julho e 31 de dezembro – prestar conta dos gastos municipais até 31 de janeiro
- A prestação de contas dos gastos federais deve ser realizada até o dia 10 de janeiro de uma única vez (gastos do ano todo).

Educação de jovens e adultos – embora a Educação para Jovens e Adultos (EJA) seja uma modalidade de gestão, é possível, no caso de Vitória, enquadrá-la como uma política de gestão democrática. Isso porque, o que normalmente acontece a esta modalidade, é que ela seja oferecida apenas no turno noturno, sendo uma oportunidade para aquelas pessoas que desejam retomar os estudos. Entretanto, em Vitória, há ainda uma turma da EJA no turno diurno, o que amplia o ingresso para alunos que, por algum motivo, não possam cursar a EJA noturna.

7. FRAGMENTOS DO COTIDIANO DOS GESTORES

A análise do diário de campo mostrou temas que descrevem as ações e as situações que são vivenciadas pelos sujeitos desta pesquisa. Claramente, as práticas relatadas no diário de campo se mostraram repetitivas, entretanto seus sentidos acabavam por ter sempre múltiplos significados.

Durante o período de observação, constatou-se que Nilda possui uma ampla lista de atividades. Mais ainda: corrobora-se com a visão de Mintzberg (1986) a respeito dos mitos que envolvem as atividades gerenciais, já que ficou evidenciado o quanto a gestão é uma prática social, um fenômeno intrínseco ao cotidiano, o qual se apresenta fragmentado. Tentando juntar esses fragmentos, o que se viu é uma gestão construída e não uma gestão prescritiva, como outrora já disse Fayol (1970).

Os fragmentos desse cotidiano apontam para a tal complexidade tantas vezes comentada por Certeau (2009) e enriquecidas com as ações dos sujeitos. Ou seja, o gerente, embora seja figura de destaque na gestão, não está só. Ele conta com inúmeros praticantes que influenciam suas “artes do fazer”. É por conta disto que não se pode isolá-lo de tal maneira a não falar dos demais sujeitos. Fayol (1970) foi feliz com seus estudos, mas não há como dizer que o gerente planeja, organiza, controla e avalia de forma realmente prescritiva, pois o que se viu na prática é que o gerente constrói sua gestão no dia a dia, no cotidiano.

A fim de demonstrar fragmentos dessas ações cotidianas dos sujeitos envolvidos na gestão, serão evidenciadas adiante as principais atividades do gestor e demais sujeitos, no seu dia a dia, de acordo a divisão feita anteriormente, qual seja:

- O dia a dia do fazer gestão:
 - indefinições corriqueiras;
 - reuniões com funcionários/diretores da SEME;
 - visitas às escolas da rede Municipal de Vitória;
 - atendimentos sem agendamento;
 - contatos telefônicos.

- O dia a dia face aos instrumentos da gestão democrática:
 - Conselho de Escola;
 - Alimentação Escolar;
 - Formações Continuadas.

Cabe ressaltar que alguns instrumentos não foram analisados, uma vez que não tiveram conteúdo substancial durante as observações. Ou seja, embora possam ser chamados de instrumentos de gestão de democrática, como o grêmio estudantil, pouco se observou a seu respeito durante as observações.

7.1 O DIA A DIA DO FAZER GESTÃO

- As indefinições corriqueiras

De acordo com Mintzberg (1986), os executivos executam variadas tarefas rotineiras. Nilda não foge a essa regra. Ela mesma sempre dizia que era praticamente impossível ficar ao menos um dia sem olhar o “expresso” (e-mail profissional). Na verdade, em dias em que ela não saía da sala para alguma reunião, ou mesmo quando não era interrompida, todo o seu tempo era despendido com o “expresso”. Nilda dizia sempre para a pesquisadora que perdia muito tempo respondendo aos e-mails, e que isso a deixava estressada, no entanto não era possível ignorá-los, pois neles continham muitas decisões que, de alguma forma, movimentavam a educação municipal.

Dependendo do assunto, ela não chegava a responder, ligava para o interessado e resolvia por telefone, ou se fosse de rápido acesso, procurava-o pessoalmente. Nilda, constantemente utilizava o celular para se comunicar, julgava mais rápido que mandar e-mails, principalmente quando eram sobre assuntos que demandavam urgência.

No setor também era comum o encaminhamento de ofícios, porém estes, em sua maioria, eram feitos pela assistente administrativa do setor, a qual tinha bastante conhecimento dos processos administrativos. Certa vez Nilda pediu a essa assistente para arquivar os pontos de frequência, porque não estava dando conta de analisar um por um. A assistente então sugeriu que ela entregasse os pontos de cada coordenação para seu coordenador, assim este ficaria

responsável por fazer a justificativa das pendências e devolver à gerência. Nilda acatou a sugestão, comentando que não dava conta de observar a frequência de todos os funcionários da sua gerência. Em seguida, encaminhou o notes (e-mail) para os coordenadores, solicitando que estes se encaregassem de justificar os pontos.

Além de Júlia, a assistente administrativa Clara também lhe ajudava muito. Clara trabalhava na sala de Nilda, tanto no turno matutino, quanto no vespertino. Porém quando conseguiu a bolsa para o Mestrado que estava cursando, passou a trabalhar apenas pela manhã. Por conta disto, Nilda começou a fazer mais coisas administrativas, como arquivar documentos. Até comentava com a pesquisadora que Clara a fazia muita falta, pois seu serviço havia dobrado. A pesquisadora perguntou a ela porque não colocava outra pessoa no turno vespertino, Nilda respondeu que, como a licença de Clara era para apenas seis meses, não compensava treinar uma pessoa para um período tão curto, já que as pessoas, em geral, gastam em média, segundo Nilda, de seis meses a um ano para se inteirarem do serviço.

Havia também muitas situações em que Nilda precisava resolver problemas administrativos das escolas, os quais poderiam ser sanados na própria escola. Certa vez, por exemplo, uma pessoa foi reclamar com Nilda que uma merendeira estava sendo acusada de fazer salgados para o aniversário de um sobrinho na escola. Nilda disse que se fosse considerar esse tipo de problema, encontraria algo parecido em todas as escolas. Além disso, disseram que essa merendeira era como “chefe” da cozinha, e Nilda afirmou que isso também devia ser um fato comum, sendo que ela mesma achava que isso deveria ser até instituído, pois em lugares onde ninguém “manda todos tomam conta”.

Uma situação corriqueira no setor era aparecer problemas para a gerente resolver, os quais ela julgava ser de responsabilidade de outros setores. Certo dia, um diretor ligou para ela pedindo alguma coisa; quando ela desligou, comentou com a pesquisadora que tinha certeza de que havia sido a outra gerência que mandou, porque eles mandam por qualquer motivo ligar para o setor dela. A pesquisadora questionou qual, entre as duas gerências, mandava mais afazeres para ela, ela respondeu que era as duas e complementou que isso acontecia por conta da Lei, a qual prega que essas gerências são atividades-fim, e a dela é atividade-meio, ou seja, que dá suporte, mas que na prática isso não é mais assim. E ela sabia que eles tinham muito serviço e não davam conta, mas ela também tinha, e se fosse ficar atendendo a tudo que eles mandavam ela iria acabar ficando doente.

O que se via é que as atividades do gestor, como o planejamento, iam sempre “ficando de lado”, não por vontade de Nilda, mas pelo fato de o cotidiano lhe apresentar, a cada momento, uma novidade. Assim, por mais que ela se programasse para realizar determinadas tarefas, apareciam demandas que exigiam de Nilda atenção. Mesmo que essas demandas pudessem, aos olhos de Nilda serem resolvidas por outra pessoa, ela, na maioria das vezes, julgava ser a única que poderia resolver.

Também havia certas situações em que ela até confiava em alguém para resolver, mas, na verdade, Nilda não tinha tempo de planejar e delegar tais responsabilidades a outras pessoas e acreditava ser mais rápido resolvê-las ela mesma. Nos dias em que ela ficava por conta de tantas atividades diversas, Nilda sempre comentava que precisava fazer *log off* nela mesma. Era uma forma de dizer que precisava “reiniciar” para descansar.

- Reuniões com funcionários/diretores da SEME

Dentre as atividades cotidianas da gerente, umas das principais eram pequenas reuniões com os funcionários do próprio setor, lócus de estudo. Nem sempre essas reuniões eram previamente agendadas, ocorrendo, muitas vezes, à medida que o problema ia surgindo. As reuniões eram feitas para solucionar problemas, mas na visão de muitos dos participantes era apenas para definir a data de nova reunião. Para a pesquisadora, o intuito de Nilda com essas reuniões era exercer a democracia, uma vez que ela poderia observar a visão de várias pessoas para tomar uma decisão. Entretanto, o número de participantes às vezes era alto, não se conseguindo chegar a um ponto comum.

Uma das reuniões que mais marcou a pesquisadora tratou de um problema com o CEMEI Antúrio, a qual estava presente Joana, coordenadora do CDR, e Nilda. A reunião aconteceu por conta de um ofício que chegou para Nilda tomar decisão quanto a recursos destinados ao CEMEI Antúrio para desenvolver o projeto chamado “E o circo chegou!”, que envolve todos os alunos, os pais e convidados dos pais. Começou com um projeto pequeno, mas foi crescendo; chegava a lotar o Teatro da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES. O problema é que para isso a Escola alugava um local, contratava transporte para levar alunos para o ensaio e para o dia da apresentação, chegando a gastos em torno de R\$ 13.000,00. Além disso, eram solicitadas horas extras para alguns profissionais da Escola, alegando-se que eles precisavam de tempo para realizar o projeto. Em 2011, a gerente entendeu que não

era necessário, nem correto, alugar um local nem pagar transporte, tendo em vista que a Prefeitura dispunha de vários lugares apropriados e transporte próprio da SEME. Dessa forma, em 2011, a SEME só disponibilizou R\$ 6.000,00, e eles utilizaram o Ginásio da prefeitura, Jones dos Santos Neves. No ano passado, fizeram a solicitação para 2012, e embora não tenham solicitado alugar algum local, aceitando novamente fazer no Ginásio da prefeitura Jones dos Santos Neves, a diretora da escola alegou que a acústica e sonorização eram ruins. Sendo assim, a solicitação foi de R\$ 13.500,00; destes, R\$ 9.000,00 apenas para figurino. Nilda e Joana acharam que a solicitação era exagerada, e responderam argumentando que era preciso reaproveitar o figurino, não precisando pagar sonorização e por uma melhor acústica, entre outros argumentos. Nilda então orientou Joana a minutar o ofício para ser encaminhado, e quanto ao valor a ser repassado para a escola, elas decidiram que seria de R\$ 500,00 dos R\$ 1.500,00 para os adereços solicitados e R\$ 1.000,00 dos R\$ 1.500,00 para o cenário. Joana lembrou que a escola podia usar o dinheiro de consumo para isso: R\$ 1.500,00 para a sonorização e R\$ 4.500,00 para o figurino dos R\$ 9.000,00, o que totalizou R\$ 7.500,00.

Entretanto, Nilda não achou que deveria terminar de responder ao ofício sozinha, pois muitos pontos eram de competência de outros setores; sendo assim, não seria democrático ela definir todos os pontos. Ela então chamou Luisa, de outra gerência, para marcar uma conversa sobre o restante do ofício que foi encaminhado pela escola, como a solicitação de horas extras.

Essa nova reunião ocorreu seis dias depois. Um pouco antes de a reunião começar, a pesquisadora estava sentada ouvindo Emília, coordenadora do setor de Nutrição, e Lara, subsecretária, conversarem, quando então a primeira comentou com esta última que “o informal anda sempre mais rápido que o institucional”. Seu comentário se deu por conta de uma solicitação que precisava ser feita e que se ela fosse seguir os trâmites normais poderia alongar-se por meses. Diante disso, a coordenadora confidenciou à subsecretária que ao falar diretamente com a pessoa responsável pelo setor do qual ela precisava do serviço, conseguiu reduzir o prazo a menos de uma semana. Situações como estas eram muito comuns; por muitas vezes era preciso, como se diz, usar “o jeitinho brasileiro”. Este era usado como forma rápida de facilitar certas situações e contornar dificuldades que por ora se apresentassem. O que sempre ficava evidente era o fato de as pessoas usarem esse jeitinho não era nada ilegal, mas sim uma forma de conseguir realizar alguma ação que não se conseguiria seguindo os trâmites “legais”, dada a rigidez ou mesmo a falta de previsão.

Nesta reunião estavam presentes Nilda, Clara, braço direito de Nilda, e Joana, coordenadora da CDR. Além de Lara (subsecretária), Luisa, Viviane, Romeu e Noêmia (de outras gerências). Foram discutidas então várias pendências que constavam no ofício.

O primeiro assunto discutido tratou-se das solicitações de horas extras, uma vez que havia sido solicitado 10 horas de trabalho para as duas pedagogas. Porém, os participantes da reunião entenderam que deveriam ser trabalhadas mais 15 horas para poder totalizar 40 horas semanais, ou seja, 8 horas diárias. Ainda assim, Lara disse que não poderia contemplar duas pedagogas, mas apenas uma, pois nenhuma escola tem duas pedagogas cumprindo uma jornada de 40 horas semanais, mesmo porque só teve concurso para pedagogo com jornada de 25 horas semanais. Para atender às 40 horas por semana ou o pedagogo deveria ser contratado, ou esse profissional deveria ter carga horária suplementar. Além do mais, isso só poderia ser feito, pelo fato de a tipologia da escola poder ter um pedagogo com jornada de 25 horas semanais e outro de 40 horas semanais.

Também havia a solicitação de uma jornada de 10 horas semanais para uma professora. Viviane disse que tal professora tinha o perfil para ajudar as crianças quanto ao quesito dança. Ficou acordado então que haveria uma conversa com o intuito de entender como seriam trabalhadas essas 10 horas semanais.

Quando da solicitação de hora extra para o assistente administrativo, os participantes da reunião entenderam que eles podiam solicitar um assistente administrativo com jornada de 40 horas semanais, mas, segundo Nilda, os funcionários da escola gostam muito do assistente administrativo atual e não gostariam de trocá-lo. Esta situação ficou em aberto.

Houve também uma solicitação de transporte para levar os professores aos locais, para onde posteriormente os alunos iriam. Assim, os professores poderiam averiguar como é o local, o que nele poderia ser feito etc. Desta forma, esse transporte também serviria para levar os alunos irem ao ensaio do espetáculo. Quando Romeu começou a ler sobre a solicitação de transporte para os profissionais, Lara disse que não precisa nem terminar de ler, porque ônibus é apenas para alunos. Assim, quanto ao ônibus para os alunos irem ao ensaio, Nilda sugeriu que eles entrassem em contato com duas escolas localizadas perto deste CEMEI para usarem os ônibus disponibilizados para elas, e que não usariam por algum motivo.

Ao entrarem na questão da solicitação de recursos para o espetáculo, Viviane falou que trabalhou no início do projeto e disse que a escola reutiliza os figurinos, mas que sonorização

era preciso sim. Lara disse que era impossível dar R\$ 13.500,00 apenas a um CEMEI, pois isso é privilegiar uma única escola, contra argumentando que se todos os outros esse valor, não seria possível atender. Romeu sugeriu que fosse procurada uma empresa privada para captar recursos, pois para a empresa isso seria bom porque ela conseguiria dedução do imposto de renda e a escola utilizaria menos recurso público. Lara disse que seria mais fácil pegar dinheiro com a prefeitura, atentando para o fato de que era ano eleitoral e assim teriam um prazo para fazer a “propaganda” no caso de usarem recursos privados.

Enfim, do valor inicial que Nilda e Joana sugeriram – R\$ 7.500,00 – na primeira reunião, ficou fechado, como colocado por Lara, em R\$ 7.000,00.

Posteriormente, ao relerem o ofício, verificaram que na verdade as pedagogas apenas queriam 10 horas mesmo de hora extra, as quais seriam apenas por conta do projeto do circo. E, subjetivamente, entenderam que elas fariam esse planejamento em casa. Ao entenderem isso, imediatamente Lara disse então que a solicitação deveria ser vetada para ambas as pedagogas, mesmo porque o acompanhamento de projetos já estava incluso nas atribuições de pedagogos.

Era perceptível que nem todos concordavam quanto às decisões tomadas. Mas de certa forma prevaleceram as decisões dos cargos hierarquicamente superiores. Infelizmente essas situações são exemplos de fatos que podem prejudicar uma escola, pois como são resoluções que não estão instituídas acabam sendo decididas a critério de quem naquele momento está com o “poder” de decisão. Na troca de governo, se os tomadores de decisão entenderem que este projeto é prioritário e quiserem subsidiar para a escola R\$ 20.000,00 ou apenas R\$ 5.000,00, assim será feito. Ou seja, as escolas de certa forma ficam nas mãos destes detentores de poder, os quais, muitas vezes, senão na maioria delas, tomam decisões de acordo com o que julgam certo e errado.

Além destas reuniões internas do setor, eram comuns reuniões com funcionários de outros setores. Neste ponto, a gerente sempre deixava claro sua proposta de integração entre os setores. Para ela, o trabalho era melhor executado quando trabalhado sob todos os perfis. Dessas reuniões, uma que marcou a pesquisadora foi a respeito da falta de recursos para material de consumo para a Educação Especial.

O problema ocorreu porque, como a própria gerente explicou, “deram bobeira” e não fizeram a reserva de R\$ 3.000,00 para compra do material de robótica para alunos do Centro de Talentos, que funciona na escola Jasmim.

Nilda disse que para resolver o problema tanto se podia usar o dinheiro da Companhia de Desenvolvimento de Vitória (CDV), que havia e não tinha sido aproveitado, quanto abrir processo de compra pela SEME, isso porque, segundo ela, querendo ou não, era preciso comprar o material, uma vez que o professor precisa dele para dar aulas. Decidiu-se então que o dinheiro seria repassado à escola, ou seja, além do dinheiro *per capita* para material de consumo que a escola recebe, via Conselho de Escola, receberia ainda mais R\$ 3.000,00. Para tanto, era preciso atualizar os orçamentos para compra, o qual deveria ser em nome do Conselho de Escola e não da Secretaria.

Este fato lembra bem o que se chama de “apagar incêndios na gestão”, pois o problema ocorrido poderia ter sido evitado caso alguém tivesse se lembrado de fazer a reserva. Como não o foi, foi necessária uma resolução imediata a fim de evitar uma situação caótica, e que nem sempre é barata.

Essa prática imediatista é muito vista na SEME. O gestor deixa seu planejamento de lado e fica por conta de resolver problemas que surgem a todo momento. Ao deixar o planejamento estacionado, pode-se afirmar que acaba deixando também métodos de prevenção, uma vez que, se tivesse focado em planejar suas ações, diminuiria, com certeza, a probabilidade de situações inusitadas.

Por outro lado, muitas vezes não é fácil abrir mão da prática imediatista. Nilda, por exemplo, não tinha como não dar assistência a certos problemas, pois, em sua grande maioria, não havia quem os resolvesse, isso por não haver pessoas suficientes na equipe, ou porque ela não confiava em alguém que pudesse resolvê-los. Isso ficou bem claro para a pesquisadora: não basta somente ser um bom gerente, ele também precisa de uma boa equipe trabalhando junto com ele, ou então dispor de capacidade suficiente para transformar a sua equipe naquela que melhor lhe convém.

Havia coordenadores nos quais a gestora confiava cegamente, e quando surgia algum problema relacionado à sua coordenação, ela simplesmente delegava que aquele coordenador o resolvesse. Em outros casos, tratando-se de coordenadores em que a gestora não confiava, ela mesma buscava resolver e, portanto, perdia-se um tempo que poderia ser usado para seu planejamento.

Nilda também despendia muito tempo se reunindo com diretores escolares, isso porque, segundo ela, o contato com os diretores era muito importante para o bom andamento das

escolas, principalmente quando se tratava de diretores novos, que se apresentavam, em geral, mais inexperientes que os diretores reeleitos. Por conta disto, os diretores recorriam à gerência sempre quando apresentam dúvidas ou dificuldades para resolverem alguma situação.

- Visitas às escolas da rede Municipal de Vitória

Uma prática muito comum da gestora Nilda era visitar as escolas, ou a pedido do diretor para ajudar com alguma dificuldade ou dúvida, ou por sua própria vontade. Uma das visitas, por exemplo, de Nilda a uma escola foi pelo fato de o diretor estar querendo usar o dinheiro de pequenos reparos (R\$ 15.000,00 anuais) para consertar um parquinho no terreno da escola. Nilda perguntou a ele se ele já havia conversado com o Conselho de Escola e ele disse que sim, que eles haviam concordado. Então ela e Joana foram até a escola para ver se ele não conseguia fazer as tais reformas com dinheiro de custeio, em vez de usar o de pequenos reparos.

Ao chegarem à escola Begônia, a pesquisadora não conteve seu encantamento com o tamanho da escola. Era enorme, embora estivesse um pouco feia por falta de reformas. A ex-diretora não havia usado os R\$ 15.000,00 destinados a pequenas reformas e havia muitas coisas para serem feitas. O atual diretor chamou Nilda para orientação quanto à rubrica, achando que deveria usar pequenos reparos. Porém, quando Nilda viu os serviços a serem feitos, disse que não precisava usar esse dinheiro e sim contratar serviços de terceiros e pagar com custeio. Eram coisas simples, como parafuso ou corrimão soltos. Joana comentou com a pesquisadora que estava perplexa pelo fato de o diretor da escola ter chamado a gestora só para resolver isso. Chegou a comentar que estava sem paciência para esse tipo de coisa, uma vez que o próprio diretor poderia ter reparado os problemas. Nilda até falou com ele que no caso do parafuso solto, por exemplo, ela mesma já teria dado um jeito, não precisando chamar ninguém. O diretor se mostrou muito inexperiente ainda, ele era do grupo novo, entretanto havia situações que elas entendiam que poderiam ser resolvidas com bom senso.

A partir dessa visita, a pesquisadora passou a refletir diferente sobre os valores repassados às escolas, neste caso, aos destinados a pequenos reparos (R\$ 15.000,00). Antes achava que as escolas recebiam muito dinheiro, mas ao se dar conta do tamanho daquele colégio percebeu que, na verdade, o ganhar pouco ou muito dinheiro está relacionado ao tamanho da escola, pois, no caso daquela escola, por exemplo, ela é enorme, e seria injusto exigir que se faça as

mesmas coisas que numa escola pequena com a mesma quantia. A pesquisadora expressou seu pensamento a Joana, a qual disse que o problema é que R\$ 15.000,00 é o limite permitido por Lei, e para piorar esse valor é estipulado, desde 1996, sem alterações. Ela acredita que se eles aumentassem o teto, a CDR poderia repassar para as escolas de forma proporcional. Mas o limite atual é pouco até para escolas pequenas.

Neste mesmo dia, após visitar aquela escola tão grande, Nilda, Joana e a pesquisadora seguiram para o CEMEI Amarilis, que é bem menor que o CEMEI anteriormente visitado e constituído por duas casas, que comportam um total de 120 crianças nos dois turnos. Embora seja muito pequeno, ou talvez justamente por ser muito pequeno, é bem organizado. Ao lado desta escola, está sendo construído um novo CEMEI para transferi-lo, com capacidade para 600 crianças. Na ocasião a pesquisadora se entusiasmou com a notícia, porém a assistente que lá trabalha (Lívia) disse que não sabe se terão todas essas crianças, pois como o CEMEI está localizado na cidade alta, ela acredita que muitas crianças não irão se matricular.

Nestas visitas às escolas, outra que muito marcou a pesquisadora, foi uma feita à escola Hortênsia, acompanhada de Angela, da Educação Especial. Esta visita era para averiguar uma sala que a escola estava querendo transformar em duas. A sala era usada como laboratório de ciências, porém o diretor da escola desejava que fosse dividida ao meio, ficando uma sala para aulas da turma do Ensino Integral e outra para Educação Especial.

No dia da visita havia crianças da turma do Ensino Integral assistindo a um filme. Elas estavam deitadas em colchonetes em um canto da sala, pois havia quatro bancadas com pias por causa do laboratório. O diretor explicou como gostaria de dividir a sala, e Nilda disse que por ela não desmancharia a sala, até por conta das bancadas que eram muito caras. O diretor e a coordenadora que estava presente explicaram que era mais triste o fato de que a sala está há 10 anos sem uso, pois a escola está aderindo a salas ambientes.

Angela comentou que Daniela, coordenadora do CAO, já havia ido até a escola e explicado que se dividisse a sala em duas, estas ficariam muito pequenas, mas o diretor insistiu que ainda assim ficariam maiores do que as outras salas que estão sendo usadas, no momento, para o mesmo fim.

Nilda percebeu que eles estavam com a decisão tomada, no entanto, comentou que por ela a obra não seria feita, mas quem devia saber das necessidades era a própria escola. Porém, como já era de acordo do Conselho de Escola, que fosse feita a reforma.

Nota-se que certas decisões, talvez a maioria delas, são tomadas ou não dependendo da pessoa a que se contata, ou a quem possui no momento o poder para determinar se pode ou não ser feito algo. Por exemplo, neste caso, eles tentaram primeiramente falar com Daniela, que é a coordenadora de obras, e quem a princípio autoriza a execução ou não da obra, porém, como ela “negou”, resolveram então recorrer à Nilda, que acabou concordando com a obra.

Ainda nesta escola ocorreu um fato interessante. Angela (Educação Especial) quis mostrar a Nilda como havia ficado o banheiro acessível da escola. Ao chegarem lá, juntamente com a coordenadora da escola, verificaram que o banheiro estava trancado, então a coordenadora disse que precisava procurar a chave. A pesquisadora comentou com Angela que achava estranho o banheiro ficar fechado, pois caso uma criança precisasse usá-lo com urgência, decorreria uma grande demora até que se achasse, o que poderia acarretar numa situação constrangedora para a criança. Angela contou que ficava fechado para evitar que outras crianças (não especiais) o usassem.

Tempos depois a coordenadora voltou com uma funcionária da limpeza, a qual tinha a chave para abrir a porta, e comentou, em tom de brincadeira, que só ela mesma poderia abrir “seu” banheiro. Esta funcionária sempre se referia ao banheiro como “meu”, isso porque foi ela quem acompanhou toda a obra do banheiro e sempre era ela quem levava os alunos especiais para usá-lo. O banheiro estava realmente muito arrumado e decorado com florezinhas na parede, as quais havia sido ela mesma quem decorou.

Havia também dentro do banheiro rodo e vassoura. Vendo isso, Angela falou com a funcionária para guardá-los em outro lugar, porque ficava feio deixá-los ali. Então a funcionária disse que se deixasse em outro lugar as outras faxineiras sumiam com o rodo e vassoura “dela”.

Essa situação parece ser algo que costuma acontecer nas escolas: “sua apropriação”; talvez por inocência, ou mesmo por malícia. No caso citado, a funcionária acompanhou toda a obra e, depois de terminada, era ela quem acompanhava as crianças especiais para usarem o banheiro. Tudo isso a levou a encarar aquele banheiro como algo especial, comportando-se como se ele fosse de sua propriedade, o que em outras palavras, pode-se dizer que há uma privatização do bem público. Mesmo que por inocência, essa servidora pode, por exemplo, estar inibindo outras pessoas de utilizar o banheiro. Além disso, quando ela separou aquele rodo e vassoura como sendo “seus” e de “seu” banheiro, ela deixou de compartilhá-los com o

restante da escola. Ou seja, somente uma minoria de alunos se beneficiava de um banheiro sempre limpo, decorado e com seus próprios meios de limpeza, já que essa dedicação era em especial àquele banheiro.

- Atendimentos sem marcação prévia

Era muito comum também a gestora Nilda receber pessoas em sua sala sem agendar, fossem elas da própria SEME, fossem de outras escolas. Em geral eram, segundo os sujeitos que procuravam Nilda, assuntos importantes que não poderiam esperar.

Certo dia, por exemplo, Elza (uma das gerentes da SEME) chegou para conversar com Nilda sobre o porteiro da escola Azaléia, o qual largou o posto e entregou a chave na Regional. Logo depois chegou a diretora do Azaléia – Indira. Esta explicou que o porteiro (empresa terceirizada de porteiros), que deixava o turno no sábado de manhã, não esperou pelo outro profissional (da outra terceirizada de porteiros) que estava atrasado, e entregou a chave na Regional 8, sob orientação da sua empresa. Elza disse que enviaria então um ofício alertando que é errado “abandonar” a escola. Nilda então alertou Indira para que ela ficasse atenta, pois, para o porteiro ter feito isso, devia haver, segundo ela, “coelho atrás desse mato”. Ela acreditava que devia ser hábito do segundo porteiro chegar atrasado, e neste dia acabou não aguentando esperar.

Na verdade, essas intercorrências no dia a dia do gestor tomavam-lhe muito tempo. Neste caso, por exemplo, Nilda ficou por mais de uma hora envolvida com a história, mas quem realmente acabou resolvendo o problema foi a gerente do outro setor, a quem de direito cabia o problema. Isso, aliás, sempre foi muito comum: alguém procurar a gerência de Nilda para solucionar problemas pertencentes a outras gerências. Quando Nilda conseguia fazer o “filtro” e perceber que o problema não estava sob sua alçada, imediatamente direcionava-o ao setor mais apropriado. Entretanto, não raras vezes, até fazer este “filtro”, dispensava-se tempo. Dessa forma, se por um lado não seria ela a resolver o problema, ela também não se sentia à vontade simplesmente respondendo algo como “não sou eu quem resolvo”. Nilda procurava sempre escutar até o fim e depois direcionava o caso para o setor correto, e em muitos casos ela mesma ligava para o setor e passava a situação, entendendo que sua influência poderia agilizar na resolução.

- Contatos telefônicos

Durante o dia, e algumas vezes à noite, Nilda recebia inúmeras ligações para solucionar algum problema. Todos os diretores possuem um celular para o trabalho, o que facilitava mais essa comunicação.

Essas ligações eram variadas, ou para denunciar que as luzes de uma escola estavam ficando acesas, ou para solicitar o afastamento de algum diretor, ou ainda para pedir alguma ajuda ou para reclamar que não está estava recebendo ajuda do órgão central. Enfim, era praticamente impossível ver Nilda sem que ela estivesse ao celular.

O celular para Nilda era uma das principais formas de comunicação com os sujeitos praticantes de sua gestão. Em geral, ela separava bem o pessoal do profissional, ou seja, para questões particulares usava seu telefone próprio, e para questões profissionais utilizava o telefone institucional.

Em sua agenda estavam registrados os telefones de praticamente todos os funcionários de seu setor, bem como dos demais gerentes e chefias acima, além dos celulares dos diretores de todas as escolas. Sempre que ela julgava ser necessário, ligava para qualquer um deles. Não estar de posse do celular era o mesmo que dizer que estava “fugindo” dos problemas cotidianos. Talvez até por isso ela sempre deixava alguém de “plantão” quando colocava o celular para recarregar, pois alguém podia ligar e ela não atenderia.

Essas eram as principais atividades cotidianas vivenciadas por Nilda, as quais, embora estejam simplificadas, nunca eram iguais. Os assuntos de uma visita que ela recebia em um dia, nada tinham a ver com os outros de uma visita que ela recebia em outro dia. Uma ligação telefônica recebida podia ser motivo de boas notícias, mas uma outra, logo em seguida, poderia lhe transmitir problemas. O cotidiano gerencial nunca era igual, era sempre muito intenso. Como a própria Nilda falava, quando resolvia uma situação lhe aparecia outra que em nada se parecia com a anterior.

Embora as situações fossem muito diferenciadas, uma coisa dava-lhes semelhança: o motivo. A maior parte do tempo de Nilda era gasto resolvendo assuntos que tratavam sobre formações, alimentação escolar e principalmente Conselho de Escola. Por isso, a importância de retratá-los com mais destreza, dado que estes eram os principais mecanismos de gestão utilizados pelo setor estudado para colocar em prática a gestão democrática.

7.2 O DIA A DIA FACE AOS INSTRUMENTOS DA GESTÃO EDUCACIONAL COM FOCO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

- Conselho de Escola – a “menina dos olhos”

Os Conselhos das Escolas são realmente um dos principais problemas da SEME em relação às escolas, isso porque são eles que movimentam as escolas. Diante disso, era comum observar a gestora Nilda envolvida com algo referente aos Conselhos.

Durante o período desta pesquisa, ocorreram muitas reuniões que tiveram como pauta questões quanto ao Conselho de Escola. Desde quando a pesquisadora adentrou no campo de pesquisa, até os últimos dias em que lá ficou, raro foi o dia em que não se falou sobre Conselho de Escola.

Logo quando a pesquisadora iniciou as observações, estava ocorrendo um alvoroço no setor por causa dos Conselhos. A coordenadora do CDR estava angustiada e procurou Nilda para reclamar que 14 EMEFs e 12 CEMEIs ainda não haviam entregado a prestação de contas dos Conselhos de Escola, ressaltando que não conseguiu contatar algumas das escolas que ainda não haviam prestado contas. Nilda questionou-a se havia como prolongar o prazo, porém Joana explicou que o prazo municipal poderia se estender um pouco, mas o problema é que era preciso enviar a prestação de contas para o CAE antes do dia 15 de fevereiro, para então cumprir o prazo federal, que era até o dia 28 de fevereiro. Contou também que, como havia muitos diretores de férias, a comunicação estava difícil. Nilda pediu que a assistente administrativa Joana passasse um “expresso” para a Secretária Executiva, explicando o acontecido, e depois mandasse um expresso para todas as escolas e determinasse um novo prazo. Ainda assim, caso os diretores não abrissem o expresso para leitura, já que era possível saber, que ela ligasse para as escolas questionando o porquê da demora. Caso, com tudo isso, os diretores não entregassem a prestação de contas, iria fazer cumprir o Decreto nº 15.185/2011, o qual dispõe sobre a movimentação financeira e a Prestação de Contas dos recursos recebidos pelos Conselhos de Escola. De acordo com este decreto, a punição para a não entrega da prestação é o afastamento do cargo de diretor por 90 dias.

No dia seguinte houve nova reunião sobre esse assunto; porém, desta vez, Cora e Duarte (CFACE) estavam presentes. Duarte alertou Nilda e Joana para o fato de que se os diretores

fossem afastados não haveria quem assumisse o lugar. Cora questionou como era feito um decreto sem pensar na manutenção da escola. Nilda explicou-lhe que quem fez o decreto foi a própria gerência deles, mas se pensava que seria para um ou dois casos e não para tantos como estava ocorrendo. A gestora contou ainda que, embora houvesse sido encaminhado aos diretores o expresso no dia anterior para entregarem a prestação de contas até o dia seguinte, ainda não se devia levar o problema para a Secretária e sim encaminhar outro expresso citando o Decreto. Além do mais, o problema maior foi o fato dos diretores terem tirado férias forçadas. Cora então aconselhou que fossem interrompidas as férias desses diretores para que eles pudessem prestar contas urgentemente.

A pesquisadora ficou bem curiosa sobre o que estava acontecendo e questionou a Nilda porque ela não punia os diretores. Nilda explicou que não havia como aplicar o Decreto a todos. E, segundo a própria Nilda, o Decreto foi feito sem considerar as datas que a CDR tem para prestar contas ao FNDE (até 31 de março) e ao PDDE (até 28 de fevereiro), pois antes de serem encaminhadas a esses órgãos tais prestações ainda precisam passar pelo CAE até o dia 15 de fevereiro. Essa decisão foi tomada sem perguntar aos órgãos que seriam realmente afetados, como o CDR, por exemplo.

Para amenizar a situação esse grupo resolveu que os diretores em atraso deveriam entregar as prestações de contas até o dia 05 de fevereiro de 2012, prazo este que convergia com o artigo 9º do Decreto nº 15.185/2011.

Eles concordaram que deveria haver uma punição maior para esses atrasos, embora admitissem que não conseguiam dar conta sequer de fazer valer a punição expressa no Decreto. Joana lembrou que este esforço todo era para cumprir o prazo federal, porque o prazo municipal (31 de janeiro) com certeza não seria cumprido. Aliás, o próprio Decreto se contradiz quanto à data de entrega da prestação de contas. O problema todo das prestações de contas atrasadas é que o FNDE não repassa o valor de alimentação escolar se a prestação não estiver em dia. Porém, segundo Nilda, a PMV “dá um jeito” e é praticamente impossível as escolas ficarem sem a alimentação. Quanto a isto, Cora ressaltou que, embora as crianças não tenham problema, os diretores sofrem “socialmente” pelo mau trabalho.

Essa questão de fazer cumprir o Decreto gerou muito assunto naqueles dias. Para a pesquisadora, ele foi redigido sem amplos conhecimentos, isto é, não consideraram todas as variáveis que poderiam interferir nos prazos estipulados. Tão pouco foi revista a questão da

punição, pois, segundo o Decreto, a punição seria afastar o diretor por 90 dias, mas como afastar os diretores de tantas escolas ao mesmo tempo? Brincando com as palavras, seria o mesmo que dizer o jargão “tá ruim com ele, pior sem ele”.

Quando o período de observações da pesquisadora estava terminando, deu-se início a uma série de reuniões para discutir alterações na Lei dos Conselhos de Escola. Em 2007, houve várias reuniões na tentativa de se alterar a Lei, entretanto, segundo Nilda, o objetivo de rever as mudanças “foi parar na gaveta”.

Na primeira destas reuniões em que a pesquisadora estava presente, às 18 horas, no horário marcado para início, havia menos de 10 pessoas, sendo que, segundo Cora, no sábado anterior havia 60 pessoas. Diante disso, ela ficou sem saber o que fazer, se começava ou não a reunião. Por fim, a reunião começou às 19h, mesmo assim com poucas pessoas presentes.

Duarte abriu a pauta da reunião lembrando que o Conselho de Escola possui instâncias: Assembleia Geral, Diretoria e Conselho Fiscal. Assembleia Geral é a instância máxima do Conselho de Escola, é nela que se reúne toda a comunidade escolar: diretor, professores, servidores, pais, alunos e representante da comunidade. Uma vez por mês devem ocorrer as reuniões ordinárias, nas quais o Conselho de Escola delibera com a maioria simples (paridade).

Duarte sempre enfatizava nas reuniões que “titular é titular” e “suplente é suplente”; portanto, na falta do titular, o suplente não pode votar. Este só assume se o cargo vagar. Além disso, reafirmava que Diretor não é segmento magistério, é membro nato e que o Conselho Fiscal não delibera, participa da reunião com direito a voz, mas não direito a voto.

Duarte enfatizou ainda sobre a questão da autonomia, dizendo que o Conselho de Escola só tem autonomia nos limites da legislação, e o diretor pode ser tanto o presidente quanto o 1º primeiro tesoureiro. Caso ele seja o primeiro tesoureiro, o cargo de presidente pode ser ocupado por qualquer outro membro. Ainda: o pai que faz parte do Conselho Fiscal não pode ser o mesmo que do segmento Pais, tendo em vista que o primeiro não tem direito a voto, ao contrário do segundo.

Enfim, neste dia o primeiro item da lei discutido tratou-se da diretoria do Conselho Escolar ser composta apenas por funcionário estatutário. Embora isso iria para a votação, Duarte faz o

seguinte comentário aos presentes: “isto está certo? Pois damos ao não-estatutário o direito de votar, mas lhe negamos o direito de ser eleito”.

Sob a visão da pesquisadora, ficou a reflexão que embora seja democracia e essa reunião fosse justamente para exercê-la, dado que estão decidindo em conjunto, percebeu-se que, na verdade, cada membro ali presente dava sua opinião, a qual estava embasada por sua construção social, e que, de uma forma ou outra, às vezes a decisão era baseada no que fosse melhor para si mesmo. Algumas pessoas presentes chegaram a comentar: “até quando vamos carregar essa pseudo-democracia?”.

A reunião não caminhou muito e às 21h10min foi encerrada, ficando marcada uma nova reunião para a semana seguinte, no mesmo horário e local, como votado pelos os que estavam presente.

Na semana seguinte, a reunião iniciou-se já com meia hora de atraso em relação ao horário marcado, e ainda assim só havia chegado 11 pessoas. Quando se deu início à reunião, Cora começou sua fala sobre o fato de que todos tinham clareza que não há uma consciência da responsabilidade dos Conselhos de Escola, por isso não havia comprometimento das pessoas em participar das reuniões.

Sobre alguns artigos do Decreto, houve discussões demoradas, mesmo havendo poucas pessoas presentes. Quando chegaram ao artigo 39, que trata da responsabilidade dos conselheiros quanto à aplicação e ao controle dos recursos do Conselho de Escola, Nilda fez o seguinte comentário com a pesquisadora: “nós somos muito doidos mesmos”. Quando a pesquisadora perguntou a ela o porquê, ela respondeu em voz alta comentando com todos: “estou aqui rindo sozinha, por decidirmos isso sozinhos. Pensa bem, em 1992 a Lei foi imposta, já veio “pronta”, a que está em vigor é de 2006, que foi decidida com algumas pessoas de conhecimento indescritível, conhecedores de leis e tudo mais o que fosse preciso para tomar as decisões que estamos tomando. E hoje, nós estamos aqui sozinhos, nós somos muito peitudos mesmo. Nós precisávamos ter alguém aqui com conhecimento jurídico, pelo menos, para nos ajudar a decidir sobre certos aspectos da lei”.

Posteriormente, ao falarem sobre o prazo que os conselheiros de escola têm para aprovarem o novo estatuto quando assumem o cargo no Conselho de Escola, Nilda comentou com a pesquisadora que é uma “defensora da eleição, mesmo sabendo que ela não garante a democracia, pois sem ela a situação seria ainda pior, mesmo porque, se não houver um

empenho das pessoas para fortalecer os Conselhos de Escola, qualquer um pode (que tem esse poder) acabar com ele, já que o Conselho de Escola não é instituído por Lei federal, pois esta apenas fala em gestão democrática, mas não como executá-la”.

Ao final desse dia, Cora, ao falar sobre a próxima reunião na semana seguinte, comentou que há uma contradição: pois “se mandam a lei pronta, o problema é que mandaram pronta, se pedem para colaborar, ninguém tem tempo ou disposição”.

Como marcado, na semana seguinte, ocorreu a última reunião para a revisão da lei dos Conselhos de Escola. Este já era o finalzinho do trabalho de campo da pesquisadora. Como todas as demais, a reunião começou bem atrasada, já eram 18h40min, e havia pouquíssimas pessoas. Cora novamente conduziu a reunião. Disse que o que eles mais precisavam era resolver a questão da idade mínima para votação. Segundo ela, elas e as outras pessoas da CFACE conversaram com a Procuradoria e não havia nenhum problema quanto à idade mínima, ou seja, seria possível decidir por qualquer idade mínima para votar.

Uma professora reclamou que não recebeu os e-mails que a CFACE ficou de encaminhar na reunião anterior sobre os pontos que deveriam ser conversados na escola. Cora ficou sem graça. Posteriormente o assunto voltou à tona, e Nilda, já estando presente, falou que ela enviou sim o e-mail e tem registrado todas as pessoas que o abriram.

Voltou-se à questão da idade mínima. Foi uma longa discussão. Cora perguntou se conversaram sobre o assunto nas escolas. Alguns presentes disseram que conversaram com o Conselho de Escola, mas apenas a diretora da EMEF Cerejeira disse ter conversado com os alunos sobre o assunto. Duarte chamou a atenção para isto, dizendo que apenas essa escola havia feito o “dever de casa” corretamente.

Por um longo período da reunião, parecia que a idade mínima para que as crianças pudessem ter assento no Conselho de Escola seria de quatro anos, como votado pelas pessoas do CEMEI Crisântemo, as quais ainda falaram que a princípio elas eram contra, mas em uma reunião com Nilda, esta deu uma nova visão quanto ao assunto, então agora elas votavam na idade de quatro anos.

Nesse momento, Nilda pegou o caderno da pesquisadora e escreveu: “o tiro saiu pela culatra. Queriam maior idade e vão ter que engolir quatro anos”. Falou isso acreditando que esta seria a idade definida. Mas, de repente, surge um novo problema: se eles considerassem a idade

mínima de quatro anos, automaticamente eles alterariam um artigo da lei que já havia sido decidido anteriormente em outra plenária, o qual dizia que em CEMEIS, os alunos seriam representados pelos pais no Conselho de Escola.

Diante disso veio a questão se isso era permitido ou não. Duarte verificou que o regimento que rege essas reuniões para a revisão da Lei nada dispõe a respeito. Então passaram a votar também se poderiam ou não mudar um artigo que já havia sido decidido anteriormente. A discussão foi extensa. Algum tempo depois, Duarte ressaltou que, embora não fale nada a esse respeito, a Lei determina que, quando houver casos omissos, quem toma a decisão é a CFACE. Sendo assim, Mada, Duarte e Cora se juntaram para decidir o que fazer.

Enquanto eles estavam decidindo, a pesquisadora questionou Nilda se ela não iria se manifestar (ela ficou muito quieta durante toda a reunião). Ela disse então que não iria falar nada porque a decisão era do CFACE, pois quem decidiu isso foi a própria plenária (a primeira, que fez o regimento).

Enfim eles decidiram que não poderiam alterar uma decisão tomada por plenária anterior. Sendo assim, a votação para idade mínima seria apenas para as EMEFs, pois para os CEMEIS os pais continuariam representando os alunos. Quem estava votando em idade mínima de quatro anos ficou revoltado. Por coincidência, no meio dessa reunião, chegaram algumas pessoas da CME, inclusive Flora, defensora dos direitos estudantis.

Quem defendeu idade maior mínima (como a Cora, por exemplo) comentou que não adiantava votar para que crianças muito pequenas pudessem ter assento no Conselho de Escola pois elas são sempre solicitadas a se retirarem da sala quando vão discutir algumas decisões mais sérias.

Flora, quanto a isto, relatou que havia uma relação de poder estabelecida no Conselho de Escola, pois até aos alunos de EJA muitas vezes eram convocados para opinarem sobre determinadas decisões. Flora falou ainda sobre o modo de fala de alguns que dificultava muito o entendimento, comprometendo a relação. Cora disse que tinha a impressão de que se estava depositando nos Conselhos de Escola a “tábua de salvação” da escola, já que o Conselho de Escola não era o salvador de tudo; era preciso antes haver a participação de todos.

Flora se mostrou indignada com a votação sobre a idade mínima, pois para ela as crianças pequenas deveriam ter assento. Houve uma discussão velada entre Cora e Flora, e por fim,

Flora resolveu deixar a reunião; antes, porém, foi até Nilda e comentou: “em respeito a minha saúde vou sair”.

Depois de mais de uma hora de discussão e debate, percebeu-se que a conclusão foi manter o texto original da Lei de 2006, ou seja, as crianças com assento no Conselho de Escola deverão ter no mínimo 10 anos de idade.

Todas essas reuniões sobre o Conselho de Escola levaram a pesquisadora a entender que o Conselho de Escola é uma preciosa ferramenta da gestão e de democratização da sociedade. Porém, entre a institucionalização deste instrumento e sua realização na prática cotidiana há um longo caminho. O cotidiano escolar interfere, e nem sempre de forma a facilitar o desenvolvimento deste instrumento. O sucesso do Conselho de Escola depende de ~~muitos~~ vários sujeitos diferentes: comunidade, professores, alunos, pais, enfim, são muitos os que interferem nesse dia a dia e consolidam progressos ou recuos, ou até mesmo a inércia.

Além disto, e por conta disto, obter sucesso com um Conselho de Escola em uma escola não é garantia de sucesso nas outras. Cada escola carrega sua história, suas diferenças. Infelizmente o que é válido para uma dada situação ou local, não o é para outro.

Ainda assim, o Conselho de Escola, mesmo com tantas particularidades, é um caminho, na visão da pesquisadora, para se alcançar a democratização das escolas. Talvez não sozinho, mas como parte fundamental de uma política pública democrática e com qualidade.

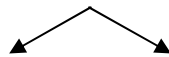
- Alimentação Escolar – “saco vazio não para em pé”

A alimentação escolar é outro grande problema na SEME. Sempre há algo em voga quanto ao setor CANE. É importante lembrar que a alimentação chega até as escolas por duas formas de captação de recursos: municipais e federais, como visto anteriormente. Além disto, há duas formas de repasse: ou sob recursos (a escola recebe o dinheiro e compra os alimentos que precisa) ou sob gênero (a escola já recebe os alimentos diretamente, comprados pelo setor da CANE. Em um resumo esquemático, seria:



Compra realizada pela própria SEME – Lei

nº 8.666/1993



Pregão Eletrônico
de Gêneros

Chamada Pública
(Resolução nº
38/2009) – até 30%
dos gastos deve ser
com agricultura
familiar

Compra realizada pelos Conselhos de

Escola



- Até R\$ 8.000,00 (É preciso três
orçamentos - Lei nº 8.666/1993)

A alimentação do aluno é obrigação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), e é complementada com o Programa Municipal de Alimentação Escolar (PMAE). É importante ressaltar que, embora o Conselho de Escola possua verba para comprar diretamente alguns alimentos, esta compra se restringe a alimentos contidos no cardápio escolar, enviado às escolas pelo setor CANE, e que, a princípio, não sejam alimentos comprados diretamente por este setor.

São muito comuns problemas envolvendo a alimentação, sejam por conta de contratemplos inesperados, sejam até mesmo por esquecimento do responsável pela compra. Em certa ocasião, Clara contou a Nilda que no dia anterior algumas escolas não tiveram aula, e as nutricionistas não informaram este fato à transportadora da alimentação, que realizou a entrega da comida, encontrando as escolas fechadas. Assim, essa alimentação foi paga sem ter sido consumida. Nilda perguntou se o calendário não foi passado para a escola. Clara respondeu que achava que não, já que o CANE estava pedindo cópia colorida do calendário

para enviar às empresas. Nilda disse que não era preciso ficar gastando o dinheiro público com essas cópias, bastando encaminhar o calendário via *on-line* para as empresas.

Cabe explicar que a alimentação transportada existe para aquelas escolas que não possuem cozinhas adequadas para o preparo do alimento. Porém é muito comum problemas com as entregas da comida.

Por algumas vezes Emília, coordenadora do CANE, reclamou com Nilda que as escolas que recebiam alimentação transportada estavam tendo problemas. Diante desse fato, a gestora costumava convocar uma visita dos diretores até sua sala para poder mostrar as notas fiscais pagas, além de todos os outros documentos que diziam respeito a essa alimentação. Nilda discordava, afirmando que em vez de ela chamar esses diretores até a SEME, seria melhor que ela mesma fosse às escolas e conferisse as notas fiscais e a alimentação, porque havia muitas coisas que o novo diretor realmente não sabia. Essas situações aconteciam com certa frequência, e segundo a própria Nilda, o que agravava a situação era o fato de a Emília ser muito estressada e acabava aumentando o problema.

Outras situações também rotineiras no que dizia respeito à alimentação eram escolas que alegavam ter recebido comidas estragadas, como por exemplo, certa vez, que Emília chamou Nilda para mostrar uma torta da alimentação transportada sobre a qual a escola de Jardim Camburi declarou que estava estraga devolvendo-a. Nilda mostrou-se indignada porque ela achou que não tinha cara de estragada, solicitando a todos que estavam no setor que provassem a torta. De fato, ninguém achou que havia algo errado. Nilda então pontuou que isso acontece na referida escola porque as pessoas de lá eram muito “nariz em pé” só porque estão em bairro mais nobre. A gestora disse ainda que era a favor de uma manifestação em prol de construir cozinhas nas escolas, para acabar com a alimentação transportada e, portanto, reduzir parte dos problemas que havia com a alimentação escolar, que sempre era fator de problemas, como por exemplo, a entrega de alimentação na escola errada.

Além da alimentação transportada, muitos diretores procuravam Nilda para reclamar ou pedir ajuda em relação a outros aspectos da alimentação. Certa vez, o diretor Manuel, da EMEF Lírio, e a assistente administrativo da escola procuraram Nilda, pois estavam preocupados com o dinheiro da alimentação repassado pela Prefeitura Municipal de Vitória (PMV). Segundo eles, a SEME não repassou os alimentos licitados, e isso os obrigou a comprar todos os alimentos para cumprir o cardápio. A assistente, que demonstrou saber muito sobre o

assunto, até mesmo mais que o diretor, o qual era novo no cargo, citou o exemplo da mussarela e do peixe que ficavam muito caros. A EMEF Lírio comporta 987 alunos, e em torno de 93% dos alunos merendam. Como naquele mês constava do cardápio pizza e lasanha gastava-se muita mussarela, pois eram quatro peças por período e mais duas para a turma do Ensino Integral, além do noturno. Enfim, em um mês eram gastos mais de R\$ 1.000,00 só com mussarela. No caso do peixe, para um dia era preciso mais de 100 quilos de peixe, o que também ficava muito caro.

O fato é que a escola tinha em torno de R\$ 21.000,00 na conta da PMV para alimentação do semestre, e até meados de abril já haviam utilizado mais de 16.000,00. Joana, que estava presente, disse achar estranho e que era preciso falar com a coordenadora do CANE, Emília, para ver o que seria melhor fazer, pois talvez fosse o caso de repassar o recurso federal. Ela o, Joana, então, chamou Emília e lhe explica a situação. Esta, embora falasse que era preciso reanalisar o valor *per capita*, pois talvez a contagem de alunos estivesse errada, também era preciso verificar se não estava havendo desperdício e se não havia repetição de merenda, o que é proibido. Manuel contou que algumas pessoas repetem merenda sim, mas não o suficiente para aumentar um valor considerável.

A assistente administrativa falou que naquele dia, por exemplo, para cumprir o cardápio, deveria ser oferecido aos alunos macarrão com atum, mas o atum não havia sido entregue, o que a faria ter que comprar no supermercado. A coordenadora Emília explicou que o atum realmente não chegaria, pois a empresa havia “dado um tombo” neles, e neste caso, poderia ser pensada a possibilidade de mudar o cardápio. A assistente lembrou que muitas crianças só vão à escola para comer, e como o cardápio estava exposto, mudar o cardápio causaria muito alvoroço.

Emília tentou explicar que várias empresas não cumprem o acordo, ou seja, é feita a licitação, considera-se todo o processo, faz-se o repasse do valor para determinado uso, mas as empresas não entregam o produto, e tudo que era previamente organizado termina num caos. A coordenadora então decidiu com Joana que depois elas analisariam os valores para ver sobre o repasse complementar, pois com certeza seria preciso. Ao final da reunião, todos foram ao setor do CANE para conversar com as nutricionistas, a fim de ouvirem delas a explicação de como era feito o cálculo da quantidade de comida, apenas para se ter certeza que este não estava sendo feito errado.

Muitos diretores reclamavam também da elaboração do cardápio, alegando que o mesmo era muito elaborado, e os alimentos que a própria SEME comprava não davam conta de supri-los, tendo as escolas que usarem o recurso da alimentação que recebiam (R\$ 8.000,00) para comprar esses alimentos, já que são obrigadas a atender o cardápio. Entretanto, esse dinheiro não era suficiente para comprar tantos alimentos. Para agravar a situação, Nilda declarou estar preocupada, pois no final do ano iria sobrar muita comida comprada diretamente pela SEME, e nessa compra também estava instituído em lei um percentual de 30% do valor da alimentação gastos com agricultura familiar.

Certa vez, a gestora Nilda chegou a comentar com a pesquisadora que se a Secretária não entrasse no “circuito do problema da Agricultura não tem como resolver, pois é uma situação muito complexa” e Emília completou: “o planejamento é horroroso. A questão da agricultura está uma ‘zona’, e o ano que vem ficará uma ‘zona e meia’, pois para o ano que vem serão R\$ 20.000,00 por ano para o agricultor, e para agravar a situação, as nutricionistas da CANE não sabem trabalhar, por isso entendo que é preciso mais assistente administrativo do que nutricionista”.

A pesquisadora então pediu à assistente administrativo Clara que lhe explicasse a situação da agricultura, pois não estava suficientemente esclarecida. Pelo o que ela explicou, o que ocorre é que cada agricultor (documentação) recebe até R\$ 9.000,00 anuais pelos produtos da agricultura. No próximo ano, esse valor chegará até R\$ 20.000,00, sendo que, como esse valor é por documentação, se cada pessoa da família entregar a documentação correta é R\$ 20.000,00 para cada um, o que é um valor consideravelmente alto para os agricultores. Sendo assim, Emília acreditava que teriam muitos agricultores para a licitação.

Neste ponto, a licitação, torna-se um grande gargalo, pois a chamada para licitação da agricultura em Vitória demora muito a sair, e um dos motivos é porque as nutricionistas não sabem trabalhar. Elas não sabem fazer esse serviço direito, e pelo o que se comenta nos corredores do setor, também não há muito interesse de elas aprenderem.

Quanto à entrada da Secretária no circuito, é porque Vitória tem também o problema de logística, pois como fica de certa forma longe da área rural e a grande maioria dos agricultores não possuem transporte adequado, como por exemplo, caminhões, as verduras e frutas chegam ao município já deterioradas, como é o caso de uva e morango, por exemplo, os quais, na maioria das vezes, nem chegam à capital. Além do mais, quando essas frutas

chegam à Vitória, são entregues no local de fazer a pesagem dos produtos, que, entretanto, não é um lugar legalizado, e assim que a atual gestão acabar, não mais haverá nem este lugar. Portanto, Nilda acha que a Secretária deveria intervir da seguinte maneira: entrar em contato com a Secretaria de Agricultura e posteriormente com o Governo do Estado, a fim de discutirem a melhora dessa situação logística. Enquanto isso não acontecer, realmente haverá grandes dificuldades.

Por várias vezes, Nilda expressou que se ela continuasse como gerente no ano seguinte, ela iria sugerir que no CANE ficasse apenas uma nutricionista, que é o que a Lei determina como número mínimo, para fazer o cardápio. Além disso, criaria um grupo gestor de contratos, para visitar as escolas e fiscalizar os contratos. Segundo ela, “do jeito que o setor está estruturado não serve para muita coisa”.

O que se percebe na questão da alimentação é que os gestores tentam elaborar um planejamento, mas acabam sendo atropelados por problemas que acontecem a todo o momento, problemas estes, que em alguns casos, seriam previsíveis, em outros talvez não. O fato é que há um desejo de uma gestão pautada no planejamento, porém a força do imediatismo, no que também tange à alimentação escolar, ainda marca profundamente as práticas de gestão na SEME.

Pelo olhar da escola, muitos diretores reclamam do acúmulo de trabalho, pois lidar com essa questão da alimentação lhes toma um tempo considerável, e quanto mais tempo é despendido com atividades administrativas tanto da escola em si, quanto dos recursos que são repassados para a manutenção da escola, mais a atividade-fim das escolas, que é gerenciar um ensino de qualidade, é relegado ao segundo plano.

O que se percebe em relação à Alimentação Escolar é que, embora ela seja também um pano de fundo para uma gestão democrática, uma vez que a própria Nilda sempre dizia que proporcionar boa alimentação escolar aos alunos é representação de gestão democrática, o Programa ainda é muito complexo.

Há muitas dificuldades no que tange à liberação de recursos, os quais são desatualizados. Diante disso, a compra de gêneros alimentícios ainda apresenta muitos gargalos, assim como sua acomodação nas escolas, as quais muitas vezes alegam não ter local adequado para a armazenagem. Além do mais, é preciso sempre atender às exigências da Agência Nacional da Vigilância Sanitária (ANVISA), e isso restringe ainda mais um Programa de Alimentação

exemplar, dado que para isso ocorrer, deveria haver treinamento de todos que manuseiam alimentos quanto à segurança, quanto à manutenção de utensílios e até mesmo a distribuição para os alunos.

Novamente aqui se tem um problema para o planejamento, pois são tantos os “probleminhas” com a alimentação, que os gestores deixam de dedicar tempo ao planejamento, que é a formulação de diretrizes de ações. O que se vê são os sujeitos resolvendo os problemas à medida que vão surgindo de forma possível naquele momento, gerando muitas vezes um novo problema no outro dia.

Seria simples pensar que a opção de alimentação transportada é uma solução prática para o problema, já que dentre as vantagens estão o cumprimento dos cardápios e maior tempo disponível para os diretores atuarem em questões pedagógicas.

- Formações continuadas

Uma prática adotada fortemente pela SEME é que sejam feitas formações contínuas para professores, pedagogos e demais profissionais que atuam na rede de ensino. Na verdade, essas formações são coordenadas pela Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação (GFDE). No entanto, em muitas formações Nilda, como ela mesma sempre diz, “pensa junto”, por isso o grande envolvimento dela nas formações. No seu entendimento, capacitar os funcionários são exemplos de democracia, uma vez que amplia o conhecimento.

Logo que a pesquisadora iniciou o campo, estava sendo preparada uma formação para os novos diretores. Nilda mandou e-mail para todos os diretores antigos pedindo sugestões de assuntos a serem abordados na formação, pois segundo ela, eles, mais do que ninguém, sabiam dizer quais as maiores dificuldades enfrentadas ao tomarem posse.

Na formação, o gerente de formações, Davi, explicou aos novos diretores o papel da GFDE. Disse que há formações que são propostas pela Secretaria em geral e outras que são propostas pela própria gerência e até mesmo por secretarias/instituições externas, mas em ambos os casos, a GFDE faz um acompanhamento para garantir o bom resultado. Todo ano há um eixo de formação central, e para 2012 seria: Currículo de Formação Básica na Perspectiva de Cidade Educadora. Davi, gerente da GFDE, explicou também um pouco sobre como seria a

formação, e que um grande problema quanto às formações continuadas se tratava da falta de circulação de ofícios comunicando as formações.

Em um dos dias da formação, Davi propôs a seguinte reflexão aos novos diretores: “Vocês são diretores de quê? De onde?” Complementou ainda que muitas vezes há uma grande preocupação com a infraestrutura, e o lado pedagógico acaba sendo esquecido, e então ele afirmou que a gerência de formação tem justamente o intuito de fazer indagações, questionamentos e confrontos com o que está instituído.

As formações continuadas sempre preocupavam Nilda, seja no sentido de querer estar presente a todas que fosse possível, seja no sentido de organizá-las. Certo dia, logo pela manhã, ela se mostrou um pouco nervosa quando Emília, coordenadora do CANE, comunicou-a que estava havendo formação para merendeiras. Nilda perguntou se ela não ia acompanhar, mas ela respondeu que estava com muito serviço e tinha que priorizar. Nilda ficou chateada porque acreditava ser necessário ter alguém presente na formação, e se ninguém podia ir era para ter avisado a ela, que ela mesma iria, embora não seja responsabilidade da gestora. Emília disse que essa formação já era sabida e que também não era responsabilidade dela e sim do gerente do contrato. Para Nilda, não ter ninguém da Secretaria na formação, “pega mal”, e depois, “se falarem mal”, será da Secretaria em geral e não de uma pessoa apenas. Para ela, as formações são exemplo de gestão democrática, por isso tem que sempre haver algum representante junto para firmar este propósito.

Houve uma formação que foi pensada por Nilda e pelos funcionários da CDR. Certo dia, Rita da CDR estava contando para Nilda sobre as prestações de conta atrasadas das escolas. Nilda então chegou à conclusão de que seria interessante que, na formação que haveria sobre a CDR, um assistente administrativo falasse da prática de fazer a prestação de contas. Quando a coordenadora do CDR, Joana, chegou, Nilda comentou que havia conversado com Rita sobre como esta faria uma formação sobre prestação de contas e contado as irregularidades que acontecem. Joana falou que sempre que Rita está analisando ela comenta que tem que ser falado sobre esses problemas para os diretores.

Joana opinou que não gostaria que fosse uma formação apenas informativa. Nilda então sugeriu que fosse mandado por e-mail, uma semana antes, um manual com o passo a passo da prestação. Joana disse que isso seria bom porque assim quem tivesse interesse já viria com dúvidas anotadas a fim de serem esclarecidas.

Nilda decidiu ir até a CDR e conversar com todos do setor para que opinassem quanto à formação sobre a CDR. A pesquisadora não pode deixar de notar que a sala estava lotada de caixas de prestação de contas, todas bem organizadas, pelo menos na medida do possível, e etiquetadas com o nome da escola e o período da prestação.

Cada um falou o que pensava. Lucas, por exemplo, disse que infelizmente quem faz a prestação de contas não sabia coisas básicas como qual rubrica utilizar. Joana alegou que isso era um agravante, é que em muitas escolas não há transição entre os diretores, por isso um não fala para o outro as diferenças entre as rubricas. Joana comentou ainda que essas informações deveriam ser passadas para os diretores de forma didática. Nilda pensou em fazer uma lista com as coisas rotineiras compradas na escola, e que na formação os diretores falassem de qual rubrica se tratava (isso foi feito na formação, e se dependesse das respostas naquele dia, poderia supor que todos estavam bem cientes quanto às rubricas, o que não se percebeu na prática do dia a dia).

Rita também lembrou que um problema que deveria ser levantado era relativo aos três orçamentos, pois as escolas aceitam os três entregues por uma mesma empresa, e isso é ilegal. Pelas conversas que a pesquisadora teve com alguns diretores, esse artifício é usado sim como uma forma de facilitar o que é exigido pela lei, pois para efetuar a compra direta é preciso três orçamentos, entretanto nem sempre são conseguidos três orçamentos de empresas diferentes para um determinado produto, ou não há tempo hábil para esperar. Diante disso, acabam sendo aceitos os orçamentos, mesmo sabendo-se o que na verdade tratava-se de uma mesma empresa que possui CNPJs diferentes. Dessa forma, mesmo que ilegal, o processo é agilizado e o tempo diminuído.

Nilda disse que é preciso falar claramente de tudo com as escolas. Rita comentou ainda que o tesoureiro do Conselho de Escola não sabe sobre sua responsabilidade, que ele também pode responder por erros cometidos pelo Conselho de Escola; entretanto, Nilda argumentou que nunca havia visto algum tesoureiro ser punido.

Um novo funcionário do setor sugeriu também que fosse feito um material com perguntas e respostas mais comuns. Nilda gostou da sugestão e pediu que ele falasse na formação, já que ele havia acabado de sair de uma escola, e lá era ele quem fazia a prestação, e, segundo Joana, eram poucas pendências que havia na sua prestação. No entanto, esse funcionário negou tal tarefa, dizendo que não gostava de falar em público.

Como este funcionário era o responsável por fazer as prestações de contas de sua escola, Nilda aproveitou e perguntou-lhe se ele concordava que era preciso ter um assistente administrativo apenas para essa função. Ele explicou que realmente quando se está fazendo a prestação é muito complicado ter que fazer outra coisa. Nilda disse que concordava, mas que se o assistente ficasse apenas por conta da prestação haveria épocas em que ele não teria serviço. Disse ainda que a alimentação é algo que dá muito problema, todo dia tem um probleminha e o assistente tem que verificar. Joana argumentou que o certo era haver prioridade, quando se está em época de prestação de contas, o assistente deve ficar por conta disso, mas caso contrário, deve cuidar das outras demandas da escola.

Joana lembrou também que o problema é que foi a própria Secretária que orientou os assistentes administrativos, quando da sua nomeação, que eles seriam direcionados para a prestação de contas no Conselho de Escola, e depois queriam mudar essa prática.

Ao mencionarem o assunto de práticas rotineiras, Nilda lembrou que no dia anterior, o diretor do CEMEI Tulipa falou com ela que ele permitia que os seus professores comessem na escola sim. Nilda então indagou: “E aí, vou fazer o quê? O certo é abrir processo administrativo, mas vou fazer isso? Então vou ter que abrir para a torcida do flamengo inteira”.

Nesse dia decidiram ainda que convidariam para participar da formação o presidente, os tesoureiros e os conselheiros fiscais do Conselho de Escola e o assistente administrativo que cuidava da prestação de contas. Entretanto, depois, ao perceberem que haveria muita gente, resolveram convidar apenas um tesoureiro e pelo menos um Conselheiro Fiscal, e que se o diretor fosse o segundo tesoureiro, então ele deveria comparecer também.

Por fim, Joana levantou a questão se o ofício deveria “convidar” ou “convocar”, o que gerou risos. Entretanto, Nilda explicou que somente a Secretária poderia convocar.

Alguns dias depois começou a citada formação, a qual durou uma semana, sendo todos os dias pela manhã, exceto sexta. Cabe ressaltar que cada dia foi para um grupo de escolas, sendo passado o mesmo conteúdo.

No primeiro dia, Nilda conversava com a subsecretária da SEMFA/SUBTI, que estava presente para falar sobre a nota fiscal eletrônica, e esta disse estar espantada com a quantidade de “escolas” que faltaram à formação, acrescentando que era por causa de coisas desse tipo que “não há como implantar nenhuma ideia, fica-se apenas fazendo ‘coisas’”. A subsecretária

comentou que na Subsecretaria dela era a mesma coisa, pois desde que ela havia assumido o cargo só “apagava incêndio”. Quanto a isto, a própria Nilda concordava, exemplificando que naquele mesmo dia, em uma das vezes que ela estava falando aos presentes, ela chegou a dizer que eles são “fazedor de coisas, que não há tempo de sentar e planejar como ela acredita ser necessário”.

Durante todos os dias da formação, a pesquisadora sentou-se no meio do auditório, pois acreditava que seria interessante captar os comentários que sempre são feitos por aqueles que estão participando. Quanto à formação em si, para a pesquisadora, a formação no seu primeiro dia alcançou um nível bom, embora devesse ser mais objetiva. O problema é que apenas quatro horas de reunião acaba sendo muito pouco tempo para falar tudo o que é necessário. Além disto, neste dia a plateia não fez muitas perguntas, apenas concordou com o que era falado.

No segundo dia, embora tratassem do mesmo assunto, os temas geraram certa polêmica. Quando a subsecretária da SEMFA/SUBTI falou sobre a nota fiscal eletrônica, alguns diretores se revoltaram, alegando que possuíam muitas funções para ainda terem que conferir se as notas eram autênticas. No dia a dia, as situações foram se modificando, havendo em cada dia uma reação diferente dos presentes.

Observando esta situação, a pesquisadora confirmou a visão de Heráclito, que disse que “não se pisa duas vezes no mesmo rio”. A formação foi, em teoria, a mesma todos os dias, só que para profissionais de regiões diferentes, e foi tudo muito diversificado, porque as pessoas faziam comentários, dirimiam dúvidas, davam sugestões e faziam reclamações diferentes. A própria subsecretária da SEMFA/SUBTI mudava sua apresentação, pois agregava sempre os *feedbacks* do dia anterior.

Nilda chegou expor para à plateia que as dúvidas deles ensinavam muito. Acrescentou ainda, diante das reclamações dos diretores, que havia muita burocracia, que a gerência não queria inviabilizar o trabalho da escola, mas que a escola precisava compreender que há certos procedimentos que facilitam a ação dos gestores, como fazer uma solicitação de saída pedagógica em tempo hábil para que a gerência pudesse analisar com cuidado, ou seja, ela não tinha a intenção de negar apenas por negar, tanto que buscava nas leis “brechas” para atender às escolas.

Outra formação que gerou muito tumulto foi a que tratou sobre obras. Às 08h10min, embora houvesse poucos diretores presentes, Davi deu início à reunião ressaltando que quando não começam na hora, os próprios diretores reclamam ao fazerem a avaliação.

Como a formação era para falar sobre obras, quem falou foi Daniela, coordenadora do setor CAO. Esta começou sua fala expondo o fato de sua coordenação ter status de gerência, dado o número de serviços e atribuições sob a responsabilidade do setor. Ela apresentou a equipe e falou que tal equipe, que hoje está completa, há um mês estava toda desfalcada, por isso o atraso nas solicitações das escolas. Ao apresentar a equipe volante, a qual era composta por quatro pessoas, os diretores comentaram entre si que era justamente esta que deveria ser a maior, pois eles sempre precisavam muito dela. Em grande parte das falas da coordenadora, esta sempre ressaltava: “se vocês têm problemas em gerir uma escola, imagine eu que preciso dar conta de todas”.

Ela explicou a Portaria nº 035/2011, e à medida que ia explicando, os diretores sempre comentavam alguma coisa no sentido de que a portaria é uma forma de burocratizar o serviço, que dificultava ainda mais a realização dos serviços.

Quando Daniela comentou que as solicitações deviam ser feitas com tempo suficiente e não em cima da hora, Jaime (diretor EMEF Agapanto) comentou com um diretor ao lado que ele mandou uma solicitação há mais de dois meses e ainda não havia sido atendido. Outra diretora, Aline (EMEF Cerejeira) comentou que Daniela não sabia o que era uma escola.

Por muitas vezes Jaime (EMEF Agapanto) questionou o tempo para falar, pois ele queria expor algumas situações (na hora do intervalo ele chegou a comentar isso com Nilda, pedindo que ela abrisse para debate).

Daniela mostrou algumas obras que foram feitas em algumas escolas, e quando mostrou uma da EMEF Alfazema, todos fizeram um barulho do tipo “Ahhhhh” como quem diz: “para Alfazema sempre tem verba”. Rita (CDR), nesse momento, estava ao lado da pesquisadora e comentou que a EMEF Alfazema sempre foi diferenciada, pelo jeito que era dirigida, pois lá sempre houve muitos projetos e uma disciplina rígida, o que levava a escola a ser considerada modelo. Entretanto, segundo ela, quando a Secretária assumiu a Secretaria, cortou todos os projetos.

Enfim, abriu-se para debate. Jaime (Agapanto) foi o primeiro a falar. Ele disse que sempre que a escola não dava conta de alguma coisa, alguém da SEME dizia que era problema de gestão, então se o CAO não estava dando conta de suprir as necessidades, isso era problema de gestão também (Daniela não gostou da fala, ficou nítido na reação dela).

O diretor também comentou que não fazia muito sentido o setor existir porque eles só estavam aumentando a burocracia. Cada escola recebe só R\$ 15.000,00 para não precisar fazer licitação, mas a burocracia para realizar as pequenas obras era tão grande que seria melhor fazer licitação, pelo menos as escolas receberiam uma verba maior. Daniela argumentou que não estavam burocratizando mais, mas era preciso fiscalizar os gastos e controlá-los. Os diretores não pareciam concordar com ela.

Um diretor, conhecido por não ter “travas” na língua, falou que ele não era cargo comissionado, era efetivo com função gratificada e ganhou esta função sendo eleito, o que para eles é um direito conquistado. Sendo assim, não era justo acharem, como, segundo ele, a própria secretária falava que eles estão 24 horas disponíveis, pois eles têm família. Quanto à diretoria, havia uma carga horária a se cumprir, e não recebiam hora extra, caso extrapolassem essa carga horária. Ele disse isso porque no sábado anterior, ele estava brincando com o filho dele quando alguém da escola ligou falando que ele tinha uma reunião de conselheiros escolar para ir. Ele foi, mas não achou certo.

Ao final desta formação, Rita (CDR) comentou com a pesquisadora que a responsável por uma gestão tão engessada era a própria Secretária.

Essa foi uma, como tantas outras reuniões da qual a pesquisadora participou, sobre as formações que ocorreram na SEME, todas tinham uma parte de reclamação por parte dos participantes. Por mais que Nilda achasse que a formação era necessária para compartilhar os conhecimentos e dúvidas, muitas vezes tornava-se um momento de lamentações.

Além do mais, já havia uma fala decorada por partes dos sujeitos do Órgão Central e das escolas. Para os praticantes no órgão Central, o trabalho era difícil porque eram muitas escolas para tomarem conta; para os sujeitos das escolas, o trabalho era difícil porque o Órgão Central dificultava muitas coisas. Em suma, ficava sempre essa fala de que o trabalho de um é mais penoso que o do outro, e que a culpa por algo não dar certo é do outro setor.

Em geral, ninguém traz para si o problema e diz: “isso tem que ser resolvido aqui”!

8. AS ARTES DO FAZER GESTÃO: EM BUSCA DE INTERPRETAÇÕES DO COTIDIANO

Estudos sobre o cotidiano aumentam cada vez mais a partir das inúmeras transformações ocorridas a partir do século XX. Por meio de autores que falam sobre o dia a dia, citados neste estudo, o cotidiano permite trazer visibilidade para a complexidade que permeia a reprodução social. Essa complexidade das relações do cotidiano organizacional mostrou-se importante para analisar as artes de fazer gestão na Gerência estudada da Secretaria Municipal de Educação.

Considerando que o que se viu no dia a dia da SEME, complexo e com diversos dilemas, optou-se por tentar interpretar este cotidiano a partir das funções administrativas.

Planejamento

Como parâmetro para planejar as ações na SEME é utilizado o PPA e as próprias políticas da Secretaria. No caso da alimentação, por exemplo, é a partir das resoluções do FNDE. Para o Conselho de Escola, é a partir do próprio regimento do mesmo, para saber o que será feito para garantir a participação de toda a comunidade escolar. Entretanto, não é fácil o “sentar” para planejar. O que se vê na realidade, é que essas leis e normas são utilizadas como direcionamento para ação, sendo a partir delas que no início de cada ano se pensa o que deve ser feito e como. Entretanto, são tantas intercorrências no dia a dia que esse pensamento não se efetiva.

Certeau (2009) já alertara sobre a complexidade presente no cotidiano, e por conta desta complexidade, percebeu-se que quase se torna utopia fazer planejamentos para serem cumpridos diariamente. A complexidade é algo tão marcante no cotidiano que quase se torna utopia fazer planejamentos para serem cumpridos diariamente. Na prática, o dia seguinte, embora tão próximo ao presente, fica muito distante quando dos acontecimentos daquele dia. Pérez (2003) corrobora essa visão e ainda diz que o cotidiano complexo sempre desafia a obter outra forma de olhar a realidade, talvez por isso, mesmo com todas as dificuldades, sempre havia no setor estudado tentativas de planejar as ações.

Não se pode deixar de mencionar, quanto às quebras no planejamento, as tantas interrupções sem agendar que eram feitas. Todas as pessoas que procuravam a gerente no decorrer do dia,

alegando ter um assunto muito importante a tratar, faziam isto acreditando que o “seu” problema era o mais grave e que deveria ser tratado antes de todos os outros. Entretanto, muitas vezes percebia-se que aqueles problemas, que haviam tomado grande parte do dia de Nilda, não eram prioridades quanto à questão central que move o setor: a educação do Município. Mas ao mesmo tempo, para não se indispor com quem a procurava, ela julgava melhor escutar o problema. Nilda fazia isso porque era bom para a imagem dela: dizer a alguém que não podia atender por falta de tempo poderia causar comentários negativos sobre sua gerência. Por outro lado, esses contatos lhe permitiam criar certas intimidades que poderiam lhe ajudar futuramente, já que muitas vezes, para resolver algum problema, o fato de já se conhecer a pessoa ajudava muito, no sentido de agilizar as resoluções de problemas.

O planejamento na realidade era reelaborado a cada momento. A gestora se programava para determinadas atividades, mas estas eram interrompidas por situações inusitadas. Se uma comida não chega às escolas, por exemplo, porque um fornecedor não entregou em tempo, os gestores precisavam pensar no que fazer primeiro: arrumar uma solução ou punir a empresa. Quando na verdade, se houvesse um planejamento melhor, o fato de o fornecedor não entregar um produto, ainda haveria tempo hábil para solucionar o problema. Porém, com a prática do imediatismo, se descobre o problema no mesmo dia. Ou seja, uma grande dificuldade na gestão é a falta de planejamento, o qual é alterado por diversos afazeres que ganham prioridades. O que estava no planejamento era executado entre uma situação inesperada e outra.

Importante também ressaltar o fato de que muitas vezes o planejamento era feito de forma informal. Naquele corredor de acesso às salas das coordenações, a gerente parava para conversar com um coordenador e outro, e ali mesmo era arquitetado o que fazer em dada situação. Isso demonstrava que não era preciso lugares formalmente estipulados para tomadas de decisões. Como diria Certeau (2009), o espaço é construído, a partir da necessidade ganha forma.

Organização

Entendendo, nesse aspecto, a intenção de obter uma estrutura humana e material para desempenho das atividades. No setor estudado era muito comum haver problemas para a gerente resolver, os quais ela julgava ser de responsabilidade de outros setores, como diretores

que procuravam a gerência dela para sanar algum problema que Nilda julgava ser de alçada da outra gerência. Este ponto lembra bem a perspectiva política realçada por Reed (1997), quando este autor afirma que, sob esta ótica, a gestão busca a regulação do conflito entre grupos de interesses no tocante às configurações organizacionais. A ideia da gerente da SEME era buscar uma solução para este problema. Entretanto, como Reed (1997) bem propõem era impossível fazer isso de maneira isolada, isto porque se este problema ocorria possivelmente era porque as definições do que cada setor deveria fazer não estavam claras.

Há ainda outra questão a ser levantada quanto às lacunas nas definições das tarefas de cada gerência. Se um diretor ou mesmo um contribuinte passa por vários setores a fim de saber qual deles é o responsável por resolver seu problema, isso não representa um quadro democrático. Por outro lado, Nilda fazia questão de que os sujeitos das escolas participassem de formações continuadas, como a formação que tiveram os novos diretores. No entender da pesquisadora, para Nilda, se não há uma formação continuada que mostre ao diretor, pedagogos e outros a importância do lado pedagógico, ele não se preocupa com isso, ficando atolado nos problemas administrativos da escola. Nilda então queria garantir o bom andamento das formações, por isso estava sempre atrelada à Gerência de Formações.

Além do mais, este relacionamento próximo com a Gerência de Formações lhe permitia saber o que seria repassado aos diretores, pedagogos ou merendeiras, pessoas as quais de alguma forma estavam subordinadas a ela.

Comando e Coordenação

A gerente estudada delegava tarefas, mas ao mesmo tempo acompanhava tudo de perto. Aliás, a estrutura física do setor era um facilitador para isto, já que as divisórias entre os setores eram de vidro da metade para cima, o que possibilitava a gerente ter uma ampla visualização dos acontecimentos.

É importante considerar que, antes de Nilda se tornar gerente do setor, ela possuía um cargo técnico no conselho existente no setor. Isso causava um conflito latente, pois para a gerente tornava-se até constrangedor tomar uma atitude alheia à vontade de um colega. Assim, Nilda precisava sempre encontrar um equilíbrio quando da tomada de suas decisões. No entanto,

muitas vezes cobrava menos do que ela mesma julgava necessário e correto, evitando se indispor com um colega.

Assim como Nilda, Cora, coordenadora não instituída da CFACE, já havia ocupado outro cargo, o de Secretária da SEME. Neste, Cora teve atitudes que não agradou a alguns servidores da SEME, e então quando passou para a CFACE, alguns funcionários da gerência estudada tinham certa resistência em relação às propostas dela.

Controle

De acordo com a fala da gestora, ela sempre buscava formas de realizar tudo de acordo com os planos e o que estava ordenado, mas o cotidiano muitas vezes lhe impedia de cumprir este propósito. Muitas coisas também, por Nilda não ter o controle da situação, eram deixadas de lado. Por exemplo, quando a gestora foi até a escola Hortênsia atender a um pedido do diretor que gostaria que ela visse uma sala para poder dividir em duas, na visão de Nilda a obra não deveria ser feita, mas, segundo ela, como eles estavam com a decisão tomada, a reforma seria feita. Além da própria opinião, ela sabia que a Coordenadora de Obras já havia visitado a escola e dado parecer técnico contrário à vontade do diretor. Mesmo assim, Nilda achou que deveria acatar.

Na visão da pesquisadora, o que Nilda fez foi deixar o problema de lado, uma vez que já até havia parecer técnico reprovando a vontade do diretor. Mas, como ela não queria ficar mal com o diretor e nem enfrentar o Conselho de Escola, o qual também era a favor da reforma, ela resolveu dar o aval. Nesta situação, a pesquisadora chegou a comentar com ela porque deixar fazer a reforma se ela mesma achava que não ficaria bom. Nilda argumentou que esta era a vontade da Escola. Entretanto, para a pesquisadora isso não é democracia. Não argumentar, não discutir o problema, não leva à melhor solução. Embora o Conselho de Escola seja a representação da vontade da escola, sabe-se que em muitas situações impera a decisão de apenas um. Se Nilda tivesse enfrentado o Conselho de Escola saberia se realmente essa era a vontade de todos, ou da maioria deles.

Este não enfrentamento também aconteceu no início das observações, quando os diretores não estavam prestando contas dos gastos dos Conselhos Escolares. De acordo com as normas instituídas eles deveriam ser punidos sendo destituídos do cargo. Entretanto a punição não foi

executada, pois não haveria quem colocar no lugar desses diretores. Dessa forma, as decisões acabam por ficar a cargo dos diretores, pois eles sabem que não serão punidos por não ter alguém que assuma os seus lugares. Ou seja, a gestora acaba por fugir de suas responsabilidades, pois sabia que não conseguiria fazer valer a punição.

Ademais a essa visualização por meio das funções administrativas, não se pode deixar de reparar no sofrimento do gestor, expressado tantas vezes pela fala de Nilda “preciso fazer *log-off*”. Essa frase era sempre mencionada nos momentos de cansaço, de angústia por não conseguir resolver algo, parecia um pedido de socorro, clamando por um descanso. Outro momento de forte ligação com o trabalho era quando o telefone institucional tocava, Nilda dizia que o coração disparava, já isso significava: “lá vem outro problema”.

Durante todo o período de observação, a maioria dos assuntos girava em torno dos Conselhos de Escola. Como foi dito no capítulo anterior, os Conselhos são como a “menina dos olhos” da Gestão Democrática. Entretanto, justamente este é o instrumento que despende maiores cuidados, em outras palavras, é o que dá mais problemas. Ou seja, a “razão de ser” da SEME em vez de ser solução gera problemas.

Montar o Conselho de Escola já representa uma grande dificuldade para as escolas. Muitas vezes era preciso, como disse um professor à pesquisadora, “agarrar pelo laço”, ou “pegar de surpresa” as pessoas nos corredores e convencê-las a participar do Conselho. Essa participação tornava-se difícil, pois era preciso “gastar” um tempo com ela sem receber nenhum ganho financeiro em troca. As pessoas que participavam de livre vontade, o faziam por acreditar que estavam trabalhando em prol de escolas melhores. Essa conscientização, no entanto, não é comum a todos os membros da comunidade escolar. Para muitos, abdicar do seu tempo e participar de reuniões é desgastante e desmotivador. Assim, montar o Conselho de Escola acaba tornando-se tarefa árdua e demorada na grande maioria das escolas.

Ademais a estes aspectos, é importante pensar que no caso de Nilda, a forma encontrada por ela para gerenciar tem seu contorno próprio. Ela gerencia de forma a ter boa relação e conseguir resultado das pessoas, o que é percebido até mesmo pelo fato de deixar a porta de sua sala sempre aberta, percebe-se que ela quer passar aos funcionários que está sempre aberta e disponível para eles. Nilda era muito aberta a escutar, até mesmo quando tinha dúvidas, se estivesse diante de uma legislação que possuía mais de uma interpretação, sua primeira reação

era questionar alguém a quem ela confiava para lhe ajudar a esclarecer, seja do setor ou até mesmo de fora da Secretaria.

Por outro lado, ela escutava, mas se fosse algo que fugisse ao seu controle ela parecia fugir do problema. Por exemplo, Nilda às vezes fazia de conta não saber sobre certos problemas, como o fato dos professores almoçarem nas escolas ou merendeiras que faziam comidas para consumo próprio na escola. Ela escutava o problema, mas não se manifestava. Isso acontecia, porque na verdade ela sabia que embora fosse ilegal, ou imoral, era rotina, mas se fosse tentar resolver o problema demandaria quase todo seu tempo e, portanto, não haveria tempo suficiente para lidar com os problemas que ela julgava mais importantes.

Além disto, existe também a figura da Secretária que acredita em uma forma de gestão pública, o que acaba direcionando a gestão de todos os que estão sob sua hierarquia. Cada gestor ao receber uma ordem para fazer alguma coisa, esta será analisada sob como a Secretária entende que é a melhor forma, porém sempre há uma forma própria de cada gestor fazer (mesmo tentando nunca fugir dos limites colocados pela Secretária). Nilda por exemplo, sempre fez questão de fazer valer a participação, o diálogo, debate, pois para ela, esses são requisitos para uma gestão democrática. Quando ela atende uma pessoa que não está agendada, quando ela mesma faz uma ligação para passar uma formação, ou então solicita uma reunião para debater algum assunto, ela o faz, pois acredita que dessa forma está sendo democrática. Assim, o que se vê é que ela acrescenta o seu olhar sob os parâmetros dados pela Secretária.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa buscou-se compreender as “artes do fazer” gestão em uma Gerência da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (ES) por meio das práticas cotidianas vivenciadas neste setor. Essa compreensão se fez a partir de fragmentos das práticas cotidianas do gestor evidenciado neste estudo. Fica claro que esses fragmentos levam a pistas transitórias da prática gerencial, uma vez que é sabido que, se ao retornar ao campo de pesquisa, muitos, se não todos, fragmentos sofrerão variações, dado à celeridade da mutação cotidiana.

O que se identificou no cotidiano da gestão da gerência estudada é que ao mesmo tempo em que os sujeitos organizacionais reproduzem as políticas públicas instituídas, também reinventam essas normas, possibilitando as diversas versões do cotidiano. Se por um lado a constante mudança cotidiana torna impraticável pensar em uma teoria geral sobre o assunto, por outro lado, expande o campo do saber sobre práticas gerenciais.

Esse cotidiano gerencial é, aqui neste estudo, caracterizado como um contexto multifacetado, em que se destaca a pluralidade das práticas gerenciais. O gestor, embora seja investido de poder e incumbido de cultivar a ordem da organização, necessita muitas vezes encontrar linhas de fugas para prosseguir com a gestão, de forma a suavizar as oposições entre normatizações generalizadas e as particularidades da realidade vivenciada.

Na SEME os sujeitos praticantes trabalham em cima das possibilidades existentes, ou pelo menos das que são percebidas, atuando sempre de acordo com o meio no qual estão inseridos. Isso corrobora a visão de Giddens (1979; 1984) e de Carrieri, Leite-da-Silva e Junquillo (2008), quando afirmam que não existem, no dia a dia organizacional, sujeitos atuando descolados do seu cotidiano ou das estruturas sociais.

Portanto, é fácil identificar que, na gestão da SEME, o exercício das clássicas funções administrativas – planejar, organizar, comandar, coordenar e controlar – está longe de ser a realidade vivida, o que acaba gerando resultados diferentes dos previstos, ou seja, é uma realidade marcada por incertezas. A prática da gestão é marcada por instabilidade, incertezas e conflitos.

O cotidiano da gestão na gerência estudada deixa claro que as “artes de fazer” estão permeadas por vários sujeitos atrelados às suas práticas, isso corrobora a visão da gestão

como sendo plural e ao mesmo tempo ambígua. Assim, Nilda tem grande importância na gestão, mas não está só. Ao praticar sua gestão, sofre interferência de inúmeras práticas. É neste ponto que este estudo vai além aos estudos de Mintzberg (1986), uma vez que não há como fazer a análise da gestão apenas pela figura do gestor, é preciso considerar as práticas sociais que ajudam a construir a gestão e, além disso, considerar o complexo cotidiano, nomeado por Certeau (2009) como as “artes do fazer”. O cotidiano do setor acompanhado é construído dia após dia, e não há como desconsiderar o conhecimento de cada sujeito, uma vez que cada um deles ajuda a configurar as práticas de gestão.

Dado ao exposto, este estudo torna-se relevante por expor a complexidade que envolve o dia a dia da gestão organizacional. Por este motivo, tornam-se importantes estudos nesta linha, para discutir a gestão organizacional, a qual não pode ser entendida sob um guia de gestão.

Essas foram algumas conclusões apontadas com as observações realizadas em uma gerência da SEME, esperando poder contribuir com outros estudos que buscam compreender a magia do cotidiano. Por fim, espera-se que esta pesquisa permita ao leitor relacionar práticas organizacionais e avistar alternativas para a gestão organizacional. Além disto, deseja-se que o desenvolvimento de propostas de estudos nesta linha aumentem e possa haver maior debate entre grupos interessados no desenvolvimento da abordagem da gestão como prática social.

10. 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 dos saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. A invenção da escola a cada dia. In: _____. (Orgs.). **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 7-20.
- _____. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências. **Revista Portuguesa de Educação**. Portugal, v. 14, n. 02, 2001.
- ARAÚJO, J. A. Implicações teórico-metodológicas na Geografia ao se adotar as noções de vida cotidiana e de cotidiano. **Programa de Pós-graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo**. [S.l. s.n] [20--] Disponível em <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/86.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2011.
- AZEVEDO, J. G. Itinerâncias da Pesquisa. In: GARCIA, R. L. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 119-137
- BARROS, D. L.; BARBOSA, J. F.; MANGARAVITE, M. J. M. O compromisso da gestão democrática na garantia de acesso e permanência do aluno na escola. In: SCHWARTZ, C. M; ARAUJO, G. C.; RODRIGUES, P. S. **Escola de gestores da educação básica: democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no estado do Espírito Santo**. Vitória: GM, 2009. p. 85-96
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Codex, 1994.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 mai. 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. De 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 04 mai .2012.
- CARRIERI, A. P.; LEITE-DA-SILVA, A. R.; JUNQUILHO, G. S. O fazer estratégia na gestão como prática social: articulações entre representações sociais, estratégias e táticas cotidianas nas organizações. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.
- CAVEDON, N. R. **Administração de toga: desvendando a cultura organizacional da UFRGS e da UNISINOS**. 2000. 330 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-

Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

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

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

CERTEAU, M. de; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. 10. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Clara (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995.

CZARNIAWKSA, B. The uses of narrative in Organization Research. Gothenburg: Gothenburg Research Institute – School of Economics and Commercial Law, Goteborg University, 2000. Disponível em: <<http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/2997/1/GRI-rapport-2000-5.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2011.

FAYOL, H. **Administração industrial e geral**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1970.

FERRAÇO, C. E; Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes dos saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 91-107.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

GARCIA, W. E. Notas sobre a crise da gestão educacional. **Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. ano 6, n. 36, (out/dez. 1987). Brasília: Notas sobre a crise da gestão educacional. Disponível em <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/637/566>>. Acesso em 20 set. 2012.

GARCIA, W. E. Tecocratas, educadores e os dilemas da gestão. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GHANEM, E. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica/Ação Educativa, 2004.

GEERTZ. **A interpretação das culturas**. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIARD, Luce. (Org.). **Michel de Certeau**. Paris: centers Georges Pompidou, 1987.

GIDDENS, A. **Central problems in social theory**. Berkeley: University of California Press, 1979.

- _____. **The constitution of society**. Los Angeles: University of California, 1984.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- JOSGRILBERG, F. B. **Cotidiano e invenção: os espaços de Michel de Certeau**. São Paulo: Escrituras, 2005. (Coleções Ensaio Transversais)
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.
- LÜCK, H. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. **Série Cadernos de Gestão – Vol. II**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- _____. Gestão Educacional: Uma questão paradigmática. **Série Cadernos de Gestão – Vol. I**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000.
- MARRA; MELO. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. **RAC**, v. 9, n. 3, jul./set. 2005: 09-31
- MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINTZBERG, H. **Trabalho do executivo: o folclore e o fato**. São Paulo: Nova Cultural. Coleção Harvard de Administração, n. 3, p. 5-57, 1986.
- _____. **Managing: Desvendando o dia a dia da gestão**. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- OLIVEIRA, A. S. B. et al. Gestão democrática na escola pública: ação sócio pedagógica que se faz ao caminhar. In: SCHWARTZ, C. M.; ARAUJO, G. C.; RODRIGUES, P. S. **Escola de gestores da educação básica: democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Estado do Espírito Santo**. Vitória: GM, 2009. p. 69-84.
- OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- OLIVEIRA, I. B. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 39-54.
- OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, Paulo. **Estudos do Cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PERETZ, H. **Les méthodes en sociologie: L'observation**. Paris: Éditions La Découverte, 1998.

PÉREZ, C. L. V. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, R. L. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 97-118.

QUADROS, E. G. **A experiência viva: uma introdução à historia religiosa de Michel de Certeau**. Trabalho apresentado no simpósio do CEHILA: Vivências do sagrado no centro-oeste, ocorrido na Alinede de Goiás, em 1 nov. 2002. Mimeo.

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

REED, M. **Sociologia da gestão**. Oeiras: Celta, 1997.

RICHARDSON, R. J.; et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, L. L. S.; ALCADIPANI, R. Por uma epistemologia das práticas administrativas: a contribuição de Theodore Schatzki. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 34., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.

SCHATZKI, T. R. A new societist social ontology. **Philosophy of the social sciences**. v. 33, n. 2, jun. p. 174-202, 2003.

_____. **Social practices: a Wittgensteinian approach to human activity and the social**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

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

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

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

SPRADLEY, J. P. **Participant Observation**. Orlando-Florida. Harcourt Brace Jovanovich. Macalester College, 1980.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, S. C.; CALDAS, M. P. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 4, p. 66-72, out./dez. 2005.

VIEIRA, M. M. F. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em administração**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. Cap. 1, p. 13-28.

VITÓRIA. **Decreto nº 12.666**, de 25 de janeiro de 2006. Estabelece a forma de organização e regulamenta o funcionamento das unidades administrativas da Secretaria de Educação. Disponível em: < <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2006/D12666.PDF>>. Acesso em: 11 jun. 2012.

VITÓRIA. Secretaria de Educação. **Gestão Escolar**. Disponível em: < http://www.vitoria.es.gov.br/semi.php?pagina=gestao_democratica_oquee >. Acesso em: 10 jan. 2012.

WHITTINGTON, R. Completing the practice turn in strategy research. **Organization Studies**, v. 27 n. 5, p. 613-634, 2006.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.