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

LUCAS POUBEL TIMM DO CARMO

A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS E O TRABALHO GERENCIAL: FRAGMENTOS DO COTIDIANO DA GESTÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL

VITÓRIA

2015

LUCAS POUBEL TIMM DO CARMO

A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS E O TRABALHO GERENCIAL: FRAGMENTOS DO COTIDIANO DA GESTÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL

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 para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Gelson Silva Junquilho

Coorientador: Prof. Dr. César Tureta

VITÓRIA

2015

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

Carmo, Lucas Poubel Timm do, 1992-
C287o A organização das práticas e o trabalho gerencial : fragmentos do cotidiano da gestão de uma escola pública municipal / Lucas Poubel Timm do Carmo. – 2015.
164 f. : il.

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

1. Escolas públicas. 2. Escolas públicas - Organização e administração. 3. Prática administrativa. I. Junquilho, Gelson Silva. II. Tureta, César. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. IV. Título.

CDU: 65

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PPG ADM
Programa de Pós- Graduação em Administração
UFES
Mestrado e Doutorado

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

"A Organização das Práticas e o Trabalho Gerencial: Fragmentos do Cotidiano da Gestão de uma Escola Pública Municipal"

Lucas Poubel Timm do Carmo

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: 16/12/2015

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Dr. Gelson Silva Junquilho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Dr. César Augusto Tureta de Morais
Universidade Federal do Espírito Santo

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

Professora Drª. Vera Lúcia Cançado Lima
Fundação Pedro Leopoldo

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação só foi possível por causa do apoio que recebi de todos aqueles que compartilharam comigo essa experiência.

A Deus, primeiramente, pela ajuda e força ao longo de todo o mestrado.

Aos meus pais, David e Neyva, e meus irmãos, Vitor e Felipe, por serem base fundamental da minha vida e pelo apoio e incentivo nos momentos que precisei e nas decisões que tomei. Tenham certeza que essa conquista também pertence a vocês!

Aos meus tios e tias, primos e primas, avós Berthonilha (*in memoriam*), Lila, Adolfo (*in memoriam*) e Amiltom (*in memoriam*) e amigos de longa data, pelos ensinamentos, por sempre torcerem por mim e por estarem sempre ao meu lado.

À Vanessa Eler, quem eu tanto amo e que me acalmou nos momentos mais difíceis do mestrado. Seu companheirismo, carinho, paciência e dedicação foram fundamentais para que eu conseguisse dar mais um passo rumo ao meu sonho de ser professor.

Aos meus amigos do PPGAdm/UFES, pelos momentos inesquecíveis que tivemos e por tornarem o mestrado mais tranquilo, mesmo diante dos prazos, dos artigos, das disciplinas, da qualificação, da defesa e de tantos outros desafios que, sinceramente, um dia sentiremos falta!

Ao professor Gelson Silva Junquilho, não só por ser meu orientador, mas pela amizade que construímos. Foram inúmeras as oportunidades, sugestões e aprendizados a mim proporcionados durante o período em que trabalhamos juntos.

Professores Alfredo Rodrigues Leite da Silva e Vera Cançado, por terem aceitado o convite de participarem da Comissão Examinadora. Lembro também dos professores César Tureta, meu coorientador, e Letícia Fantinel, que participou da banca de qualificação, pela generosidade ao fazerem recomendações com relação à dissertação e a minha vida profissional.

Por fim, agradeço à agência de fomento CAPES, por ter financiado meus estudos e esta pesquisa.

RESUMO

A gestão das escolas públicas brasileiras é um fenômeno com características peculiares, dado que envolve múltiplos atores da comunidade escolar – diretor, docentes, demais funcionários, pais, alunos e líder comunitário. Em virtude disso, o diretor escolar se depara com muitos interesses e imprevistos no cotidiano, de tal maneira que seu trabalho assume forte caráter "emergente" e relacional. É fundamental, entretanto, estudar a gestão escolar sob uma ótica que não privilegie apenas o diretor de escola, mas as práticas organizativas que se desenrolam em meio aos arranjos materiais da unidade de ensino. Nesse sentido, o objetivo desta dissertação é entender como se organiza, por meio de práticas cotidianas, a gestão em uma escola pública de ensino fundamental. Para isso, foram utilizadas a *shadowing* e documentos como técnica de coleta de dados. O trabalho de campo foi desenvolvido de fevereiro a maio de 2015, período em que foi feito o acompanhamento de uma diretora escolar nas suas atividades diárias e a coleta de documentos que auxiliassem na caracterização do contexto da unidade de ensino. Para análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo. Os resultados obtidos apontam para uma gestão fortemente influenciada pelos distintos interesses e objetivos dos segmentos da comunidade escolar. Além disso, destacam a natureza emergente e dinâmica do "ser diretor" em virtude dos imprevistos que surgem no cotidiano organizacional. Mais do que isso, apontam para a gestão escolar como um fenômeno que acontece a partir de fragmentos de práticas que se desenrolam nos diferentes arranjos materiais que ajudam a constituir a unidade de ensino.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Práticas Organizativas; Trabalho Gerencial; *Shadowing*; Escola Pública

ABSTRACT

The Management of Brazilian Public Schools is a phenomenon with peculiar characteristics as it involves multiple actors of the school community - director, teachers, other employees, parents, students and community leader. As a result, the school director is faced with many interests and unexpected situations in everyday life, so that their work takes strong “emergent" and relational character. It is essential, however, to study school management under a viewpoint that favors not only the school principal, but the organizational practices that take place among the material arrangements of the school. Accordingly, the aim of this work is to understand how is organized, through daily practices, management in a public elementary school. For this, it were used the shadowing and documents as data collection technique. The field work was carried out from February to May 2015, a period when it was made the shadowing of a school director in their daily activities and the collection of documents that helped on the characterization of the school context. For data analysis, it was used the content analysis. The results point to a management strongly influenced by different interests and objectives of the segments of the school community. Also, they highlight the emergent and dynamic nature of "being a school principal" because of unexpected circumstances that arise in the organizational day-by-day. More than this, point to the school management as a phenomenon that happens from fragments of practices that take place in different materials arrangements that help constitute the school.

Keywords: School Management; Organizational practices; Managerial Work; Shadowing; Public school.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO TEMA DA PESQUISA 10

1.2 PROBLEMA, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVAS DA DISSERTAÇÃO 14

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO 16

2 A ESCOLA PÚBLICA COMO UM CONTEXTO PLURAL, AMBÍGUO E INCERTO 17

3 A GESTÃO COM ENFOQUE PROCESSUAL-RELACIONAL 24

4 AS CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA EM SCHATZKI PARA O ESTUDO DA GESTÃO ESCOLAR 32

4.1 A ONTOLOGIA DE CONTEXTO, OS ARRANJOS MATERIAIS E AS PRÁTICAS 34

4.2 A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS 38

5 A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DA GESTÃO ESCOLAR 44

6 METODOLOGIA 49

6.1 TIPO DE PESQUISA 49

6.2 A ESCOLHA DO *LOCUS* DE PESQUISA 50

6.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS E MÉTODO DE ANÁLISE 53

6.4 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS 57

7 PISTAS INICIAIS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA ESTUDADA 60

7.1 EM BUSCA DA ESCOLA A SER ESTUDADA 60

7.2 A DEFINIÇÃO E OS PRIMEIROS CONTATOS NO/COM O CAMPO 62

7.3 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA ESCOLA 71

8 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS 77

8.1 OS PRIMEIROS DIAS DE UMA DIRETORA ESCOLAR: A GESTÃO COMO UM PROCESSO ANGUSTIANTE 77

8.1.1 As dificuldades envolvendo o ônibus escolar 78

8.1.2 As dificuldades envolvendo o fluxo de alunos 89
8.2 O APAGAR INCÊNDIO NO COTIDIANO ESCOLAR 95
8.2.1 Escola nova, mas com problemas nos arranjos materiais para solucionar 96
8.2.2 Transitando por toda a escola: resolvendo imprevistos com a comunidade escolar 101
8.3 A GESTÃO ESCOLAR NÃO É UMA ILHA: AS INFLUÊNCIAS DA COMUNIDADE ESCOLAR NA PRÁTICA DA GESTÃO 108
8.3.1 As influências do CTA, professores e demais funcionários: a oposição e a base aliada 109
8.3.2 As influências da comunidade 115
8.3.3 As influências do órgão central 120
9 ANÁLISE DOS DADOS 126
9.1 AS PRÁTICAS COTIDIANAS E OS ARRANJOS MATERIAIS DA ESCOLA 126
9.2 A ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO DA ESCOLA “BOCA DO LOBO” 131
9.3 O CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR E SEU CARÁTER PROCESSUAL-RELACIONAL 140
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS 148
11 REFERÊNCIAS 157

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO TEMA DA PESQUISA

A gestão das escolas públicas da educação básica no Brasil passou por mudanças importantes desde o advento da Constituição Federal de 1988. Como reflexo dos movimentos e reivindicações da população em prol da democracia durante a ditadura militar, a gestão escolar passou a ser pautada por princípios democráticos, garantidos na lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir disso, a gestão nas escolas públicas no Brasil precisou envolver múltiplos atores da comunidade escolar – diretor, docentes, demais funcionários, pais, alunos e líder da comunidade local –, de forma que, por meio dos canais de participação, todas essas pessoas passaram a ter sua participação viabilizada (SOUZA et al, 2005; LÜCK, 2011).

Essa conquista da população foi considerada de fundamental importância para o país, pois a gestão democrática destacou-se como um meio pelo qual se pode minimizar as desigualdades presentes na política da educação pública brasileira (LÜCK, 2006a). Ao mesmo tempo, tal conquista impulsionou para esse fenômeno social práticas cotidianas, rotinas, jogos de resistência, conflitos, incertezas, negociações e interesses diversos (WERLE, 2003; SOUZA et al, 2005; LÜCK, 2011; DRABACH; MOUSQUER, 2009; VARGAS; JUNQUILHO, 2013). Esses são elementos que influenciam consideravelmente no trabalho gerencial de um diretor escolar.

Assim, a maneira como os contextos sociais e políticos mudaram afetou as condições de aprendizagem e de trabalho nas escolas e, consequentemente, os diretores escolares também sofreram os mesmos efeitos (DAY, 2007). Nesse sentido, considero nesta dissertação que esses sujeitos, no cotidiano escolar, fazem mais do que coordenar, zelar, representar, cumprir objetivos e responder pela gestão da escola (SOUZA; GOUVEIA, 2010), aspectos formais do seu papel. Em virtude, por exemplo, dos diferentes sentimentos dos diretores, das distintas formas como os coordenadores conduzem o horário de entrada e saída dos alunos e das variadas maneiras como os pedagogos lidam com os professores, as escolas públicas, ou até

uma mesma unidade de ensino com turnos diferentes, são marcadas por suas particularidades, que influenciam na maneira como a gestão é praticada. Assim, os diretores acabam construindo práticas cotidianas e subjetivas, a partir das suas relações sociais, que não estão escritas em nenhum manual ou lei. Ou seja, é justamente no cotidiano que surgem as imaginações, as táticas, as artimanhas e as produções de representações que ajudam a constituir a prática da gestão escolar (FERRAÇO, 2002).

Por isso, além de tratar as noções fundamentais para o entendimento geral do contexto plural e complexo das escolas e, consequentemente, da gestão dessas organizações, busco enriquecer essa temática, inicialmente, com a ideia do trabalho gerencial sob as óticas de Watson (2001a, 2005) e Cunliffe (2014). Como Hassard, Tonelli e Alcadipani (2005) afirmam, muitos estudiosos ainda insistem em criar soluções que visem sanar e controlar os problemas enfrentados pelas organizações. Nessa perspectiva, denominada por Watson (2005) como sistêmico-controladora, o gestor e as organizações são tidos como fixos e estáveis. Nela, há uma nítida separação entre mente e corpo: “enquanto a primeira analisa, controla, lidera, pensa e planeja, a segunda aparece como um mero objeto, passivo e inerte, que deve ser dirigido. A gestão enquanto ‘cabeça’ cria visões, estratégias e planejamentos para dominar e conduzir a organização (‘corpo’)” (CLEGG; CARTER; KORNBERGER, 2004, p. 22).

Drucker (1986), por exemplo, é um dos autores clássicos dessa corrente. Principalmente a partir de suas experiências como consultor nos Estados Unidos, ele discute a gestão como um conjunto rígido de técnicas, habilidades e ferramentas que as pessoas possuem. Além disso, o “como ser um bom e eficaz gestor” perpassa por seguir uma série de tarefas específicas e determinadas *a priori*, como definir e planejar projetos, motivar os subordinados, responsabilizar-se pela correta troca de informações entre as pessoas, angariar recursos e garantir a produtividade de todos. Ao “equipar-se” dessas premissas, os gestores seriam capazes de moldar eficientemente as organizações, as sociedades e as culturas nas quais estão inseridos (DRUCKER, 1986).

Entretanto, tal visão desconsidera questões relacionais, políticas e sócio-históricas do trabalho gerencial e das organizações. Nesse sentido, surgiu a necessidade de que estudos apontassem para esses fenômenos como constantes processos emergentes,

frutos das interações entre as pessoas no dia a dia organizacional (WATSON, 2001a; 2001b; CZARNIAWSKA, 2004; SANTOS, 2014). É a partir dessa lógica processual-relacional que buscarei estudar as escolas públicas, dado que as relações, os conflitos de interesse e as barganhas que existem nessas organizações (VARGAS; JUNQUILHO, 2013) ocorrem de uma maneira que não há como controlar absolutamente, mesmo a partir da imposição de sistemas gerenciais ou de uma cultura organizacional, conforme sugere a perspectiva sistêmico-controladora de gestão (WATSON, 2005).

Assim, à luz principalmente das perspectivas de Watson e Cunliffe, o trabalho do gestor de escola pública pode ser melhor compreendido quando olhado a partir das relações que ele tem no cotidiano, para que assim se entenda a gestão como um processo em constante construção e reconstrução. Nesse aspecto, o gestor nas organizações está sempre envolvido em "emergências", tendo que moldar tanto o senso que tem de si mesmo, como o seu trabalho a partir do processo de organização (*organizing*) das suas atividades (WATSON, 2001a).

O trabalho do diretor de escola, por exemplo, é marcado por reuniões de última hora, por demandas de conflitos inesperados entre professores, alunos ou pais, por idas ao órgão central de educação para resolver imprevistos, por voltas recorrentes pelos espaços da escola e por construir e reconstruir relações com a comunidade escolar e o órgão central no curso de suas atividades práticas, tendo em vista que o diretor, geralmente, é eleito e tem diante de si o dilema de atender ou não aos interesses e necessidades, muitas vezes conflitantes, desses dois segmentos (ABRUCIO, 2010; PARO, 2010). Essas situações, em grande medida inesperadas ou críticas, ilustram como as práticas dos gestores escolares são consideravelmente impactadas pelos seus relacionamentos com a comunidade escolar e o órgão central, fazendo com que, no cotidiano escolar, a todo o momento eles precisem criar sentidos aos lugares e situarem-se em relação aos outros (CUNLIFFE, 2001). Assim, o fato de a gestão nas escolas públicas ser permeada pelas incertezas, dilemas, objetivos difusos e ambiguidades (LÜCK, 20011; DRABACH; MOUSQUER, 2009; VARGAS; JUNQUILHO, 2013) interfere para que os diretores estejam inseridos em um constante processo de “vir a ser gestor” (WATSON, 1996, 2001a; ANTONACOPOULOU, 2007, 2008b).

No entanto, é preciso avançar nos estudos sobre esse fenômeno, no sentido de descentrar seu olhar apenas para o diretor de escola (VARGAS; JUNQUILHO, 2013). Dessa forma, entendendo a gestão como um processo contínuo e relacional (CUNLIFFE, 2014), é importante estudá-la a partir de uma abordagem teórica que esteja baseada nas práticas sociais e vá em direção a uma ontologia que não privilegie indivíduos ou estruturas, mas sim o contexto no qual as organizações acontecem (SCHATZKI, 2006; SANTOS; ALCADIPANI, 2015). Por meio desse enfoque, que mostre o desenrolar diário da gestão de uma escola pública, foi possível evidenciar pressões, emergências, emoções, fragmentações e incertezas envolvidas nesse fenômeno social (TENGBLAD, 2012c).

Dessa maneira, na medida em que o processo de organização passa a ser cada vez mais compreendido como distribuído, móvel, transitório e sem precedentes, novas abordagens são fundamentais para entender fenômenos sociais de caráter indeterminado e emergente, como é o caso da gestão (WATSON, 2001a; FELDMAN; ORLIKOWSKI, 2011). Nesse sentido, as teorias da prática tornam-se propostas poderosas e úteis para se alcançar tal compreensão (FELDMAN; ORLIKOWSKI, 2011), dando importância ao fato de que a forma como a gestão é praticada se dá de maneira socialmente situada (GHERARDI, 2009)

Especificamente, esta dissertação propõe o uso da abordagem de práticas sociais desenvolvida por Schatzki (1996, 2001a, 2001b, 2002, 2003, 2005, 2006), buscando por meio das ideias do referido autor focar nas dinâmicas e nas relações entre humanos e não-humanos. As considerações desse teórico possibilitarão entender como a prática da gestão de uma escola pública municipal se organiza a partir da atuação de uma diretora em conjunto com outros sujeitos em meio a uma configuração de arranjos materiais que englobam esse fenômeno.

Utilizando tais ideias como enfoque, será possível entender a gestão escolar não como algo acabado, mas como: (1) produto de ações que são performadas em **práticas**, como a cooperação, o “não deixar a peteca cair”, o “apagar incêndio”, as várias formas de fazer a escola organizar-se, mesmo diante da falta de recursos e educadores, ou os “ajustes” e “remendos” feitos nas normas (JUNQUILHO; 2004; VARGAS; JUNQUILHO, 2013); (2) um emaranhado composto por práticas e **arranjos materiais** que agrupam pessoas, artefatos, organismos e coisas. No contexto escolar, os arranjos englobam, por exemplo, o celular institucional do diretor, a LDB e seus

princípios democráticos, mecanismos de participação, as salas de aula, a sala do diretor, a sala do pedagogo, as bibliotecas, o pátio, os ofícios e requerimentos do órgão central, o ônibus escolar, a merenda, os corredores, os equipamentos eletrônicos, dentre outros aspectos; e (3) algo que continua existindo por meio da perpetuação das suas práticas e a manutenção dos seus arranjos (SCHATZKI, 2006).

1.2 PROBLEMA, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVAS DA DISSERTAÇÃO

A partir das considerações acima, proponho o seguinte problema de pesquisa: **Como se organiza a prática da gestão escolar em uma unidade de ensino público municipal?**

Considerando esse problema, o objetivo geral da dissertação é **entender como se organiza, por meio de práticas cotidianas, a gestão em uma escola pública de ensino fundamental**. Os objetivos específicos que auxiliam na elaboração da dissertação são os seguintes:

a) Identificar quais elementos que organizam a prática da gestão escolar;
b) Compreender como a gestão escolar se caracteriza como um processo relacional;
c) Caracterizar o contexto no qual a prática da gestão escolar está inserida.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental de um Estado da região Sudeste que, no ano passado (2014), precisou ser transferida do seu bairro de origem para outro. Por mais que essa mudança seja provisória, há implicações consideráveis para a forma como a gestão da escola acontece, como elucidarei com mais profundidade ao longo da dissertação. Para desenvolver o estudo e responder aos objetivos propostos, a vivência do dia a dia da escola foi fundamental. Para isso, utilizei duas técnicas para coleta de dados: 1) *shadowing*, que consiste no acompanhamento sistemático de um ator organizacional nas suas ocupações diárias. No caso deste estudo, acompanhei sistematicamente a diretora da escola entre os meses de fevereiro a maio de 2015 (CZARNIAWSKA, 2007); e 2) pesquisa documental. Pretendi com essas técnicas observar como a diretora praticava a gestão e como ela se relacionava com a comunidade escolar e o órgão central. Os dados

coletados foram avaliados por meio do método de análise de conteúdo, com categorias temáticas desenvolvidas *a posteriori* (FRANCO, 2005).

Justifico realizar esta dissertação pelos aspectos colocados a seguir. Em primeiro lugar, seguindo o mesmo entendimento de Lück (2006b), entendo que a gestão nas escolas públicas tornou-se, nos últimos anos, com a LDB, uma área muito importante para a educação, porque é a partir dela que a escola pode ser observada de forma mais ampla e que questões ligadas à educação podem ser discutidas mediante visão coletiva e interferência de diferentes pontos de vista. Com isso, considero fundamental aprofundar os estudos sobre o gestor escolar, articulando-os com as ideias de Watson (2001a; 2005), tendo em vista que esse indivíduo precisa lidar cotidianamente com situações ambíguas e plurais no contexto das escolas públicas (VARGAS; JUNQUILHO, 2013).

Em segundo lugar, conforme apontado por Tengblad (2012a), há uma necessidade urgente de que se estabeleça uma agenda de pesquisa baseada naquilo que os gestores de fato realizam no seu dia a dia. A ideia é ir além da prescrição e da lógica racional da gestão, ainda predominante no campo da administração. Com isso, pretendo nesta dissertação mostrar as incertezas, as pressões, as surpresas, as expectativas, as emoções e as imprevisibilidades que permeiam o trabalho de uma diretora de escola pública municipal. A vantagem em assumir essa perspectiva é de se buscar diminuir a lacuna existente entre aquilo que é normativo ou prescrito para um gestor realizar e aquilo que é praticado, que é factual, no seu trabalho (TENGBLAD, 2012a). Para isso, é fundamental que se vá em direção a uma abordagem que considere as práticas sociais, dando importância ao contexto no qual os fenômenos sociais se desenrolam (FELDMAN; ORLIKOWSKI, 2011).

Dessa forma, em terceiro lugar, considerando que a gestão escolar se dá de maneira situada (GHERARDI, 2009), este estudo lança um olhar ainda pouco explorado sobre o que constitui o mundo das práticas a partir da abordagem desenvolvida por Schatzki (1996; 2002; 2003; 2005; 2006). Ao utilizar essa corrente teórica, a ideia é contribuir para que a gestão na escola pública seja vista não como algo acabado e centrado no diretor, mas como um fenômeno que constantemente, a partir de um conjunto de práticas se desenrolando em meio a arranjos materiais, é feito e refeito pela comunidade escolar (CZARNIAWSKA, 2004; SCHATZKI, 2005; 2006; SANTOS, 2014).

Por fim, proponho nesta dissertação o uso de uma técnica de coleta de dados ainda pouco utilizada, que é a *shadowing*, que se mostra capaz de lidar com a complexidade do trabalho gerencial (CZARNIAWSKA, 2007; HALL; FREEMAN, 2014). No Brasil, no campo da Administração, poucos autores, como Rosa, Medeiros e Valadão Júnior (2012), utilizaram esse tipo de observação.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Além desta Introdução, a dissertação também é composta por outras cinco seções primárias: no próximo capítulo, discuti algumas das principais características da gestão nas escolas públicas, com vistas a demonstrar suas complexidades, pluralidades e incertezas. Em seguida, apresentei algumas ideias do trabalho gerencial, buscando focar no caráter “emergente” e em construção dessa prática. No quarto capítulo, abordei o estudo de Schatzki e suas principais contribuições para os estudos baseados na prática. Depois, articulei essas três temáticas, que servirão de base para a dissertação. No sexto capítulo, discuti a metodologia que adotei ao longo da pesquisa. O sétimo tópico teve como ponto central a contextualização do campo, bem como a discussão de percepções pessoais das experiências em campo. No oitavo capítulo, apresentei os resultados a partir de três categorias temáticas surgidas dos dados. No tópico seguinte, realizei a análise desses resultados com vistas a responder aos objetivos propostos. Por fim, apresentei as considerações finais desta dissertação.

2 A ESCOLA PÚBLICA COMO UM CONTEXTO PLURAL, AMBÍGUO E INCERTO

Antes de discutir as temáticas da gestão educacional e escolar, é importante situar, brevemente, a caracterização do ensino básico do Brasil. O artigo 21 da Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, em seu inciso I, afirma que a educação escolar deve ter em sua composição a "educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio". Com isso, o ensino básico corresponde ao primeiro nível de ensino escolar no Brasil. Durante essa etapa, é esperado que os estudantes recebam os meios necessários para progredirem profissionalmente, em futuros estudos e no exercício de sua cidadania. Como já citado acima, a educação básica é dividida em três etapas: "a educação infantil (para crianças de zero a cinco anos), o ensino fundamental (para alunos de seis a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos) (BRASIL, 2015)".

É importante destacar também que as leis e regulamentos educacionais no Brasil garantem o direito de todo cidadão frequentar a escola regular, independentemente da idade. Sendo assim, ainda que seja feita uma correlação entre a idade e cada etapa do ensino básico, o Estado é obrigado a garantir meios para que jovens e adultos que não frequentaram a escola na idade considerada adequada acelerem seus estudos e, assim, alcancem a formação básica.

No caso desta pesquisa, a escola a ser analisada tem como foco o ensino fundamental. A responsabilidade para articular e viabilizar o ensino fundamental é dos municípios e estados, sendo o objetivo central desta etapa da educação básica "desenvolver a capacidade de compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores básicos da sociedade e da família" (BRASIL, 2015). Recentemente, o ensino fundamental passou a ter um ano a mais de duração. Antes, esta etapa era finalizada em oito anos. Entretanto, a partir de 2006 o tempo necessário para concluir o ensino fundamental passou a ser de nove anos. O objetivo dessa mudança é intensificar a qualidade da formação inicial das crianças.

Tendo feita essa breve caracterização, é possível que se inicie a discussão a respeito da gestão educacional e escolar. A partir da década de 1990, a gestão educacional tornou-se uma expressão constante nas literaturas do campo da educação,

especialmente por ser vista como um aspecto fundamental na garantia universal da educação (SOUZA et al., 2005). Essa ideia possui uma aceitação significativa e constitui-se cada vez mais como um discurso capaz de orientar as ações do sistema de ensino e da escola pública. Isto pode ser explicado pelo fato de que a gestão educacional é reconhecidamente importante para a organização e o estabelecimento das unidades de processos educacionais e para a mobilização das pessoas em busca da melhor qualidade do ensino público (LÜCK, 2011).

Lück (2011) escreve que, antes dos anos 90, o enfoque era muito mais na administração educacional do que na gestão educacional. E isso possui implicações paradigmáticas que merecem destaque. O que está por trás da noção de administração educacional são os pressupostos da administração científica, na qual as organizações e os atores organizacionais são considerados integrantes de uma máquina controlável “de fora para dentro e de cima para baixo” (LÜCK, 2011, p. 50). Esta concepção defende que os problemas enfrentados pelas organizações são oriundos da falta de insumos, desconsiderando os aspectos sociais.

Vale destacar que a administração escolar, a partir dessa visão, é considerada um conjunto de elementos técnicos, sendo seus recursos utilizados com o intuito de alcançar os objetivos e fins da escola, por meio de uma melhor maneira técnica para sua condução (SOUZA, 2012). Ao passar para a ideia de gestão, Lück (2011) acredita que o conceito da gestão educacional traz uma amplitude maior, sendo capaz de identificar a dinâmica dos processos sociais que estão presentes no processo educacional e de ir além dos aspectos formais e operacionais peculiares da administração educacional.

A autora salienta que a administração passa, na verdade, a ser uma das dimensões da gestão. Lück (2006b) acrescenta que a gestão educacional é a área responsável por agir em busca do direcionamento e da mobilização capazes de oferecer a sustentação e a dinâmica do modo de ser e fazer dos sistemas de ensino. Assim, a gestão educacional pode ser conceituada como o

> [...] processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, compromissado com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de

> decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LÜCK, 2011, p. 35-36).

Percebe-se, nesse ponto, que inserido no conceito de gestão educacional está a ideia de gestão escolar, que deve ter como objetivo organizar, mobilizar e articular os materiais e os indivíduos da comunidade escolar visando o avanço dos processos socioeducacionais, de tal forma que se possa ter nesse contexto uma efetiva aprendizagem dos alunos, orientando-os para que consigam enfrentar os desafios da sociedade atual, caracterizada por ser complexa e globalizada (LÜCK, 2009).

Logo, a gestão escolar é uma forma de promover “o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação” (LÜCK, 2009, p. 23) de todos os processos que permeiam as ações educacionais que estão voltadas para a aprendizagem e formação dos alunos. Além disso, a autora acredita que a gestão escolar deve seguir finalidades, princípios, diretrizes e objetivos visando atender aos anseios da população.

Dentre esses princípios, um dos principais é o da gestão democrática (LÜCK, 2011), que teve início a partir dos movimentos sociais no período da ditadura militar (1964-1985) e tornou-se uma das premissas educacionais da Constituição Federal Brasileira de 1988, sendo assegurada pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB. O inciso VIII do artigo 3° dessa lei é claro ao afirmar que a gestão democrática deve ser um dos princípios que norteiam o sistema de ensino público brasileiro.

A LDB tornou-se fundamental no processo de democratização das escolas públicas na medida em que regulamentou a forma como a sociedade civil pode controlar e fiscalizar a educação e a escola pública por meio de debates em assembleias e práticas compartilhadas nas decisões que envolvem aspectos administrativos e pedagógicos (BASTOS et al, 2005). Ou seja, com o estabelecimento de diretrizes e normas, uma orientação foi oferecida à população quanto às ações, programas e políticas que busquem o acesso, a qualidade, a gestão democrática e o financiamento da educação (AGUIAR, 2008).

Nessa lógica, a gestão da escola pública tornou-se algo fundamental para buscar a promoção de um ensino de qualidade, almejando assim maior efetivação e coerência na ação educativa e tendo como ideia central possibilitar à comunidade escolar

acesso igualitário às informações e também a aceitar as diferentes opiniões e interesses dos participantes (BASTOS et al, 2005). Nesse aspecto, Lück (2011) acredita que a gestão escolar requer a participação da comunidade escolar no processo decisório, na organização e no planejamento das escolas.

Para viabilizar isso, são propostos instrumentos de participação, tais como: eleição para o cargo de Diretor Escolar, Conselhos Escolares, Associação de Pais, Grêmios Estudantis e autonomia da gestão da escola pública (WERLE, 2003; SOUZA et al, 2005; LÜCK, 2006b; PRADIME, 2006). No entanto, no entendimento de Paro (1992), para compreender a gestão democrática na escola púbica, não basta apenas levar em consideração a necessidade de participação da comunidade escolar. Segundo o autor, também é fundamental ter em mente em que condições essa participação é tornada real.

Isso permite a discussão de questões importantes que caracterizam o dia a dia escolar. Primeiramente, como consequência dos princípios democráticos instituídos pela LDB e a criação desses mecanismos, a gestão escolar, ao englobar, além do diretor, os professores, demais funcionários da escola, alunos, pais e membros da comunidade onde a escola está situada, passou a ser permeada por significativas pluralidades de pensamentos (LÜCK, 2011) e por práticas construídas coletivamente (DRABACH; MOUSQUER, 2009). Com isso, o diretor escolar tornou-se um responsável formal da gestão, que não fica, então, restrita apenas a si (VARGAS; JUNQUILHO, 2013).

Diante disso, a escola passa a ser identificada pela complexidade e pela nítida dificuldade para lidar com a pluralidade de pensamentos de cada indivíduo inserido na comunidade escolar, embora a oportunidade de estruturas participativas para a viabilização das conversas, negociações e discussões terem sido fundamentais (WERLE, 2003). Isso se dá porque a escola “em seu cotidiano é um lugar de inúmeras e diversificadas práticas” (BASTOS, 2005, p. 24) e, por isso, sua gestão deve ser considerada um fenômeno social complexo, coletivo, plural e dinâmico (LÜCK, 2011; VARGAS; JUNQUILHO, 2013). No entanto, é importante identificar também quais são os traços existentes no contexto escolar, além dos princípios democráticos, que a caracterizam como uma organização plural, já que de maneira geral esses traços influenciam na forma como a gestão é praticada.

Dentre esses aspectos estão as más condições de trabalho, os baixos salários, os conflitos internos que existem quando há transições no corpo docente ou pedagógico, a violência presente na escola, o desinteresse do aluno, a baixa participação da comunidade, a pouca comunicação e responsabilização entre diretor e coordenação, o baixo empenho de alguns pais em incentivar que seus filhos se dediquem aos estudos, a dificuldade para administrar a merenda, a falta de material didático, a dificuldade para gerir o fluxo de alunos ou a formação deficiente de alguns profissionais da escola (ABRUCIO, 2010; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010; PARO, 2010).

Esses e outros elementos contribuem para que a escola pública no Brasil seja diferente de outras organizações (PARO, 2010). São esses traços que fazem surgir a necessidade de compreender as escolas públicas como organizações plurais, ambíguas e incertas, dado que elas compartilham objetivos difusos, poderes compartilhados e influências diversas, pressupostos apontados por Denis, Langley e Rouleau (2007) como típicos de organizações dessa natureza.

Assim, ao dar atenção aos aspectos sociais envolvidos na gestão escolar, considera-se também que as pessoas constroem ao longo de suas vidas hábitos, valores, crenças e representações que muitas vezes as fazem responder às formalizações e formalidades da escola pública de maneira diferente do que nela havia sido planejado ou desejado. No cotidiano escolar os indivíduos enfrentam diferentes desafios, inseguranças, dúvidas e impasses que exigem deles uma (re)invenção de saídas que muitas vezes uma lógica determinista não consegue dar conta (FERRAÇO, 2007). Isso faz com que a escola englobe aspectos que a caracterizam muito mais do que uma organização estritamente burocrática.

Portanto, são vários os praticantes, com seus respectivos desejos, inclusos no processo de gestão escolar, fazendo com que esse contexto seja permeado pelos “jogos de resistência e estratégias modificadoras que se entrelaçam ou ainda, são re/construídas nas/pelas práticas cotidianas” (VARGAS; JUNQUILHO, 2013, p. 192). Nessa lógica, a escola pública assume um caráter necessariamente político, com a ação dos sujeitos não se restringindo apenas ao seu momento de trabalho, mas atingindo todas as relações da organização, com grupos e pessoas com vontades e interesses particulares e muitas vezes conflitantes (PARO, 2010).

As tramas e redes políticas que caracterizam as relações cotidianas das escolas públicas fazem com que a gestão escolar possa ser entendida como um processo de contínuas disputas de poder. Os atores organizacionais constantemente atuam na e sobre a escola a partir de seus próprios olhares e interesses, visando que seus objetivos prevaleçam em relação aos dos outros. Por isso, a ação administrativa, sob esse aspecto, não pode ser vista isolada das questões políticas que permeiam as relações pedagógicas, institucionais, discentes etc. (SOUZA, 2012). Sendo assim, é preciso reconhecer “o cotidiano da escola como um espaço/tempo de produções/enredamentos de saberes, imaginações, táticas, criações, memórias, projetos, artimanhas, representações e significados. Um espaço/tempo de ações diversas [...]” (FERRAÇO, 2002, p. 93).

Nessa lógica, Vargas e Junquilho (2013) acrescentam que as práticas sociais envolvendo a gestão da escola pública estão ligadas a diversas incertezas e instabilidades. Explica-se essa situação fundamentalmente pelos dilemas vivenciados pelos diretores em seu dia a dia, principalmente se ele ou ela estiverem nesse cargo após terem sido eleitos. Lidar com os outros sujeitos é considerado uma grande dificuldade, já que por “ser um cargo provisório, com data para começar e terminar, o exercício de sua autoridade o coloca sempre na ‘corda bamba’” (VARGAS; JUNQUILHO, 2013, p. 192).

Por um lado, o diretor precisa cumprir as leis e as exigências do sistema de educação, já que ele é um preposto do Estado. Ou seja, ele concentra um poder que lhe caracteriza como subordinado ao Estado, "que espera dele cumprimento de condutas administrativas nem sempre coerentes com objetivos autenticamente educativos” (PARO, 2010, p. 770). Por outro, segundo Paro (2010), foi eleito pela comunidade escolar, tendo a necessidade de representar democraticamente os diversos anseios dos professores, pais, alunos, demais servidores e liderança comunitária, que muitas vezes contrastam com os desejos do órgão central. Sendo assim, muito mais do que estratégica, a posição do diretor escolar é paradoxal (PARO, 2010), especialmente porque o trabalho gerencial muitas vezes tem como característica ser mutuamente exclusivo (TENGBLAD, 2012c).

Nesse sentido, entende-se que o diretor escolar realiza no cotidiano muito mais do que aquilo que é prescrito para o diretor fazer, como “coordenar a gestão escolar, representar a instituição, responder administrativa e politicamente, zelar, dar suporte

e fazer cumprir os objetivos pedagógicos” (SOUZA; GOUVEIA, 2010, p. 175). Na verdade, as práticas cotidianas do gestor escolar são marcadas por muitas negociações, incertezas e conflitos (VARGAS; JUNQUILHO, 2013). Em estudo realizado nas principais capitais do Brasil, foi demonstrado, por exemplo, como nas escolas públicas o diretor acaba se envolvendo muito mais com questões burocráticas e do dia a dia do que pensando em planejamentos de longo prazo (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010).

Por isso, o contexto complexo da gestão democrática nas escolas públicas deve ser estudado de maneira mais ampla, e não isoladamente (LÜCK, 2011). Isso requer assumir e estudar a gestão da escola pública como prática construída socialmente. Nesse sentido, o próximo tópico visa discutir como a abordagem de prática de Schatzki pode auxiliar no estudo da gestão escolar. A escolha deste autor é importante porque, a partir dele, será possível melhor compreender esse fenômeno social como um emaranhado de práticas e arranjos materiais. Por meio dessa perspectiva, a ideia é contribuir para que a gestão na escola pública seja vista não como algo acabado, mas como um fenômeno que constantemente, a partir de suas práticas constituintes, é feito e refeito pela ou na comunidade escolar (CZARNIAWSKA, 2004; SCHATZKI, 2005; 2006; SANTOS, 2014).

3 A GESTÃO COM ENFOQUE PROCESSUAL-RELACIONAL

O campo da Administração conta com uma riqueza de abordagens e perspectivas que buscam explicar as atividades organizacionais. Como consequência, a temática do trabalho gerencial também tem sido discutida sob diferentes pontos de vista (WATSON, 2005). Por um lado, a preferência por estudar o fenômeno da gestão sem considerar o aspecto subjetivo e emocional dos sujeitos ainda é grande nos estudos organizacionais (TENGBLAD, 2012b). Isso se dá especialmente porque o “bom gestor” tem sido considerado por correntes mais tradicionais como aquele que é racional e objetivo. Qualquer influência emocional ou subjetiva no seu trabalho seria considerada uma disfunção ou um comportamento não profissional (TENGBLAD, 2012b). Por outro lado, autores como Cunliffe (2014), Law e Moser (1999), Tengblad (2012b) e Watson (2001b) discutem que, no cotidiano organizacional, tem se evidenciado um caráter emocional forte no trabalho gerencial, em virtude das relações do gestor com outras pessoas e com as pressões, ansiedades e imprevistos que ele sofre no dia a dia.

Esses aspectos abrem espaço para uma ampla discussão sobre os diferentes entendimentos que existem a respeito do trabalho gerencial. Por isso, é importante desenvolver quais são as principais abordagens da administração que tratam dessa temática – com base em Watson (2005) – e quais são as suas premissas. Para tanto, parte-se da ideia de que as organizações estão inseridas em um mundo de imprevisibilidade, de constantes mudanças e flexibilidades, fazendo com que elas sejam caracterizadas por grandes incertezas (HASSARD; TONELLI; ALCADIPANI, 2005).

Watson (2005) sugere que duas formas de caracterizar, ver, falar e se envolver com a gestão e a organização sejam discutidas: a sistêmico-controladora e a processual-relacional. Com essa proposição, Watson (2005) entende que cada uma dessas visões compartilha maneiras diferentes de enxergar o mundo acadêmico e a prática organizacional cotidiana. O que parece ser indiscutível é que ainda há uma predominância da forma sistêmico-controladora em relação à caracterização das organizações e da gestão (WATSON, 2001a, 2005).

Nessa visão, há uma busca pelo controle das organizações por meio da racionalidade instrumental. A partir dessa lógica de pensamento, os indivíduos são seres relativamente fixados e a organização é vista de maneira mecânica, sendo desenhada e controlada pelo gestor (WATSON, 2001a). Esse ator organizacional sempre ocupa uma atividade de alto status e a expectativa é que ele seja alguém culto, esclarecedor, racional, promova ações deliberadas e que esteja sempre no controle das situações (TENGBLAD, 2012a). Conforme ainda apontado por Watson (2005), há uma nítida tentativa de legitimar o poder do gestor em relação aos subordinados, que também são considerados pequenas "peças" desse sistema mecânico. Além disso, existe uma preocupação em reforçar a ideia dos sujeitos e suas relações separados do seu mundo social, como se fossem entidades isoladas.

No entanto, a imagem do bom gestor idealizada por correntes cujos pressupostos alinham-se à forma sistêmico-controladora acaba conflitando com a sombria realidade da prática da gestão (TENGBLAD, 2012a). No seu cotidiano, os gestores estão sempre expostos a pressões e expectativas que podem muitas vezes parecer opressivas, especialmente se eles possuem relativamente pouca experiência diante dessa prática (TENGBLAD, 2012c). Ademais, esses atores organizacionais têm que lidar com mudanças repentinas, incertezas e ambiguidades, além de geralmente trabalharem em "organizações politizadas", onde eles precisam tratar uma grande variedade de questões éticas (CUNLIFFE, 2004). Sendo assim, é comum que sintam inseguranças, dúvidas e angústias quando seus valores pessoais conflitam com os objetivos da organização (TENGBLAD; VIE, 2012). Diante disso, Cunliffe (2004) escreve que o surgimento de novas maneiras ou processos de pensar (*thinking*), organizar (*organizing*), gerir (*managing*) e se relacionar (*relating*) com as pessoas torna-se fundamental.

Daí ter como alternativa a forma processual-relacional, que rechaça a noção de organização como uma "coisa", adotando uma visão de organização como "relações organizadoras". A premissa não é de que os gestores devam ignorar as atividades clássicas de planejamento, tomada de decisão ou o uso de modelos de gestão, mas que os aspectos relacionais e subjetivos sejam também considerados (TENGBLAD; VIE, 2012). Nesse sentido, a unidade de análise passa a ser o aspecto relacional, de tal maneira que as próprias relações, os conflitos de interesse e as barganhas entre os sujeitos ocorram de um jeito que ninguém consiga controlar absolutamente, nem

mesmo a imposição de sistemas gerenciais ou de uma cultura organizacional, conforme sugere a forma sistêmico-controladora (WATSON, 2005). Na verdade, os conflitos são inevitáveis em virtude das diferenças de objetivos e prioridades dos indivíduos, da diversidade dos grupos e da complexidade do cotidiano organizacional. Com isso, técnicas de avaliação gerencial, sistemas de qualidade ou modelos que visam dividir e simplificar o trabalho do gestor acabam sendo limitados, pois não são baseados efetivamente nas práticas gerenciais cotidianas (WATSON, 2005; TENGBLAD, 2012b).

Cabe destacar, neste ponto, que o estudo de Mintzberg (1973), que acompanhou gestores de diferentes organizações por cinco semanas, foi fundamental para mudar a forma como as pesquisas sobre trabalho gerencial vinham sendo desenvolvidas. Sua investigação possibilitou identificar o caráter desordenado da vida organizacional e dos gestores. O comportamento desses sujeitos é descrito por Mintzberg (1973) como reativo e fragmentado, sendo as interações verbais as ações que se tornam mais evidentes no cotidiano organizacional. Assim, o trabalho gerencial vai além do planejar, organizar, comandar, controlar e coordenar - funções administrativas apresentadas por Fayol (1970). Embora seus estudos tenham continuado dentro do campo da estabilidade estrutural, sem a devida atenção às novas tecnologias, às flexibilidades, às mudanças, à globalização e ao aumento da competitividade, o discurso geral sobre gestão sofreu significativas alterações a partir do seu trabalho (TENGBLAD, 2006).

Tengblad (2006) propôs, então, revisitar o estudo de Mintzberg (1973) a fim de comparar as suposições realizadas por este último autor. Tendo considerado as diferenças culturais que envolveram as duas pesquisas e reconhecendo, como consequência, a dificuldade de generalizar as questões destacadas, foi identificado que, de fato, o trabalho gerencial pode ser caracterizado como sendo conduzido em um ritmo frenético e implacável.

Além disso, o gestor realmente parece preferir contatos verbais e pessoais. As conversas por telefone ou em reuniões não programadas são geralmente articuladas por breves contatos com pessoas conhecidas, enquanto que contatos via *e-mail* são quase sempre feitos de maneira superficial. Outra importante suposição é que as reuniões agendadas consomem bastante tempo dos gestores, mais do que qualquer outro meio de comunicação. Por outro lado, esses indivíduos gastam pouco tempo

realizando “passeios” dentro da organização, deixando de adquirir informações valiosas para o seu trabalho (MINTZBERG, 1973; TENGBLAD, 2006).

No entanto, até mesmo contribuindo para contrapor a ideia de estabilidade e atemporalidade do comportamento dos gestores, conforme proposto por Mintzberg (1973), a pesquisa de Tengblad (2006) pode identificar que esses atores nem sempre vivem no seu dia a dia um trabalho tão fragmentado e de inúmeras interrupções. Além disso, não se pode generalizar que os gestores prefiram a brevidade e as interrupções. No caso do estudo de Tengblad (2006), por exemplo, os sujeitos pesquisados preferiam que suas secretárias atendessem aos telefonemas, que só eram retornados (ou não) pelo gestor quando este tinha algum tempo livre.

Ainda assim, as práticas do trabalho gerencial são desenvolvidas de maneira gradual, ao longo do tempo e caracterizadas pelas surpresas (TENGBLAD, 2006). Dito de outro modo, o trabalho do gestor está sempre em emergência (WATSON, 2001a, 2005). A partir desse princípio, propõe-se que "todas as situações organizacionais devam ser compreendidas como situações que ocorrem em um momento histórico particular, no contexto de uma sociedade ou comunidade específica (WATSON, 2005, p. 19)". É por isso que, para se compreender a gestão, é fundamental explicá-la por meio do conceito de gestor emergente (*Emergent Manager*), consideravelmente influenciado pelas abordagens processual, relacional, discursiva e construcionista (WATSON, 2005).

Em primeiro lugar, essa definição lembra que não existe um momento específico em que, de repente, alguém se torna um gestor. Embora os indivíduos possam aceitar o status ou o papel de gestor, inevitavelmente eles continuam aprendendo sobre gestão. Daí a expressão *managing*, no sentido de que, para compreender a gestão, mais do que focar naquilo que as pessoas fazem, deve-se considerar quem elas são e como elas se relacionam com os outros indivíduos. É a partir da interação das pessoas que eles criam, socialmente e constantemente, o entendimento de quem eles são, o que estão fazendo e para onde estão indo. Assim, é um processo contínuo, não fixo e relacional (WATSON, 2001a; CUNLIFFE, 2014). Nesse sentido, a ótica do gestor emergente afirma que as organizações, as sociedades e o trabalho gerencial, em si, são resultados das constantes realizações da interação humana.

Complementa-se ainda que o ser gestor pode ser entendido como a capacidade de os indivíduos terem que tratar muitas questões complexas e inter-relacionadas ao mesmo tempo. Nessa lógica, o trabalho gerencial requer do gestor lidar com as relações entre pessoas e com as emoções que surgem dessas relações (TENGBLAD, 2012a). À luz dessa perspectiva, a gestão acaba assumindo um forte caráter simbólico, pois uma simples ação (mesmo considerada insignificante sob o ponto de vista do gestor) pode provocar uma variedade de reações nos demais atores organizacionais, como ciúmes e desconfianças (TENGBLAD; VIE, 2012). Por isso, de acordo com Tengblad e Vie (2012), o gestor acaba preferindo ser “bem visto” a, muitas vezes, fazer o que “seria certo”.

Dessa forma, o trabalho do gestor é marcado por ter que lidar **com** e alternar **entre** as diferentes subjetividades e desejos que surgem das interações, bem como com os arranjos materiais que os cercam (LAW; MOSER, 1999; SCHATZKI, 2003). Em outras palavras, e ilustrando essa situação a partir dos próprios diretores de escola pública, mais do que confrontar os problemas técnicos do cotidiano escolar (os serviços administrativos, por exemplo), eles enfrentam dificuldades relacionais (SHOTTER; TSOUKAS, 2014).

Ou seja, os problemas enfrentados pelos diretores não estão relacionados apenas ao que Shotter e Tsoukas (2014) destacam como "intelectuais cartesianos", mas vão em direção à forma como eles se relacionam com as outras pessoas no curso de suas atividades práticas. Sendo assim, suas dificuldades giram em torno de como eles veem, escutam, percebem, sentem e valorizam espontaneamente situações e experiências particulares que ocorrem ao seu redor, em diferentes conjuntos de arranjos materiais (LAW; MOSER, 1999; SHOTTER; TSOUKAS, 2014).

É nessa lógica que Watson (2001a), em compreensão semelhante à de Antonacopoulou (2007, 2008b), destaca o conceito de que os indivíduos estão em constante processo de “vir a ser”, ou *becoming*. Conforme escreve Cunliffe (2001), a gestão (*managing*), por meio dessa visão, torna-se uma atividade relacional na qual os gestores buscam, continuamente, criar sentidos aos lugares e situar-se em relação aos outros, que possuem diferentes subjetividades. Ou seja, não existe uma realidade externa e independente ao gestor. Na verdade, gestores e demais atores “co-constroem” as realidades organizacionais a partir da interação e do diálogo (CUNLIFFE, 2014).

Assim, para analisar tais questões, é preciso estar atento à forma como os sujeitos engajados no trabalho gerencial dão sentido às atividades e aos processos construídos socialmente na organização, tendo em vista que eles são “autores” cujas práticas de gestão são emergentes e continuamente encarnadas. Ou seja, seguindo uma lógica sócioconstrucionista, os gestores são vistos não apenas como solucionadores racionais de problemas, mas como autores que interagem com outras pessoas e constroem suas próprias realidades sociais na organização (CUNLIFFE, 2014).

Cunliffe (2014) argumenta que isso reforça a ideia de que o “ser gestor” é uma forma de ser e de se relacionar, indo além da ótica convencional, que define essa prática como uma série de atividades desencarnadas ou funções dentro de uma realidade existente. Sendo assim, a gestão está relacionada às atividades dos gestores, às formas como eles dão sentido às coisas e a como eles constroem suas realidades, sendo que todos esses aspectos não estão separados do mundo (CUNLIFFE, 2001, 2014). Ou seja, não são resultados de um conhecimento independente do mundo, pelo contrário, estão ligados aos sentimentos, dizeres, fazeres e relações dos gestores com o seu redor (CUNLIFFE, 2001; SCHATZKI, 2005).

Entende-se, portanto, que o gestor nas organizações está sempre envolvido em "emergência", tendo que moldar tanto o senso que ele tem de si, como o seu trabalho a partir da organização (*organizing*) das suas atividades (WATSON, 2001a). Dessa maneira, diante das situações inesperadas que enfrentam, eles não agem simplesmente como se fossem uma máquina de "entrada-saída" (*input-output*). Pelo contrário, a gestão, por tais aspectos, é um processo marcado pela habilidade ou traços “artísticos” do gestor, no sentido de que ele precisa tratar de diferentes eventos imprevistos e aspectos subjetivos que surgem no cotidiano organizacional (TENGBLAD, 2012a).

Estando imersos em circunstâncias diferentes e imprevistas, os gestores precisam tomar uma posição sobre o tipo de gerente que sentem que devem ser. Para isso, precisam estar abertos aos sentimentos gerados a partir das surpresas e rupturas causadas por essas situações desconcertantes, buscando articular esses sentimentos com suas ações, de tal forma que suas práticas tenham continuidade. Isso se dá porque, praticando a gestão (ou encarnando essa prática), as desarmonias que eles

deparam no fluxo de seus trabalhos não exigem apenas um desafio intelectual, mas também emocional (SHOTTER; TSOUKAS, 2014).

Além disso, autores como Mintzberg (1973), Watson (2001b), Morgeson (2012) e Tengblad (2012a) acreditam que o trabalho gerencial tende a ser moldado ou a reagir aos desafios do ambiente. No entanto, é fundamental destacar que, para esta dissertação, essa visão será contraposta pela ideia de prática social desenvolvida por Schatzki (2002, 2003, 2005). Assumindo as premissas deste autor, o gestor não responde ao que está “lá fora”, no “ambiente”. Na verdade, esse ator organizacional lida com diferentes conjuntos de práticas (jurídicas, políticas, financeiras etc.) que se sobrepõem ou se conectam à prática de ser gestor. Isso implica estudar o trabalho gerencial a partir da análise dos contextos que cercam os gestores, não focando individualmente nesses atores organizacionais (ENGWALL, 2012). Mas, é fundamental deixar claro que a ideia de contexto proposta neste estudo não é sinônimo de “meio ambiente”, mas sim de que a vida social se dá no emaranhado de práticas e arranjos materiais (SCHATZKI, 2005).

Em suma, para entender a natureza complexa e rica do trabalho gerencial, é preciso que os aspectos subjetivos sejam levados em consideração (TENGBLAD, 2012b). Um primeiro ponto a se destacar é que os desejos e subjetividades não são dados a priori, mas surgem em conjuntos específicos de materiais e relações corporais. Assim, pode-se destacar que os desejos e subjetividades que permeiam o trabalho gerencial são feitos e desfeitos nos espaços nos quais acontecem as relações entre humanos e não-humanos (LAW; MOSER, 1999). Além disso, de acordo com Law e Moser (1999), esses elementos (desejos e subjetividades) não são estáticos ou fixos, mas sim heterogêneos e móveis, formados e performados dentro das organizações. É possível entender, seguindo essa lógica, que a gestão nas escolas públicas é englobada por diferentes práticas, permeada e feita por constantes tensões, sendo um processo contínuo e incompleto, que se desenrola em meio aos arranjos materiais – os diferentes espaços da escola, o telefone celular, o computador, a agenda, a legislação, os planejamentos etc. (LAW; MOSER, 1999; SCHATZKI, 2003, 2005; CUNLIFFE, 2014).

Buscar entender o gestor a partir dessa ótica pode auxiliar a compreender alguns traços importantes do diretor escolar, sendo possível considerar que ele “emerge” como gestor diariamente, já que se trata de um processo encarnado e que é fruto das

suas relações sociais (CUNLIFFE, 2001; WATSON, 2001a, 2005). Nesse sentido, o próximo tópico tem como intenção empregar uma das perspectivas das práticas sociais, a de Schatzki, como forma de contribuir para o estudo da gestão escolar enquanto um fenômeno dinâmico, fluido e que acontece por meio do emaranhado de práticas cotidianas e arranjos materiais.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA EM SCHATZKI PARA O ESTUDO DA GESTÃO ESCOLAR

No campo da Administração, ainda são recentes as pesquisas que se preocupam em compreender aquilo que as pessoas realmente fazem nas organizações (SANTOS; ALCADIPANI, 2015). Nas últimas décadas, na verdade, o que se viu foi um campo consolidado em teorias preocupadas com aspectos formais e estáticos nas organizações, deixando de lado o que é executado pelos indivíduos em tempo real (SCHATZKI, 2005, 2006).

No entanto, a complexidade social envolvida no processo de *organizing* requer o enfrentamento de desafios na gestão e nos estudos organizacionais (FELDMAN; ORLIKOWSKI, 2011). Trata-se de lidar com esse fenômeno não a partir de abordagens que buscam simplificações e classificações por meio de variáveis isoláveis, mensuráveis e testáveis, mas de óticas que considerem a complexidade a partir dos aspectos relacionais, interconectados e embebidos que constituem e definem o social (ANTONACOPOULOU, 2008b). Um caminho para se chegar a essas abordagens é discutir o uso das práticas nos estudos organizacionais (SCHATZKI, 2001a; ANTONACOPOULOU, 2008b; FELDMAN; ORLIKOWSKI, 2011).

Mais recentemente, Schatzki, Knorr-Cetina e Savigny (2001) destacaram o movimento denominado de “retorno da prática” nas organizações, em que o foco dos estudos se voltou para a natureza situada da ação performada e manifestada na linguagem pelos atores. Assim, fenômenos como conhecimento, atividade humana, linguagem e transformação histórica passaram a ser considerados como sendo componentes das práticas e acontecendo dentro do campo das práticas (SCHATZKI, 2001a). Desse modo, um aspecto central da lente da prática passou a ser a noção que a vida social é uma produção contínua e que emerge a partir das constantes ações dos sujeitos (FELDMAN; ORLIKOWSKI, 2011). No entanto, são múltiplas as correntes que permeiam a abordagem da prática, fazendo com que apareçam diferentes impulsos, questões e oposições (SCHATZKI, 2001a). De acordo com Antonacopoulou (2007), a rica história da teoria da prática pode ser traçada desde as perspectivas filosóficas, com Heidegger e Wittgenstein, por exemplo, até as teorias sociológicas, destacando-se aqui Bordieu, Giddens e Garfinkel. Tais estudos originaram os chamados Estudos

Baseados na Prática (EBP), ou *Practice-Based Studies* (PBS) (ANTONACOPOULOU, 2008b).

Ainda que haja uma diversidade de perspectivas dentro dos estudos que se baseiam na prática, trazendo com elas distintas maneiras de enfatizar a relação entre as ações situadas e o mundo social no qual essas ações são executadas, há três pontos em comum nos EBP: 1) as ações cotidianas decorrem da produção da vida social; 2) como forma de teorização, os dualismos (objetividade e subjetividade, pensamento e ação, estrutura e agência, indivíduo e instituição, livre arbítrio e determinismo, entre outros) são rejeitados; 3) os fenômenos sociais se relacionam de maneira mutuamente constitutiva (FELDMAN; ORLIKOWSKI, 2011).

Sendo assim, os estudos baseados na prática se esforçam para envolver tanto a natureza temporal da prática como o seu papel de apoio às estruturas institucionais das comunidades de praticantes (ANTONACOPOULOU, 2007). Além disso, busca reintegrar e redefinir conceitos comumente polarizados por abordagens sistêmicas e deterministas (FELDMAN; ORLIKOWSKI, 2011). Ademais, dizer que existe uma relação mutuamente constitutiva entre os fenômenos sociais significa afirmar que as ordens sociais (estruturas, instituições, rotinas etc.) não podem ser concebidas sem considerar o papel da agência em produzi-las. Destarte, os fenômenos sociais são realizações mútuas em constante curso, sendo produzidos e reproduzidos e, eventualmente, transformados durante as ações (RECKWITZ, 2002; FELDMAN; ORLIKOWSKI, 2011).

É possível complementar essas ideias afirmando ser um dos aspectos centrais dos EPB entender as práticas como conjuntos encarnados e materialmente mediados pelas atividades humanas, que são organizadas ao redor de entendimentos compartilhados (SCHATZKI, 2001a). Segundo Schatzki (2001a), a ideia de as práticas serem “encarnadas” refere-se ao fato de que as várias formas de atividade humana estão entrelaçadas às características do corpo humano. Além disso, para o autor, esse processo de encarnar uma prática está centrado na ótica de que os corpos e as atividades são constituídos, juntos, dentro das práticas.

Sendo assim, o social é visto como um campo de práticas encarnadas e interligadas, organizadas em torno de entendimentos compartilhados. Assim, as ações estão embebidas nas práticas e os indivíduos são constituídos dentro das práticas

(SCHATZKI, 2001a). Nessa lógica, os trabalhos que se baseiam nas teorias da prática são uma tentativa das ciências sociais em geral e dos estudos organizacionais, mais especificamente, de encontrar formas de expressar a complexidade do processo de organização (*organizing*) ao focar as microdinâmicas das ações (ANTONACOPOULOU, 2008a). Para isso, conforme entendimento da autora, os estudos baseados na prática focam a natureza situada da ação na medida em que elas são performadas pelos indivíduos e manifestadas na linguagem, no desenvolvimento físico e nas interações entre os atores.

Nesse sentido, fica claro que, para melhor entender o cotidiano organizacional, é preciso prosseguir com o movimento em direção à prática. Entretanto, esse termo ainda não é claro em muitos trabalhos, o que sugere não apenas ter um olhar micro do que acontece nas organizações, mas também haver uma mudança na lente por meio da qual as organizações são vistas (SANTOS; ALCADIPANI, 2015). Ou seja, de acordo com os autores, é fundamental entender o que constitui o mundo das práticas.

4.1 A ONTOLOGIA DE CONTEXTO, OS ARRANJOS MATERIAIS E AS PRÁTICAS

Tradicionalmente, a ontologia social tem sido explicada a partir de dois diferentes contextos: individualistas e societistas (SCHATZKI, 2005). A ontologia individualista entende que o que define o social é o indivíduo, seus interesses e a relação entre esses elementos. Já a ontologia societal acredita que o que define a ordem social vai além dos indivíduos e das relações entre eles e seus interesses. Na verdade, os societistas afirmam que o social é explicado por questões abstratas. Nesse caso, o conceito de reificação, ou seja, o fato de que algo abstrato possa se tornar existente, é bastante defendido pela ontologia societal (SCHATZKI, 2005).

Uma alternativa a essas duas visões sobre a ordem social é a ideia da ontologia de contexto, ou *site ontology*, cujo entendimento é de que o desenrolar da vida social se dá dentro de determinado contexto e que a ordem social se estabelece no território das práticas (SCHATZKI, 2005). Isso pressupõe, de acordo com o autor, que as características individuais estão conectadas com o mundo, não havendo, portanto, uma separação entre eles. Nessa lógica, os fenômenos sociais só podem ser estudados por meio da análise dos contextos, nos quais a coexistência humana

acontece. Esses contextos são compostos pelo “emaranhado” de duas dimensões da vida social: as **práticas** (ações inacabadas, mas organizadas) e os **arranjos materiais** (não-humanos). O local no qual humanos e não-humanos agem, se relacionam uns com os outros e adquirem significados e identidades é justamente essa “malha” ou “emaranhado” de práticas e arranjos materiais (SCHATZKI, 2002).

Assim, a ontologia de contexto, por um lado, se junta ao societismo na busca pela contextualização das ações, dos estados mentais e das relações dos indivíduos. Por outro, se junta ao individualismo para combater a ideia de reificação de alguma coisa do social que foge ao indivíduo (SCHATZKI, 2003). No entanto, de maneira particular, a ontologia de contexto tem como premissa deixar clara a natureza dinâmica dos fenômenos sociais, que se perpetuam na medida em que as práticas vão sendo incorporadas pelos indivíduos e levadas adiante por eles (SCHATZKI, 2005).

Destarte, percebe-se que a noção de ontologia de contexto não privilegia indivíduos, interações, linguagens, instituições ou estruturas (SANTOS; ALCADIPANI, 2015). Pelo contrário, Schatzki (2001, 2002, 2003, 2005, 2006) destaca que a vida social é definida a partir do acontecimento de algo no emaranhado de práticas e arranjos materiais (SANTOS; ALCADIPANI, 2015). Nesse sentido, a coexistência humana se configura fundamentalmente a partir de três pontos: (1) das cadeias de ações, (2) dos pontos em comum acerca dos fins, projetos e emoções dos sujeitos, (3) bem como dos arranjos materiais que envolvem a vida humana. As ações (e suas cadeias) ocorrem **como** parte das práticas, enquanto que os indivíduos possuem fins, projetos e emoções ao participarem **em** determinadas práticas (SCHATZKI, 2005).

Os arranjos materiais são definidos por Schatzki (2005, 2006) como o estabelecimento de objetos materiais, como artefatos, conexões físicas, coisas e organismos. De acordo com o autor, a ação e execução de uma prática por parte de um indivíduo sempre se dá em meio a uma configuração desses arranjos materiais, que adquirem significado e identidade. As práticas, então, acontecem em meio aos arranjos materiais e são moldadas de várias maneiras por eles. Da mesma maneira, os arranjos são configurados e alterados pelas práticas (SCHATZKI, 2003). Daí o entendimento de que o contexto social (e, por consequência, a coexistência humana) é um emaranhado de práticas e arranjos materiais (SCHATZKI, 2003, 2005, 2006).

Mas, o que significam as práticas? A vida social é guiada e permeada por uma gama de práticas, como práticas políticas, práticas de negociação, práticas de gerenciar, práticas de cozinhar, práticas de educação, práticas médicas etc. Elas correspondem a um nexo organizado de atividades em constante desdobramento, dentro de determinado tempo e espaço, já que as ações dos indivíduos estão continuamente perpetuando e ampliando as práticas (SCHATZKI, 2002). Sendo assim, elas são compostas por dois elementos básicos: **ação** e **organização**.

As ações ou atividades, de acordo com Schatzki (2002, 2003), se dão diretamente pelo "emaranhado" de ações corporais (*doings*) e dizeres (*sayings*). Os *doings* correspondem às ações básicas desenvolvidas pelos sujeitos por meio de seus corpos, inclusive das extensões destes. Tratam-se de situações em que as pessoas correm, acenam, lançam, e assim por diante, a partir de seus braços, pernas, bocas, bengalas, óculos etc. Já os *sayings*, na visão do autor, são subconjuntos dos *doings*, sendo consideradas ações básicas que querem dizer algo, mas não necessariamente precisam envolver a fala, pois simples piscadelas ou o balançar a cabeça podem dizer muitas coisas, a depender do contexto. Portanto, *doings* e *sayings* são dois elementos que se referem a dinâmicas interligadas que, quando performadas em contextos particulares, podem adquirir significados completamente diferentes.

Sendo assim, uma atividade básica pode, de maneira simultânea, ser realizada em muitos contextos e constituir ações de ordem superior. Em outras palavras, a prática engloba atividades hierarquicamente organizadas, que se modificam e se reorganizam constantemente e de maneira irregular. Isso permite afirmar, portanto, que a configuração de atividades em torno dos *sayings* e *doings* não ocorre de maneira isolada, posto que as práticas não envolvem apenas padrões comportamentais, movimentos com o corpo ou manipulação de artefatos, mas também entendimentos, interpretações, emoções e finalidades (RECKWITZ, 2002; SCHATZKI, 2002; SANTOS; ALCADIPANI, 2015).

Além disso, as práticas podem tanto se sobrepor como se conectar. Elas se sobrepõem quando determinadas ações (fazeres e dizeres) são parte de duas ou mais práticas ou quando as práticas compartilham os mesmos elementos, só que estes aparecem em diferentes emaranhados de práticas e arranjos materiais (SCHATZKI, 2002, 2003, 2005). Em contrapartida, o autor destaca que as práticas se conectam quando as ações de diferentes práticas formam cadeias e são performadas no mesmo

conjunto de arranjos materiais. Podem também se conectar quando as ações de uma prática são objetos dos estados mentais (como as crenças) dos participantes de outra prática (SCHATZKI, 2003, 2005).

Nesse ponto, é importante afirmar que as práticas não são estáticas, pois elas englobam fazeres/dizeres, projetos e tarefas que são (ir)regulares, únicos ou ocasionais e em constante processo de mudança (SCHATZKI, 2002). Por isso, as práticas se desenvolvem na medida em que, por exemplo, circunstâncias mudam, oportunidades e problemas aparecem, novas ideias emergem e mudanças pessoais ocorrem (SCHATZKI, 2005). Ademais, segundo o autor, as mudanças dos emaranhados de práticas e arranjos materiais podem ser intencionais ou não e conhecidas ou não pelos indivíduos.

Até aqui, a ação, como um dos elementos das práticas, foi mais explorada. É preciso discutir, ainda, a dimensão da organização, questionando: como as práticas se organizam? De maneira inicial, é possível destacar que a articulação das atividades (*sayings* e *doings*) se dá por meio da junção de três fenômenos que englobam a estrutura de governança, também entendida como **organização** das práticas. O primeiro refere-se aos **entendimentos** das ações que constituem as práticas. O segundo diz respeito às **regras** (diretrizes, instruções ou advertências) que os participantes, na prática, observam ou rejeitam. Com relação ao terceiro fenômeno, tem-se a **estrutura teleoafetiva**, que é formada por finalidades, projetos, ações e emoções (SCHATZKI, 2006). De acordo com Santos (2014), esses três fenômenos estão por trás dos dizeres e fazeres, o que não significa afirmar que exista apenas um conjunto de entendimentos, regras e estruturas teleoafetivas, já que eles mudam constantemente no dia a dia. Ou seja, assim como os dizeres e fazeres são performados, regras, estruturas teleoafetivas e entendimentos também o são (SANTOS, 2014).

Nesse sentido, os sujeitos apenas são praticantes de uma prática na medida em que performam ações que fazem parte de um nexo de atividades organizadas por um conjunto interligado de entendimentos, regras e estrutura teleoafetiva (SCHATZKI, 2002). Assim, Schatzki (2005) destaca que a execução de variadas práticas requer dos sujeitos basearem-se em entendimentos adquiridos, na aquisição de novos entendimentos, e em tornarem-se familiares com as diferentes regras, fins, projetos e equipamentos que surgem nas novas malhas de arranjos e práticas. No entanto, com

vistas a melhor entender esses elementos, o tópico a seguir tem como foco aprofundar a discussão de como as práticas se organizam.

4.2 A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS

Schatzki (2002, 2003, 2005, 2006) afirma que os fazeres e dizeres dos indivíduos não se organizam e interligam de maneira desordenada, mas sempre sob uma determinada prática. Essa organização se dá a partir dos três elementos citados no tópico anterior: entendimentos, regras e estrutura teleoafetiva. Em relação aos **entendimentos**, dizem respeito às habilidades de saber como (*know-how*) fazer ou dizer as coisas, saber como identificar as ações dos outros e saber como instigar ou responder a essas ações em determinado contexto (SANTOS, 2014; SCHATZKI, 2002). Qualquer participante de uma prática, na visão de Schatzki (2002), está apto a executar, identificar e responder um subconjunto dos fazeres/dizeres, projetos e tarefas pertencentes a essa prática.

Além disso, quando *doings* e *sayings* estão interligados, quer dizer que eles expressam a mesma coisa, dado que o entendimento é da prática e não do indivíduo. Ou seja, o sujeito pode até adquirir os vários *doings* e *sayings* de uma prática e executá-los, mas nunca eles serão habilidades próprias dele, pois os entendimentos que agrupam essas ações são da prática (SCHATZKI, 2002, 2005). Nesse sentido, qualquer performance de fazeres e dizeres por parte dos sujeitos são inteligíveis para outras pessoas, desde que estas também participem da mesma prática (SCHATZKI, 2002).

O conjunto de **regras** liga o *doing* e o *saying* por meio de formulações explícitas, princípios, preceitos e instruções que ordenam, exigem ou instruem os indivíduos a desenvolverem determinadas ações específicas (SCHATZKI, 2001b, 2002, 2005). Assim, as regras são formulações que estão inseridas na vida social com o propósito de orientar o curso das atividades dos sujeitos (SCHATZKI, 2002). De acordo com o autor, esses sujeitos aceitam e respeitam essas regras por considerarem que elas os auxiliam a encontrar o melhor caminho para exercer as atividades.

Schatzki (2001b) alerta, no entanto, que as regras não devem ser pensadas como articulações de entendimentos práticos preexistentes. Por isso, as ações dos sujeitos

refletem formulações das quais eles estão conscientes, ou seja, o que faz sentido para os indivíduos fazerem algo geralmente reflete o entendimento que eles possuem de determinadas regras (SCHATZKI, 2001b). Nesse sentido, Santos (2014) complementa que o curso dos fazeres e dos dizeres dos indivíduos não é determinado, a priori, por certas regras, já que diferentes atividades podem ser executadas mesmo elas sendo instruídas por um mesmo conjunto de regras. Isso se dá justamente porque "[...] o efeito normativo das regras é praticado, e não pré-determinado" (SANTOS, 2014, p. 36). Na verdade, Santos (2014) destaca que as regras regularizam ações passadas, tendo potencial normativo, provocando o surgimento de novas ações e influenciando como e quais dessas novas atividades podem ou devem ser realizadas (de maneira correta).

O terceiro fenômeno que organiza os *doings* e o *sayings* são as **estruturas teleoafetivas**. Trata-se de uma "mistura" de teleologia, que compreende as orientações para determinados fins, e afetividade, que diz respeito às emoções e humores (SCHATZKI, 2002). Nesse sentido, segundo Schatzki (2002, 2005), essas estruturas são um conjunto normativo e hierárquico de fins ordenados, de projetos e tarefas (os meios) e de emoções que são aceitáveis ou prescritos para os participantes de uma prática. Uma prática, portanto, sempre exibe uma variedade de finalidades que os participantes devem ou deveriam possuir, um conjunto de projetos que eles devem ou deveriam executar para buscar atingir esses fins, além de tarefas que eles devem ou deveriam performar para concretizar tais projetos (SCHATZKI, 2001b, 2002). De acordo com o autor, interligados a esses aspectos (à busca por certas finalidades) estão as emoções, as crenças, as expectativas e os humores que os sujeitos devem ou deveriam expressar.

Todos esses elementos, na visão de Schatzki (2002), não pertencem ao indivíduo, mas sim à prática. Isso significa afirmar que o agrupamento de propósitos, humor e emoções dos indivíduos são expressados no conjunto restrito do *doing* e *saying* que compõem a prática. Também significa entender as formas desiguais nas quais esses elementos são incorporados (microversões) nas mentes e nas ações dos diferentes sujeitos na medida em que as práticas são socializadas (SCHATZKI, 2002, 2005).

Sendo assim, pode-se apontar que aquilo que as pessoas fazem é guiado pelos seus propósitos (teleologia) e afetos (afetividade). Ademais, representa o que elas querem que faça sentido (inteligibilidade) para elas naquele momento, devendo-se salientar

que não necessariamente o que faz sentido para o sujeito é o que ele considera como adequado para aquele contexto. É, na verdade, o que é socialmente compartilhado, aceito e legitimado pelos praticantes (SCHATZKI, 2002; SANTOS; ALCADIPANI, 2015). A estrutura teleoafetiva “não se trata, portanto, de determinar simplesmente quais ações-tarefas-projetos estão certos ou errados, mas também de indicar que algumas delas são aceitáveis, ainda que não correspondam exatamente àquilo que deveria ser feito” (SANTOS, 2014, p. 37).

Para Schatzki (2001, 2002), tais ideias estão ligadas ao conceito de inteligibilidade da prática, tendo em vista que é essa inteligibilidade que orienta/governa as ações dos indivíduos no sentido do que eles devem executar dentro de um específico fluxo da atividade humana. Desse modo, não é a organização das práticas que determina, em si, o que as pessoas fazem, mas sim a inteligibilidade prática (SANTOS; ALCADIPANI, 2015). Nessa lógica, os praticantes executam ações que possuem significados para eles como aquelas que devem ser performadas em determinado tempo e espaço (SCHATZKI, 2002).

Schatzki (2002), por seguir a ideia da ontologia de contexto, alerta que, embora exista certa individualidade na determinação das ações dos sujeitos, as características dos atores são permeadas por fenômenos não-individualistas. Ou seja, embora as emoções, os desejos, os interesses, as crenças e outros aspectos “individuais” impactem as atividades das pessoas, a inteligibilidade não é puramente racional, individualista ou abstrata, já que a ação dos sujeitos está contida em uma estrutura teleoafetiva da prática, sendo esses elementos “individuais” continuamente construídos em nexos sociais de práticas e arranjos materiais (SCHATZKI, 2002; SANTOS; ALCADIPANI, 2015).

Além disso, a inteligibilidade não deve ser confundida com a normatividade, embora a participação em determinada prática faça com que algumas ações e finalidades sejam consideradas prescritas, corretas ou aceitáveis em certas ocasiões (SCHATZKI, 2002). Em outras palavras, a inteligibilidade que governa as atividades dos sujeitos não está totalmente isenta de uma estrutura normativa, mas ela não pode ser tratada como um fenômeno normativo (SCHATZKI, 2002). Por isso, aquilo “[...] que *faz sentido ser feito* nem sempre é aquilo que o ator, em última análise, ‘julga’ ser correto ou apropriado (SANTOS; ALCADIPANI, 2015, p. 86, grifos do autor)”.

Assim, a forma como os indivíduos incorporam a prática perpassa pelos entendimentos, regras e estruturas teleoafetivas, sendo estes dois últimos os que têm a maior capacidade de determinar a inteligibilidade, já que o entendimento "[...] 'simplesmente' executa as ações 'ditadas' por uma inteligibilidade prática" (SANTOS; ALCADIPANI, 2015, p. 87). Na medida em que os sujeitos se engajam nas práticas, suas esperanças, crenças, medos, *sayings* e *doings*, por exemplo, são ajustados e organizados em uma estrutura teleoafetiva, que pertence à prática, de acordo com o que é socialmente aceito ou válido.

A partir dessa ótica, pode-se concluir que as práticas são fenômenos não individualistas. A organização de uma prática não é uma coleção de propriedades individuais dos sujeitos, embora sejam as ações que eles executam que compõem as práticas (SCHATZKI, 2003, 2005). No entanto, segundo o autor, cada indivíduo possui uma "microversão" dos entendimentos, das regras e da estrutura teleoafetiva. Ou seja, esses elementos que organizam a prática são incorporados às mentes das pessoas de maneiras diferentes na medida em que elas treinam, observam ou vivenciam determinadas situações.

Dessa forma, a mentalidade que organiza as práticas é diferente das versões dos participantes porque a estrutura teleoafetiva possui uma variedade de fins, projetos e desejos que são aceitos ou prescritos na prática e que é mais ampla do que qualquer soma de desejos reais dos indivíduos (SCHATZKI, 2003). É fundamental não confundir, no entanto, essa ideia com a ontologia individualista. Segundo Schatzki (2003), essa percepção é diferente do individualismo porque a organização das práticas é expressa apenas no conjunto de ações que compõem as práticas, e não na soma das mentes dos sujeitos envolvidos com as práticas.

Vale complementar que as práticas não causam as ações dos indivíduos. As microversões que eles possuem dos elementos que organizam as práticas é que ajudam a determinar o que eles fazem (SCHATZKI, 2003). Assim, as ações são governadas por uma inteligibilidade prática que é individual, pois cada pessoa dá um sentido particular àquilo que irá fazer. Ainda assim, essa inteligibilidade é determinada principalmente pela estrutura teleoafetiva de uma prática social. Daí a noção de que os fazeres e dizeres dos indivíduos são regulados, revisados e ajustados por essas estruturas. Entretanto, a forma como os sujeitos incorporam as práticas é individual (SANTOS; ALCADIPANI, 2015).

Sendo assim, de acordo com o autor, as práticas são compostas tanto por ações dos indivíduos quanto por uma variedade de estados mentais, dos quais os participantes possuem microversões. Nesse sentido, a organização das práticas é algo que "está lá fora", "aberta ao público", sendo justamente nesse ponto que a ontologia de contexto desafia os pressupostos da ontologia individualista (SCHATZKI, 2003; SANTOS; ALCADIPANI, 2015). A partir da proposta de Schatzki (2003), apenas as microversões dos elementos que constituem a organização das práticas é que "estão lá dentro" das diferentes mentes dos indivíduos.

Por isso, a organização das práticas permanece distinta da maneira como ela é incorporada (das microversões), dado que as habilidades, as regras e as teleoafetividades são do domínio da prática e não dos indivíduos. Os entendimentos são transformados em habilidades individuais de como fazer (*know how*) as ações. As regras, por sua vez, em objetos de crenças. E, por fim, as estruturas teleoafetivas, em objetos de desejo (SCHATZKI, 1996, 2002, 2005; SANTOS, 2014). Sendo assim, os participantes de uma prática incorporam elementos de uma única e comum estrutura, a organização da prática, bem como são governados por essa mesma organização (SCHATZKI, 2005).

Sendo assim, as organizações, como qualquer outro fenômeno social, são um agrupamento de práticas e arranjos materiais (SCHATZKI, 2006). Entendidas sob esse enfoque, as organizações envolvem três características, segundo Schatzki (2005). Primeiro, são originadas das ações performadas pelos indivíduos em meio às práticas já existentes (práticas "originais", na visão do autor). Em segundo, são redes (ou malhas) que englobam práticas existentes e misturas de novos e velhos arranjos materiais. Essas práticas já existentes possivelmente são complementadas por novas práticas. Com isso, em terceiro lugar, as organizações continuam existindo por meio da perpetuação de suas práticas e da manutenção dos seus arranjos. Assim, elas não são entidades fixas ou estáticas e, por isso, elas possuem suas particularidades. Essas particularidades são importantes de serem consideradas, pois a partir delas é possível afirmar que as organizações é que precisam ser explicadas, e não que elas explicam as coisas (CZARNIAWSKA, 2004, 2007).

Três pontos, portanto, são fundamentais no estudo de uma organização. Primeiro, é preciso identificar as ações que a compõe. Segundo, identificar as malhas de práticas e arranjos materiais dos quais essas ações fazem parte. Em terceiro, identificar outras

redes de práticas e arranjos que estão muito próximas ou interligadas à rede que compõe essa organização (SCHATZKI, 2005). Por exemplo, o estudo de uma escola pública municipal requer considerar sua relação com a Secretaria de Educação e a comunidade que ela atende. Para isso, é importante deixar claros os aspectos que envolvam essas três malhas de práticas e arranjos, como: respostas a ofícios, reuniões, prestações de conta, atendimentos às exigências (das quais muitas vezes os sujeitos da escola discordam) do órgão central, conflitos entre esses segmentos etc. Isso exige do pesquisador estudar as diversas ações (conflituosas ou não) dessas organizações, as regras e os materiais envolvidos nessa relação. Além disso, requer identificar finalidades, emoções, desejos, crenças e projetos que as pessoas de uma rede (a escola) têm para com a outra (Secretaria de Educação e/ou comunidade). Sendo assim, todos esses elementos investigados (as interações, ações coordenadas, rotinas, atividades coletivas, estruturas formais, regras, formas de comunicação, diferentes espaços, as alianças entre os sujeitos, dentre outros) fazem parte dos emaranhados de práticas e arranjos que se conectam de uma organização para outra (SCHATZKI, 2005).

Portanto, a partir das ideias de Law e Moser (1999), Cunliffe (2001, 2014), Watson (2001a, 2005), Schatzki (2002, 2003), Tengblad (2012c) e Santos e Alcadipani (2015), pode-se afirmar que o trabalho gerencial, como no caso do diretor escolar, é caracterizado por uma série de atividades (dizeres e fazeres) performadas pelos gestores em meio aos arranjos materiais. Assim, a prática da gestão escolar se desdobra na medida em que os diretores se relacionam com outro sujeitos, identificam e executam os fazeres e dizeres correspondentes à prática da gestão (falar em público, analisar orçamentos, planejar ações, lidar com pessoas e sua diversidade de pensamentos, negociar com o órgão central etc.), bem como lidam com regras, eventos inesperados, expectativas da comunidade escolar e Secretaria de Educação, afetividades, desejos e projetos contraditórios (estrutura teleoafetiva) no cotidiano organizacional.

5 A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DA GESTÃO ESCOLAR

O ponto de partida deste capítulo será retomar, brevemente, alguns elementos inerentes à gestão das escolas públicas no Brasil. Primeiramente, é importante ressaltar que elas devem seguir princípios democráticos, conforme preconizado pela LDB. O impacto disso é considerável, pois vários sujeitos da comunidade escolar – diretor, alunos, pais, professores, demais servidores e líder comunitário – passaram a fazer parte da gestão das escolas. Esse aspecto contribuiu significativamente para que o cotidiano escolar se tornasse extremamente complexo, incerto e plural (LÜCK, 2011; VARGAS; JUNQUILHO, 2013).

No entanto, também é preciso pontuar que a pluralidade da gestão escolar não é consequência somente dos princípios democráticos. A partir de estudos como o de Abrucio (2010), Paro (2010) e Vargas e Junquilho (2013), foi possível perceber que o gestor escolar está sempre em emergência (WATSON, 2001a, 2005), pois seu dia a dia é "recheado" de situações imprevisíveis e críticas. Ele precisa lidar com os conflitos internos de transições no corpo docente ou pedagógico, os atos de violência no entorno da escola, o comprometimento do aluno, a participação da comunidade, a comunicação e responsabilização entre ele e a coordenação, as questões burocráticas, a questão financeira, o uso dos materiais didáticos ou a formação de alguns profissionais da escola (ABRUCIO, 2010; PARO, 2010).

Nesse sentido, o contexto escolar é permeado por diferentes desafios, dúvidas e inseguranças que exigem das pessoas que nele atuam reinventar saídas, saberes, táticas, significados e projetos cotidianamente (FERRAÇO, 2002, 2007). Entretanto, isso faz surgir desses mesmos sujeitos diferentes desejos e vontades, contribuindo para que jogos de resistência e negociações emerjam no dia a dia da escola. É por isso que essa organização pode ser considerada como inserida em um contexto político, no qual as pessoas se posicionam de acordo com seus interesses, que são múltiplos (PARO, 2010; SOUZA, 2012; VARGAS; JUNQUILHO, 2013).

O diretor de escola, nesse contexto, acaba tendo que vivenciar diversos dilemas, especialmente por, em geral, ter sido eleito pela comunidade escolar. Por um lado, precisa cumprir as exigências do órgão central, ao qual é subordinado. Por outro, deve representar os anseios da comunidade que, muitas vezes, podem ser diferentes do

que o sistema deseja. Com isso, as práticas cotidianas do gestor escolar acabam por se caracterizarem como marcadamente diferentes das previstas e prescritas. Seu trabalho não se resume a apenas coordenar e representar a gestão escolar ou em zelar e fazer cumprir os objetivos pedagógicos, mas em lidar com constantes negociações, incertezas e conflitos (PARO, 2010; SOUZA; GOUVEIA, 2010; VARGAS; JUNQUILHO, 2013).

Sendo assim, existem funções administrativas e pedagógicas cabíveis ao diretor escolar, mas as situações cotidianas da escola o levam a frustrações, surpresas, desarmonias e rupturas que desafiam suas práticas (SHOTTER; TSOUKAS, 2014). Dito de outro modo, as formas "treinadas" de responder à prática de ser gestor escolar muitas vezes são frustradas e tornam-se insuficientes, pois ele acaba se deparando com situações inesperadas. Com isso, ser gestor escolar não é algo fixo e imutável. Muito pelo contrário, é uma maneira de ser que constantemente é "re-trabalhada" na medida em que novas situações desafiadoras vão aparecendo no dia a dia (WATSON, 2005; SHOTTER; TSOUKAS, 2014).

Ainda utilizando essas ideias, o diretor de escola, estando em uma situação desconcertante ou caótica, faz aquilo que ele acha melhor fazer, o que está mais próximo do conceito de inteligibilidade da prática proposto por Schatzki (2006). Esse ator organizacional não sabe inicialmente o que fazer, mas ele segue uma linha de ação que aos poucos vai se tornando mais clara. São ações e julgamentos que vão emergindo no decorrer da situação. Esses julgamentos não são atividades puramente cognitivas, mas sim questões permeadas por sentimentos, emoções e movimentos corporais que não podem ser desconsiderados (SHOTTER; TSOUKAS, 2014).

Autores como Vargas e Junquilho (2013) e Shotter e Tsoukas (2014) utilizam, embora não de maneira sistemática ou como pano de fundo, as ideias de Schatzki (2002, 2005, 2006). Por isso, é possível perceber e articular nos parágrafos anteriores alguns dos pressupostos discutidos por Schatzki. Assim, os traços das escolas públicas aqui apresentados permitem considerar que o contexto no qual elas acontecem ou estão inseridas está para além dos seus muros. Para melhor compreender essa afirmação, no entanto, apresentarei o que seriam, de maneira geral, as práticas e os arranjos materiais das escolas (SCHATZKI, 2001, 2002), algo não sistematizado por Vargas e Junquilho (2013), por exemplo.

Nesse sentido, seguindo a perspectiva de Schatzki (2002, 2006), os arranjos materiais das escolas públicas podem ser representados pela LDB e seus princípios democráticos, pelos mecanismos de participação, pelos ofícios do órgão central, pelo manual do aluno, pelas salas de aula, do diretor e dos pedagogos, pela biblioteca, pátio e corredores escolares, pelos equipamentos eletrônicos, pelas ruas do entorno das unidades de ensino, dentre outros aspectos que abrigam os *sayings* e *doings* dos indivíduos. Já as práticas, a partir da visão de Schatzki (2002, 2006) e Schatzki et al (2001), correspondem a uma diversidade de ações estruturadas no tempo e no espaço, sendo que os *doings* e os *sayings* realizados pelas pessoas nas escolas públicas são aqueles que elas querem que faça sentido naquele momento.

Nesse caso, elas poderiam ser identificadas como as práticas de ensinar, negociar, resolver conflitos, aconselhar, estudar, tomar decisões, aprender, participar da gestão e outras. Ou seja, o acontecimento das escolas públicas se dá à medida que essas atividades são performadas em meio aos arranjos destacados. Além disso, esses exemplos demonstram como a escola pública e a gestão escolar são marcadas por um conjunto contínuo de atividades que as caracterizam como um processo disperso de organização (*organizing*) e gestão (*managing*) (CUNLIFFE, 2001, 2014; WATSON, 2005; CZARNIAWSKA, 2013).

Daí a ideia que o acontecimento da escola pública e da própria gestão escolar não ficam centradas apenas no local onde as aulas ocorrem. As escolas, se entendidas pelo conceito de *organizing* (CZARNIAWSKA, 2013), não estão inseridas em um contexto estático, definido e isolado. Na verdade, elas acontecem, em tempo real, em meio a contextos plurais e incertos. Compreender o fenômeno social da gestão escolar como plural e complexo significa afirmar que, em cada escola, a gestão é feita de forma diferente, pois os sujeitos e as práticas que a compõem dão sentidos distintos a ela (ALVES; GARCIA, 2002). Na visão de Alves e Garcia (2002), o que torna uma escola diferente da outra, mesmo que elas necessitem seguir regras e princípios comuns, são as atividades dos sujeitos e os entendimentos e dinâmicas assumidos por eles no cotidiano escolar. A qualidade do ensino público, por exemplo, precisa ser observada a partir da maneira como a escola acontece, e não apenas a partir do que a legislação preconiza. Dito de outro modo, o cotidiano escolar, aquilo que realmente ocorre no dia a dia, os sentimentos, os significados e os hábitos são fundamentais para entender a qualidade do ensino público (LÜCK, 2009).

Percebe-se, nesse ponto, a presença dos três fenômenos que compõem e organizam as práticas das escolas públicas. Sob a ótica de Schatzki (2002, 2005, 2006), é possível afirmar que existe um conjunto de regras, diretrizes e princípios que as escolas devem seguir e que ordenam, de certa maneira, as ações dos indivíduos. Por exemplo, o inciso VIII do artigo 3° da LDB afirma que a gestão democrática deve ser um dos princípios que norteiam o sistema de ensino público brasileiro. De fato, a gestão nas escolas públicas envolve vários sujeitos (LÜCK, 2006a). No entanto, como já salientado, o cotidiano possibilita que os sujeitos nele envolvidos inventem e reinventem saídas (FERRAÇO, 2007).

Um exemplo que pode ilustrar essa situação vem do estudo de Vargas e Junquilho (2013). Os profissionais da escola estudada, mesmo sem recursos ou com falta de educadores, inventavam várias formas de se organizarem a fim de manter os alunos na escola, caracterizando-se aqui a prática da cooperação. Como os autores demonstram, essa prática deveria ser algo esporádico, mas acaba tornando-se recorrente diante das tramas e complexidades da escola. Ou seja, há um conjunto de normas imprescindíveis de serem seguidas, mas os atores compartilham entendimentos que vão além dessas diretrizes (SCHATZKI, 2006).

Entendimentos, como a cooperação, o “não deixar a peteca cair”, as várias formas de fazer a escola acontecer, mesmo diante da falta de recursos e de educadores, ou os “ajustes” e “remendos” feitos nas normas, estão presentes nas escolas públicas (VARGAS; JUNQUILHO, 2013). Em meio a essas regras e entendimentos, ainda há a estrutura teleoafetiva (SCHAZKI, 2006). O dar diferentes sentidos às escolas se concretiza por meio das relações entre os vários atores que fazem parte da comunidade escolar, sendo que nessas interações ficam evidentes diferentes percepções, comportamentos, admirações e valores (ALVES; GARCIA, 2002; LÜCK, 2009).

É possível pensar, por exemplo, que ser um bom diretor de escola é uma importante possibilidade para os gestores escolares. No entanto, as características do "bom diretor", além de serem particulares, nunca são totalmente presentes ou atuais. São, na verdade, por meio da ideia de Shotter e Tsoukas (2014), possibilidades contínuas e em constante desenvolvimento. Ainda sob à ótica de Shotter e Tsoukas (2014), pode-se pensar que aquilo que se espera ser apropriado para um diretor de escola e que oriente sua vida profissional é desafiado quando algum momento crítico e

inesperado acontece. Esses momentos são específicos de cada escola e as percepções e sentimentos gerados a partir desses "choques" são, por consequência, linhas particulares de pensamentos que os indivíduos começam a criar dentro deles, o que pode, inclusive, gerar o começo de novas orientações a respeito da prática de ser diretor escolar (SHOTTER; TSOUKAS, 2014).

Portanto, as ideias até aqui discutidas permitem entender como a gestão nas escolas públicas é dinâmica, sendo englobada por redes de relações que influenciam e são influenciadas pelo contexto no qual estão inseridas (LÜCK, 2006a; SOUZA, 2012). Assim, a partir do que Lück (2006a) destaca, o caráter complexo das escolas públicas sugere que seu acontecimento envolve ações contínuas e realidades socialmente construídas e interligadas (SCHATZKI, 2005, 2006).

6 METODOLOGIA

6.1 TIPO DE PESQUISA

Este estudo tem como base os pressupostos da pesquisa qualitativa, que enfatiza a natureza socialmente construída das realidades, evidenciando que há uma relação próxima entre o pesquisador e o objeto de estudo (DENZIN; LINCOLN, 2000). Essa opção de pesquisa está de acordo com a proposta deste trabalho, que busca compreender as práticas construídas no contexto de uma escola pública, exigindo assim que se vivencie esse contexto e se evite a comum separação entre sujeito pesquisador e objeto pesquisado (FERRAÇO, 2007; JUNQUILHO; ALMEIDA; SILVA, 2012).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, por buscar entender e interpretar como determinado fenômeno social, permeado por significados, é criado, preocupa-se em considerar a natureza situacional que molda a investigação. De acordo com Denzin e Lincoln (2000, p. 3, tradução minha), isso significa que "a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo". Por isso, a pesquisa qualitativa caracteriza-se por oferecer uma abordagem interpretativista do mundo, buscando explicar rotinas, momentos problemáticos e significados que permeiam a vida dos indivíduos (DENZIN; LINCOLN, 2000).

Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco características gerais das pesquisas qualitativas. A primeira delas é que o pesquisador é o principal instrumento de pesquisa, dado que despende muito tempo diretamente no campo por preocupar-se com a natureza contextual e histórica das ações e pensamentos dos sujeitos. O segundo elemento que permeia esse tipo de pesquisa é seu caráter descritivo, já que, ao não optarem por símbolos numéricos, os pesquisadores, utilizando entrevistas, diários de campo, fotografias, vídeos, documentos ou outros registros, buscam analisar os dados da forma mais rica e minuciosa possível.

Em terceiro, a investigação qualitativa está mais interessada nos processos, expectativas e manifestações diárias, e não nos resultados ou produtos. Em quarto, a pesquisa qualitativa tende a analisar os seus dados de maneira indutiva, o que

significa que ela não tem como objetivo confirmar ou refutar hipóteses previamente elaboradas em busca de generalizações. Na verdade, abstrações são construídas conforme os dados particulares são recolhidos e agrupados. Por fim, a pesquisa qualitativa caracteriza-se também por dar importância aos significados e termos negociados pelos indivíduos, de tal forma que se torne possível compreender os diferentes pontos de vista das pessoas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nos tópicos a seguir, são apresentados os critérios considerados para a escolha do *locus* de pesquisa, as técnicas para coleta e análise de dados.

6.2 A ESCOLHA DO *LOCUS* DE PESQUISA

Este estudo foi realizado em uma escola pública de ensino fundamental de um estado do Sudeste. A escola atende um total de 557 alunos, sendo 291 estudantes no turno da manhã e 266 no turno da tarde. Em ambos os turnos, funcionam turmas que vão do 1° ao 9° ano (nova nomenclatura) ou da 5ª a 8ª série (antiga nomenclatura), totalizando 24 turmas. Lá trabalham 35 professores, sendo 18 no turno matutino e 17 no vespertino, três coordenadores de manhã, três coordenadores à tarde (sendo que um fica apenas de segunda-feira à quarta-feira), duas pedagogas no turno matutino (sendo que uma ainda não foi à escola por estar de licença médica) e duas pedagogas à tarde.

O início do processo de escolha da unidade de ensino para ser o *locus* da pesquisa se deu em janeiro de 2015, quando participei, junto com meu orientador, da formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação do município aos diretores de escola recém-eleitos para o mandato de janeiro de 2015 a dezembro de 2017. Nesse evento, além de ter tido a oportunidade de conhecer um pouco do contexto educacional do município, consegui realizar contatos que possibilitaram listar as escolas que atendiam ao principal critério para a escolha do *locus* de pesquisa: a de ter um diretor ou diretora que nunca havia exercido essa função. A ideia, ao seguir esse critério, é estudar um sujeito que esteja vivenciando desafios cotidianos do trabalho gerencial pela primeira vez. Assim, busca-se por meio dessa lógica, entender como um novo diretor se constrói e reconstrói como gestor a partir das relações sociais que se desenvolvem na comunidade escolar. Mais do que isso, à luz da abordagem

de Schatzki (1996, 2001a, 2001b, 2002, 2003, 2005, 2006), busquei com esse critério compreender como um ator organizacional, até então exercendo outras funções na escola, passa a se engajar na gestão escolar como diretor e é impactado pelas práticas cotidianas e os arranjos materiais de uma unidade de ensino. Dessa maneira, a vantagem em ter uma diretora recém-eleita como critério para escolha de uma determinada unidade de ensino é que os elementos da prática da gestão escolar ainda não estão ou não foram naturalizados por ela. Isso facilita observar o processo de incorporação da prática, bem como sua implicação para o cotidiano da gestão escolar.

No entanto, dessa lista de escolas, uma chamou mais atenção, pois acabara de passar por um importante processo de mudança, que explicarei adiante. Essa unidade de ensino prioriza o atendimento à população de três bairros vizinhos e, ao longo de sua história, sempre esteve situada em uma dessas comunidades. São bairros carentes e que, recentemente, apresentaram um dos piores índices de qualidade urbana do município (de um total de 79 bairros, estão entre os 25 últimos), o que significa que retrocederam ou pouco avançaram nas dimensões educacional, ambiental, habitacional e de renda[1].

Principalmente a partir de 2007, algumas discussões e negociações envolvendo a comunidade escolar e o órgão central de educação surgiram, já que pais, alunos e professores estavam insatisfeitos com os problemas estruturais da unidade de ensino, em especial com a estrutura ruim dos banheiros e das salas de aulas, com o risco de queda dos muros e do telhado da escola, com danificações na parte elétrica e com infiltrações ao longo de todo o complexo. Com isso, desde o início deste ano, a escola foi transferida e está localizada em um espaço provisório cedido pela Secretaria de Educação do município, tendo em vista que o prédio onde as aulas aconteciam passará por reformas.

O espaço provisório é completamente novo. No projeto, a unidade de ensino é dividida em dois blocos. O primeiro, com área para estacionamento de 15 carros, área para carga e descarga, cozinha, área de descanso de funcionários, despensa de alimentos e outros materiais, um banheiro masculino e outro feminino, refeitório, sala de informática, sala de pedagogos, sala do diretor, sala de secretaria, sala de

[1] FONTE: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/indicadores/iqu/ranking.asp> Acesso em: 04 mai. 2015.

professores, sala de coordenadores, banheiros masculino e feminino para funcionários e um *hall* para recepção. O segundo bloco é composto por 12 salas de aula, três banheiros (um masculino, um feminino e um para deficientes) e um pátio. Além disso, a escola também possui uma quadra poliesportiva coberta e com arquibancadas nas laterais, e ainda um parquinho para crianças menores.

No entanto, o espaço provisório está situado em um bairro distinto das três comunidades de origem da escola. Por isso, a comunidade escolar reclama de cinco pontos: primeiro, essa mudança exige que pais e alunos tenham que atravessar uma das avenidas mais movimentadas da região metropolitana do Estado, colocando em risco muitas crianças pequenas; segundo, a distância que precisam percorrer até chegarem à escola é considerável – para quem sai do bairro onde a escola estava localizada, a distância é de aproximadamente 1,5 km. Já em relação aos outros dois bairros, ela pode chegar a 2,0 km [2]; terceiro, há constantes conflitos entre grupos rivais do bairro onde o espaço provisório está situado e do bairro de origem da escola; quarto, até o momento as obras no prédio antigo da escola não foram iniciadas, sendo que moradores de rua foram abrigados no prédio pela própria prefeitura para lá residirem provisoriamente; por fim, durante todo o processo de negociação pela reforma, o local onde hoje a unidade de ensino funciona provisoriamente era a última opção desejada por pais, liderança comunitária, professores e os diretores que antecederam a atual gestão da escola, justamente por causa dos três primeiros aspectos relacionados.

Portanto, essa escola foi a escolhida e começou a ser pesquisada, visto que atendeu a dois aspectos considerados fundamentais: o primeiro, de possuir uma diretora recém-eleita e que nunca ocupou um cargo de gestão; o segundo, a comunidade escolar passa por momentos de insatisfação por causa da troca de local da escola e as consequências dessa mudança. Assim, considerando a prática da gestão como um processo relacional (WATSON, 2005), essa insatisfação é englobada por elementos importantes que impactam na maneira como a gestão da unidade de ensino é construída pelos diferentes segmentos da escola (diretora, professores, demais funcionários, pais, alunos, líder comunitário e órgão central).

[2] Foi utilizada a ferramenta Google Maps para calcular essa distância, utilizando como referência de cada bairro suas principais avenidas.

6.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS E MÉTODO DE ANÁLISE

Em virtude das particularidades envolvendo a gestão das escolas públicas, além das práticas que são construídas socialmente nesse contexto, seu estudo requer do pesquisador um mergulho no cotidiano, de tal forma que ele vivencie em conjunto com a comunidade escolar, as nuances e os acontecimentos desse contexto, indo além da separação entre sujeito e objeto (FERRAÇO, 2007; JUNQUILHO; ALMEIDA; SILVA, 2012). No caso deste estudo, para responder ao problema proposto, optei por vivenciar sistematicamente o cotidiano da referida escola entre o período de fevereiro a maio de 2015. Nos meses seguintes, de junho a setembro, visitei o *locus* de pesquisa com menos frequência a fim de obter novos olhares sobre o campo, de não perder vínculo total com a unidade de ensino e, com isso, de reforçar a análise de dados, iniciada a partir de julho.

Para tanto, este trabalho teve as seguintes técnicas de coleta de dados: 1) observação não-participante via *shadowing*, realizando anotações no diário de campo; 2) documentos da escola. A escolha por mais de uma técnica tem o intuito de responder ao problema de pesquisa com mais profundidade (DENZIN; LINCOLN, 2000).

A técnica que mais possibilitou a produção de dados foi a observação não participante via *shadowing*. Na observação, alternei minhas idas ao campo de 2 a 5 vezes por semana, entre os turnos da manhã e da tarde. Minha permanência na escola durava de 2 a 5 horas por dia, a depender dos eventos e imprevistos no dia da observação, se eu tinha algum compromisso na UFES ou, principalmente, se eu conseguia conversar com a diretora após o horário da saída dos alunos (quando quase sempre ela almoça ou atende algum professor). A técnica *shadowing* consiste no acompanhamento de um ator organizacional durante determinado período de tempo, nas suas ocupações diárias (MCDONALD, 2005; CZARNIAWSKA, 2007), baseando-se em eventos reais, e não na reconstrução de eventos que já tenham ocorrido (QUINLAN, 2008). Sendo assim, essa técnica significa seguir pessoas, independentemente de onde elas estejam ou do que estejam fazendo, demandando concentração e vigor por parte do pesquisador (ARMAN; VIE; ASVOLL, 2012).

Na visão de Arman, Vie e Asvoll (2012), em geral a *shadowing* gera uma situação desfavorável ao pesquisador na medida em que, de certa maneira, os pesquisados sentem sua privacidade invadida. De acordo com estes autores, tal situação pode ser exemplificada a partir dos próprios gestores, que parecem se preocupar mais com a questão da confidencialidade das informações do que com o anonimato. Nesse ponto, cabe ao pesquisador negociar constantemente com os indivíduos pesquisados a sua inserção no campo (CZARNIAWSKA, 2007; ARMAN; VIE; ASVOLL, 2012). Em contrapartida, essa técnica tem a vantagem de tornar o pesquisador mais compreensivo em relação às visões e aos problemas vivenciados pela pessoa acompanhada. Isso possibilita ao pesquisador a obtenção de dados detalhados e fundamentais para o andamento do estudo (ARMAN; VIE; ASVOLL, 2012).

Algumas discussões ainda existem em relação à *shadowing* no que diz respeito a que tipo de observação ela se aproxima. Czarniawska (2007), por exemplo, entende que a *shadowing* é um tipo de observação não-participante, enquanto Gilliat-Ray (2011) e Hall e Freeman (2014) pensam o contrário, afirmando que a referida técnica trata-se de uma observação participante por possibilitar o estabelecimento de uma relação próxima entre pesquisador e pesquisado. Considera-se, neste estudo, que a *shadowing* é um tipo de observação não-participante, pois a participação envolveria a realização das mesmas atividades profissionais desempenhadas pelos sujeitos acompanhados (CZARNIAWSKA, 2007).

Sendo assim, por ter acompanhado uma gestora escolar, o envolvimento que tive com o campo não foi efetivamente como de um gestor. O que houve ao longo da pesquisa, na verdade, foram manifestações de sentimentos, de ajudas em determinadas situações e de expressões emocionais, algo que a *shadowing* permite (CZARNIAWSKA, 2007). Até por oportunizar esse tipo de manifestação e mobilidade, ela se torna mais vantajosa em relação à observação estacionária. Além disso, essa técnica também abre espaço para a criação de uma relação peculiar entre a pessoa acompanhada e o pesquisador, pois há uma observação mútua entre eles. Ou seja, ao longo dos eventos que acontecem no campo, há o estabelecimento de similaridades e diferenças entre pesquisador e pesquisado, sendo que, ao mesmo tempo em que o primeiro faz perguntas, ele também é observado pelo segundo, sendo posta assim uma percepção dupla (CZARNIAWSKA, 2007).

Destarte, a *shadowing* possibilita ao pesquisador se mover junto com o indivíduo pesquisado dentro de uma mesma organização (MCDONALD, 2005). É importante destacar que, por mais que este estudo proponha o acompanhamento de apenas um ator organizacional, a diretora de uma escola pública, a unidade de análise não será apenas esse indivíduo. Na verdade, a ideia passada pela técnica *shadowing* é de que a unidade de análise seja a relação social. Ou seja, a técnica possibilita identificar as práticas da diretora na rotina da gestão da escola, a partir das suas interações cotidianas com os demais atores organizacionais – professores, servidores, pais, alunos, líder comunitário e membros do órgão central de educação. Diante disso, é fundamental que o pesquisador colete detalhadamente comportamentos, ações, opiniões e explicações do indivíduo acompanhado (QUINLAN, 2008).

Vale afirmar que a *shadowing* permite que o pesquisador acompanhe em determinados momentos outras pessoas, especialmente informantes que não sejam gestores. Essa estratégia torna-se importante na medida em que evita que os dados coletados fiquem com um enfoque gerencial muito forte. Ter outras perspectivas de interpretação a respeito do cotidiano organizacional pode ser, portanto, uma estratégia fundamental a ser utilizada na pesquisa (ARMAN; VIE; ASVOLL, 2012).

Tendo discutido as principais premissas relacionadas à *shadowing*, apresento as justificativas que basearam a escolha dessa técnica de coleta de dados. Em primeiro lugar, assumir as práticas sociais como unidade de análise requer do pesquisador um comprometimento no cotidiano das realidades de uma organização. Por meio da vivência no campo, o pesquisador consegue identificar traços importantes relacionados à natureza múltipla e emergente das organizações, bem como do contexto no qual elas estão inseridas. Nesse sentido, utilizar a lente da prática exige que o pesquisador tenha um engajamento aprofundado no *locus* de pesquisa, observando os praticantes na medida em que eles trabalham (SCHATZKI, 2006; FELDMAN; ORLIKOWSKI, 2011). Sendo assim, conforme apontado anteriormente, a *shadowing* é uma técnica que possibilita vivenciar o campo com tal profundidade.

Em segundo lugar, para compreender o processo de gestão (*managing*) como fruto das relações sociais, é importante que o pesquisador observe o que os indivíduos fazem no cotidiano organizacional, indo além do que é prescrito para eles fazerem (CZARNIAWSKA, 2007; PRATT, 2012). Nesse caso, a *shadowing* foi fundamental para a pesquisa por ter permitido minha relação não apenas com a diretora da escola,

mas também com outros sujeitos envolvidos na comunidade escolar – pais, alunos, professores, servidores técnico-administrativos, líder comunitário e representantes do órgão central. Os contatos com esses sujeitos de pesquisa aconteceram em diferentes espaços da escola. Circulei pelas salas da diretora, de aula, da secretaria, das pedagogas, dos coordenadores e dos professores, bem como pelos corredores, refeitório, pátio e área de serviço. Além disso, os espaços do órgão central, em especial referentes à gestão administrativa e gestão democrática, foram importantes para a pesquisa porque pude acompanhar negociações envolvendo representantes da SEME e a diretora. Desse modo, todos esses espaços foram fundamentais de serem observados porque neles práticas específicas da gestão escolar se desdobravam.

Os registros dos dados coletados a partir da observação foram feitos em diários de campo, "[...] onde o pesquisador irá narrar com acuidade todos os acontecimentos ocorridos dia após dia. As expressões próprias daquele grupo também serão anotadas, bem como os sentimentos do pesquisador" (CAVEDON, 1999, p. 7). Ou seja, os diários de campo têm o objetivo de apresentar quais foram os acontecimentos e as percepções e interpretações do pesquisador ao longo do trabalho de campo (CAVEDON, 2003). Nesta pesquisa, os diários de campo foram escritos em meio eletrônico (computador), a partir das notas que eu realizava em pequenos cadernos ou no meu celular durante a observação. Nas notas, eu escrevia algumas palavras-chave ou frases que serviram de base para posterior expansão do registro no diário de campo.

Embora o processo de transcrição das notas para o computador, após as observações, possa tomar tempo considerável do pesquisador, ele oferece a oportunidade de que a escrita sobre o que ocorreu no campo seja melhor desenvolvida. Isso se dá principalmente porque o pesquisador reflete sobre o que aconteceu no dia da observação, possibilitando o surgimento de um diário de campo rico em detalhes (ARMAN; VIE; ASVOLL, 2012).

Por fim, no que diz respeito aos documentos reunidos, as atas de conselhos dos últimos anos foram as principais fontes. Esses documentos foram considerados fundamentais para a pesquisa pelo fato de nelas constarem as informações a respeito de como se deu o processo de mudança da escola, das negociações envolvendo comunidade escolar e órgão central, bem como dos interesses e sentimentos

expostos pelos membros do conselho a respeito das referidas negociação e mudança. Assim, a partir das atas, foi possível ter um entendimento mais aprofundado do contexto no qual a escola está inserida. Além disso, alguns encartes elaborados por alunos e professores e o site da Prefeitura Municipal ao qual a unidade de ensino está vinculada também serão utilizados como forma de entender parte da história do bairro que é atendido pela escola, embora ela esteja situada provisoriamente em outra comunidade, como será demonstrado na caracterização do campo.

6.4 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os dados do campo, foi utilizada a análise de conteúdo. A base para o entendimento dessa técnica está na mensagem, "[...] seja ela verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada", expressando sempre algum significado e sentido que não podem ser destacados como aspectos isolados (FRANCO, 2005, p. 19). A autora também afirma que é fundamental considerar que há uma articulação forte entre a emissão das mensagens, que são socialmente construídas, e as condições contextuais daqueles que produziram essas mensagens. Franco (2005) entende que o pesquisador deve se preocupar em não apenas descrever informações, mas sim relacioná-las a outros dados. Vale ressaltar que isso, para a autora, exige considerar a maneira situada dessas informações.

Desse modo, a análise de conteúdo possibilita que o pesquisador faça inferências sobre o que se fala, o que se escreve, com que intensidade e quais símbolos figurativos são usados para expressar ideias, os silêncios e as entrelinhas de uma comunicação (FRANCO, 2005). A autora ressalta, aliás, que o conteúdo "oculto" das mensagens (o silêncio e as “entrelinhas”, por exemplo) não deve ser descartado, mas sim que o pesquisador deve procurar ir além do que é identificável, quantificável e classificável. Ou seja, o pesquisador deve ir também em direção ao que pode ser decifrado por intermédio de códigos especiais e simbólicos, até para elucidar os contextos sociais e históricos de onde as mensagens são produzidas.

Portanto, a análise de conteúdo tem como objetivo responder quem, a quem, como, com que efeito e por quê um indivíduo diz algo. Responder a essas questões requer do pesquisador uma bagagem teórica considerável para realizar inferências sobre as características do texto, as causas ou antecedentes de uma mensagem e quais os

efeitos da comunicação. Isso se dá porque são as inferências que permitem que os dados coletados não sejam puramente descritivos. A partir desse procedimento é que se tem uma comparação das informações – discursos ou símbolos – com a teoria, configurando assim uma passagem da descrição à interpretação (FRANCO, 2005).

O fato desta pesquisa ser realizada em um contexto cujas características marcantes são a dinamicidade, a pluralidade e a complexidade (WERLE, 2003; SOUZA et al, 2005; LÜCK, 2011; DRABACH; MOUSQUER, 2009; VARGAS; JUNQUILHO, 2013) fez com que eu optasse por não definir as categorias de análise *a priori*. O cotidiano da escola é imprevisível e rico em informações, o que faz surgir novos e diversos dados diariamente. Definir categorias *a priori* iria limitar e simplificar esses dados (FRANCO, 2005).

Escolher não definir as categorias antecipadamente implica constantes idas e vindas nos dados e na teoria, sempre analisando as falas, os discursos e outros conteúdos que emergem do campo. Sendo assim, as categorias vão sendo criadas ao longo da coleta dos dados e só depois são interpretadas a partir do quadro teórico desenvolvido. Com relação à unidade de registro, foi do tipo **tema**, em que o pesquisador, tendo um referencial teórico para sustentação, busca significados, conotações e sentidos nas afirmações explicitadas pelas fontes dos dados (FRANCO, 2005). A busca por esses temas foi feita a partir “das releituras dos dados coletados e o agrupamento dos recortes temáticos, de acordo com padrões e recorrências que surgem em torno de temas específicos, que se revelam como as categorias do próprio processo de classificação” (SILVA, 2007, p. 137).

Nesse sentido, semelhante ao que Silva (2007) elaborou e seguindo sugestões de Bogdan e Biklen (1994), fui realizando as leituras dos dados e definindo códigos à medida que expressões, ideias, eventos e acontecimentos de interesse apareciam. Assim, “negociação com órgão central”, “problemas na infraestrutura”, “ônibus escolar”, “preocupação com a insatisfação dos pais”, “conflitos com a oposição”, “reclamações da comunidade”, “resolvendo conflitos”, “sobrecarga da diretora”, “fluxo de alunos”, “confusões com o líder comunitário”, “divergência de interesses” etc., foram alguns dos códigos que elaborei. Em seguida, reli todo o material, agrupei os códigos que representavam temas em comum e reduzi essa lista para sete subcategorias (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim, códigos como “confusões com o líder comunitário” e “insatisfação dos pais” passaram a fazer parte do código

“influências da comunidade”. Percebi, então, que subcategorias com temas semelhantes poderiam englobar outras categorias. Com isso, as dividi em três categorias temáticas, conforme sintetizado no quadro 1.

CATEGORIAS TEMÁTICAS	**SUBCATEGORIAS**
OS PRIMEIROS DIAS DE UMA DIRETORA ESCOLAR: A GESTÃO COMO UM PROCESSO ANGUSTIANTE	As dificuldades envolvendo o ônibus escolar
	As dificuldades envolvendo o fluxo de alunos
O APAGAR INCÊNDIO NO COTIDIANO ESCOLAR	Escola nova, mas com problemas nos arranjos materiais para solucionar
	Transitando por toda a escola: resolvendo imprevistos com a comunidade escolar
A GESTÃO ESCOLAR NÃO É UMA ILHA: AS INFLUÊNCIAS DA COMUNIDADE ESCOLAR NA PRÁTICA DA GESTÃO	As influências do CTA, professores e demais funcionários: a oposição e a base aliada
	As influências da comunidade
	As influências do órgão central

Quadro 1 - Categorias Temáticas definidas *a posteriori*

7 PISTAS INICIAIS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA ESTUDADA

7.1 EM BUSCA DA ESCOLA A SER ESTUDADA

O meu acesso ao campo foi permeado, inicialmente, pela seguinte dúvida: em qual escola eu iria realizar a pesquisa? Eu já havia definido as técnicas para coletar os dados, parte do referencial teórico e que eu deveria acompanhar um diretor que nunca havia exercido esse cargo. Faltava, então, o local para a realização do estudo. No final do mês de dezembro de 2014, já próximo ao Natal, meu orientador recebeu um convite de uma Prefeitura da região metropolitana do Estado para palestrar na formação continuada de diretores de escola cujos mandatos iriam de janeiro de 2015 a dezembro de 2018. Foi o ponto de partida para que ele solicitasse também a minha presença nesse evento, a fim de que eu já tivesse alguns contatos iniciais com o "universo" dos gestores escolares e, principalmente, para que lá nós pudéssemos decidir a escola a ser pesquisada. Minha participação foi prontamente aceita pela Secretaria de Educação do município, que confirmou a formação continuada entre os dias 5 e 9 de janeiro de 2015.

Fiquei bastante animado, pois seria uma grande oportunidade para conhecer um pouco da realidade da educação do município e para concretizar em qual organização o estudo seria desenvolvido. No dia 5 de janeiro, uma segunda-feira, a formação continuada iniciou. Fui muito bem recebido por todos. Sempre que eu fazia minha apresentação às pessoas, elas ficavam curiosas pelo fato de eu estudar gestão escolar. Parecia que, para elas, ao mesmo tempo era estranho e motivo de orgulho um aluno tão novo e que estuda Administração aventurar-se no contexto educacional.

As discussões ao longo dos dias estavam ligadas às dimensões da gestão escolar e, com isso, foram elaborados os seguintes temas: "Gestão escolar e suas dimensões: entre o prescrito e o encarnado", "Gestão da Aprendizagem e Avaliação Educacional", "Gestão Democrática e Planejamento Educacional", "Gestão Administrativa, Infraestrutura e Recursos Financeiros" e "Gestão de Pessoas, Cultura e Clima Organizacional". As palestras foram bastante enriquecedoras, por dois motivos principais: em primeiro lugar, tive a sorte de conhecer melhor, a partir das falas dos

próprios funcionários do órgão central, alguns traços da educação do município. Em segundo, pude perceber indícios de como a relação entre os diretores escolares e a Secretaria de Educação é permeada, muitas vezes, por insatisfações, negociações e divergências de interesses.

Em geral, quando era cedido certo tempo, quase sempre de 30 minutos após as palestras, para que os diretores fizessem questionamentos ou comentários, alguns traços de insatisfação apareciam. Uma pessoa disse: “Os diretores não possuem os mesmos conhecimentos que os atores do órgão central têm. O órgão central parte do pressuposto que esses profissionais sabem dessas questões. É preciso ter um consenso sobre o que é avaliação, por exemplo. O pedagogo tem que ter o mesmo pensamento da Prefeitura. É preciso divulgação”.

Outro diretor afirmou: “É preciso tempo para discutir as questões do cotidiano. Meia hora é impossível de propor questões envolvendo uma organização tão complexa como a escola. Vocês precisam rever isso. A discussão está muito no plano legal”. Outra pessoa indagou o órgão central: “Alguns diretores do último mandato não quiseram se reeleger, mesmo podendo. É preciso saber o motivo disso acontecer. Por que eles não quiseram exercer esse direito? Isso é gestão democrática?”. Esses são alguns dos comentários feitos pelos diretores (a maioria dos que falavam já tinha exercido o cargo outras vezes) durante a semana de formação continuada e que foram importantes para eu atentar que a relação entre os segmentos de diretores e o órgão central seria algo fundamental de ser observado quando eu já estivesse acompanhando algum diretor ou diretora.

O fato é que, no dia 7 de janeiro, meu orientador apresentou-me uma lista de sete escolas que poderiam ser estudadas, tendo sido considerado o critério de pesquisar um diretor que nunca havia exercido tal cargo. Dessas sete, uma escola de ensino fundamental nos chamou atenção, pois ela acabara de passar por um significativo processo de mudança. Com vistas a reformar o local onde as aulas aconteciam, foi cedido para a comunidade um espaço alternativo, já com um prédio novo construído. No entanto, esse espaço fica em um bairro diferente de onde a comunidade atendida pela unidade de ensino está situada.

Eu e meu orientador conversamos com alguns membros do órgão central para que eles nos apresentassem à diretora da escola. Entretanto, ficamos sabendo que ela

não havia ido, até aquele momento, em nenhum dia da formação continuada. Essas mesmas pessoas disseram que possivelmente ela estava resolvendo a questão da mudança, tendo que levar todos os materiais da escola para o novo espaço cedido. Apesar de ter ficado frustrado e com receio de que ela não fosse ao evento nos outros dias, essa situação demonstrou que a troca da escola de um bairro para o outro, mesmo que provisoriamente, poderia ser algo realmente relevante para a pesquisa.

7.2 A DEFINIÇÃO E OS PRIMEIROS CONTATOS NO/COM O CAMPO

No quarto dia da formação continuada, fui ao evento com a expectativa de encontrar finalmente a diretora da escola em processo de mudança. Assisti a primeira parte das palestras e, no intervalo, uma funcionária da Secretaria de Educação apresentou-me a ela. Foi uma excelente surpresa! Aproveitei para perguntá-la como estavam sendo os primeiros dias como diretora e se poderíamos agendar um horário para conversarmos com calma sobre o que eu pretendia estudar na escola, como eu faria isso e se ela aceitaria a proposta. Ela disse que os primeiros dias estavam sendo bons, embora o processo de mudança estivesse sendo uma verdadeira “correria”. Além disso, destacou dois motivos que fariam da sua gestão um grande desafio: 1) o fato de ela nunca ter exercido esse cargo e 2) os conflitos existentes entre o bairro que abriga boa parte dos pais e alunos e o bairro no qual a escola ficará situada provisoriamente.

Em seguida, disse que seria um prazer receber-me na escola para discutirmos a realização do estudo. Marcamos um primeiro encontro na escola, no dia 12 de janeiro, na parte da manhã. Na data agendada, cheguei à escola e apresentei-me ao segurança patrimonial como um pesquisador da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), informando que tinha uma reunião marcada com a diretora. Esperei do lado de fora da escola enquanto ele a chamava. Há um espaço de recepção entre o portão da rua e o portão da escola. Quando ela apareceu no portão de entrada da escola, nos cumprimentamos de longe e o segurança permitiu minha entrada. Com o acesso, vi um cenário que realmente justificava as faltas da diretora na formação continuada. A unidade estava um caos, com muitos armários, materiais escolares, quadros, caixas de papelão, computadores, aparelhos de ar-condicionado, pilhas de livros e outros objetos espalhados pelos estreitos corredores de acesso da unidade

de ensino. Ela explicou que teve pouco tempo para pegar todos esses materiais e que teria que trabalhar bastante para organizar tudo até o início das aulas, no dia 2 de fevereiro.

No entanto, a sala de professores já estava bem organizada. Ela havia colocado uma mesa grande, várias cadeiras, geladeira, filtro de água, um calendário, um computador e dois grandes armários com divisórias para que os professores pudessem guardar seus materiais. Além disso, um ar-condicionado já estava sendo instalado. Por isso, sentamos para conversar nesse espaço. Lá também estavam a filha da diretora e duas estagiárias preparando alguns materiais para o início das aulas. O primeiro questionamento da diretora foi querer saber qual seria a contrapartida da minha pesquisa. Essa pergunta tinha, por trás, motivos que me deixaram preocupados, pois seria uma dificuldade a mais a se enfrentar para ter um bom acesso ao campo.

Ela disse que, há alguns anos, foi feita uma pesquisa na escola por um pesquisador e que, ao final do estudo, ele convidou toda a comunidade escolar para apresentar os resultados encontrados. No entanto, para surpresa do corpo docente, ele apontou apenas aspectos negativos na escola, deixando todos em uma situação desconfortável. Diante disso, embora tenha demonstrado interesse em que eu fizesse a pesquisa na escola, a diretora também se mostrou bastante preocupada de que uma experiência negativa acontecesse novamente.

No entanto, expliquei que meu estudo não teria a intenção de apontar o que está ou não está errado na unidade de ensino. Tentei tranquilizá-la dizendo que meu objetivo era o de entender como ela constrói a prática da gestão na escola, considerando que ela nunca teve formação ou exerceu cargo de gestão. Complementei afirmando que, para isso, eu precisaria acompanhá-la de perto, como se fosse sua “sombra”, sendo que ela teria a liberdade de não contar com a minha presença quando desejasse. Além disso, fiz questão de dizer que seria fundamental eu me apresentar aos demais segmentos da escola, pois, por mais que a técnica de coleta de dados proponha acompanhá-la, inevitavelmente eu também analisaria as relações sociais dela.

Meus esclarecimentos deixaram a diretora um pouco mais confiante, fazendo com que ela dissesse que eu poderia participar do planejamento de professores, nos dias 2 e 3 de fevereiro, a fim de apresentar-me. Além disso, ela destacou algumas de suas opiniões a respeito da educação no Brasil e, principalmente, alguns aspectos da

realidade da escola. Entretanto, não conseguíamos dar prosseguimentos aos diálogos, pois a todo momento ela precisava atender ao celular, a alguns pais, ao líder comunitário, a alguns professores ou ter que orientar as pessoas que estavam trabalhando na organização da escola. Isso aconteceu porque a escola ainda estava sem secretaria, pois tudo já havia chegado até a escola, menos os documentos e materiais desse setor. Por causa desse “desfalque” e por ser período de férias dos pedagogos e coordenadores, todo o atendimento estava sendo feito por ela.

Portanto, quando ela salientava que o momento da educação é muito complicado e de significativo desinteresse, não só dos alunos, mas de muitos que compõem a comunidade escolar, nossa conversa era paralisada. Ela ia resolver alguma situação e, depois de solucioná-la, retomava o bate-papo tentando continuar de onde parou. Ainda assim, essas interrupções dificultaram um contato mais próximo com ela e, principalmente, uma explicação mais clara do que eu estava disposto a pesquisar.

Entre idas e vindas, inícios e interrupções de conversas, a diretora destacou que o cenário da escola é preocupante, pois a unidade vem de um alto índice de reprovação na 5ª série e 6° ano, além de ter que conviver com a defasagem de idade dos alunos. Para explicar tal situação, ela afirmou que “a escola não é uma ilha” e que os problemas sociais fazem parte do cotidiano escolar. Ademais, ela disse que falta estabelecer mais parcerias (com a liderança comunitária, por exemplo) na gestão da escola e que é preciso atentar sempre para que se tenha um bom atendimento aos alunos e aos professores. Essas são dificuldades que ela acredita que irá enfrentar ao longo da sua gestão e que interferem diretamente no rendimento do aluno, algo que Lück (2006a) pontua como fundamental para a prática da gestão escolar.

Tendo a diretora destacado esses aspectos, perguntei se poderia voltar outro dia para dialogarmos novamente. Ela disse que sim e, com isso, agendamos o dia 28 de janeiro, na parte da manhã. Depois de cerca de 40 minutos de conversa, fui embora com um misto de sentimentos: por um lado, feliz por praticamente ter definido a escola onde eu iria realizar o trabalho de campo; por outro, frustrado por não ter conseguido administrar tão bem as interrupções da nossa conversa.

Praticamente duas semanas depois, retornei à escola. Fui recebido por outro segurança patrimonial e, novamente, tive que me apresentar como pesquisador e dizer que havia marcado um horário com a diretora. Dessa vez, o segurança deixou

que eu entrasse sem antes ir chamá-la. Com isso, aos poucos fui andando pelos corredores da escola, indo em direção à sala dos professores. Como a porta estava aberta, notei que ela estava analisando alguns papéis. Quando ela olhou para mim, nos cumprimentamos e logo iniciamos nossa conversa que, dessa vez, foi rápida. Meu objetivo, nesse dia, era de saber como ela tinha passado os primeiros dias na gestão e se havia alguma dúvida quanto ao meu trabalho.

Perguntei como foram os dias na escola desde que fui pela primeira vez, principalmente porque reparei que os espaços estavam mais organizados. Os corredores já não estavam cheios de armários e caixas de papelão, por exemplo. Ela disse que, apesar de ter poucas pessoas disponíveis para ajudá-la (ela recebeu o apoio do marido, da filha, de duas estagiárias e de uma funcionária da escola), conseguiu adiantar consideravelmente alguns serviços. Também pedi para que ela fizesse qualquer questionamento caso não tivesse entendido a forma como eu iria realizar a pesquisa na escola. Rindo, ela disse que estava ciente de que teria uma “sombra” por alguns meses. Essa resposta confirmou que, de fato, eu tinha definido o campo a pesquisar. Faltava, a partir disso, apresentar-me aos outros segmentos da comunidade escolar.

Assim, nos dias 2 e 3 de fevereiro, quando aconteceram as reuniões de planejamento geral do corpo docente com vistas a tratar dos projetos e da organização do ano letivo, fui até a escola para conversar com esse segmento e dar início ao meu trabalho de campo. No primeiro dia, fiz minha apresentação formal aos professores, tanto para os do turno da manhã como os da tarde, dizendo do que se tratava a pesquisa e como eu iria realizá-la. Tentei ser o mais breve possível na minha fala, pois o meu orientador já havia alertado que, em reuniões após as férias, eles costumam tratar de muitas coisas. Portanto, falar por muito tempo poderia ser negativo, dificultando minha inserção no campo. Assim, optei por falar, no máximo, 10 minutos.

Antes de eu dizer qualquer coisa, muitos professores estranharam minha presença, principalmente no turno da manhã. Muitos cochichavam e olhavam para mim. Consegui escutar uma professora dizendo: “Quem é esse menino? Eu não sei quem é”. Curiosa, ela veio ao meu encontro e perguntou: “Você é o menino da informática?”. Talvez a minha idade e o fato de eu usar óculos tenham contribuído para ela fazer tal associação. No turno da tarde, os olhares desconfiados não foram tantos, até porque

a diretora parecia já ter comentado da minha presença para eles. De qualquer modo, nos dois turnos nenhum professor foi contrário que eu fizesse a pesquisa na escola.

Ainda assim, senti que fui melhor recebido pelos professores do turno da manhã, pois foi com eles que consegui dialogar nos intervalos das reuniões, tanto sobre a pesquisa como sobre outros assuntos (futebol, artesanato, política, educação e comida). Com os professores da tarde, percebi um menor interesse pelo estudo e acabei me sentindo um pouco deslocado. Consegui conversar apenas com um professor, de educação física, com o qual abordei assuntos sobre a academia (já que ele fez mestrado) e sobre gestão. Inicialmente, refleti que três aspectos contribuíram para essa minha percepção inicial. Primeiro, eu estava cansado após ficar o dia inteiro na escola para acompanhar as duas reuniões de planejamento geral. Segundo, a diretora já tinha conversado com boa parte do corpo docente da tarde sobre minha pesquisa, deixando-os “menos” interessados. Terceiro, as duas coordenadoras da manhã foram minhas professoras no ensino fundamental e, por isso, me ajudaram a ter maior contato com os demais professores.

No entanto, é importante destacar que, com duas semanas de observação, conversando com a diretora, descobri um quarto aspecto que estava dificultando que eu, a diretora e os professores da tarde construíssemos uma relação de confiança: segundo a diretora, uma das coordenadoras da manhã foi sua opositora na eleição para a direção escolar. Como a diretora tem fortes laços de amizade com boa parte dos professores da tarde (especialmente porque, antes de ser diretora, ela trabalhava no turno da tarde), ela comentou com eles que eu, ex-aluno da referida coordenadora, iria realizar uma pesquisa em que iria “vigiá-la” o tempo inteiro, a mando do órgão central. Nesse momento, lembrei do que Czarniawska (2007) trata sobre as constantes negociações que o pesquisador precisa fazer a fim de estabelecer relações de confiança com os sujeitos do campo.

Assim, minha percepção anterior à vivência na escola era de que minha proximidade a uma das coordenadoras da manhã iria ser fundamental para que eu conseguisse ser bem aceito por todos. Entretanto, ao menos para o turno da tarde e para a diretora, percebi que isso foi um obstáculo a ser enfrentado. Além disso, minha presença estava sendo associada a uma tentativa de o órgão central controlar as ações da unidade de ensino, algo que também os preocupava. Eu estava ciente de que não seria apenas com uma conversa que eu teria a confiança dos professores e da própria

diretora. Tive que ter paciência e tentava desconstruir essa ideia por meio de diálogos informais. Mais do que isso, procurei ajudar essas pessoas sempre que era solicitado, por exemplos fazendo cópias de documentos, dando dicas sobre assuntos diversos (pessoais ou não) ou “atuando” como coordenador (CZARNIAWSKA, 2007).

Agindo de tal maneira, senti que essa construção foi ficando tão forte que, no decorrer da pesquisa, eu acabei ficando mais próximo dos professores da tarde (ARMAN; VIE; ASVOLL, 2012). E isso pode ser explicado à luz do que Schatzki (2002, 2006) aborda. Minha aproximação ao corpo docente do turno vespertino e, consequentemente, certo afastamento do turno da manhã não era uma condição “inserida” na minha mente. Na medida em que fui incorporando os entendimentos, regras e estrutura teleoafetiva que governavam os fazeres, dizeres e arranjos materiais da diretora e dos professores da tarde, percebi que esse acontecimento era algo social, coletivo e, portanto, pertencente à prática da gestão (SCHATZKI, 2002, 2006).

No dia 3 de fevereiro, a diretora apresentou-me ao líder comunitário, aproveitando que ele tinha passado na escola para discutir a questão do ônibus escolar. Fiquei animado por poder participar desse encontro, pois era a primeira vez que teria um contato com esse sujeito, cujo papel é fundamental para qualquer escola (LÜCK, 2006a). Precisei, mais uma vez, ser breve na minha explicação da pesquisa, pois ele estava com pressa. Já nos primeiros dias, apenas para negociar minha inserção no campo, já percebia como a escola pública acontece de maneira dinâmica ou, como os próprios professores falavam, “na correria”. Após explicar do que se tratava o estudo e como eu iria “operacionalizá-lo”, o líder comunitário concordou com minha presença, mostrando-se interessado ao dizer que estudos desse tipo sempre são bem-vindos na unidade de ensino. Também foi assim com um dos representantes dos pais no Conselho de Escola. Ainda em fevereiro, ele foi à escola conversar com a diretora, que me apresentou e disse que eu faria uma pesquisa de mestrado. Cumprimentamo-nos e ele se prontificou a ajudar com qualquer coisa que eu precisasse.

Tendo sido aceito para realizar o trabalho de campo, comecei a viver o dia a dia da escola com muita intensidade. Procurei ir à escola todos os dias nos dois primeiros meses, alternando os turnos da manhã e da tarde, a fim de melhor conhecer o cotidiano da unidade de ensino e como a gestão era praticada e influenciada pelos diferentes segmentos da comunidade escolar. No início, acompanhar uma pessoa era estranho, tanto para mim como para a diretora. Era uma mistura de timidez,

inexperiência (eu nunca tinha feito um trabalho de campo e a diretora nunca tinha exercido um cargo de gestão) e desconfiança.

Só fui me convencer de que deveria ser a “sombra” de uma pessoa no segundo dia de planejamento geral, mais especificamente no turno da tarde, quando ela foi até o *hall* de entrada da unidade de ensino para conversar com o coordenador do programa Escola Aberta[3]. Vi que ali poderia ser um ponto de partida interessante para observar a relação dela com a comunidade e, por isso, não hesitei em acompanhá-la. Até então, eu ficava sentado em uma das cadeiras da sala dos professores, observando o que era discutido pelo corpo docente e a diretora e realizando anotações no meu caderno. Caso a diretora saísse da sala, eu não a seguia, pois eu ainda estava acanhado com uma situação tão nova para mim.

Mesmo depois que passei a acompanhá-la, o receio por invadir a privacidade de outra pessoa era muito forte, o que Arman, Vie e Asvoll (2012) apontam como algo inevitável na *shadowing*. No entanto, com o passar das semanas, eu e ela fomos nos sentindo mais à vontade, especialmente porque procurei construir uma proximidade maior com os funcionários da escola, e não só com a diretora. Fiz isso porque sempre estive ciente que a *shadowing* não é uma técnica que foca em apenas um ator, mas sim nas relações sociais (CZARNIAWSKA, 2007). Por isso, ter bom convívio e confiança dos demais funcionários da unidade de ensino seria fundamental para que a diretora também tivesse confiança em mim. Além disso, com o tempo, a diretora também parecia divertir-se por ter um acompanhante. Quando íamos à Secretaria de Educação, por exemplo, ela sempre brincava com as funcionárias, dizendo como era “privilegiada por ter um guarda-costas”.

Nesse sentido, do início de fevereiro até o final de maio, comecei a vivenciar algo que mudou significativamente minhas percepções acerca do contexto escolar. Nesse período, acompanhei de perto as rotinas da diretora e, consequentemente, dos outros segmentos da escola. Como nunca estudei em escolas públicas, o que eu tinha de conhecimento a respeito desse contexto vinha apenas das notícias de jornal, das leituras sobre gestão escolar ou de comentários de amigos que estudaram nesse contexto. Violência, professores pouco qualificados, péssimas estruturas físicas,

[3] O programa Escola Aberta é uma iniciativa do governo federal para contribuir com a inclusão social, cidadania e melhoria na educação a partir de atividades (esportivas e artesanato, por exemplo) nos fins de semana que integrem as escolas de ensino fundamental com a comunidade (PMV, 2015).

alunos desinteressados, falta de projetos sociais, profissionais descompromissados com o serviço público de educação e pouca participação da comunidade escolar eram algumas das situações que eu achava que iria encontrar na escola.

Alguns desses conceitos eu revi completamente, outros reforcei como sendo bastante presentes. Foram dias percebendo e sentindo o cotidiano da escola, o que fez com que eu passasse a enxergar a educação de outra maneira. Ao mesmo tempo em que não foi fácil passar por esse processo desconhecido para mim, foi fundamental que ele tivesse acontecido, pois foi a maneira que tive para compreender algumas especificidades da escola.

Com o passar dos dias, por exemplo, senti a necessidade de chegar sempre no horário (7 horas ou 13 horas, a depender do turno), pois eu era cobrado por isso. Se em algum dia eu chegasse atrasado, os professores e a diretora alertavam-me, mesmo que em tom de brincadeira, que iriam “cortar o ponto *do* sombra”. Ou seja, iriam descontar do meu “salário” os atrasos. Ou então, quando algum coordenador faltava, colocavam-me para vigiar as crianças no parquinho da escola ou no corredor que dava acesso às salas. Contribui para isso o fato de eu ter buscado mergulhar o máximo possível no campo, seguindo as orientações de Czarniawska (2007), Ferraço (2007) e Junquilho, Almeida e Silva (2012).

Aliás, nesse ponto é preciso destacar dois aspectos. Primeiro, “sombra” é como carinhosamente a maioria das pessoas dirige-se a mim. No dia 2 de fevereiro, quando fiz minha apresentação aos professores dos dois turnos, disse que utilizaria a técnica *shadowing* para coletar os dados, o que significava acompanhar a diretora como uma sombra. Com isso, a denominação acabou tornando-se minha “identidade” e era motivo de brincadeiras quase todos os dias na escola. Isso é tão forte que, em momentos mais formais ou quando acontecia um problema, alguns professores ainda perguntavam qual é o meu nome. Enfim, reconheciam-me mais pelo apelido “sombra” do que como Lucas.

Em segundo, quando as pessoas pediam para que eu as ajudasse em determinada situação, como vigiar as crianças por certo tempo, conversar com um aluno um pouco mais exaltado, dirigir o carro de alguém para pegar algum material em outra escola ou para digitar algum documento no computador, era inevitável não atendê-las. Nesse sentido, o campo envolveu-me completamente. No entanto, a *shadowing* possibilita

que o pesquisador crie esse tipo de manifestação e, por mais que seja um tipo de observação não participante, não significa que será estacionária (CZARNIAWSKA, 2007).

Foi por meio dessas manifestações que minhas percepções sobre as escolas públicas sofreram algumas mudanças. No entanto, é importante salientar que vivi apenas uma pequena parte desse contexto e que tais mudanças foram decorrência das minhas observações em um determinado tempo e espaço. Ou seja, foi algo situado e que não pode, portanto, ser generalizável (GHERARDI, 2009; SCHATZKI, 2005). Considerando isso, percebi, por exemplo, como muitos dos professores são qualificados, como a comunidade escolar foi privilegiada com um prédio novo, cuja estrutura é muito boa (embora a diretora tenha gasto alguns recursos para reparar questões específicas) e como os funcionários da escola buscam dedicar-se para prestar bons serviços aos alunos.

No entanto, também pude perceber com mais clareza como a violência é presente na escola. Isso está de acordo com a ideia de Schatzki (2006) e Czarniawska (2004), de que uma organização acontece para além da sua estrutura física, já que ela é fruto das interações cotidianas dos indivíduos e, por isso, está sempre em constante processo de construção e reconstrução. Presenciei que muitas crianças e adolescentes se envolvem com o tráfico de drogas existente no bairro e levam para a escola artefatos, gestos, ações e falas que revelam essa prática. Ver de perto essa situação é algo que talvez mais tenha marcado minhas idas ao campo, pois os relatos de mães, pais e alunos a respeito dessa questão eram sempre tristes, envolvendo mortes, prisões ou abandonos. E isso, segundo professores e a diretora, geralmente é algo que impacta negativamente no rendimento, comportamento e interesse do estudante na sala de aula.

Somado a isso, percebi como a participação da comunidade na gestão da escola é deficiente, algo que Lück (2006a) já apresentou como bastante comum nas escolas públicas brasileiras. Alguns pais e mães até diziam que iriam participar do Conselho de Escola, principalmente quando alguma situação crítica acontecia, como reclamações por conta da falta de ônibus para alunos do 3° ano ou por reivindicarem que seus filhos fossem matriculados em outros turnos, mesmo quando não havia vagas. No entanto, passados alguns dias, nunca mais eles eram vistos na unidade de

ensino. Para compor o Conselho de Escola, a diretora precisou “pegar algum pai pelo chifre”, como ela mesma definiu.

Por fim, algo que eu nunca imaginava era como o trabalho do gestor escolar é marcado por “emergências”, “correrias” e pelo “apagar incêndio” (JUNQUILHO, 2004; WATSON, 2005). A diretora precisava realizar reuniões de última hora com professores ou outros funcionários, atender pais (muitas vezes exaltados) que chegavam sem agendar, ajudar alguma criança que se machucava na hora do recreio, resolver conflitos entre professores (geralmente marcados por choros), dar atenção quase que exclusiva ao líder comunitário quando este chegava na escola sem avisar ou quando ele ligava para ela, mesmo nos finais de semana, ir ao órgão central resolver algum imprevisto, andar o tempo inteiro pela escola (ela praticamente não para na sala da direção para pensar e planejar suas ações e a ação da unidade de ensino), dentre tantas outras situações. Como eu a acompanhei durante todos esses meses, senti o cansaço do ritmo acelerado em que o diretor de escola vive. Não foram poucas as vezes em que alguns professores e funcionários brincavam, dizendo algo do tipo: “*Tá* vendo? Depois da sua pesquisa, a última coisa que você vai querer ser é diretor de escola”.

Esses meses foram fundamentais, portanto, para que eu percebesse a escola pública de maneira diferente daquela que eu via antes de realizar a pesquisa de campo. Além disso, a vivência possibilitou compreender com mais profundidade a importância do trabalho de um diretor frente à complexidade da gestão escolar.

7.3 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA ESCOLA

A escola estudada, a qual darei o nome fictício de EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) “Boca do Lobo”, está oficialmente localizada em um bairro carente, cujo nome também fictício será “Vista Linda”, da região metropolitana do Estado onde a pesquisa foi desenvolvida. No entanto, como já destaquei anteriormente, a escola passou por um processo de mudança e, atualmente está localizada provisoriamente em outro bairro, que darei o nome de “Bairro dos Vigilantes”. Os motivos que me levaram a nomear esses locais dessa maneira serão destacados a seguir.

Para o “Bairro Vista Linda” foi dado esse nome pela sua posição geográfica possibilitar observar, de forma privilegiada, duas cidades da região metropolitana do Estado. Como o bairro está situado em um morro, foi construído um mirante que permite visualizar, “do alto”, essas duas cidades. O “Bairro dos Vigilantes”, local provisório onde a escola atualmente funciona, teve esse nome em menção às constantes falas dos membros da escola, que acreditam estarem sendo vigiados pelos moradores dessa comunidade, em especial porque estes não têm preferência para que seus filhos estudem na unidade de ensino e porque o local ocupado pela escola seria o centro comunitário do bairro. É como se a escola estivesse “invadindo” um local que pertence a outra comunidade que, por isso, tem “vigiado” as ações da unidade de ensino. No início do ano, por exemplo, o ônibus que faz o transporte das crianças da escola ficava estacionado durante todos os dias em frente à unidade de ensino. Por causa disso, alguns moradores e comerciantes ligaram para a guarda municipal de trânsito denunciando que a escola estava utilizando o espaço público para fins particulares. Com isso, os membros da escola precisaram se mobilizar para resolver essa situação junta à guarda municipal a fim de conseguirem que aquele local de estacionamento ficasse restrito apenas a embarque e desembarque de passageiros. A escola conseguiu regularizar o espaço, mas esse episódio gerou certo atrito com os moradores do bairro dos Vigilantes.

Já a opção pela escolha do nome “Boca do Lobo” para a escola surgiu de algumas conversas que tive não só com a diretora ao longo das minhas observações, mas também de diálogos com serventes e professores. Em primeiro lugar, a unidade de ensino está situada em um local que não pertence a ela e, por isso, é vista como um “estranho” no bairro dos Vigilantes. Por isso, moradores e comerciantes do entorno observavam com cautela as ações de funcionários da escola. Qualquer medida passível de ser considerada como erro (como no caso de reservar vaga para o ônibus em frente à escola) era motivo de denúncias e reclamações. Assim, essa vigilância constante foi um dos aspectos que me levou a optar por esse nome. Além disso, é quase unânime na unidade de ensino que o órgão central tem procurado controlar as ações dos funcionários, colocando, por exemplo, alguém que trabalhe na SEME para dar aula na escola em um dos turnos. Nesse sentido, mais de uma vez escutei que a Secretaria de Educação adotava essa medida como forma de monitorar “cada passo” dado por eles. Em terceiro, havia certo receio de alguns professores, coordenadores,

pedagogos e diretora pelo fato de os bairros dos Vigilantes e Vista Linda serem rivais. Assim, existia um temor de que algum confronto acontecesse a qualquer momento.

Tendo feito essas explicações, cabe destacar como surgiu o bairro Vista Linda. O início da ocupação do bairro se deu em 1952, com o êxodo rural de algumas famílias que vieram da região norte do Espírito Santo em virtude da crise do café que atingiu o Estado (CALIMAN, 2012). De acordo com o autor, na década de 1950, a economia capixaba girava em torno da produção do café e, com a queda dos preços desse produto e a erradicação dos cafezais, o estado viu no setor industrial uma alternativa para superar a crise. Ao mesmo tempo, muitas famílias se viram obrigadas a encontrarem também novas oportunidades para sobreviverem financeiramente. Com isso, o êxodo rural foi inevitável e a concentração nos municípios da região metropolitana também (CALIMAN, 2012).

O bairro Vista Linda, como dito anteriormente, acabou recebendo muitas dessas famílias. A geografia do local é basicamente dividida em um morro e uma pequena área plana que fica ao nível do mar, sendo que na parte plana existia um manguezal. Com isso, inicialmente, as pessoas começaram a demarcar lotes nas áreas mais elevadas do morro, já que lá elas tinham melhores condições para construção dos seus casebres, feitos com lonas, papelão ou caixotes (PROJETO TERRA, 2015).

Até o início da década de 1960, a chegada de novos moradores se dava de maneira lenta e dispersa, sendo que o processo de ocupação era semelhante: demarcavam lotes nas partes mais altas do morro e lá ficavam. Em conjunto, os moradores construíam caminhos para acessar suas casas, de tal forma que a locomoção fosse facilitada. Esse processo parcial de assentamento foi realizado, até essa época, sem nenhum problema com a prefeitura municipal (PROJETO TERRA, 2015).

Alguns anos depois, o manguezal foi aterrado e a área loteada, o que valorizou a região e levou ainda mais pessoas para lá morarem. Além disso, assim como ocorre atualmente, a facilidade para se chegar ao bairro era enorme. Onde hoje está situada uma das principais avenidas que interliga a zona norte e o centro do município era onde passava o bonde que transportava as pessoas pela cidade. Isso contribuiu para que o bairro, após o manguezal ter sido aterrado, tenha chamado a atenção de outras pessoas que procuravam algum lugar para morar. No entanto, a ocupação do bairro

Bela Vista aconteceu de forma acelerada e desordenada, sem qualquer projeto de urbanização (PROJETO TERRA, 2015).

Isso fez com que as moradias ficassem aglomeradas de maneira desorganizada, gerando conflitos posteriores com o poder público, que queria destruir todos os casebres construídos pelos moradores ao longo da ocupação. No entanto, a forma encontrada pelos moradores, na época, para protestar contra a tentativa do poder municipal de retirá-los do morro foi a construção de mais casebres. Com isso, a partir da década de 1970, mesmo com os confrontos entre polícia militar e a comunidade, a ocupação definitiva do local foi inevitável, especialmente com o êxodo de mais pessoas que vinham de outros estados, como Bahia e Minas Gerais, procurar oportunidades de trabalho e tentar melhorias nas suas condições financeiras (PROJETO TERRA, 2015).

Atualmente, o bairro Vista Linda, até como consequência do seu crescimento desordenado, passa por problemas sociais e urbanísticos, especialmente o da violência. O fato é que, com o crescimento da comunidade, viu-se a necessidade de construção de uma escola pública que atendesse à população. Com isso, na década de 1970, a EMEF Boca do Lobo foi criada, sendo que, na época, ainda era uma escola estadual. O nome original da escola é uma homenagem que a Secretaria de Educação do município fez a uma religiosa que, voluntariamente, prestava serviços educacionais a comunidades carentes. No final da década de 1960 e início da década de 1970, essa mulher subia morros e atalhos para visitas às famílias mais pobres, como no caso do bairro Vista Linda.

Segundo relatos da biografia que peguei na escola, essa religiosa utilizou toda sua experiência e conhecimento nas áreas da Filosofia, Pedagogia, Primeiros Socorros, Sociologia e Psicologia para servir aos mais pobres. No entanto, em 1972, com 44 anos, ela faleceu, vítima de atropelamento, logo depois que saía de uma Faculdade do Rio de Janeiro. Com isso, o fato de ela ter sido marcante na vida de muitas comunidades carentes e de ter prestado serviços fundamentais voluntariamente fez com que seu nome fosse escolhido para a escola na qual realizo a pesquisa.

Com o passar dos anos, a escola foi se tornando importante para o bairro Vista Linda e para os outros três bairros que o cercam. Atualmente, a escola atende cerca de 600 alunos, com idades entre 6 e 17 anos, pois, por mais que seja uma escola de ensino

fundamental, há alunos que acabam sendo reprovados ao longo dos anos e permanecem na escola com idade avançada para a série que frequentam. Até o ano passado, a divisão dos turnos da manhã e da tarde era a seguinte: de manhã, alunos apenas de 5° ano a 9° ano, enquanto que à tarde eram atendidos apenas alunos de 1° a 4° ano.

Em relação a anos anteriores, no entanto, principalmente a partir do ano de 2007, com os problemas nos banheiros dos alunos, nos muros da escola, no telhado, na parte elétrica, nas salas de aula e de infiltrações pelo prédio, foi dado início a uma discussão entre a comunidade escolar e o órgão central a respeito da necessidade de reformas no espaço escolar. Para relatar esse contexto, tive acesso apenas às atas a partir do ano de 2007. Atas de anos anteriores tratavam apenas de ocorrências de funcionários ou alunos, o que não me interessava. Por isso, destacar exatamente a data em que se iniciou a discussão da reforma da escola não foi possível, mesmo com as conversas que tive com alguns membros da escola.

De qualquer maneira, segundo consta na ata que tive acesso, a SEME apresentou, em julho de 2007, para o Conselho da Escola, um projeto de ampliação e reforma da unidade escolar. Além de exigirem um projeto em três dimensões, os conselheiros da época também solicitaram que o órgão central listasse os possíveis locais para a escola ocupar provisoriamente enquanto a reforma acontecesse. Nessa reunião, a ideia seria que a reforma ocorresse no início dos anos 2008 ou 2009. No entanto, em junho de 2008, a SEME ainda não havia divulgado o projeto.

Mesmo assim, os conselheiros apontaram em ata, ainda em 2008, quatro possíveis locais, em ordem de preferência, para onde a escola poderia ir provisoriamente. Os dois primeiros, preferidos pelos membros da escola e da comunidade, eram locais próximos ao bairro Vista Linda, enquanto que os dois últimos eram propostas do órgão central. Como os dois primeiros já seriam ocupados por outros projetos, o último local acabou sendo escolhido, inicialmente, como aquele onde a escola ficaria provisoriamente, embora este fosse o que os conselheiros menos desejassem em virtude da distância que os alunos teriam que percorrer.

Já em 2009, com um novo diretor eleito pela comunidade escolar, os conselheiros discutiram com o órgão central uma contrapartida pelo fato da escola passar a ocupar um local tão distante e que poderia colocar em risco os alunos, já que eles teriam que

atravessar uma avenida muito movimentada. A proposta do conselho da escola era de que a Secretaria de Educação oferecesse transporte escolar e acompanhante para os estudantes. O órgão central, no entanto, disse que os planos deveriam ser alterados e que o espaço alternativo iria para outro local, que é justamente onde a escola se encontra atualmente, que também é distante.

Tal comunicado foi feito em reunião do Conselho da Escola, em maio de 2009, e foi criticado pela comunidade, tendo em vista que, além de continuar sendo longe, já se tinha conhecimento dos constantes conflitos entre o bairro Vista Linda e o bairro dos Vigilantes. Ainda assim, a construção do espaço alternativo foi iniciada. Pelo fato do terreno pertencer ao centro comunitário de outro bairro, a SEME decidiu realizar um projeto em que o complexo seria de alvenaria e dividido em dois blocos. O primeiro, com área para estacionamento de 15 carros, área para carga e descarga, cozinha, área de descanso de funcionários, despensa de alimentos e outros materiais, banheiros masculino e feminino, refeitório, sala de informática, sala de pedagogos, sala do diretor, sala de secretaria, sala de professores, sala de coordenadores, banheiros masculino e feminino para funcionários e um *hall* para recepção. O segundo bloco, composto por 12 salas de aula, três banheiros (um masculino, um feminino e um para deficientes) e um pátio. Além disso, a escola também teria uma quadra poliesportiva coberta e com arquibancadas, e parquinho para crianças menores.

Alguns conselheiros, nessa mesma reunião, questionaram novamente a questão do transporte dos alunos, mas o representante do órgão central disse que, possivelmente, seriam contemplados com tal benefício apenas os alunos menores. O diretor da época disse que, inicialmente, o combinado era que todos fossem apreciados com o ônibus, mas que em futuras conversas isso poderia ser melhor negociado. O caderno de atas que a diretora disponibilizou não apresenta atas dos anos de 2010 e 2011, algo que nos frustrou, a mim e a ela. Entretanto, existe uma ata de 2012 que deixa claro que a construção do prédio atrasou, pois, embora o primeiro prazo dado para conclusão da obra tenha sido para meados de 2010, a ordem de serviço feita pela SEME aconteceu apenas a partir do ano de 2012. O fato é que a obra foi finalizada no final de 2014 e neste ano passou a atender a comunidade do bairro Vista Linda, embora instalada no bairro dos Vigilantes.

8 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

8.1 OS PRIMEIROS DIAS DE UMA DIRETORA ESCOLAR: A GESTÃO COMO UM PROCESSO ANGUSTIANTE

Para discutir este item, darei maior enfoque aos primeiros dias de aula. Os acontecimentos que englobam esta categoria foram fortemente presentes durante esse período. Por isso, a fim de deixar mais claro o contexto que envolveu o que eu denomino de “gestão como um processo angustiante”, as primeiras semanas de aula serão apresentadas de maneira mais detalhadas do que o restante do ano letivo. Assim, tudo que permeia esta categoria influenciou a gestão da escola durante todo o tempo em que estive sistematicamente na escola (de fevereiro a maio). No entanto, a intensidade dessa influência foi superior no primeiro mês de aula e, por isso, merece maior destaque.

Já no primeiro dia da reunião de planejamento geral dos professores, tive a oportunidade de acompanhar o debate de dois dos problemas que a escola enfrentaria recorrentemente nos meses iniciais de aula: o transporte dos estudantes pelo ônibus escolar e o fluxo de alunos. Foram esses dois acontecimentos que influenciaram significativamente a gestão da escola nos primeiros dias letivos, tornando a prática de gerir, muitas vezes, angustiante para a comunidade escolar, em especial para a diretora recém-eleita. Tanto no turno da manhã quanto no da tarde, ficou clara a preocupação da mesma em pontuar para os professores que a unidade de ensino poderia sofrer com reclamações dos pais por conta da reorganização das turmas e da restrição do número de alunos aptos a utilizarem o transporte.

Ela esclareceu que, por decisão da Secretaria de Educação e de alguns poucos membros dos antigos Conselhos de Escola (o que ela denomina de “decisão de gabinete”), o transporte seria permitido somente para estudantes dos 1° e 2° anos, algo rejeitado na época por boa parte da comunidade escolar. Além disso, também por conta da referida “decisão de gabinete”, lembrou que ambos os turnos teriam turmas do 1° ao 9° ano. Até o ano passado, havia a seguinte divisão: de manhã, alunos apenas de 5° ano a 9° ano, enquanto que à tarde eram atendidos somente crianças

de 1° a 4° ano. Alguns pais, o corpo docente, as pedagogas e os coordenadores foram contrários, ainda em 2014, a essa mudança. Nesse sentido, tais aspectos estavam gerando muitas insatisfações da comunidade, que ameaçou fazer manifestações no primeiro dia de aula.

Dessa maneira, o que eu denomino de “gestão como um processo angustiante” manifestava-se nas dificuldades decorrentes do uso do ônibus e da mudança do fluxo de alunos que a diretora tinha de administrar, aspectos que ela acredita que “herdou” das antigas gestões. Somado a isso estava o fato de que ela se sentia insegura diante dos problemas que surgiam, pois ser gestora era (e ainda é) algo completamente novo. Assim, esta categoria será dividida em dois subtópicos: um retratando o que envolveu o ônibus escolar e outro descrevendo os problemas surgidos por conta do fluxo de alunos.

8.1.1 As dificuldades envolvendo o ônibus escolar

No primeiro dia de planejamento geral dos professores, que aconteceu dois dias antes do início das aulas, a diretora e os professores discutiram que seria importante ter paciência com os pais nos meses iniciais. Naquele momento, a preocupação maior era com o ônibus escolar, tendo em vista que os profissionais da unidade de ensino não tinham total controle sobre a insatisfação da comunidade em relação ao uso restrito do ônibus. De fato, ao longo dos meses em que fiquei na escola, pude presenciar muitos problemas e conflitos oriundos dessa questão e que surgiam quase sempre de maneira inesperada.

As conversas que a diretora teve com pessoas mais próximas foram fundamentais para que eu pudesse melhor compreender o que ela pensava sobre os aspectos que envolviam a questão do ônibus escolar. Um dia antes do início das aulas, por exemplo, eu estava no carro com a diretora e o marido dela voltando da Secretaria de Educação. Em determinado momento, o marido dela disse, a fim de deixá-la menos preocupada, que ela não deveria ir até o bairro Vista Linda vistoriar o correto uso do ônibus pela comunidade. Segundo ele, essa não seria sua função, bem como a presença dela poderia gerar ainda mais confusão na comunidade. Na visão dele, seria difícil que

apenas os alunos de 1° e 2° ano entrassem no ônibus, pois existia uma diferença grande entre o que o órgão central estabelecia e o que a comunidade realmente desejava (que todos os alunos pudessem usar o ônibus). A diretora concordou prontamente e disse que pediria ao líder comunitário que ficasse de prontidão, no primeiro dia de aula, no local do bairro Vista Linda onde o motorista do ônibus estacionaria para embarcar as crianças e levá-las até a escola.

No dia seguinte, primeiro dia de aula, fui à escola no turno da manhã. Eu estava apreensivo com o que poderia acontecer, justamente porque nos dois dias anteriores a diretora deu muita ênfase aos possíveis problemas que surgiriam em virtude do transporte das crianças e do fluxo de alunos. No entanto, quando cheguei lá, tudo aparentava estar tranquilo. Uma aglomeração foi criada na entrada da escola apenas porque os pais chegavam com as crianças e faziam questionamentos sobre em quais salas elas ficariam e em qual horário sairiam. Após isso, boa parte ia embora e o restante entrava pelos corredores da escola. Durante a entrada dos alunos, a diretora, uma coordenadora e uma auxiliar deram o suporte necessário para atender aos pais e alunos. Os professores aguardavam na entrada das salas e alguns membros do órgão central, inclusive a secretária de educação do município, aguardavam no pátio da escola.

Antes das 7 horas, o líder comunitário chegou, acompanhando as crianças que vieram de ônibus. Ele disse para a diretora que tudo tinha dado certo e que um representante do órgão central também tinha ido ao bairro Vista Linda. Ainda assim, tive a sensação de que a questão do transporte ainda daria muitas discussões e embates. Como era o primeiro dia de aula, muitos pais sequer sabiam que teria transporte, mesmo aqueles que possuem filhos no 1° ou 2° ano. Por isso, muitos foram a pé. Foi justamente nesse sentido que questionei a mim mesmo: “Como serão os próximos dias, em que todos saberão que há transporte apenas para um número limitado de alunos?”.

Na medida em que as crianças entravam nas suas respectivas salas, muitos pais passaram a ir em direção à diretora. Nesse momento, dentre outras reclamações (como o fluxo de alunos), os questionamentos e insatisfações a respeito do ônibus escolar ficaram mais fortes. A diretora tentava explicar que a decisão de restringir o ônibus apenas para alunos do 1° e 2° anos foi do órgão central. A gestão da escola estaria apenas cumprindo ordens. No entanto, esse argumento não satisfazia algumas pessoas. Um grupo de sete mães insistia em dizer que o transporte deveria atender

alunos até o 5° ano, já que essas séries englobam crianças que corriam riscos por andar pelas ruas do entorno da unidade de ensino.

Na saída dos alunos do turno matutino, ainda no primeiro dia de aula, duas situações geraram desconforto aos pais, aos moradores do bairro dos Vigilantes e à diretora. Em primeiro lugar, o ônibus parou no meio da rua, travando o trânsito por cerca de 10 minutos (tempo necessário até que todas as crianças embarcassem no transporte). Muitos comerciantes e motoristas ficaram irritados, inclusive policiais de uma viatura que ficou presa no congestionamento e que, por isso, ligaram a sirene para exigir que o ônibus saísse do caminho. Como não havia sido discutido se o motorista do ônibus entraria no estacionamento da unidade de ensino, por exemplo, ele agiu como descrito, já que não havia vaga disponível. Funcionários sugeriram colocar, então, cones em frente à escola para que uma vaga do estacionamento fosse reservada todos os dias para o ônibus escolar. No restante do mês, essa foi a prática utilizada. Em segundo lugar, como nem todos os pais tinham certeza se seus filhos de 1° e 2° ano iriam ter direito ao transporte já no primeiro dia, muitos foram a pé. Isso fez com que alguns outros pais solicitassem ao segurança da escola ocupar uma vaga no ônibus. Imediatamente, a fim de evitar problemas para a gestão, a diretora o chamou e disse, não muito alto: “Você está querendo gerar uma revolução na escola? Não dá corda pra esses pais, não. Fica de boca fechada. O ônibus é só para 1° e 2° ano”. O segurança riu e fez sinal de que ficaria de “boca calada”.

Outros tantos problemas e reclamações relacionados ao transporte se repetiram nos dias posteriores, independente do turno. A diretora, preocupada com a atuação do líder comunitário, principalmente pelas conversas que ela teve com um representante da SEME, que a alertava sobre o fato de o líder comunitário atuar de maneira que podia impactar negativamente a gestão da escola, decidiu que iria acompanhar a saída do ônibus do bairro Vista Linda até a unidade de ensino no terceiro dia de aula. Nesse momento, tive uma excelente surpresa, pois ela perguntou se eu poderia ir junto. Prontamente respondi que sim, deixando-a animada. Achei que esse convite foi fundamental, pois senti que ela estava começando a dar importância a minha presença no dia a dia da escola.

Mais surpreso ainda fiquei no outro dia, quando fui ao bairro Vista Linda com a diretora e o referido representante da SEME. Acordei cedo, às 5 horas, imaginando que presenciaria pais furiosos. No entanto, o que aconteceu foi o contrário. Todos estavam

tranquilos e esperando com seus respectivos filhos (todos do 1° ou 2° ano) a chegada do ônibus, que atrasou por conta do trânsito congestionado. A diretora também ficou incrédula com tamanha calmaria. Tanto é que o foco da preocupação dela e do membro do órgão central voltou-se totalmente para o atraso do ônibus, pois isso era algo que não poderia acontecer de forma alguma.

Os sentimentos da diretora diante dessas situações eram de angústia e receio, expressos em constantes desabafos que ela fazia. Destaco neste ponto minha percepção a respeito disso. Percebi que eram nesses momentos que ela conseguia refletir, enquanto gestora, a respeito do que os profissionais da escola poderiam fazer para resolver ou amenizar os problemas que surgiam, embora sua preocupação permanecesse. Quando estávamos sozinhos na diretoria, por exemplo, perguntei como ela estava sentindo e percebendo os primeiros dias como gestora. Sem hesitar, respondeu que terem negociado o uso do ônibus de maneira restrita e mudado o fluxo de alunos da unidade de ensino foi uma “verdadeira sarna para coçar”. Essa era uma opinião que eu concordava, mesmo com tão pouco tempo na escola.

No nono dia de aula, a diretora confidenciou-me, por exemplo, que um pai entrara com uma ação no Ministério Público contra a questão de o ônibus atender apenas parte dos alunos da escola. Como estava há poucos dias na gestão, isso a deixou, de certa maneira, desnorteada e sem saber o que fazer. Tal reação se deu principalmente porque ela ficava preocupada em sofrer algum tipo de punição do órgão central ou, principalmente, de “manchar sua imagem” como gestora, como ela mesmo falava.

Diante desse contexto, a diretora decidiu que iria marcar uma reunião envolvendo a comunidade e o órgão central, a fim de que os pais pudessem reivindicar junto à Secretaria de Educação a possibilidade ou não de haver mais ônibus. Nesse dia, a diretora foi à sala do representante da SEME, que é responsável pelo fluxo de alunos e que desde o início das aulas tinha se mostrado presente na escola, dando suporte à gestão da escola no que diz respeito à organização das questões que envolvem o ônibus. No encontro entre os dois, percebi muita insatisfação com a postura do líder comunitário. Ambos diziam que ele estava “colocando fogo” na comunidade, expressão comumente usada por eles. Entretanto, nessa reunião a diretora foi mais incisiva em relação à postura da SEME. Diferente das três primeiras semanas de aula, ela fez questão de ressaltar que a decisão do órgão central, em 2014, de que os alunos da mesma família deveriam estudar no mesmo turno “foi um tiro que saiu pela

culatra”, porque a partir dessa medida os pais passaram a reivindicar que todos tivessem direito ao ônibus. Ou seja, se um filho vai de ônibus, outra(s) criança(s) da mesma família também teria(m) que ir, independente da série em que estudavam. Tal posicionamento mais crítico da diretora em relação ao órgão central foi fruto principalmente da conversa que ela havia tido com as coordenadoras do turno matutino. Além disso, refletia certo esgotamento dos funcionários da escola em ter que lidar com reclamações quase todos os dias sobre o transporte dos alunos e o remanejamento de estudantes para outro turno.

Sobre isso, a diretora citou o exemplo de uma menina do 6° ano, que não teria direito ao ônibus, mas que foi autorizada, inicialmente, a utilizá-lo pelo fato de ser responsável por acompanhar outras três crianças menores. A comunidade não gostou, reclamando que, se uma aluna do 6° ano usa o transporte, outros também deveriam ter o mesmo direito. Desde então, a referida estudante e as crianças que ela acompanha passaram a ir e a voltar da escola a pé, pois, segundo a diretora, algumas famílias não aceitam que uns tenham mais “privilégios” que outros.

Diante dessa situação, a diretora solicitou que o membro da SEME agendasse um dia no qual ele e outras pessoas pudessem ir até à escola para discutir o assunto do ônibus escolar com a comunidade. Inicialmente, ele hesitou e tentou deixar a responsabilidade do diálogo com os pais e com o líder comunitário apenas para o Conselho da Escola. No entanto, a diretora foi taxativa ao afirmar que isso os profissionais da unidade de ensino já estavam fazendo todos os dias. E, insistindo, disse: “Pega sua agenda aí e vê um dia em que você possa ir lá”. Era necessário, para ela, uma posição da SEME. E a comunidade precisaria ouvir e fazer os questionamentos aos responsáveis de fato. Com isso, o funcionário não teve como “escapar” e pediu o prazo de uma semana para ir à escola. Assim, ficou agendada uma reunião, no refeitório da escola, no dia 25 de fevereiro, no turno da manhã.

Até que a reunião acontecesse, continuaram as reclamações dos pais solicitando mais ônibus ou afirmando que crianças que não eram do 1° ou 2° ano estavam indo e vindo com o transporte. A diferença é que os funcionários da escola passaram a divulgar que uma reunião já estava marcada para o dia 25 de fevereiro, às 8 horas, e que um comunicado seria enviado pela agenda dos alunos. Isso fazia com que muitos pais ficassem mais esperançosos com um desfecho positivo para a comunidade, tendo em vista que teriam a chance de dialogar diretamente com o órgão central.

No dia da referida reunião, cheguei à escola às 7 horas, mas nenhum representante do órgão central estava lá. Alguns pais já esperavam no refeitório da unidade de ensino. O líder comunitário chegou à escola cerca de 10 minutos após mim. Em seguida, três membros da SEME chegaram: um representante do fluxo de alunos (o mesmo que ficou na escola durante a primeira semana de aula) e dois da gerência de gestão democrática. A reunião então foi iniciada, sendo que a diretora introduziu o evento dizendo que ali seria o espaço em que a comunidade poderia questionar e dirimir qualquer dúvida. Havia na reunião aproximadamente 50 pais e mães. Não havia uma “ordem” nas falas. As pessoas falavam umas seguidas das outras, muitas vezes até se interrompendo. Um ou outro, pai ou mãe, reclamava dessa “desordem”, mas essa era a forma da comunidade expressar seus sentimentos e reivindicações.

Os primeiros questionamentos foram feitos por uma mãe, que reclamou com o órgão central o fato de não haver ônibus para todos os alunos, especialmente para aqueles que estudam no 3°, 4° e 5° anos. Outra mãe, nervosa, logo complementou: “Ou tem pra todo mundo ou não tem pra ninguém! Ninguém é melhor do que ninguém!”. Um pai, mais exaltado, afirmou estar preocupado e questionou, caso uma criança seja atropelada no percurso de sua casa até a escola, quem seria o responsável.

Em seguida, um dos seguranças patrimoniais da escola perguntou para os representantes da Secretaria de Educação qual a possibilidade de ter outro ônibus para os alunos do 3° ano, além de guardas municipais vigiando todo o percurso das crianças. Uma representante, da gerência de gestão democrática, então respondeu aos questionamentos. Ela explicou que o fato dos ônibus atenderem apenas alunos do 1° e 2° ano e, principalmente, da escola ter trocado de local foram questões acordadas no Conselho de Escola no ano passado. Outro representante do órgão central complementou que, há cinco ou seis anos, a comunidade concordou que haveria a necessidade de um espaço alternativo, que não seria no bairro Vista Linda. Depois, explicou que foi acordado com o Conselho de Escola que haveria uma intervenção da guarda municipal de trânsito para que as crianças viessem com segurança.

No entanto, esse mesmo representante afirmou que, de fato, havia falta de guardas municipais no percurso entre o bairro Vista Linda e a escola. Ele disse que sabe disso porque até função de guarda de trânsito ele assumiu na tentativa de organizar a vinda dos alunos logo quando as aulas iniciaram (conforme mencionei anteriormente).

Concluindo, disse aos pais que eles precisavam colaborar, pois o deslocamento das crianças a partir de agora seria diferente de quando a unidade de ensino estava no bairro Vista Linda. Mesmo com essas explicações, algumas mães continuaram insistindo que queriam ônibus pelo menos para alunos do 3° ano e que a questão do trânsito estava complicada, principalmente por não haver guarda nas ruas para orientar os alunos. A reivindicação era de que os guardas municipais estivessem distribuídos em toda a avenida que vai até a escola, tendo em vista que a distância que os estudantes percorrem pode chegar a dois quilômetros[4].

Por outro lado, os representantes da SEME insistiam em falar que todo esse processo de mudança da escola foi acordado com o Conselho de Escola e a comunidade. Ainda assim, reconheceram que os guardas municipais de trânsito eram fundamentais. Nesse sentido, os membros do órgão central ficaram responsáveis de solicitarem às Secretarias de Segurança e de Trânsito que garantissem um trajeto seguro aos alunos. Ainda assim, mesmo após essa discussão e quando tudo já parecia estar mais calmo, uma mãe perguntou novamente se não seria possível disponibilizarem outro ônibus. Nesse momento, um dos representantes da SEME foi taxativo ao dizer que não.

Com isso, o líder comunitário “entrou em cena”. Em tom alto, disse que “o papo teria que ser entre ele e os pais” para que depois ele levasse direto para a Secretaria de Educação. Ao longo de suas falas, ele tentava proteger o máximo possível a gestão da diretora e, obviamente, a sua gestão no bairro Vista Linda. No entanto, um pai disse que entraria com uma ação no Ministério Público, pois o filho dele corre risco de vida todos os dias tendo que ir a pé para escola. Sobre isso, uma mãe tentou contrapor dizendo que todos os dias traz o filho dela para a escola, ao que, em tom de deboche, o pai retrucou que, diferente dela, precisava chegar no trabalho às 7 horas da manhã. Depois disso, houve muita discussão e “embates”, com todos falando ao mesmo tempo.

A reunião quase finalizou dessa maneira, mas o líder comunitário pediu a palavra novamente e reafirmou que essa reunião não resolveria nenhuma pendência, pois o órgão central só estava lá para “enrolar” a comunidade. Por isso, na visão dele, o jeito

[4] Para quem sai do bairro Vista Linda, a distância é de aproximadamente 1,5 km. Já em relação aos outros dois bairros que a escola atende, ela pode chegar a 2,0 km.

seria marcar um encontro no bairro Vista Linda só com os pais e a liderança comunitária para que fossem decididas todas as questões envolvendo a escola. E concluiu: se caso até março não houvesse nenhuma resposta positiva para a comunidade (a volta da escola para o bairro ou a disponibilização de mais ônibus), ele iria para a mídia fazer as devidas reclamações. A partir dessa fala, muitos pais que estavam saindo retornaram e uma nova discussão foi iniciada. Um pai tentou incentivar outras pessoas a irem até a avenida que dá acesso à escola para colocarem fogo em pneus a fim de chamar a atenção da prefeitura.

Uma das representantes da SEME, visivelmente incomodada com a fala do líder comunitário, perguntou a ele: “Você realmente acha que a gente veio aqui para tratar vocês com desrespeito?”. Um pai, então, respondeu dizendo que o órgão central havia ido à escola apenas para contar histórias, mas o que a comunidade queria era uma solução a respeito do ônibus. Nesse momento, o motorista do transporte escolar explicou sua situação e disse que estava com medo, pois vinha recebendo ameaças de morte. Um pai defendeu o motorista ao afirmar que têm várias mães que demoram a levar seus filhos ao local marcado para os alunos pegarem o transporte.

Após essa fala, outro representante da Secretaria de Educação mais uma vez disse que o ônibus só poderia atender alunos de 1° e 2° ano. Com tanta insistência, parecia que alguns pais já estavam aceitando essa medida. No entanto, o líder comunitário continuou “incendiando” os ânimos dos que estavam presentes. Insistiu em dizer que, naquele momento, nada seria resolvido e que a conversa tinha que ser realizada no bairro Vista Linda. Isso fez com que os pais presentes ficassem mais exaltados, voltando-se completamente contra o órgão central.

Depois disso, com cerca de uma hora e meia de duração, a reunião finalmente terminou. Os pais foram embora, mas muito insatisfeitos. Ao meu ver, eles estavam sentindo-se enganados pela SEME, no sentido de que o órgão central tentou resgatar um histórico de decisões que vêm desde 2002, mas os pais não queriam ouvir isso. Eles desejavam que mais ônibus fossem disponibilizados para os estudantes.

Ainda assim, após essa reunião, as reclamações dos pais a respeito do transporte diminuíram consideravelmente. Tanto é que a diretora chegou a definir esse período como “momento de calmaria”. Na verdade, a diminuição das reclamações se deu mais no dia a dia da escola. No bairro Vista Linda, a insatisfação ainda era recorrente,

conforme o líder comunitário e o motorista do transporte informavam. Alguns pais tentavam persuadir o motorista a levar crianças do 3° ano no ônibus, por exemplo, mas ele negava. A diretora dizia que ele estava agindo corretamente e que deveria continuar fazendo isso, pois caso um aluno que não fosse do 1° ou 2° ano usufruísse do transporte, seria aberto um precedente para que outras mães e pais reclamassem ou reivindicassem que seus filhos também usassem. Por outro lado, a diretora solicitava que o líder comunitário deixasse a questão do ônibus em segundo plano, para que ele “não arranjasse mais problema”.

Entretanto, duas semanas após a reunião com a comunidade, outro problema ligado ao ônibus surgiu, embora esse tenha sido o último grande imprevisto relacionado ao transporte dos alunos. Dessa vez, também sofri as consequências. No início da descrição deste subitem, relatei que foram colocados cones em frente à escola para garantir uma vaga de estacionamento para o ônibus. Assim, reservando esse espaço, não foi mais necessário parar o veículo no meio da rua e impedir o fluxo de automóveis até que todas as crianças ocupassem seus lugares no ônibus. A questão é que, no dia 12 de março, no início do turno da tarde, enquanto eu e a diretora estávamos conversando na sala dela, uma guarda municipal disse ao segurança patrimonial da unidade de ensino que o ônibus não poderia mais ficar parado em frente à escola, alertando que era proibido colocar cones para reservar a vaga para o transporte.

Contudo, o segurança não chamou a diretora no momento em que a guarda municipal chegou, conforme ela sempre orienta (sempre que alguém chega na escola e pede para falar com a diretora, ela faz questão de ir atender para saber do que se trata). Ele apenas foi até a sala dela para comunicar o que a mulher havia dito. A diretora não gostou, pois queria que a guarda tivesse, no mínimo, se identificado e entregado um ofício com tal comunicação. Neste momento, disse para ela que entrasse em contato com a guarda municipal de trânsito para saber quem era a pessoa que tinha ido até a escola.

Ainda assim, o “pior” estava por vir. A diretora descobriu, por meio do próprio segurança, que o motorista, além de ter sido obrigado a sair da vaga e procurar outro local para estacionar, ligou para o líder comunitário para avisar o que havia ocorrido. Isso deixou a diretora “sem chão”. Ao mesmo tempo em que ficou irritada e agitada, também ficou incrédula. Sentada na cadeira de sua sala, apoiava seu queixo em uma das mãos e ficava com um olhar perdido. Ela desabafava comigo dizendo que a

atitude do motorista fora completamente desnecessária, especialmente porque ela deixa claro para todos os funcionários da unidade de ensino, bem como ao motorista e aos terceirizados, que qualquer problema envolvendo a escola deve sempre ser comunicado primeiramente a ela. Assim, em poucos minutos, um dia que parecia tranquilo “virou de cabeça para baixo”.

O maior receio da diretora passou a ser, então, a ida do líder comunitário à escola, pois poderia vir a ser mais um acontecimento para deixar a comunidade agitada. Poucos minutos depois desse comentário, escutei a chegada do líder comunitário. A diretora estava na recepção e eu, na sala dela (cerca de 20 metros de distância). Levantei-me, no sentido de ir até eles, mas como vi que eles caminhavam em direção à sala da diretora, voltei. Numa reação natural, entrei na sala primeiro e peguei meu caderno de anotações do campo, que estava em cima de uma mesa.

Nesse momento, o líder comunitário, vendo que eu peguei o caderno, foi incisivo comigo, perguntando em tom de reprovação o que eu anotava e por que eu ficava na escola vendo tudo o que a comunidade escolar fazia. Na hora, fiquei sem reação e extremamente preocupado. Percebendo que eu estava assustado, a diretora ajudou-me e logo o rebateu afirmando que eu só estava na unidade de ensino para realizar uma pesquisa de mestrado, salientando inclusive que já tínhamos conversado no início das aulas sobre isso. Ademais, ela logo mudou de assunto e solicitou que ele falasse imediatamente o que desejava. Ele explicou que o motorista do ônibus havia ligado para ele a fim de avisar que uma guarda municipal tinha mandado tirar o ônibus da vaga de frente da escola. Por isso, foi conferir o que estava acontecendo.

No entanto, sua explicação precisou ser interrompida porque chamaram a diretora na secretaria da escola. Assim, fiquei sozinho com o líder comunitário e aproveitei para explicar para ele que eu não estava na unidade de ensino para prejudicar a comunidade. Disse, em outras palavras, que eu estava apenas fazendo uma pesquisa e que tudo o que eu observo na escola é no intuito de entender como a gestão é praticada. Assim, eu não tinha a intenção de denegrir a imagem de qualquer pessoa. Tentei tranquilizá-lo e percebi que sua reação foi um misto de “dar-se por satisfeito” e de “insegurança” pela minha presença na unidade de ensino.

A diretora voltou para a sala e eles continuaram conversando, sendo que ela desabafou sobre o fato de o segurança patrimonial ter falhado em não tê-la chamado

para conversar com a guarda municipal. O líder comunitário estava nervoso com a situação. Segundo ele, a guarda municipal de trânsito ter tomado a decisão de proibir a reserva de vaga para o ônibus era apenas um exemplo de como o Sistema (a Prefeitura) estaria indo contra a comunidade escolar. Ao mesmo tempo em que me interessava pelo acontecimento que acabara de surgir, também ficava receoso com o andamento da pesquisa após a reação do líder comunitário.

Em determinado momento, fomos até a entrada da escola para esperar o ônibus chegar, pois o líder comunitário tinha ligado para o motorista ordenando que voltasse. Após cerca de 10 minutos esperando, o líder comunitário precisou ir embora. Ele foi se despedindo de todos e, para minha surpresa, quando chegou a minha vez, disse: “Se precisar de alguma coisa, é só falar”. De certa forma, tal fala tranquilizou-me, dado que representou uma tentativa de ajuda da parte dele. Por outro lado, fiquei bastante confuso, já que poucos minutos antes ele havia se mostrado contrariado com minha presença na unidade de ensino.

Quando ele saiu, eu e a diretora ficamos na calçada da escola esperando o ônibus. Ela não falava nada. Parecia continuar incrédula com toda a situação criada, e incomodada por ter que passar por mais problemas envolvendo o ônibus. Cerca de 15 minutos depois de esperar, a diretora decidiu voltar para sua sala. Fui atrás e, quando sentamos, ela olhou para mim e falou: “Menino, o que foi isso? Por que o segurança não me chamou? Por que esse motorista não falou comigo primeiro ao invés de ligar para o líder comunitário?”. Eu não consegui responder muita coisa, pois estava assustado e confuso. Apenas disse para ela que eu fiquei preocupado com a reação do líder comunitário.

Mesmo num momento de tensão, ela riu e disse que o líder comunitário estava com “as macacas” todas. Ou seja, ficaria impaciente com qualquer situação que surgisse na escola. Ela tentou tranquilizar-me falando que nada aconteceria comigo. No entanto, disse para ela que talvez fosse importante conversarmos com o líder comunitário, a fim de explicar outra vez a minha pesquisa. Afirmei também que eu não iria mais levar meu caderno de anotações para a escola, pois eu precisava evitar que outras situações como essa acontecessem novamente.

A diretora foi muito simpática comigo e disse que a minha presença, por si só, já poderia ter causado isso. Para ela, o líder comunitário estava num dia difícil e acabou

descontando em todo mundo, inclusive em mim. Isso me deixou mais calmo, mas, mesmo assim, passei o restante do dia muito preocupado com o futuro da pesquisa de campo, pois sabia o quão influente é o líder comunitário na comunidade.

Nos dias posteriores, fui à escola sem meu caderno de anotações. Assim, passei a fazer minhas notas de campo no meu celular. Para minha surpresa, além da diretora, muitos professores e demais funcionários da escola perceberam a ausência do meu "antigo instrumento de trabalho". Sempre que alguém perguntava, eu e a diretora ríamos e ela explicava o porquê de eu estar sem o caderno. A explicação era sempre acompanhada de brincadeiras, que acabaram me deixando mais à vontade. Ao mesmo tempo, todos buscavam me apoiar, dizendo que o líder comunitário já teve esse comportamento outras vezes, mas que depois ele acalmava. Essas reações facilitaram minha continuidade no campo, pois eu me sentia mais "protegido". Além disso, em outros encontros que tive com o líder comunitário após esse episódio, sempre fui bem tratado. Inclusive, ele sempre dizia que estava à disposição caso eu precisasse de algo.

Com relação à vaga do ônibus, o líder comunitário conseguiu entrar em contato com um funcionário que trabalhava na Secretaria de Trânsito do município. Ele foi até a escola dois dias após a ida da guarda municipal. Foi decidido que seria colocada uma placa de "embarque e desembarque" em frente à unidade de ensino, sinalizando o horário em que nenhum carro poderia estacionar, a não ser para embarcar ou desembarcar passageiros. Em menos de uma semana, tudo já estava sinalizado, o que deixou diretora e professores mais tranquilos.

Assim, os problemas envolvendo o ônibus escolar diminuíram significativamente a partir de meados de março. No entanto, outro problema tornou a prática da gestão algo angustiante para a diretora: a dificuldade para lidar com o fluxo de alunos, conforme apontarei no tópico a seguir.

8.1.2 As dificuldades envolvendo o fluxo de alunos

Começo este subitem destacando que, logo quando iniciei a observação na unidade de ensino, eu não tinha ideia do que se tratava o tal "fluxo de alunos", nem o motivo

de tantas reclamações de pais, diretora e professores. Aos poucos, fui me inteirando e percebendo que esse era um tema preponderante para as angústias sofridas pela comunidade escolar, em especial para a diretora. Além disso, é importante apontar que o excesso de estudantes se deu principalmente no turno da manhã e nas séries iniciais (1°, 2° e 3° anos). O turno vespertino, por outro lado, “sofreu” por ter poucos estudantes nas mesmas séries.

No primeiro dia de aula, quando todas as crianças entraram para suas respectivas salas, muitos pais não foram embora e ficaram para ouvir explicações da diretora a respeito do fluxo de alunos. Um grupo de 10 a 15 pessoas a cercou e começou a indagá-la o porquê de muitos estudantes terem mudado de turno, mesmo sem desejarem. Um pai disse que a filha deveria estar matriculada no turno da manhã, mas na verdade ela estava no turno da tarde. Outros diziam o contrário, que o filho ou a filha deveria estar estudando à tarde, mas estava matriculado no turno matutino. Em referência à escola, muitos afirmavam que tudo estava uma bagunça. A diretora tinha em mãos uma prancheta com a listagem dos alunos e suas respectivas turmas. Assim, quando algum pai ou mãe reclamava, ela olhava a lista e via se tinha possibilidade de remanejar o(a) estudante do vespertino para o matutino ou o inverso. Quando era possível realizar a troca, ela riscava o nome do aluno, e reescrevia na turma que os pais desejavam. Inicialmente, ela conseguir fazer isso com cerca de sete pais.

Ainda assim, na medida em que íamos entrando pela escola, problemas semelhantes foram surgindo. Mais uma vez, muitas mães cercavam a diretora e reclamavam que seus filhos, que já estudavam no turno da manhã nos anos anteriores, tinham sido remanejados para o turno da tarde sem que elas fossem comunicadas com antecedência. A diretora tentava a todo momento, como ela mesmo falava, “tratar com amor e carinho”. Os casos em que ela conseguia resolver rápido, apenas trocando os alunos para o turno da manhã, ela o fazia. Os que não era possível, por conta do número limite de estudantes por turma, ela esclarecia que tentaria acertar a situação.

Nesse sentido, a diretora percebeu que precisaria da ajuda de um representante do órgão central que estava na escola (o mesmo que fora no bairro Vista Linda acompanhar, junto com o líder comunitário, a vinda das crianças no ônibus). Ele é responsável pelo fluxo e matrícula de alunos e participou das negociações envolvendo a SEME e o Conselho da Escola nos anos anteriores. Desse modo, a diretora passou a sugerir que as mães também expusessem para ele o que as estava incomodando.

No entanto, cerca de 10 minutos depois de a diretora começar a fazer isso, uma das mães retornou até ela. Mais exaltada, disse que o referido representante da SEME afirmara que a própria diretora deveria solucionar a situação, sendo que irmãos e primos deveriam estar matriculados no mesmo turno. A mãe gritava: “Eu não pedi pro meu filho ficar de tarde! Alguém vai ter que resolver!”. Outra mãe, que estava ao lado, dizia que a escola e o órgão central ficavam “jogando” responsabilidades um para o outro e nada era resolvido.

Diante disso, a diretora foi até o representante do órgão central, que sugeriu que os pais fossem levados até o refeitório, onde todos poderiam sentar-se e solucionar os problemas caso a caso. Lá, diante dos pais e de três membros da SEME, a diretora desabafou: “Eu vou ser bem sincera com vocês. Ano passado eu era professora, eu não sei como eram resolvidas essas coisas de matrícula. Eu não sei como as negociações foram feitas pelo antigo diretor. Eu herdei essa situação!”. Refleti em como essa frase demonstra bem as angústias de um diretor de escola pública recém-eleito, como é o caso dela. Nesse sentido,

> Lembrei imediatamente daquilo que meu orientador entende pelo “pular a cerca”: em um dia ela é professora, e no outro, gestora de toda a escola, cujos problemas não param para que ela possa aprender a como solucioná-los e conhecer suas atribuições. Os problemas só aumentam, muitas vezes imprevisivelmente, e ela precisa aprender, cotidianamente, a administrá-los (DIÁRIO DE CAMPO, 04/02/15).

A diretora tentou justificar o porquê de os alunos terem sido matriculados à tarde pegando os bilhetes que foram mandados aos pais via agenda dos estudantes, no final de 2014, perguntando se eles gostariam que seus filhos estudassem de manhã ou à tarde. Bilhetes e avisos colados nas agendas dos estudantes são uma forma de comunicação entre a escola e os pais, na comunidade. Entretanto, alguns bilhetes sequer foram encontrados, mesmo as mães tendo afirmado que haviam enviado a resposta junto com a agenda das crianças. Um bilhete localizado “prejudicou” ainda mais a situação da diretora, que observou que a escola havia errado o turno, de fato, na matrícula do aluno em específico. Talvez isso tenha sido a gota d’água, fazendo com que ela cedesse ao desejo das mães e matriculasse as crianças no turno desejado, mesmo ultrapassando o limite de 25 alunos por sala. Ela entendeu que talvez fosse possível remanejar alguns alunos da manhã para o período da tarde, fazendo um equilíbrio e minimizando o impacto do excedente de alunos em duas turmas da manhã. Isso tranquilizou as mães, que logo em seguida saíram da escola.

Os membros da SEME fizeram o mesmo e foram acompanhar outra unidade de ensino.

Em um dos dias, no turno vespertino, a diretora indagou ao membro da secretaria de educação o porquê de o órgão central ter matriculado crianças sem antes comunicar a unidade de ensino. Ela destacou, por exemplo, que a turma do 3° ano da manhã estava com 30 alunos, acima do permitido, enquanto as turmas iniciais de turno vespertino estavam “vazias”. Ele disse, no entanto, que algumas mães foram até o órgão central solicitar que seus filhos fossem remanejados para o turno da tarde, o que seria bom para a escola. Desse modo, seria uma forma de “desafogar” a lotação no turno matutino.

Ainda assim, a diretora percebia que a situação do fluxo de alunos estava ficando incontrolável, passando a desabafar constantemente com pessoas mais próximas. Como relatei no subtópico anterior, senti que os momentos de desabafos eram fundamentais para ela, na medida em que conseguia discutir com outras pessoas o que poderia ser feito para amenizar ou resolver as dificuldades que a gestão da escola enfrentava no início do ano. No caso do problema com o fluxo de alunos, em um dos seus momentos de angústia, a diretora compartilhou comigo que precisava dialogar com as professoras do 1°, 2° e 3° anos do turno da manhã, bem como as coordenadoras, para tomarem uma decisão sobre o que fazer.

Uma dessas conversas foi o “divisor de águas” para que o excesso de alunos nas turmas iniciais começasse a ter fim. No dia 11 de fevereiro, depois de uma semana de aula, a diretora reuniu-se com as três coordenadoras da manhã e a professora do 2° ano. Após a diretora explicar mais uma vez o porquê de haver grande quantidade de alunos de manhã e turmas vazias à tarde, todos chegaram à conclusão de que a solução pedagógica mais cabível para o momento seria a de realizar um “ciclo” dos alunos de 1° a 3° ano, em que eles circulam entre essas séries. Seria uma forma, portanto, de combater o excesso de alunos em uma única turma, mesmo que em um curto período de tempo.

Outro momento de desabafo se deu enquanto a diretora discutia com um membro do órgão central o acerto de matrícula e o problema do excesso de alunos nas turmas de 2° e 3° ano da manhã. Preocupada, dizia que não conseguiria dar conta de controlar a impaciência dos pais. Além disso, as conversas com o corpo docente eram

constantes. Ora em “conversas de corredor”, ora em reuniões de planejamento, a diretora sempre relatava que os problemas da escola só estavam acontecendo por conta das “decisões de gabinete” do passado. Ela dizia como isso a deixava profundamente triste, pois a comunidade tinha sido “coagida” e os problemas estavam recaindo sobre pessoas (ela e os professores) que foram contra as referidas decisões. Era interessante notar que, mesmo aqueles que se opuseram à eleição da diretora, concordavam com esse posicionamento e buscavam apoiá-la.

As reclamações dos pais para que seus filhos fossem remanejados de um turno para outro, principalmente para o matutino, continuaram durante todo o mês de fevereiro. Conforme a própria diretora destacava, era preciso ter tolerância com esse descontentamento, tendo em vista que “a comunidade se altera com muita facilidade”. O que ela procurava fazer, além de ter paciência, era convencer os pais dos benefícios que os filhos tinham em estudar em um novo turno. Ela dizia ser importante que o aluno “experimentasse” uma nova turma, novos professores e novos colegas. Ademais, ressaltava que as turmas da tarde tinham menos alunos, o que poderia facilitar o aprendizado da criança. Alguns pais concordavam e, aos poucos, iam entendendo da mesma maneira que a diretora. Outros, continuaram insatisfeitos ao longo do mês.

Destaco neste ponto que, mesmo realizando o “ciclo” dos alunos de 1° a 3° ano, também havia insatisfação por parte dos professores que tinham turmas lotadas de crianças. Dois desses episódios de aborrecimento por parte do corpo docente chamaram bastante minha atenção. Na primeira semana do ano letivo, no turno da manhã, enquanto eu aguardava o término de uma reunião da diretora em que tive o acesso negado, fiquei observando a movimentação das pessoas no corredor de entrada da escola, corredor esse que dá acesso à sala dos professores, à secretaria, à sala das pedagogas, à diretoria e aos dois banheiros. Uma professora, mais exaltada, abriu a porta da secretaria e, desabafando, disse para as assistentes administrativas: “Não dá pra matricular mais!”. Dois dias depois, essa mesma professora chegou à sala da diretora chorando e dizendo que não estava conseguindo trabalhar com tantas crianças na sala dela.

Aos prantos, afirmava que, mesmo com mais de 25 alunos na turma (número máximo permitido), uma coordenadora havia dito que mais cinco alunos seriam colocados na sala dela, a pedido da própria diretora. Imediatamente, para saber o que acontecera,

a diretora foi conversar com a coordenadora, que deu a seguinte explicação: a professora de uma turma precisou faltar, tendo comunicado com antecedência, mas cinco alunos foram mesmo assim, embora as famílias tivessem sido avisadas que não teria aula para aquela turma. A coordenadora disse à diretora que, por achar que os cinco estudantes estavam mais próximos das crianças da turma da referida professora em termos pedagógicos, seria melhor colocá-los juntos. A diretora apenas ouviu a explicação. Disse somente que iria conversar com outras duas professoras para checar a possibilidade de colocar provisoriamente esses alunos nas turmas delas.

Durante cerca de meia hora, ficamos nas salas de aula para que a diretora resolvesse todo esse problema. Primeiro, ela foi acalmar a professora que havia chorado, para em seguida fazer a chamada de todos os alunos. Tendo contado o número de crianças, foi conversar em particular com as outras duas professoras. Não pude ouvir o diálogo, pois uma delas não permitiu. Mas, como as professoras e a diretora são amigas (inclusive, a ajudaram no processo de eleição), prontamente aceitaram o pedido de ajuda. Nitidamente, mais do que pensar no benefício das crianças, essa decisão foi uma forma de amenizar a situação desconcertante a qual a diretora precisou enfrentar.

Esse contexto, marcado por um cotidiano permeado por insatisfações da comunidade escolar, deixava a diretora muitas vezes impaciente, cansada e angustiada. No décimo dia de aula, no período da tarde, isso ficou mais evidente. Após ter que conversar com uma mãe sobre o porquê de sua filha não estar matriculada no turno matutino, a diretora caminhou até a sala dela. Quando entramos, ela sentou na sua cadeira, respirou fundo e pediu para que eu trancasse a porta da sala. Disse que, por estar tão exausta, precisava fazer aquilo para que ninguém a chamasse por um tempo. Foi uma forma de “fuga” dos problemas da escola. Aproveitando esse momento de “calmaria”, ela pediu que eu a ajudasse a organizar as atas dos últimos anos, especialmente as de 2014. Deu atenção especial à que comprovava que o Conselho de Escola deliberou a permanência dos turnos da escola da forma como estava até o ano passado (1° ao 5° ano de manhã e 6° ao 9° ano à tarde). A partir daquela ata, a diretora buscava demonstrar que, de fato, houve uma “decisão de gabinete” que desfez uma deliberação do Conselho, de tal forma que os turnos tiveram que comportar, a partir deste ano, todas as turmas (de 1º a 9º ano).

O ponto mais importante, a meu ver, envolvendo a questão do fluxo de alunos, no entanto, aconteceu na sexta semana de aula. A diretora, em conjunto com as professoras das turmas iniciais do turno da manhã (1°, 2° e 3° anos), teve uma boa ideia para resolver o problema do excesso de estudantes. Solicitou a cada uma das professoras que indicassem nomes de alunos com potencial para avançarem de turma. Bom rendimento, boa alfabetização e bom comportamento seriam os critérios levados em conta para essas indicações de, por exemplo, um aluno ir do 3° ano para o 4°. Os nomes que foram pontuados mais de uma vez deveriam realizar uma prova preparada pelas pedagogas e professoras. Além disso, só fariam o teste aqueles que fossem autorizados pelos pais, devidamente comunicados com antecedência. A medida foi acertada e, após as ações tomadas, todas as turmas ficaram dentro do limite de 25 alunos.

Dessa maneira, na medida em que a diretora foi comunicando que as turmas já não estavam mais excedendo o limite máximo de alunos, os pais que ainda pediam remanejamento de turno pararam de reclamar. Com isso, as insatisfações envolvendo o fluxo de alunos diminuíram significativamente a partir de meados de março, embora questões pontuais tenham surgido até maio, período em que deixei de ir à escola de maneira sistemática. Creio que as ações tomadas pela gestão da escola, como as constantes conversas com os pais, a adoção do “ciclo” de alunos e o “avanço de nível”, foram fundamentais para isso.

O fim das reclamações, tanto do ônibus escolar como do fluxo de alunos, gerou certo alívio na diretora. Isso foi algo perceptível não só para mim, mas para todos que com ela se relacionavam. Alguns professores diziam que ela ficou mais tranquila após os dois primeiros meses de aula. Como ela mesma comentava com pessoas próximas, a escola estava “na boca do lobo”, deixando-a completamente angustiada o surgimento de tantos problemas. Entretanto, tendo passado fevereiro e março, a diretora passou a comentar comigo que a unidade de ensino estava muito mais calma e que a prática da gestão foi facilitada por conta disso. Ainda assim, a gestão da escola sofria com as “emergências” cotidianas, algo que é fundamental de ser explorado nesta pesquisa e que, por isso, será discutido no tópico a seguir.

8.2 O APAGAR INCÊNDIO NO COTIDIANO ESCOLAR

Tenho como objetivo neste tópico apresentar os temas mais recorrentes no que diz respeito aos imprevistos enfrentados pela gestão da escola estudada. As “emergências” estiveram ligadas aos problemas com a infraestrutura da escola e ao aparecimento de situações inesperadas decorrentes da relação da diretora com a comunidade escolar e o órgão central.

8.2.1 Escola nova, mas com problemas nos arranjos materiais para solucionar

Conforme já mencionei anteriormente, o espaço no qual a escola está situada provisoriamente é totalmente novo. A construção foi feita de alvenaria, pois a prefeitura pretende que o mesmo local sirva para a liderança comunitária do bairro dos Vigilantes assim que a unidade de ensino voltar para o bairro Vista Linda. Entretanto, alguns materiais geraram transtorno para a diretora da escola, que precisou lidar com problemas recorrentes, especialmente no início de sua gestão. Vale destacar que parte desses objetos veio da “antiga” unidade de ensino. Como os professores e a diretora falavam, apenas “desceram” com eles para a “nova” escola. O termo “descer” refere-se ao fato de que a unidade de ensino original estava situada num morro, no bairro Vista Linda. Desse modo, muitos materiais e objetos entraram na escola nova com certo desgaste.

Nesse quesito de transporte de materiais, a diretora contou consideravelmente com a ajuda do seu marido. Os principais materiais que “desceram” foram os armários. Muitos estavam quebrados e foram todos consertados por ele, que não cobrou nada pelo serviço. Aliás, como apontarei adiante, o marido da diretora foi fundamental para que outros problemas materiais da escola fossem solucionados. Mesmo sabendo que, perante o órgão central, isso não era permitido, ela pedia para que seu marido trabalhasse voluntariamente no reparo de alguns objetos. No início da gestão, a presença dele era mais frequente na unidade de ensino. Entretanto, a partir de meados de março, ela conteve mais a ida dele à escola, justamente para evitar receber reclamações do órgão central ou até mesmo da sua oposição (embora todos soubessem dessa medida adotada por ela).

Ainda assim, a maioria dos problemas com a infraestrutura da escola se deu em objetos novos utilizados na recente obra realizada pela prefeitura. Os imprevistos envolvendo as deficiências materiais foram percebidos e sentidos pela diretora logo no segundo dia de planejamento geral dos professores. Estávamos na sala dos professores quando alguém a chamou. Hesitei em segui-la, principalmente porque era algo ainda novo para mim. No entanto, após cerca de 10 minutos, fui até ela. Quando me aproximei, logo percebi que o dia não seria conforme o planejado. Em meio aos vários atendimentos que ela fazia, dividindo-se em atenção aos pais que chegavam procurando vagas e aos funcionários da escola que a procurava para acertarem seus horários ou para solicitarem materiais e chaves de armários e salas, a diretora teve uma conversa que foi o “divisor de águas” do dia. Em diálogo com uma nutricionista da empresa terceirizada responsável pela prestação de serviços da cozinha, foram pontuadas algumas reclamações das cozinheiras a respeito de problemas com o fogão, a geladeira, a coifa e o filtro de água.

Como o primeiro dia de aula já iniciaria na manhã seguinte, a diretora ficou preocupada e, de certa maneira, desnorteada. Assim, deixou tudo o que estava fazendo e decidiu ir até a cozinha junto com a referida nutricionista e o marido a fim de verificar esses problemas. Chegando lá, seu marido constatou que a coifa, que estava bamba, não funcionava porque a instalação elétrica deixada pela construtora não estava concluída. Além disso, havia fios desencapados, pondo em risco toda a escola, especialmente porque o fogão que ficava ao lado estava sem a mangueira industrial adequada para evitar vazamento de gás.

Irritada ao constatar esses defeitos, a diretora ligou no mesmo momento para a nutricionista do órgão central e disse que, com essa situação, não seria possível ter o primeiro dia de aula, já que as funcionárias da cozinha estavam sem condições de fazer as refeições. Ela ficou de receber uma resposta ainda naquele dia sobre o que deveria ser feito. Em menos de cinco minutos, a mesma nutricionista retornou à ligação e disse que iriam encaminhar merendas frias, mas que era para ter aula. Além disso, marcaram uma reunião com ela, às 13h30min na SEME, onde ela conversaria com a gerência de gestão democrática e com a gerência administrativa.

Nessa reunião, a diretora explicou todos os problemas envolvendo a cozinha da escola. Ponto a ponto, os problemas foram sendo discutidos e negociados. A diretora parecia bem mais tranquila do que quando estava ao telefone, na parte da manhã,

principalmente porque a insatisfação dela parecia ter surtido efeito, já que o órgão central se mobilizou para resolver os problemas na cozinha da escola. Com relação aos problemas que foram mais alarmantes (fiação elétrica exposta e consequente inutilidade dos equipamentos coifa, geladeira, fogão e filtro), a nutricionista, com o consentimento da gerente, afirmou que a Secretaria de Obras iria ficar à frente destes problemas. A diretora não fez mais questionamentos. Parecia estar satisfeita, pois ela ter conseguido “palco e atenção” para a resolução dos problemas da escola, como ela mesma disse, foi o mais importante.

Nos dias seguintes, em conversas com uma das coordenadoras da manhã, a diretora reclamou sobre a situação da cozinha. Disse que, embora o órgão central tivesse encaminhado funcionários para fazer os devidos reparos, estava triste em ver que uma obra recente já estava gerando problemas para a escola. Como as “meninas da cozinha” relataram o defeito dos objetos “em cima da hora”, a coordenadora sugeriu que a diretora pedisse às merendeiras um relatório dizendo que estava tudo certo com a cozinha e que tudo poderia funcionar (ou não) normalmente. Nesse momento ela tranquilizou a diretora, afirmando que, aos poucos, ela aprenderia a lidar com esses imprevistos. A diretora concordou, mas ressaltou que ficar calma diante desses episódios é difícil.

Ainda na primeira semana de aula, a diretora recebeu em sua sala a nutricionista do órgão central, que apenas repassou algumas propostas do que a escola poderia resolver sozinha. Foi falado que era de responsabilidade da escola consertar a geladeira e comprar alguns produtos, como sanitizante e polpa de fruta. Como estava sem Conselho de Escola e sem perspectiva de quando este seria regularizado, comprou, com seu dinheiro, todos os materiais necessários e solicitou que seu marido consertasse a geladeira.

Mais problemas com a infraestrutura da escola foram surgindo ao longo dos dias. No terceiro dia de aula, funcionários da vigilância sanitária do município foram à unidade de ensino e detectaram vazamento em um dos bujões de gás, deixando a diretora desesperada. Ainda que o fiscal tenha tentado tranquilizá-la, dizendo que isso seria um ponto fácil de ser resolvido (sequer houve notificação), a gestora não conseguiu se acalmar. Em todo momento relembrava que a escola, recém-construída, já apresentava vários defeitos. Nesse instante, pensei em como o acúmulo de imprevistos e dificuldades para enfrentar no início de mandato estavam deixando a

diretora cansada e sobrecarregada. Mesmo um problema aparentemente simples de resolver, como o caso do bujão de gás, tornava-se uma barreira gigantesca a ser ultrapassada. Para evitar qualquer novo contratempo, a diretora preferiu isolar a área até que tudo fosse resolvido. Assim, impediu que professores e alunos passassem por aquele local.

Na segunda semana de aula, outro problema atormentou o trabalho da diretora. Um dos blocos da escola ficou, de repente, sem água. Para piorar, era justamente o bloco onde estão situadas as salas, os bebedouros e os banheiros dos alunos. Com isso, houve certo transtorno e dificuldade para lidar com essa situação. Rapidamente, a diretora precisou parar tudo o que estava fazendo e decidiu, junto com as coordenadoras, que os alunos usariam os banheiros do segundo bloco, onde ficam localizadas as salas dos professores. Como esse episódio aconteceu um dia antes da semana de carnaval, a diretora aproveitou todo o feriado para solucionar o referido problema. Sem Conselho de Escola e, dessa forma, impossibilitada de contratar um prestador de serviço, quem resolveu a falta de água naquele bloco foi seu marido. Segundo ele, havia um problema na caixa d'água colocada pela empreiteira que construiu a unidade de ensino.

O laboratório de informática também foi um espaço que gerou transtorno para a diretora. Até março, ele ainda não podia ser utilizado pelos alunos, tendo em vista que a construtora colocou as bancadas que dão suporte aos computadores abaixo da altura exigida. Assim, quando os equipamentos eram colocados em cima da mesa de granito, não era possível ligá-los às tomadas. Dessa maneira, como o laboratório de informática é fundamental para os professores e alunos, a diretora precisou se desdobrar para negociar com o órgão central que a construtora se responsabilizasse pelo acerto dessa questão. Finalmente, a partir de meados março tudo já estava funcionando normalmente, embora a relação com a construtora tenha sido difícil pelo fato de eles protelarem a correção do serviço. Nesse sentido, a demora para que o laboratório de informática ficasse disponível foi uma situação imprevista e que dificultou o trabalho da diretora no início de seu mandato.

Outros problemas nos arranjos materiais que surgiam na escola diziam respeito aos bebedouros, torneiras, portas e fechaduras. Esses imprevistos apareceram de fevereiro a maio, pois eram gerados principalmente pelo vandalismo de alguns alunos. Como os professores e o CTA destacavam, os estudantes não estavam entendendo

que a escola era deles. Não existia um sentimento de “pertença”. Por isso, os atos de depredação eram constantes, em especial nos objetos que destaquei. Sem poder contratar prestadores de serviços que reparassem tais impasses, mais uma vez o marido da diretora era o encarregado de consertar esses problemas. Por vezes, por exemplo, o banheiro masculino ficava impossibilitado de ser utilizado porque as torneiras estavam quebradas. Com isso, a diretora precisava solicitar que seu marido fosse até a escola resolver aquela urgência. Além disso, o conserto de bebedouros e de portas foi feito mais de uma vez em finais de semana. O que os profissionais da escola buscavam fazer para minimizar as situações de vandalismo era construir, junto com os alunos, a percepção de que eles ficariam naquela escola por mais anos e que toda aquela obra foi realizada com dinheiro público. Logo, dinheiro deles e dos pais deles foi utilizado.

Assim, todo o incômodo da diretora em ter que resolver os imprevistos envolvendo os arranjos materiais da unidade de ensino tinha certa justificativa. Insatisfeita, ela comentou comigo que todo dia precisava “apagar incêndio, ao invés de fazer outras coisas”. O que ela gostaria de estar fazendo era aprender mais sobre a merenda, os orçamentos e as prestações de contas, que são assuntos que ela não sabia como lidar. E eu concordava com ela. O dia a dia da escola é tão frenético que acaba muitas vezes consumindo todo o tempo e energia do gestor, impedindo-o de realizar e aprender coisas mais relacionadas ao “formal”. A alternativa encontrada por ela, como já destaquei anteriormente, era de estudar em casa todas as questões que não conseguia analisar na escola.

Além disso, como ficou sem Conselho de Escola até abril para deliberar os serviços e o pagamento dos mesmos, a solução encontrada pela diretora era de pedir que seu marido fizesse as obras de maneira voluntária e comprar, com seu dinheiro, os materiais necessários. Isso a fazia vivenciar um dilema que a deixava angustiada: por mais que o órgão central afirme que isso não seja permitido, a diretora entendeu que, naquele momento, essas ações deveriam ser tomadas. Ou ela fazia dessa maneira, ou ficaria com uma série de problemas nos arranjos materiais da escola que poderiam, inclusive, dificultar o acontecimento normal das aulas. Isso geraria insatisfação da comunidade, dos alunos, dos professores e da própria SEME, que exigiria o funcionamento normal do período letivo. Por fim, como consequência dessas

insatisfações, sua gestão seria prejudicada e mal avaliada pela comunidade escolar e pelo órgão central.

Dessa maneira, as emergências “apagadas” pela diretora ao longo do período em que estive na escola tiveram bastante relação com a infraestrutura da unidade de ensino. Por isso, como esse aspecto influenciou significativamente a gestão da escola, considerei fundamental tratá-lo nesta categoria de apresentação dos resultados. No entanto, outro ponto que caracterizou o “apagar incêndio” do trabalho da diretora foram os imprevistos que ela tinha que resolver com a comunidade escolar e com o órgão central. Por causa disso, ela não conseguia parar, sentar e pensar naquilo que acontecia no cotidiano escolar. A todo instante, ela era chamada por alguém para resolver urgências. Dessa maneira, destacarei no próximo tópico justamente esses episódios, que marcaram “um trânsito intenso” da diretora por toda a escola e pelo órgão central.

8.2.2 Transitando por toda a escola: resolvendo imprevistos com a comunidade escolar

Neste subitem, buscarei evidenciar como o trabalho da diretora é marcado por ter que transitar por diferentes espaços da unidade de ensino e do órgão central para resolver emergências que surgem no cotidiano escolar. Durante o período em que a acompanhei, pude sentir como a realização da *shadowing* seria difícil também no aspecto físico, algo já alertado por autores como Czarniawska (2008), dado que em alguns dias nós sequer sentávamos. Por causa dessas situações, eu sofria constantes provocações dos funcionários da escola e da SEME. Brincadeiras como “você vai ficar maluco!” ou que eu “iria ter uma parada cardíaca” eram comuns de serem escutadas.

Desde o primeiro e segundo dias de reunião de planejamento geral dos professores, eu já percebia que dificilmente a diretora permanecia em apenas um espaço da escola. Enquanto ela estava com os professores, por exemplo, rapidamente precisou sair da sala para atender alguém que a chamava na recepção da escola. Nesses dias, foram na unidade de ensino o líder comunitário, para tratar da questão do ônibus, vários pais, que solicitavam matrícula de seus filhos, e a nutricionista da empresa terceirizada, que relatou problemas na cozinha.

Eram comuns os momentos em que a diretora era “pega de surpresa” com algo repentino. O que mais a impactou talvez tenha sido o episódio em que a guarda municipal mandou retirar o ônibus da frente da escola, conforme relatei na categoria temática anterior. Como o segurança da unidade de ensino não a comunicou sobre o ocorrido com antecedência e o motorista do ônibus ligou para o líder comunitário, a diretora ficou diante de uma situação completamente imprevisível. Emocionalmente, inclusive, foi afetada e chegou a chorar.

Nesse sentido, por mais que a diretora planejasse o que iria realizar no cotidiano de trabalho, emergências surgiam e ela precisava mudar aquilo que pensara inicialmente. Nos meses de fevereiro e março, por exemplo, a entrada e a saída dos alunos quase sempre ocupavam certo período de tempo da diretora, dado que muitos pais aproveitavam para reclamar sobre a situação do ônibus e do fluxo de alunos, como destaquei nos subtópicos anteriores. Assim, mesmo não sendo o desejo da diretora, muitos deles entravam na escola sem autorização. Desse modo, ela precisava auxiliar a recepcionar os pais e ajudá-los nas dúvidas e reclamações que tinham.

Além disso, durante todos os meses em que fiz a observação, percebi que algo habitual na escola são as reuniões não agendadas. Praticamente todas que presenciei seguiam essa lógica. A diretora, inicialmente, até tinha certa resistência quando chegava alguém na unidade de ensino querendo conversar com ela ou com algum coordenador ou pedagoga. No entanto, logo ela cedia, deixava de lado o que estava fazendo e realizava o atendimento (ou levava a pessoa até as pedagogas ou coordenadores). Em geral, essas reuniões não agendadas aconteciam com pais que levavam para a escola situações problemáticas vivenciadas por eles no bairro Vista Linda. Uma mãe, por exemplo, foi até a escola, na segunda semana de aula, desesperada com seu filho hiperativo. Ela dizia que precisava urgentemente que a escola resolvesse o problema da criança. A diretora estava na secretaria da escola olhando documentos a serem arquivados, mas, imediatamente, levou essa mãe até a sala da pedagogia (lá, diferente da sala da diretoria, possuía ar-condicionado). Durante cerca de 20 minutos, a diretora escutou a mãe e disse que era melhor que a criança fosse transferida para outra unidade de ensino, onde a educação especial é melhor. A mãe concordou e, em seguida, iniciou com a assistente administrativa da escola o processo formal necessário para solicitar transferência do aluno.

Outro caso foi de uma mãe buscando vaga para seu filho, que tinha envolvimento com o tráfico de drogas e não estava indo à escola. Eu e a diretora estávamos, naquela ocasião, na sala dela analisando as atas das reuniões de Conselho do ano passado. No entanto, precisamos parar o que estávamos fazendo a fim de que a diretora atendesse à mãe, que era ex-presidiária e mãe de mais seis filhos. Na conversa, algo que me surpreendeu foi o fato de a mãe mostrar-se mais preocupada com a perda do programa Bolsa Família (a família só recebe o benefício social, dentre outros fatores, se o estudante tem rendimento escolar) do que com o filho realmente ter a oportunidade de estudar. Inevitavelmente, aquilo me fez refletir a respeito dos problemas sociais e da baixa renda enfrentados por muitas famílias que moram no bairro Vista Linda. A diretora ficou reticente em fazer a matrícula. No entanto, havia vaga e, por isso, não era possível impedir.

Percebendo que muitos pais estavam indo até à escola em qualquer horário, para serem atendidos, a diretora e uma das assistentes administrativas adotaram uma medida. Ainda em fevereiro, enquanto estávamos na secretaria, percebi dois recados colados no vidro que divide a secretaria do *hall* de entrada da unidade de ensino. O primeiro dizia: “ATENDIMENTO AO PÚBLICO: 8h30min às 11h30min / 12h30min às 16h30min”. Já o segundo: “ATENÇÃO, TROCA DE ALUNOS SOMENTO SE HOUVER VAGAS. A DIREÇÃO”. Na visão da diretora, essa era uma forma de organizar a “bagunça deixada pela antiga gestão”. Ela dizia que os pais tinham o hábito de irem à escola exigindo atendimento em qualquer horário por causa de um costume deixado pela gestão anterior. Ainda assim, essa medida atingiu apenas a secretaria. A diretora, as pedagogas e as coordenadoras continuaram recebendo reuniões não agendadas ao longo de todo o período em que estive na escola.

Além disso, a diretora precisava “apagar incêndio” da escola até mesmo em sua casa, quando supostamente poderia estar descansando. Talvez o caso mais marcante tenha sido um impasse envolvendo o ônibus escolar, uma aluna e sua mãe. Em diálogo com as pedagogas do turno da tarde, a diretora expôs que a referida estudante não havia voltado para casa de ônibus, no dia anterior, pois um dos coordenadores a impediu de embarcar, colocando apenas seu irmão no transporte. Quando o ônibus chegou ao bairro Vista Linda, a mãe descobriu que só o filho, do 1° ano, havia chegado. A filha, aluna do 3° ano, não estava lá. Durante esse contratempo, os coordenadores até tentaram ligar para a mãe, mas não obtiveram contato. Ligaram,

então, para o motorista, que retornou à escola para pegar a aluna. Como acharam que tudo havia sido resolvido, os coordenadores foram para suas respectivas casas. Entretanto, houve um desencontro. A mãe foi andando até a unidade de ensino para pegar a filha, enquanto o ônibus, de fato, pegou a menina para levá-la ao bairro Vista Linda. Quando a mãe chegou à unidade de ensino, a aluna já não estava mais lá.

Desesperada, a mãe foi até uma unidade do batalhão da Polícia Militar, que fica ao lado da escola, para dizer o que havia acontecido e, principalmente, para demonstrar seu descontentamento com a suposta omissão da escola. Dois policiais militares solicitaram que a mãe entrasse em uma viatura para que eles fossem atrás da menina. Antes de irem até o bairro Vista Linda, porém, foram na frente da escola e, nas palavras da diretora, “deram um esporro” (brigaram) com o segurança patrimonial da escola. Tanto para a diretora como para as pedagogas, o segurança não tinha nada a ver com a situação e os policiais só fizeram aquilo por se sentirem “superiores” a um segurança de escola.

Quando chegaram à comunidade, finalmente descobriram que a aluna já estava em casa. O motorista havia deixado a criança na escadaria do bairro e, depois, ela foi andando sozinha para casa. A diretora só ficou sabendo desse contratempo porque o segurança da escola ligou para ela. Assim que tomou conhecimento de toda essa confusão, a diretora ficou assustada e imediatamente cancelou o serviço do ônibus nas partes da manhã e da tarde naquele dia, com medo de que a comunidade fizesse alguma coisa com o ônibus ou com o motorista. Essa decisão se deu porque a polícia havia ido até o bairro Vista Linda, o que é totalmente reprovado por muitos dos moradores, já que não existe um bom relacionamento entre a comunidade e a polícia militar em virtude dos episódios de violência envolvendo esses dois segmentos (comunidade e polícia). Entretanto, o que mais deixou a diretora insatisfeita e irritada foi o fato de a mãe ter ameaçado fazer um Boletim de Ocorrência contra ela. A mãe só não registrou o boletim porque a diretora conseguiu ligar para ela, às 22 horas, e convencê-la que tal ação seria desnecessária. Além disso, a mãe considerou que a diretora havia sido sua professora na 3ª série e, por respeito, não prosseguiu com a ocorrência.

Outro aspecto que fazia a diretora transitar pela escola estava ligado às atividades de coordenação, em que ela observava o andamento das equipes da cozinha e da limpeza, o comportamento dos alunos e o trabalho dos coordenadores. Quando íamos

à cozinha ou à área de serviço da unidade de ensino, a diretora sempre perguntava se o estoque de materiais estava normal ou se todos estavam usando seus respectivos uniformes e equipamentos de proteção. Além disso, quando surgia algum mal-entendido entre as duas equipes ou entre pessoas da mesma equipe, ela buscava nesse espaço conversar bastante com os funcionários para evitar ou amenizar qualquer tipo de discussão mais inflamada. A tentativa de combater “contendas”, como a diretora falava, era a forma que ela tinha de “proteger” a própria gestão da escola.

Já em relação ao comportamento dos alunos e ao trabalho dos coordenadores, eram as situações que mais preocupavam a diretora e geravam “corre-corre”. Na segunda semana de março, por exemplo, enquanto eu e ela conversávamos em sua sala, havia muito barulho de crianças andando pelos corredores que dão acesso às salas da própria diretora, dos professores, das pedagogas e da secretaria. Isso a incomodou bastante, de tal forma que nossa conversa fosse interrompida para que ela pudesse verificar o que estava acontecendo. Os alunos estavam lá por conta do recreio, mesmo não sendo autorizados. Preocupada, rapidamente ela convidou-me para “darmos uma volta” na escola a fim de saber o motivo das crianças estarem tão agitadas. Quando chegamos ao pátio, ela disse que precisaria conversar com a coordenação a fim de discutirem uma melhor maneira de organizarem o recreio, pois as crianças estavam muito dispersadas.

Situações de professores faltando de última hora, quase sempre por motivos de saúde, aconteceram algumas vezes ao longo da minha observação. Tais episódios deixavam a equipe do CTA preocupada, dado que exigiam ações inesperadas e imediatas. Diante desses imprevistos, a diretora precisava reunir-se com as coordenadoras e pedagogas a fim de decidir o que seria feito. Em geral, um professor da escola assumia a turma ou, então, se houvesse tempo, algum professor substituto era chamado para cobrir esse horário vago.

No entanto, houve um episódio em que, mesmo sem nada planejado, a diretora teve que assumir o horário de aula para uma turma de 7° ano. Não havia tempo para que o CTA organizasse outra medida, a não ser a de solicitar que ela ficasse na sala até que se encontrasse algum outro professor que assumisse a turma. Por sinal, os alunos eram bastante agitados e tinham enorme dificuldade para prestar atenção no que a diretora falava. O que ela tentava fazer para chamar atenção deles era dizer que

estava planejando com pedagogas e coordenadores a possibilidade de realizar uma gincana na escola que privilegiaria com uma viagem a melhor turma do ano. A avaliação se daria a partir da disciplina da turma (menos alunos levando ocorrência ou suspensão) e das boas notas.

Por meio desse diálogo, ela tentava deixar claro que eles precisariam estudar ao longo do ano e ter bom comportamento. Os alunos se mostraram bastante interessados e faziam muitas perguntas de como seria a gincana. Ela respondia a todos eles calmamente. Somente após 30 minutos de conversa, uma professora de informática chegou à sala para passar algumas atividades de matemática para os alunos, a fim de que eles não ficassem sem nada para fazer. Com isso, eu e a diretora saímos e os deixamos sozinhos.

Como era habitual que andássemos por toda a escola, muitos funcionários me identificavam como “sombra”. Em determinados momentos, perguntavam-me até qual era mesmo o meu nome. Se alguém me chamava de “Lucas”, era como se fosse uma conquista para eles, pois tinham finalmente “gravado” o meu nome. Eu dizia que não tinha problema algum se comunicarem comigo utilizando o apelido. Na verdade, isso me deixava satisfeito, pois demonstrava que aos poucos o meu acesso no campo estava sendo bem-sucedido e que, mesmo tendo um “estranho” na escola, brincavam com a situação.

A escola também foi um contexto de conflitos inesperados entre os professores. Nesses momentos, a diretora precisava ser a “bombeira” e apagar a emergência criada. Em mais de uma oportunidade, presenciei choros e desentendimentos criados principalmente pelo que a diretora define como “conversas paralelas”. Na maior parte das vezes, os conflitos eram construídos por causa de interesses diferentes que cada professor tinha. Dois exemplos foram marcantes. No primeiro, enquanto eu e a diretora conversávamos na sala dela, fomos interrompidos pela pedagoga da manhã dizendo que tinha uma professora chorando por causa de um desentendimento com outro professor. Pega de surpresa, a diretora foi em direção à sala dos pedagogos.

Quando lá chegamos, ela pediu para que a professora esclarecesse o que havia acontecido. A professora destacou que fora acusada de ter criticado um professor por este supostamente estar aplicando provas grandes e difíceis para os alunos. Isso a deixou triste, pois ela afirmava, aos prantos, que nunca iria interferir no trabalho de

um colega e que, por isso, não fez nenhuma crítica. O professor estava calmo e dizia que tudo não tinha passado de um mal-entendido. Ele apenas foi falar com a pedagoga para saber se realmente as provas estavam inadequadas e se, de fato, a professora tinha feito essa crítica junto aos alunos.

Tendo escutado o que eles tinham a dizer, a diretora buscou acalmar principalmente a professora, lembrando que é comum o aparecimento desse tipo de mal-entendido na escola. Destacou que são muitas situações surgindo ao mesmo tempo e muitas coisas para lidar, fazendo com que o dia a dia de trabalho dos professores se torne difícil tanto física como emocionalmente. Depois disso, os professores se acalmaram e um pediu desculpas ao outro. Eu e a diretora voltamos para a sala dela, onde ela confidenciou-me o quanto esses imprevistos a deixam desgastada e cansada.

Outro exemplo diz respeito à manifestação dos professores da rede municipal de ensino contra os baixos salários, acontecida no final de abril. Esse episódio, que tinha o apoio de parte da coordenação e dos professores da escola, deixou a diretora diante de uma situação complexa e imprevisível. O movimento estava sendo liderado por uma pessoa que não era do sindicato dos docentes, mas, mesmo assim, alguns professores da unidade de ensino articularam-se, no dia 29 de abril, para irem à manifestação, que seria no dia posterior. Entretanto, eles fizeram essa articulação sem antes consultarem a diretora e a legislação. Com isso, visando ir ao movimento, disseram aos alunos que eles estariam liberados no dia 30 de abril.

No entanto, a diretora não gostou dessa atitude, pois, além de ter sido uma manifestação não liderada pelo sindicato, sabia que os professores deveriam mandar bilhete para os pais comunicando, com três dias de antecedência (conforme a legislação da SEME), que não dariam aula. Diante disso, a diretora precisou passar em cada sala para avisar que no dia 30 de abril haveria aula normalmente. Ademais, reuniu os professores após a aula do dia 29 de abril para explicar-lhes o porquê de ter sido contrária à decisão deles e de que, por orientação do órgão central, deveria cortar o ponto de quem fosse à manifestação (exceto um representante sindicalizado).

A preocupação da diretora em falar imediatamente com os alunos se deu porque ela sabia como as notícias chegam rápido na comunidade Vista Linda. Caso ela não agisse imediatamente, nenhum aluno iria à escola no dia posterior, o que poderia gerar problemas para a escola perante o órgão central. Ela tinha tal percepção porque já

havia passado por experiência semelhante meses antes. Em março, com a greve do transporte público da região metropolitana, dois professores do turno da tarde não puderam ir à escola. Com isso, as aulas desses professores acabaram sendo canceladas. Como iria atingir justamente os alunos aptos a receberem o transporte de ônibus da prefeitura (1° e 2° anos), a diretora solicitou que o transporte sequer fosse até o bairro Vista Linda. No entanto, como se fosse um “telefone sem fio”, a notícia espalhou-se pela comunidade de maneira equivocada, de tal forma que todos os alunos da unidade de ensino entenderam que não haveria aula naquele dia.

Diante de tantas situações emergentes, a diretora geralmente relatava comigo como se sentia incomodada em ter que lidar com tanta imprevisibilidade e, nesses momentos, não poder pensar calmamente nas decisões que tomava. Nesse ponto, para que se entenda o que embasa essa percepção (para além dos imprevistos), é importante aprofundar como se dava a relação da diretora com a comunidade escolar e o órgão central, algo que buscarei tratar no próximo tópico.

8.3 A GESTÃO ESCOLAR NÃO É UMA ILHA: AS INFLUÊNCIAS DA COMUNIDADE ESCOLAR NA PRÁTICA DA GESTÃO

> A diretora relatou às coordenadoras da manhã que o líder comunitário está passando um abaixo-assinado pela comunidade reivindicando a volta da escola para o bairro Vista Linda no ano que vem. Ela complementou dizendo que conversou com a secretária e subsecretária e elas disseram que farão a vontade da comunidade. Todo o CTA riu e prontamente apoiou a diretora. A coordenadora da oposição disse que a SEME está torcendo para que isso aconteça, porque o órgão central não precisaria fazer nenhuma reforma na antiga escola e ainda iriam poder atender a comunidade do bairro dos Vigilantes por meio do prédio onde a escola funciona atualmente. Com isso, a SEME só sairia ganhando, principalmente porque, na visão do CTA, o bairro Vista Linda perderia o direito ou a força de pedir qualquer reforma junto ao órgão central (DIÁRIO DE CAMPO, 17/04/2015).

O trecho acima demonstra, em decorrência da mudança da escola, a dinâmica das relações e os interesses que estavam por trás de cada segmento da unidade de ensino. Ao mesmo tempo, reflete como os funcionários da escola, incluindo a diretora, ficavam no dilema de terem que fazer o que a SEME determina e, ao mesmo tempo, dialogar diretamente com pais e alunos a fim de evitar manifestações com consequências ruins para a escola e para a própria comunidade.

Até aqui, apresentei aspectos que caracterizaram fortemente a gestão da escola estudada. Entretanto, todos eles surgiram a partir das relações que a diretora tinha com a comunidade escolar e o órgão central. Sabendo como a gestão da escola não fica restrita somente a ela, algo que a inquietava era a forma como as construções das relações cotidianas da diretora em conjunto com os outros sujeitos se davam. Em muitas oportunidades, ela destacou a preocupação que tinha em terminar seu mandato com uma imagem positiva perante todos os segmentos da escola e o órgão central. Por isso, torna-se fundamental, para dar conta de entender o contexto no qual a escola acontece, abordar como se deram tais construções.

8.3.1 As influências do CTA, professores e demais funcionários: a oposição e a base aliada

Para desenvolver este subtópico, iniciarei destacando a conversa que tive com a diretora no dia 11 de fevereiro, quando ela comentou como ocorreu o processo eleitoral da escola. Abordar essa temática será fundamental, pois foi algo que permeou fortemente as relações cotidianas da diretora com os demais funcionários da escola. Inicialmente, quem se candidataria no lugar dela seria um professor do turno da tarde, que iria concorrer com uma professora e uma das coordenadoras, ambas do turno da manhã. Faltando pouquíssimos dias para que as pessoas se inscrevessem como candidatos, o professor do turno da tarde desistiu de se candidatar por questões pessoais.

Boa parte do corpo docente da escola (de ambos os turnos) ficou preocupada, pois quem estava em primeiro lugar nas pesquisas era a professora do turno da manhã. Segundo a diretora, “os professores achavam que ela era opressora” e, por isso, rejeitavam-na. No entanto, ela tinha o apoio de boa parte dos alunos (maioria no processo eleitoral), pois, conforme a diretora afirmou, “ela era jovem, bonita e fazia a vontade dos meninos o tempo inteiro”. A diretora, inclusive, mencionou que ela já realizava projetos para sua candidatura dois anos antes da eleição, tendo o apoio do ex-diretor.

Diante dessa situação, os professores se mobilizaram para propor um nome que também fosse do agrado dos estudantes. Com isso, indicaram a atual diretora e uma outra professora do turno da tarde, que descartou participar da eleição também por questões pessoais. No entanto, a diretora disse que não gostaria de ter sido candidata, pois gostaria de estar mais envolvida com sua vida espiritual. Diante disso, ela ficou no seguinte dilema: deixar de se candidatar ou pelo menos tentar o mandato em resposta aos seus colegas, que gostariam de tê-la como diretora?

Com pouco tempo para pensar, acabou aceitando três dias antes da eleição a sua inscrição. Preparou, então, um plano de sua candidatura e, dois meses depois, acabou sendo eleita por uma diferença de três votos em relação à professora que liderava as pesquisas de intenção de votos. Segundo a diretora, os professores compraram a ideia de tê-la como gestora da escola e fizeram campanhas na sala de aula. “Enquanto a outra professora dizia que eu não poderia ser diretora por ser velha e doente, os professores diziam para os alunos que era muito melhor uma pessoa mais idosa, mas experiente, do que uma nova e sem experiência. E foi dessa forma que a gente foi conquistando os estudantes, que já gostavam de mim”. A professora que ficou em segundo lugar acabou saindo da unidade de ensino, ficando apenas a coordenadora da manhã. A relação entre a diretora e a referida coordenadora influenciou significativamente a prática da gestão escolar, dado que a opinião delas era divergente em muitas situações, conforme destacarei no decorrer deste subtópico.

No início da sua gestão, a diretora buscou dialogar com o corpo docente sobre a importância de que alguns hábitos dos funcionários fossem alterados em virtude da mudança de local da escola. Ela justificava essa medida afirmando que não era mais possível tomar as mesmas decisões que eram tomadas na escola "antiga" e que precisava comunicar isso pelo fato de a gestão da unidade de ensino ser coletiva. Não era possível, por exemplo, aceitar alguns pedidos do líder comunitário para liberar a quadra apenas com a vontade dela prevalecendo.

Ou, então, deveria haver um controle maior por parte de todos na saída dos alunos, para que eles não fossem liberados antes do horário correto (11h30min e 17h30min). Até o ano passado, segundo a diretora e os próprios professores, a escola “era o quintal da casa dos alunos”, o que possibilitava que eles saíssem com segurança da unidade de ensino, independente da hora. No entanto, com a mudança de local, a unidade de ensino está rodeada por ruas e avenidas movimentadas de automóveis.

Assim, o hábito de deixar que os alunos fossem embora antes do horário de aula acabar (mesmo que cinco minutos antes) deveria ser rechaçado, a não ser que os pais ou responsáveis fossem buscá-los. A diretora comentou que, se qualquer aluno sofresse algum acidente nas ruas do entorno durante o horário de aula, a escola seria responsabilizada. Os professores e coordenadores concordaram com o que ela disse e, dessa forma, as equipes de coordenação do matutino e vespertino planejariam a melhor maneira de organizarem a entrada e saída dos estudantes.

Entretanto, a diversidade de interesses e opiniões era clara entre os professores. A ocasião mais marcante esteve relacionada ao uso dos espaços da biblioteca e do laboratório de informática. Alguns professores eram favoráveis ao estabelecimento de um limite de tempo para o uso desses locais, enquanto outros acreditavam que a utilização desses espaços deveria ser liberada sem nenhuma restrição de horário. Nesse caso, a discussão, que aconteceu na sala dos professores no mês de março, começou a ficar bastante forte e a diretora se viu diante de uma situação caótica. Assim, precisou intervir de maneira mais firme, dizendo que “não dava para as coisas ficarem do jeito que estavam”. Em tom mais elevado, afirmou: "O grupo precisa se unir, e não ficar brigando entre si. A gente tem que parar com isso!". Percebi que houve certo constrangimento por parte da diretora ao ter que fazer isso e que alguns professores ficaram surpresos com a reação dela. No entanto, os ânimos ficaram mais calmos nos minutos seguintes. Além disso, os professores mais próximos da diretora disseram, após a reunião, que ela deveria ter tomado tal decisão, senão a discussão tomaria proporções piores.

Vale destacar que a diretora procurou esclarecer aos professores e ao CTA os problemas que estava tendo com a falta do Conselho de Escola. Muitos professores pediam a instalação de aparelhos de ar-condicionado nas salas de aula, por exemplo. No entanto, todas as obras ou demais serviços a serem contratados dependiam da deliberação do Conselho. Como ela não teve, até o início de maio, a regularização desse órgão, precisou administrar constantemente esses tipos de pedidos, que divergiam daquilo que ela pensava como o mais adequado para a unidade de ensino no momento. O que ela tentava fazer, para minimizar esses pedidos, era ajustar pequenos problemas materiais que surgiam na escola, mesmo que gastasse do seu próprio dinheiro. Cortinas, material de limpeza, maçaneta e conserto dos armários e bebedouros foram alguns dos custos que ela assumiu.

As conversas informais também foram importantes para a diretora. Pedagogas, professores e técnico-administrativos geralmente conversavam com ela nos corredores da escola e sugeriam alguma possível medida a ser adotada pela direção. Por meio de uma dessas conversas de corredor, por exemplo, descobriu que os professores estavam excedendo o número de cópias permitido. Com isso, decidiu, com uma das pedagogas, transferir a máquina de cópias da sala das pedagogas para a secretaria. Para elas, fazendo isso, seria possível ter um controle maior da quantidade de cópias que as pessoas estavam fazendo, evitando assim o desperdício.

Além desses diálogos, formais ou informais, a diretora também procurou, em negociações, ceder à vontade de alguns funcionários. Tais atitudes tinham o objetivo principal de aproximar aqueles que se opuseram à sua candidatura. A mais marcante negociação talvez tenha sido com a coordenadora que foi sua opositora na eleição. Esta solicitou à diretora que a sala da coordenação fosse trocada de local, pois o espaço previsto no projeto da prefeitura era considerado pequeno para atendimento aos pais e alunos. A diretora afirmou que faria a troca, mas que, se a prefeitura exigisse a volta da coordenação para a sala de origem, teriam que atender a esse pedido. Como forma de ter um histórico a respeito desse tipo de decisão ou de ações tomadas pelo corpo docente, CTA, técnico-administrativos ou terceirizados, a diretora passou a realizar anotações em um caderno preto. Descobri apenas em abril que ela usava esse recurso. Sempre que escrevia no caderno sobre determinado episódio, ela solicitava que os envolvidos assinassem e registrassem que estavam cientes do ocorrido.

Ainda assim, a relação com aqueles que foram contrários ao seu mandato não foi fácil e teve influência considerável para a direção. Desde o início do seu mandato, a diretora preocupava-se com a atuação da oposição e dos reflexos que esta poderia causar na gestão. No episódio dos problemas na cozinha, um dia antes do início do ano letivo, a diretora disse que as merendeiras poderiam ter avisado desde janeiro das questões que precisavam ser reparadas. Elas só não avisaram com antecedência porque faziam parte da oposição e, visando fomentar dificuldades para a gestão da escola, comunicaram apenas em fevereiro. Assim, a partir dessa situação, a diretora passou a observar os funcionários terceirizados de maneira mais próxima. Solicitou ao órgão central, inclusive, que fosse trocada boa parte da equipe da cozinha. Dessa forma, o “poder da caneta”, como ela mesma denominou, foi uma das formas

encontradas para evitar que os terceirizados prejudicassem a gestão na unidade de ensino.

Talvez receosa após ter passado por esse episódio, a diretora alertou ao grupo da limpeza sobre a importância de que os problemas fossem resolvidos dentro da escola e que, sempre que surgisse algum imprevisto, este fosse comunicado primeiramente a ela. Ou seja, não era necessário falar com o órgão central ou com a chefia da empresa. Essa era uma preocupação recorrente que ela tinha, principalmente porque reclamações dos funcionários que chegassem até o órgão central poderiam prejudicar sua imagem como gestora frente à unidade de ensino.

Os maiores embates da diretora, no entanto, eram com a coordenadora que também concorreu à eleição. Na segunda semana de aula, isso ficou ainda mais evidente. Em conversa previamente agendada, a diretora disse à coordenadora que estava sentindo que ela dificultava algumas situações no cotidiano escolar. A coordenadora retrucou dizendo ser extremamente profissional e, por isso, não iria prejudicar ninguém na escola, independente da derrota na eleição. Lembrou, ainda que, no primeiro dia de aula, ela havia dito que estava disposta a trabalhar em conjunto. E concluiu afirmando que não admitia esse tipo de comentário. A diretora conseguiu, em parte, administrar a situação criada: concordou com a fala da coordenadora e destacou a importância da comunicação dentro da escola, em especial do CTA, que “precisa estar afinado, falar a mesma coisa”. Por fim, as duas deixaram claro na reunião que a relação delas seria apenas profissional.

Nos dias posteriores, o que vivenciei foram constantes conflitos entre as duas. Um dos casos foi o da professora que chorou após ter cinco alunos de outra turma colocados em sua sala, que já estava com número de estudantes acima do limite máximo. Como quem pediu para que a professora atendesse aos alunos excedentes foi a coordenadora, a diretora desconfiou que tal ação visava desestabilizá-la. Ou, então, na questão do ônibus, a percepção que a diretora tinha era de que a referida coordenadora não a ajudava como podia nas conversas com os pais. Ela acreditava que a coordenadora podia ter contribuído mais dialogando com os pais sobre o fato de que a escola não tinha como colocar outro transporte, além daquele que o órgão central havia determinado.

À medida que os meses foram passando, percebi que a diretora passou a escutar mais o que a coordenadora tinha a dizer, bem como sempre dialogar com ela. Quando a coordenadora negociava a questão dos horários e das licenças com os professores sem antes avisá-la, a diretora dizia que “não iria passar por cima da decisão tomada”. Quando eu provoquei a diretora sobre o porquê de ela não ter voltado atrás na decisão da coordenadora, ela disse que "no passado, o coordenador falava o que podia e não podia, e o profissional não satisfeito ia até o diretor. Aí o diretor passava por cima das nossas decisões e deixava a gente com ‘cara de tacho’. Por isso, não quis passar por cima da decisão dela, porque senão eu iria *desmoralizar ela*". Complementou afirmando que não iria mais dar respostas de imediato para aqueles que são da oposição, pois ela sabe que seu aspecto emocional, como ela mesma fala, é “mais explosivo”. Por causa dessa característica, tomar decisões sem antes refletir poderia levá-la a equívocos e, consequentemente, a prejudicar a gestão da escola.

Ainda assim, alguns conflitos com a oposição continuaram surgindo. Sempre que isso acontecia, a alternativa encontrada pela diretora era de recorrer a sua “base aliada”, composta principalmente por boa parte dos professores da tarde e quatro professores da manhã, duas pedagogas (uma da manhã e outra da tarde) e seu marido. Precisando de alguma ajuda, eles sempre a atendiam, pois sabiam que lidar com a oposição não era fácil e que a diretora não era capaz de enfrentar sozinha tantas situações adversas.

A ajuda à diretora se dava especialmente no atendimento aos pais. A presença dela era sempre requerida pela comunidade, que levava para a escola reclamações de episódios que aconteciam no bairro Vista Linda. No entanto, com tantas atividades para fazer no dia a dia da escola, ela solicitava que as pedagogas aliadas a ajudassem, evitando que ela ficasse ainda mais sobrecarregada no trabalho. Ademais, a diretora buscava colocar na escola funcionários terceirizados que não criariam problemas para sua gestão. Quando a coordenadora da equipe da limpeza foi até à escola saber como estava sendo o comportamento dos seus subordinados, a diretora disse que estava sendo ótimo e que eles formavam uma excelente equipe. Assim, o julgamento de que a equipe da limpeza era boa se dava porque não havia interferência negativa, até o momento, na gestão da escola. Diferentemente do início do ano, quando houve o problema da cozinha, a diretora passou a sentir-se segura com os funcionários terceirizados que ela ajudou a escolher.

No dia das mães, por exemplo, a diretora realizou uma homenagem a todas as mulheres da limpeza e da cozinha. Na ocasião, eu, ela e uma auxiliar de serviços gerais da unidade de ensino compramos bolo, suco, presentes (um pano de prato para cada) e três cestas com chocolates e outras guloseimas que seriam sorteadas. Nesse episódio, a diretora destacou a importância que esse segmento de funcionários tem para a escola, especialmente porque ela sentia que havia muito empenho e parceria no trabalho delas, ajudando a diminuir os problemas da unidade de ensino. Felizes e agradecidas, elas disseram que nunca tinham recebido homenagem como aquela. Isso ajudou a fortalecer ainda mais a relação da diretora com esses funcionários que, sempre que surgia algum problema na escola, avisavam imediatamente à diretora.

Além disso, a diretora sempre escutava as dicas que sua “base aliada” tinha a dizer, principalmente na forma como ela deveria lidar com a oposição, o líder comunitário e o órgão central. Em abril, uma tesoureira sugeriu, após a diretora dizer que o líder comunitário iria convocar uma reunião no bairro Vista Linda reivindicando a volta da escola para a comunidade, que ela não interferisse nas decisões dele. A professora afirmava que a SEME deveria arcar com as consequências desse tipo de manifestação. Preocupada, a diretora concordava com ela, mas dizia que o líder comunitário colocava o nome dela nas manifestações e, com isso, o órgão central poderia achar que ela fomentava a revolta dos pais contra eles.

Diante dessa afirmação, é importante explorar como foi a relação da diretora com a comunidade e com o órgão central. Por isso, nos próximos dois tópicos, buscarei discutir com maior profundidade a construção dessas relações.

8.3.2 As influências da comunidade

Principalmente pelo fato de a escola ter mudado de local, era sabido que pais, alunos e líder comunitário estavam insatisfeitos, conforme relatei nos tópicos anteriores. Isso era motivo de preocupação do CTA e dos professores, pois todos sabiam como a comunidade tem influência nas decisões que são tomadas na unidade de ensino. Assim, foi combinado desde o início do ano letivo sobre a importância de que o corpo docente, os coordenadores, os pedagogos e a diretora conversassem

recorrentemente com os pais, os alunos e o líder comunitário com vistas a conquistarem o apoio da comunidade.

Nesse sentido, sempre que possível, a diretora mantinha diálogos informais com algumas pessoas da comunidade. Já no segundo dia de planejamento geral dos professores, por exemplo, ela aproveitou as idas de uma mãe e do líder comunitário até a escola e solicitou que eles a ajudassem a divulgar na comunidade que o ônibus cedido pela prefeitura só iria pegar alunos do 1° e 2° ano. Era uma maneira encontrada pela diretora para evitar confusões com os pais e alunos no dia seguinte, especialmente porque seria o início do ano letivo. Assim, a diretora passou a perceber que essas conversas informais seriam uma das formas pelas quais ela poderia "proteger" a gestão da escola.

A relação com o líder comunitário era importante para a prática da gestão da escola e foi marcada por uma dinamicidade interessante: ora a diretora "sofria" por ter que se relacionar com ele, ora ela percebia nele um aliado fundamental para o andamento da escola. No segundo dia de aula, a diretora disse, rindo, para o líder comunitário: "Você não se mete nas minhas coisas que eu não me meto nas suas". Por trás dessa fala, estava a insatisfação dela em saber que ele estava estimulando que os pais reivindicassem mais ônibus.

Em mais de uma oportunidade, a diretora buscou convencer o líder comunitário sobre como era fundamental que ele não provocasse mais revolta nos pais, pois isso dificultava o dia a dia das atividades na escola. No dia da reunião entre a comunidade e o órgão central para tratar o uso do ônibus escolar, por exemplo, a diretora o chamou até a sala da coordenação para que conversassem sozinhos. Pontuou para ele a importância de que a comunidade não tivesse seus "ânimos inflamados", pois os pais já tinham um motivo muito forte, o fato de a escola mudar de local, para estarem insatisfeitos. Criar mais uma situação de indignação, a do ônibus, embora estivesse articulada com a mudança da escola, poderia dificultar mais ainda a prática da gestão.

Com essa relação sendo permeada pelo aspecto político, já que a diretora sabia como o líder comunitário era atuante na escola e como ele tinha influência na comunidade, percebi que ela passou a ceder a algumas pequenas vontades que ele tinha, a fim de evitar conflitos com um sujeito chave para a gestão da unidade de ensino. Assim, se ele precisava fazer algum cartaz para colocar nas redes sociais ou para colar nos

muros do bairro Vista Linda, pedia a ajuda da diretora. Geralmente, ele solicitava que a diretora escrevesse algo que também levasse o nome da escola, como “A gestão da escola e a liderança comunitária estão juntos” ou, em letras garrafais, “UNIDOS VENCEREMOS”.

No entanto, ao mesmo tempo em que ela tratava o líder comunitário dessa maneira (cedendo a algumas vontades e fazendo “propagandas”) para evitar que ele “colocasse mais fogo” na comunidade, ela também tinha interesse nas ações que ele fazia em favor da escola. No caso de comunicar à Secretaria de Trânsito da necessidade de placas para embarque e desembarque de crianças em frente à escola, ele foi fundamental. Foi ele quem conseguiu, com agilidade, a instalação das placas, resolvendo o problema do estacionamento do transporte. Assim, da mesma maneira em que ela comentava que ele não deveria “arranjar mais problema” na comunidade, ela também falava comigo e com outros funcionários da escola da falta que ele fazia em determinadas situações, especialmente quando algum problema surgia.

Não só o líder comunitário influenciava no cotidiano escolar. O comportamento e os problemas sociais da comunidade também interferiam na maneira como a diretora e os demais sujeitos da escola trabalhavam. Na terceira semana de aula, duas mães chegaram à escola bastante exaltadas. Elas estavam irritadas pelo fato de que uma aluna, embora fosse do 2° ano e tivesse necessidades especiais, foi acompanhada pela mãe dentro do ônibus até a escola. Elas alegaram que essa mãe estava debochando delas por também ter usado o transporte. O fato de ter havido o deboche e, ao que parece, da relação entre essas três mulheres não ser boa na comunidade, fez com que essas duas mães (principalmente uma delas) ficassem irritadas. A mais nervosa gritava: “Se isso acontecer de novo, eu vou quebrar a cara dela e vou querer andar no ônibus também! Ela fica toda gostosona dentro do ônibus e depois vai malhar! E a gente tendo que ralar na vida”. Basicamente, senti que a reclamação delas era muito mais pessoal do que propriamente uma vontade de também querer acompanhar o filho no ônibus.

O ponto que mais chamou minha atenção nesse episódio foi que, ainda que se tenha uma questão pessoal na reclamação dessas mães, a escola não fica isenta. As fofocas e os conflitos envolvendo pessoas no bairro Vista Linda acabam chegando, quase todos os dias, até a escola. Quando essas situações surgem, cabem aos

funcionários da unidade de ensino desfazer quaisquer desentendimentos por meio do constante diálogo com os pais e alunos. No caso acima, após muito ouvir e dialogar calmamente com as mães, a diretora e as coordenadoras da manhã conseguiram deixá-las mais tranquilas.

Além disso, pude perceber que a diretora sempre buscava aproximar-se da realidade dos pais com o intuito de resolver as insatisfações expostas por eles. O que mais chamou minha atenção foi o episódio em que uma família (pai, mãe e avó paterna de um aluno) acusava uma funcionária da escola de dizer que o problema de asma que uma criança tinha não exigia tanta atenção especial por parte da escola. Diante de muita gritaria e revolta da família, principalmente do pai, a diretora foi até o *hall* de entrada da unidade de ensino e solicitou que o pai se acalmasse. A avó, por outro lado, dizia que o seu filho não estava gerando nenhum contratempo, pois “ele se converteu e agora é crente”.

Como a diretora também é religiosa (da mesma denominação, inclusive, mas de comunidades diferentes), procurou, então, administrar a situação usando uma linguagem semelhante à deles. Ela dizia: “Olha, crente não pode ficar criando confusão não, porque é isso que o inimigo quer: que os irmãos se voltem um contra o outro”. Prontamente, o pai se acalmou, sendo convidado a entrar no Conselho Fiscal. Preocupada em ter que regularizar o Conselho da Escola, já que o órgão central a pressionava, ela tentou várias vezes “pegar algum pai pelo chifre”. Nesse caso, ela destacou que “a gente precisa de gente que questione as coisas mesmo, igual a você. Por que você não entra?”. O homem encheu-se de orgulho e disse: “Eu confiro as coisas mesmo! Comigo cada centavo não passa despercebido. Mas estou sem tempo. Preciso pensar se dá pra *mim* ir nas reuniões”. Essa foi apenas uma das negativas que ela escutou ao tentar encontrar pessoas da comunidade que gostariam de compor o Conselho.

A diretora também buscava aproximar-se da realidade dos alunos. Presenciei e, consequentemente, fiquei impressionado com muitas situações de estudantes que não têm pais ou mães, não possuem local para morar, não têm calçados, não sabem falar o português corretamente (embora entre eles o “falar errado” possa ser o correto e aquilo que eu julgo “ser correto” possa ser considerado por eles totalmente equivocado), traficam drogas ou estão “jurados” de morte. Até por isso, quando a polícia militar quis realizar um programa de combate às drogas na escola,

imediatamente a diretora e a pedagoga da manhã vetaram a proposta. Fizeram isso não por desacreditarem no trabalho dos policiais, mas porque elas sabem como a comunidade rejeitava a polícia, em virtude dos problemas de violência existentes no bairro Vista Linda. Assim, aceitar a presença de uma organização que boa parte da comunidade rejeita seria um prejuízo enorme para a gestão da escola.

Nesse sentido, sabendo desses problemas sociais nos quais muitos dos alunos viviam, a diretora utilizava linguagens semelhantes às deles e buscava entender alguns dos comportamentos que eles tinham, como o uso de bonés. Por mais que o uso desse artefato seja proibido na escola, muitos insistiam em usar. A diretora sempre era acionada pela coordenação para resolver com os alunos essa questão, já que ela é respeitada por eles. Assim, afirmava entender que o boné era um objeto que caracterizava a identidade deles, mas que eles deveriam seguir as regras da escola. Destacava que todos precisavam se ajudar e que, caso o aluno não retirasse o boné, ela autorizaria que a coordenação registrasse a suspensão deles. Ao longo dos meses em que fiquei na escola, apenas um estudante, de 17 anos, que pedagogas e a própria diretora diziam estar lá apenas para “vigiar” o dia a dia da unidade de ensino, desrespeitou as ordens da diretora.

Dessa maneira, a diretora acreditava que o diálogo com os estudantes era fundamental. Na tentativa de manifestação dos estudantes, no mês de abril, com vistas ao retorno da escola para o bairro Vista Linda, ela reuniu professores, coordenadores e pedagogas para uma reunião. Destacou que o líder comunitário estava incentivando os alunos a fazerem essa reivindicação e que a finalidade dele ao fazer esse tipo de movimento era de tentar promover sua campanha eleitoral para a liderança comunitária do bairro. Por isso, ela orientou que os coordenadores e os professores dialogassem com os alunos para que fosse construída conjuntamente a ideia de que voltar para a escola, atualmente, não seria bom. Boa parte dos professores, dos coordenadores e das pedagogas concordou que a manifestação não seria boa, pois provocaria ainda mais revolta da comunidade e, mesmo assim, a SEME nada iria fazer, já que não há recurso financeiro para a obra que eles desejam. Além disso, o processo para licitar a obra é demorado, o que inviabilizaria iniciá-la de imediato. Esse episódio demonstra como as ações da comunidade influenciavam a gestão da escola. Ao mesmo tempo, reflete como a diretora buscava articular-se com

os demais funcionários visando enfraquecer movimentos que pudessem dificultar o cotidiano de trabalho da escola, bem como a prática da gestão.

Até aqui, destaquei como as construções das relações da diretora com a comunidade escolar influenciaram na gestão da unidade de ensino. No entanto, é fundamental que seja apresentada a relação que ela tinha com a SEME, dado que as atividades deste órgão interferiram significativamente na gestão da escola. Nesse sentido, o próximo tópico visa justamente desenvolver como se deu essa relação.

8.3.3 As influências do órgão central

A interferência do órgão central esteve presente no cotidiano escolar desde o primeiro dia de aula. Com as reclamações dos pais relacionadas ao ônibus escolar e ao fluxo de alunos, um membro do órgão central acompanhou o dia a dia da escola durante a primeira semana de aula, no intuito de auxiliar o trabalho da diretora. Os dois conversavam sempre na secretaria, sendo que em nenhum momento minha presença foi rejeitada. Muito pelo contrário. O representante da SEME tratava-me muito bem e a diretora começava a aceitar cada vez mais que eu a acompanhasse.

Ele buscava alertar a diretora sobre o funcionamento correto do ônibus escolar. Destacou, ao longo dos dias, que a comunidade estava nervosa principalmente por conta do líder comunitário, pois este era considerado “muito político”. O bairro Vista Linda passava por época de eleição para a liderança comunitária e, segundo o membro da SEME e a própria diretora, ele estava tentando promover-se a partir da reivindicação de transporte para todos os estudantes da unidade de ensino. Daí o membro da Secretaria de Educação ter utilizado o termo “político”. A diretora concordava com essa percepção e dizia que conversaria com o líder comunitário como forma de evitar que ele “aguçasse” ainda mais os ânimos dos pais, pois isso estava “atrapalhando” a prática da gestão.

Além disso, o representante do órgão central ajudou a gestão da escola quando, percebendo a dificuldade que estava tendo para que a guarda municipal de trânsito fosse até o bairro Vista Linda, passou ele mesmo a orientar com segurança a chegada e saída dos alunos da escola. Obviamente, ele sentia-se incomodado com tal situação, porque já havia combinado com a Secretaria de Trânsito do município a

atuação desses guardas, mas nada havia sido feito durante a primeira semana. Entretanto, preocupado com a segurança dos alunos, passou a fazer o papel de agente de trânsito.

Marcadamente, a relação da diretora esteve muito próxima do órgão central no que diz respeito ao transporte dos alunos. Em primeiro lugar, por ter que administrar uma situação que, segundo ela, coordenadores, pedagogas e professores da escola, foi criada pela SEME na medida em este órgão determinou que o ônibus atenderia apenas alunos dos 1° e 2° anos. Em segundo lugar porque, no decorrer dos dias frente à gestão da unidade de ensino, a diretora passou a perceber que não conseguiria lidar sozinha com tantas insatisfações dos pais. Assim, na terceira semana de aula, ligou para uma funcionária da gerência administrativa do órgão central e avisou que, até então, estava levando as confusões dos pais “no banho maria”, dando “cafezinho e água”, como ela mesmo disse. Entretanto, as reclamações estavam tomando proporções que ela não iria conseguir conduzir sozinha. Por isso, precisaria do apoio de alguém da SEME. A partir disso, ela passou a falar com os pais que iria agendar uma reunião e que, quando decidido o dia, iria repassar para a comunidade por meio de bilhetes nas agendas das crianças.

Para isso, fomos até à Secretaria de Educação com o intuito de formalizar um dia no qual membros do órgão central pudessem ir até à escola resolver a questão do ônibus junto com a comunidade. Destaco, nesse ponto, que fui sempre muito bem recebido por todos do órgão central, principalmente porque a diretora fazia questão de apresentar-me como “aluno de mestrado e que está fazendo uma dissertação sobre ela”. Essa apresentação era sempre acompanhada de risos e brincadeiras por todos que estavam ao nosso redor. Assim, todos faziam sempre questão de que eu participasse das reuniões e discussões.

Após a reunião envolvendo a comunidade, a gestão da escola e o órgão central, o que mais chamou minha atenção foi o fato que, ao longo de todo o debate, a diretora se manteve calada. Conforme mencionei anteriormente, os sujeitos que trabalham na escola acham que a unidade de ensino não tem responsabilidade sobre a questão do ônibus. Seguindo essa lógica, a diretora entendeu que não precisava se manifestar. Para ela, quem precisava tomar alguma posição era a SEME. Por isso, após a reunião com os pais, a diretora reuniu-se com os funcionários do órgão central, a pedagoga da manhã e outras duas professoras. Disse que em toda semana eram muitas as

reclamações de pais e que precisava sentar para conversar e amenizar essas insatisfações. Por isso, convocou essa conversa entre a SEME e a comunidade.

Nesse momento, os membros do órgão central pouco falaram ou apoiaram a diretora, o que me deixou pensativo. Imaginei que o fato de a diretora não ter se manifestado na hora da reunião tenha contribuído para isso. De fato, o que percebi realmente se mostrou presente no decorrer dos meses da gestão da escola, pois determinados episódios deixaram claro que membros da SEME achavam que a diretora estava a favor da comunidade e contra o sistema de educação. Acredito que foi a partir desse evento (da reunião sobre o uso do ônibus e o fato de a diretora ter ficado calada) que a diretora precisou ter maior atenção na forma como ela lidava com a comunidade e com o órgão central.

Quando a diretora terminou seu desabafo, o assunto da conversa rapidamente foi alterado e, em tom de cobrança, uma das funcionárias da SEME, solicitou que a diretora agilizasse a questão do Conselho de Escola. A diretora disse que estava apenas aguardando a assinatura de uma professora que estava de licença. Não querendo que o assunto do transporte se encerrasse tão fácil, ela perguntou aos três representantes presentes o porquê de a gestão escolar estar enfrentando essa situação com o ônibus. A mesma funcionária argumentou que tudo foi acordado dentro do Conselho de Escola nos anos anteriores. Entretanto, a diretora colocou em debate a “decisão de gabinete” que aconteceu no ano passado, dizendo principalmente que o problema dos turnos (de terem turmas de 1° a 9° em ambos os turnos) existe porque não foi seguido o que o Conselho deliberou. Além disso, o CTA e o corpo docente já haviam manifestado que a decisão de restringir o ônibus para apenas duas turmas seria problemática.

Um dos representantes justificou que a ideia, ao fazer isso, foi de colocar alunos que fossem da mesma família no mesmo turno, de tal forma que os estudantes maiores pudessem levar os menores a pé. Acrescentou, ainda, que não dava para a diretora apenas falar dos problemas anteriores, sendo preciso olhar para frente. Após essa fala, o assunto do ônibus encerrou-se definitivamente. Outras questões foram tratadas, mas o ponto principal que percebi foi um certo atrito criado na relação entre a diretora e o órgão central. Assim como eu, a diretora também ficou preocupada, pois

percebeu que a Secretaria de Educação poderia estar achando que ela apoiava o líder comunitário para ter mais ônibus na escola.

Nos dias seguintes, percebi que a SEME foi mais exigente com o trabalho da diretora. Ela mostrou-me ofícios encaminhados pelo órgão central solicitando explicações por escrito do porquê de ainda não haver Conselho de Escola formado na unidade de ensino. Li o documento que ela iria enviar para a SEME como resposta ao requerimento. As explicações do ofício foram muito bem-feitas. Ela destacou, inclusive, que foi a própria Secretaria de Educação que fez com que houvesse esse atraso, principalmente no que diz respeito à troca do endereço da escola (a SEME havia solicitado que a diretora não trocasse o endereço da escola no cartório por enquanto – ela guardou o ofício dessa solicitação –, no entanto a troca de endereço precisou ser realizada, atrasando a criação do Conselho no cartório). A diretora complementou dizendo para mim que a relação com a SEME é permeada por muitas "complicações", pois a maioria das coisas que ela deseja fazer acaba não conseguindo. Em determinado momento da nossa conversa, afirmou que "a gente quer trabalhar e é penalizado".

Como exemplo, falou da maneira como oito armários da escola foram trazidos da antiga escola para a atual. Ela precisou pagar com seu próprio dinheiro o frete desses armários, além de ter consertado todos eles, pois a Secretaria de Educação não se disponibilizou a fazer isso. No entanto, o órgão central mandou um ofício afirmando que ela fez "Transferência de Patrimônio" (ou seja, afirmaram que ela não poderia ter tirado os armários da antiga escola, que passou a ficar sob o comando da Secretaria de Assistência Social, para a atual). Assim, exigiram explicações da diretora também por escrito. Além disso, a SEME alertou que a diretora arrombou a porta da antiga escola para pegar esses armários, mas ela disse que a porta já estava quebrada na época em que as aulas ainda aconteciam no bairro Vista Linda.

Talvez o episódio que mais tenha marcado essa difícil relação da diretora com o órgão central, especialmente no início da gestão, tenha acontecido em uma reunião na SEME, no dia 6 de março. Embora eu não estivesse presente, a diretora relatou tudo o que ocorrera, pois eu sabia dessa reunião. No dia em que ligaram para a diretora (uma semana antes) solicitando sua presença na SEME, eu estava ao lado dela. O argumento utilizado pela pessoa do órgão central era de que a inauguração da escola

seria debatida e, por isso, ela precisaria ir conversar com a subsecretária de educação. No entanto, a diretora estranhou e desconfiou que eles iriam tratar, na verdade, da questão do ônibus.

De fato, ela estava certa. Diferente do que tinham comentado, o órgão central discutiu o transporte dos alunos. Segundo a diretora, também estavam presentes seis funcionários da SEME, o líder comunitário e o pai que havia ameaçado entrar no Ministério Público. A diretora disse para mim que não falou nada na reunião, mesmo quando, ao final, a subsecretária tenha aberto espaço para que ela comentasse algo. Para mim, ela afirmou que só foi chamada lá porque o órgão central desconfiava que ela é contrária ao Sistema de Educação e, por isso, estaria apoiando o líder comunitário a “colocar fogo” na comunidade. O sentimento da diretora era de que ela não estava contra nenhum dos dois segmentos, mas tinha consciência de que membros da SEME pensavam o contrário. Nesse sentido, preferiu não falar nada nesse encontro porque não queria colocar-se contra a comunidade e nem provocar um sentimento ainda maior de desconfiança por parte do órgão central.

Triste, a diretora comentou comigo que a Secretaria de Educação já estava com tudo preparado ou, nas palavras dela, com “tudo armado”, e que por isso eles conseguiram rebater todos os questionamentos do líder comunitário e do pai de maneira muito fácil. Sendo assim, ao final da reunião, o órgão central decidiu, definitivamente, que seria mantido o funcionamento do ônibus apenas para alunos de 1° e 2° ano. Ela mostrou-se bastante insatisfeita com o líder comunitário, porque ele usava o nome da escola e da própria diretora para realizar suas manifestações na comunidade, o que acabava prejudicando a imagem dela perante o órgão central.

Ainda assim, as influências do órgão central também foram fundamentais para a gestão da escola resolver imprevistos que surgiam na unidade de ensino. Quando tinha dúvidas, a diretora geralmente ligava, por meio do celular institucional, para a SEME. Foi assim no conserto da cozinha e do laboratório de informática, por exemplo. Além disso, diante dos problemas com a prestação de contas da escola, a gerência administrativa do órgão central foi importante no acompanhamento de como a diretora precisava realizar esse processo. Ainda sem saber como fazia a prestação, especialmente porque ela não tinha tempo para ler os manuais que ensinavam como proceder com o “passo a passo”, ela sempre recorria a três funcionárias da SEME, que a ajudavam calmamente (por telefone ou pessoalmente).

Quando a notificação do Ministério Público sobre a questão do ônibus escolar chegou à escola, imediatamente ela ligou para a subsecretária. A partir disso, quem respondeu à notificação foi justamente o órgão central, despreocupando, em parte, a diretora. Ademais, nos problemas relacionados às manifestações dos alunos e dos professores, relatados nos tópicos anteriores, a SEME indicou para a diretora o que ela deveria fazer. Diante dessas interferências, ela passou a perceber que era importante sua aproximação com o órgão central. Disse, já em maio, que eles a ajudavam “a achar o caminho das pedras”. Por isso, deveria “aproveitar a ajuda deles. Tem professor que não gosta do sistema, mas eu não posso ficar presa dentro desta escola".

Nesse sentido, a relação da diretora com a SEME foi bastante dinâmica. Ora as interferências do órgão central tinham caráter “prejudicial” para a gestão, ora tinham caráter “positivo”. No início da minha vivência na unidade de ensino, o vínculo era mais difícil e marcado pelos atritos. No entanto, à medida que imprevistos surgiam e ficavam difíceis de serem conduzidos somente pelos funcionários da escola, a diretora conseguiu construir, em conjunto com membros da SEME, uma relação que a ajudava no dia a dia de trabalho, embora discordâncias continuassem existindo.

9 ANÁLISE DOS DADOS

O primeiro tópico deste capítulo tem como objetivo apresentar as práticas cotidianas da escola estudada, bem como os arranjos materiais nos quais essas atividades se desdobravam. Isso é fundamental porque, seguindo as ideias de Schatzki (1996, 2002, 2003, 2005, 2006), a prática da gestão escolar está interconectada a (e é englobada por) essas malhas de práticas-arranjos materiais. Assim, para entender como a prática da gestão escolar, como um fenômeno processual-relacional (WATSON, 2001b, 2005; CUNLIFFE, 2001, 2014) é organizada, é preciso, primeiro, compreender outras atividades e arranjos que caracterizam a escola pública estudada e que influenciam a direção da unidade de ensino.

Destaco que, para identificar os elementos que organizam a prática da gestão escolar, optei por não fazer subtópicos que separassem o que considerei como entendimento, regra e estrutura teleoafetiva. Ao propor que esses elementos sejam analisados de maneira conjunta, assim como também proposto por Santos (2014), pretendo reforçar a ideia de que as práticas são dinâmicas e, por isso, precisam ser discutidas a partir da forma como são incorporadas pelos indivíduos e levadas a diante por eles (SCHATZKI, 2005).

9.1 AS PRÁTICAS COTIDIANAS E OS ARRANJOS MATERIAIS DA ESCOLA

> No dia de hoje, acordei pensando em como o horário das aulas tem sido uma grande dificuldade para eu lidar. Venho de um ano inteiro em que dormia de madrugada e acordava mais tarde, já que as aulas do mestrado ocorriam no turno da tarde. Com isso, ter que acordar às 5 horas da manhã todos os dias neste início de pesquisa tem sido um desafio. Além disso, durante o percurso da minha casa até a escola, que faço de transporte público por estarem situadas em cidades diferentes, posso refletir algumas situações. Dentre elas, sobre os professores da escola, que precisam, muitas vezes, intercalar seus horários de trabalho em até três turnos diferentes (boa parte trabalhando em prefeituras distintas) para garantir uma renda mensal melhor. Isso me fez pensar sobre como é cansativa a rotina de trabalho dos profissionais da escola, especialmente porque eles precisam lidar com uma série de especificidades das diferentes unidades de ensino nas quais atuam (DIÁRIO DE CAMPO, 05/02/2015).

O trecho acima mostra que, já no início da pesquisa, pude perceber e, principalmente, sentir como o acontecimento da escola pública está para além dos seus “muros”. O contexto no qual a escola acontece não se restringe ao local no qual ela está situada. Assim, baseando-se naquilo que Schatzki (2002, 2003, 2005, 2006) e Santos (2014) abordam, as malhas de práticas e arranjos materiais que englobam o acontecimento da escola perpassam por outras escolas públicas onde os professores dão aulas, pelo transporte que eles pegam para chegar à unidade de ensino, pelo horário em que alunos, pais, diretora, coordenadores, pedagogos e professores acordam ou vão dormir, pelos caminhos que eles utilizam para chegar no horário exigido (até 7 horas ou 13 horas, a depender do turno), pelos episódios que acontecem na comunidade, pelo uniforme que as crianças utilizam etc.

Todos esses elementos, que começam a dar início ao acontecimento da escola, são organizados por entendimentos, regras e uma estrutura teleoafetiva (SCHATZKI, 2002, 2003, 2005, 2006). Assim, alguns dos entendimentos seriam saber qual ônibus pegar, por qual rua é melhor e mais rápido caminhar ou dirigir até a unidade de ensino e qual o melhor horário para sair de casa. Além disso, existem regras, como “não chegar atrasado à aula”, “professores devem usar, preferencialmente, calça comprida”, “alunos devem usar o uniforme” e “não se pode usar boné na escola”. Por fim, outros aspectos, como “se algum professor precisar faltar, deve avisar com antecedência para não prejudicar o CTA e os alunos” eram elementos da estrutura teleoafetiva que já iam surgindo.

No entanto, a constituição da malha de práticas e arranjos materiais da gestão da unidade de ensino se constituía ainda mais fortemente no próprio cotidiano escolar. É nele (o cotidiano) que os diferentes segmentos (órgão central, pais, alunos, líder comunitário, corpo docente, técnico-administrativos e diretora) e seus diversos interesses, pensamentos, negociações, conhecimentos, modos de falar e agir se interconectam em meio aos diferentes espaços (salas da diretora, de aula, da secretaria, das pedagogas, dos coordenadores e dos professores, bem como corredores, refeitório e área de serviço) e demais arranjos materiais (a legislação municipal de educação, os ofícios encaminhados pela SEME, as ruas no entorno da unidade de ensino, as atas da escola, as discussões por meio de celulares pessoais, a merenda, os computadores, as notas dos alunos, as cadeiras, as mesas, as chaves

das salas, o Conselho de Escola – ou a falta dele – etc.) (LAW; MOSER, 1999; SCHATZKI, 2002, 2003, 2005, 2006; FERRAÇO, 2007; LÜCK, 2006a; 2011).

Como destaquei em uma das categorias de análise, o trabalho da diretora é caracterizado por transitar constantemente por toda a unidade de ensino. Assim, na medida em que acompanhei seu dia a dia de trabalho, pude circular pelos vários espaços e ter contato com muitos dos demais arranjos materiais da escola. No início da minha observação, eu e a diretora ficamos mais "presos" à secretaria da escola e à sala das pedagogas. No primeiro espaço, era o local onde, em geral, ela fazia o acerto das matrículas dos alunos junto com a assistente administrativa. No segundo, era o principal local utilizado para reuniões com os pais ou membros do órgão central para debater a questão do ônibus. Conforme mencionei anteriormente, essa sala era climatizada e tinha uma mesa grande, com várias cadeiras. Por isso, a diretora acreditava que melhor atendia a comunidade.

A partir das ideias de Schatzki (2002), esses espaços acabaram adquirindo significado importante para a gestão da escola na medida em que neles se desenrolaram sistematicamente atividades, como negociação (disponibilização de mais ônibus ou remanejamento de turma), administração de conflitos de interesses (desejo da comunidade de voltar imediatamente para o bairro Vista Linda, enquanto o órgão central resistia a tal desejo por não ter dinheiro) e aconselhamentos ("troque seu filho para o turno da tarde, porque lá tem menos alunos e ele vai conseguir estudar melhor").

No decorrer dos meses, entretanto, o trânsito da diretora pela unidade de ensino passou a ser mais dinâmico em virtude das "emergências" que surgiam (WATSON, 2001b). Tal característica mostrou-se marcante no contexto escolar, diferenciando-se, por exemplo, da ideia encontrada por Mintzberg (1973) nas organizações que ele estudou, onde os gestores realizavam poucos "passeios". O pátio da escola (que engloba a quadra poliesportiva, uma quadra descoberta, um parquinho e uma ampla área de passagem onde ficam a coordenação, os banheiros e o acesso ao corredor das salas de aula) passou a ser o local onde a diretora praticava a coordenação da atuação de professores, alunos e, principalmente, coordenadores (SCHATZKI, 2002, 2005). Isso se justifica porque esse é o espaço onde estão presentes os estudantes, tanto no horário do recreio como no momento em que algum deles sai da aula para beber água ou ir ao banheiro. Dessa forma, o CTA precisa trabalhar no pátio

constantemente, para observar o que os alunos fazem. Percebi que, por ter anos de experiência como coordenadora, a diretora utilizava esse arranjo (o pátio) para também analisar como estava sendo a atuação dos coordenadores.

Da mesma maneira, o refeitório passou a ser um local onde atividades, como discussões, celebrações e negociações, também se desenrolavam. A diretora e, em determinadas ocasiões, membros da SEME, julgavam que, por possuir muitas cadeiras, ser espaçoso e ter boa ventilação e iluminação, tal espaço poderia ser utilizado para garantir que as referidas atividades constituintes da prática da gestão escolar fossem realizadas de maneira eficiente e coordenada (SANTOS; ALCADIPANI, 2015). Desse modo, nesse local aconteceram o encontro com mães reclamando do fluxo de alunos no primeiro dia de aula e a reunião que envolveu o órgão central e a comunidade. Além disso, para melhor atender a comunidade e funcionários da escola, serviu para celebração do dia das mães, tanto no turno da manhã, quanto no turno da tarde.

A sala dos professores tem características semelhantes ao refeitório na medida em que também era usada, além dos momentos de lanche, para reuniões e celebrações. Entretanto, é um local exclusivo para CTA e professores, que praticam, coletivamente, negociações (melhor forma de usar o laboratório de informática e a biblioteca diante dos diferentes interesses), opiniões (qual a melhor forma de organizar a entrada e saída dos alunos) e decisões (haver constante diálogo com a comunidade). O interessante é que, nesse espaço, a forma de falar (*saying*) desses praticantes era sempre calorosa. Após uma reunião em que houve muita discussão entre eles, uma professora veio ao meu encontro e disse: “Aqui é assim mesmo. Parece que estamos brigando, mas é assim que funciona. Está tudo bem!”. Ou seja, todas essas atividades (negociações, decisões e opiniões) se desdobravam num emaranhado de ações corporais (gesticular, escrever no caderno etc.) e dizeres (falar alto, trocar olhares com a “base aliada” etc.) (SCHATZKI, 2002, 2003).

A sala da diretora passou a ser, também, um espaço importante onde atividades da gestão escolar eram praticadas, especialmente por ser um local reservado. Lá, a diretora conversava com sua “base aliada” sobre como ela poderia “enfrentar” as ações da “oposição”. Ademais, também recebia informações de possíveis erros que a “oposição” tinha cometido. Vale destacar que esse espaço também era utilizado para conversas com aqueles que são contrários a sua gestão. No entanto, eu pouco

presenciei esses episódios, pois a diretora não permitia que eu acompanhasse sua “politicagem”, como ela mesma falava.

Além disso, esse local passou, em muitas ocasiões, a ser seu “refúgio” quando muitos imprevistos aconteciam. Nesses momentos, além de sentar na sua cadeira e respirar fundo, o cafezinho sempre era um elemento material que ela utilizava para se acalmar. Também era em sua sala que a diretora conversava sistematicamente com o líder comunitário, tentando persuadi-lo a não provocar tanta insatisfação nos pais e alunos. Para isso, buscava fazer algumas de suas vontades políticas, como a confecção de cartazes. Por fim, também era o espaço em que ela lia as atas das gestões anteriores como forma de se preparar para possíveis discussões com o órgão central e o líder comunitário. Nesse sentido, por meio da noção de Schatzki (2002), uma série de práticas cotidianas desdobravam-se na sala da diretora, como “a política da boa vizinhança”, a cooperação (VARGAS; JUNQUILHO, 2013), a comunicação, a negociação, a persuasão, a “fuga”, o “estar preparado para o pior”.

Conforme apontado por Schatzki (2002) e Santos e Alcadipani (2015), diferentes malhas de práticas e arranjos materiais podem se interligar. Nessa lógica, pude observar que, muitas vezes, as discussões que aconteciam na sala da diretora passavam a se interligar com a malha de práticas da coordenação, pois rapidamente a diretora precisava ir até lá. Quando algum professor ou pedagoga da “base aliada” comunicava à diretora um possível problema causado pela “oposição”, ela imediatamente saía de sua sala e ia à coordenação. Lá, as diversidades de interesses e pensamentos, característica marcante nas escolas públicas brasileiras (VARGAS; JUNQUILHO, 2013), eram evidentes. Diante das divergências entre a diretora e a coordenação (em especial a da manhã), eram colocados “panos quentes” sobre a situação e, quase sempre, a conversa era estendida para questões de cunho pedagógico ou de coordenação (algum problema com aluno, reorganização da entrada e saída dos estudantes, reunião com pais etc.).

Conforme aponta Santos (2014), para identificar a malha de práticas e arranjos materiais de um fenômeno social, é preciso também reunir elementos que são indesejáveis e ameacem o processo organizativo. No caso da gestão da escola, o ônibus é um não-humano que, claramente, era visto pelo CTA e pelos professores como algo que prejudicava o andamento do cotidiano escolar. Ou seja, diretora, professores, coordenadores e pedagogas eram “pegos de surpresa” com

emergências e insatisfações dos pais, precisando parar o que estavam fazendo para acalmar as reclamações (WATSON, 2005). Assim, um não-humano que, inicialmente, seria inserido no cotidiano escolar para contribuir com o desenrolar das práticas daquelas pessoas, acabou sendo percebido como um intruso, pois gerava uma série de emergências que dificultavam a prática da gestão (WATSON, 2005; SANTOS, 2014).

As manifestações realizadas pela comunidade, lideradas principalmente pelo líder comunitário, também eram eventos que adquiriam uma identidade "negativa" por parte de professores, CTA e demais funcionários da escola. O que era visto como algo positivo por pais e alunos, tendo em vista que era uma luta pela volta da unidade de ensino para o bairro Vista Linda, passou a ter significado prejudicial, pelos funcionários da escola, para o desenrolar da prática da gestão escolar. Dessa maneira, membros da escola posicionavam-se contrários a essa forma de *layout* na medida em que dificultava a prática da gestão, tendo em vista que eles precisavam lidar com constantes reclamações e insatisfações da comunidade. Em grande medida, isso acontecia porque, conforme apontado por Santos e Alcadipani (2015, p. 90), quando uma prática se desdobra em determinado cenário, este "é arranjado de modo a permitir a realização 'eficiente e coordenada' das ações que a constituem". Como as manifestações adquiriam significado "prejudicial" para a execução das ações que constituíam a prática da gestão, a alternativa encontrada pelos representantes da escola era de tentar inibi-las.

9.2 A ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO DA ESCOLA "BOCA DO LOBO"

Iniciarei este tópico a partir da maneira como a atual diretora se dispôs a disputar a eleição do ano passado. Como destaquei anteriormente, ela se candidatou principalmente em prol da amizade que tinha com boa parte dos professores. É possível perceber, nesse ponto, que o que fez sentido para a diretora foi candidatar-se para ajudar seus colegas, mesmo que inicialmente esse não fosse seu desejo. Embora o que guiou essa inteligibilidade tenha sido uma escolha dela, sua decisão estava ligada a uma malha de práticas e arranjos materiais construídos coletivamente. Ou seja, a inteligibilidade não é puramente individualista e, nesse caso, a presença

da afetividade (“me candidatei por causa dos meus amigos”) para atingir um fim (“não deixar uma professora opressora ganhar”) conformou a inteligibilidade prática (SCHATZKI, 1996, 2002, 2003).

Ao mesmo tempo, isso carregou com a diretora a preocupação de buscar sempre passar uma boa imagem como gestora (teleoafetividade). Tal sentimento se mostrou evidente, por exemplo, quando um pai entrou com uma ação no Ministério Público contra a restrição do uso do ônibus, quando ela pedia que funcionários terceirizados relatassem qualquer problema primeiramente a ela, bem como nos episódios em que o líder comunitário fazia manifestações em nome da escola, deixando membros do órgão central reticentes com relação à gestão da unidade de ensino.

O caráter plural das escolas públicas brasileiras, marcado pela diversidade de opiniões, interesses e objetivos (DENIS; LANGLEY; ROULEAU, 2007; LÜCK, 2009, 2011; VARGAS; JUNQUILHO, 2013), também foi forte na unidade de ensino estudada. Diante dessas situações, a diretora acabava ficando na “corda bamba” e vivenciando a dificuldade de lidar com uma pluralidade de vontades dos diferentes segmentos da comunidade escolar e do órgão central. Assim, práticas, como “a política da boa vizinhança”, a comunicação, a negociação, a persuasão, a cooperação, a “fuga”, o “estar preparado para o pior”, relatadas no tópico anterior, permeavam significativamente o trabalho da diretora. A partir da execução dessas práticas (SCHATZKI, 2002), ela buscava amenizar os conflitos e as resistências existentes no contexto escolar, que, segundo Werle (2003), Souza et al. (2005), Drabach e Mousquer (2009), Paro (2010), Lück (2011) e Vargas e Junquilho (2013), podem ser atribuídos a tal pluralidade de pensamentos.

Dessa maneira, para legitimar a prática da gestão, a diretora acabava ficando “em cima do muro”, fazendo ora a vontade da comunidade escolar, ora a vontade da SEME. É nesse sentido que Paro (2010) afirma que a posição de um diretor de escola é paradoxal, especialmente quando é eleito. Diante das incertezas, subjetividades, microversões, pressões e fragmentações que caracterizam a gestão (LAW; MOSER, 1999; SCHATZKI, 2006; TENGBLAD, 2012c), o trabalho da diretora acabava assumindo um forte caráter simbólico. Conforme discutido por Tengblad e Vie (2012), uma simples ação do gestor pode provocar diferentes reações nos demais atores organizacionais, como ciúmes e desconfianças. Assim, ações da diretora, como ajudar o líder comunitário a confeccionar cartazes para serem colados nas ruas do

bairro Vista Linda, causava reações negativas nos membros da SEME, que achavam que ela, ao ajudar o líder comunitário, estava contrária ao sistema de educação. Por isso, da mesma maneira como afirmam Tengblad e Vie (2012), a diretora tinha uma preocupação muito maior em ser “bem vista” pelos sujeitos do que, muitas vezes, fazer o que “seria certo”. Quando ficávamos sozinhos, por exemplo, ela tentava mostrar para mim ações que sugerissem “ser uma gestora eficiente”, algo que Arman, Vie e Asvoll (2012) apontam como recorrente nos trabalhos que utilizam a *shadowing*.

Esse ponto está articulado à ideia da inteligibilidade da prática (SCHATZKI, 2001, 2002). “Andar em cima do muro” passa a ser uma atividade importante da gestão na medida em que se torna algo aceitável, de certa maneira, para os diferentes segmentos influenciadores da gestão escolar. Aceitar algumas das vontades do líder comunitário em detrimento dos interesses da SEME fez sentido para a diretora em muitos momentos porque estreitava a relação de confiança entre os dois. Nesse sentido, seguindo a ideia de Schatzki (2001, 2002) sobre a organização das práticas, sabendo como (**entendimento**) relacionar-se com esse indivíduo (tinha-se um consenso na escola que era difícil lidar com ele), a diretora poderia ter maior chance de convencê-lo a não fazer tantas manifestações que deixassem a comunidade irritada com a escola em outro bairro. Ao mesmo tempo, aproximar-se mais do órgão central a partir de abril passou a ser uma ação que ela julgou que deveria performar. Isso se deve porque ela passou a entender (*know-how*) que, se não seguisse **regras** – implícitas e explícitas – impostas pela SEME (não apoiar fortemente o líder comunitário, impedir manifestações que não fossem lideradas pelo sindicato de professores ou que o ônibus fosse utilizado apenas por crianças de 1° e 2° anos), seria “mal vista” como gestora.

Ou seja, essa inteligibilidade não pertence a ela, mas sim à prática. Ela não faz simplesmente o que acha melhor, mas o que faz sentido fazer (o que deve ser feito) em determinado tempo e espaço, a partir das relações sociais que constrói com os outros sujeitos, arranjos materiais e com as “emergências” do momento (SCHATZKI, 2001, 2002; WATSON, 2005). Assim, quando, um dia antes do início das aulas, a diretora ficou sabendo dos problemas da cozinha (criados, segundo ela, pela oposição), não esperou que a SEME resolvesse a situação. Embora fosse contrário à lei municipal de educação, pediu para que seu marido prestasse gratuitamente os serviços de reparo. Se não utilizasse dessa “artimanha”, “remenda” ou “reinventasse

uma saída”, não teria nem merenda e nem aula (FERRAÇO, 2002; 2007; VARGAS; JUNQUILHO, 2013). Dito de outro modo, o trabalho da diretora extrapolou consideravelmente aquilo que estava prescrito para ela fazer (SOUZA; GOUVEIA, 2010). O ir além do prescrito (ajuda do marido) era o que fazia sentido naquele determinado contexto espaço-temporal (SCHATZKI, 2001, 2005).

Fica claro, nesse caso, que as regras nem sempre conseguem determinar as atividades dos sujeitos, como no caso de a diretora deixar de realizar três orçamentos e deliberar no Conselho de Escola (na época, inexistente) para fazer serviços de pequenas obras. O que guia são as **estruturas teleoafetivas** (ter aula normal, satisfazer a comunidade escolar e o órgão central e ter uma boa reputação) construídas em nexos sociais de práticas e arranjos materiais (SCHATZKI, 2002; SANTOS; ALCADIPANI, 2015) da escola, do órgão central e do bairro Vista Linda. Dessa forma, diante de um cotidiano permeado por inúmeras e diversificadas práticas (BASTOS, 2005), o senso de finalidade que guia os entendimentos, as regras e a estrutura teleoafetiva incorporados pelos sujeitos na escola é não "manchar" a imagem da gestão e fazer a unidade de ensino acontecer “normalmente” (SCHATZKI, 2001, 2002).

Algo que me chamou atenção, principalmente a partir de abril, foi o uso do caderno preto (por sinal, um não-humano que garantia significado considerável para a prática da gestão na medida em que, a partir dele, havia uma tentativa de controle das ações dos funcionários) como um meio (projeto) para se chegar a tais finalidades (SCHATZKI, 2002, 2003). No intuito de responder às ações de funcionários da escola, era necessário ter a “habilidade” de observar, negociar e registrar tais ações. Esse entendimento (observar, registrar e controlar as ações no caderno preto) não pertence apenas à diretora, mas à prática da gestão. A forma como a diretora incorporou esse entendimento (micro-versão) (SCHATZKI, 2002, 2003, 2005) foi criando o caderno preto de anotações.

Dessa maneira, era comum que as “panelinhas” (SOUZA, 2012) da diretora fossem ao encontro dela para avisarem dos problemas que tinham visto na atuação de outros funcionários na unidade de ensino. Quando isso acontecia, ela ia observar a situação com quem tinha feito a comunicação. Depois, anotavam o episódio no caderno e assinavam para, posteriormente, conversar com os envolvidos no episódio. Fazendo isso, acreditavam que estavam protegendo a própria gestão da escola contra qualquer

tipo de reclamação posterior de pais, SEME ou Ministério Público, pois tudo estaria “comprovado” e registrado no caderno preto.

Sendo assim, uma das formas que a diretora encontrou para buscar conectar os fazeres e dizeres (SCHATZKI, 2002, 2003, 2005) dos sujeitos envolvidos na gestão da escola foi solicitar, insistentemente, que todos “trabalhassem em parceria” e “que tudo fosse bem comunicado”. Abrucio (2010) alerta, inclusive, para a dificuldade de comunicação que existe nas escolas públicas brasileiras, especialmente entre o diretor e os coordenadores. Nesse ponto, à luz da abordagem desenvolvida por Schatzki (2005) e das percepções de Santos e Alcadipani (2015) sobre a organização das práticas, é possível perceber que a habilidade de saber identificar e responder às ações dos outros (**entendimento**) perpassa pela necessidade de haver uma boa comunicação na gestão da escola. Nesse sentido, houve a tentativa de construir, na escola, uma **regra** para apontar o que as pessoas deveriam fazer ou dizer (ir até a diretora e comunicar a emergência) quando surgisse algum imprevisto.

O não seguimento dessa regra, por descuido ou como forma de se opor à diretora, fazia com que a realidade vivida pelos indivíduos na escola fosse afetada. Em casos assim, conforme afirmam Schatzki (2002) e Santos (2014), uma série de sentimentos (**afetividade**) emergem. No caso da unidade de ensino estudada, tristeza, raiva e frustração surgiam e impactavam a prática da gestão. Dois casos marcaram bastante essa ideia. A primeira, no caso do vigilante que não avisou com antecedência à diretora sobre a guarda municipal de trânsito ter mandado tirar o ônibus de frente da unidade de ensino. Por um “simples” descuido, o segurança não seguiu a regra de “comunicar imprevistos à diretora”. A partir da perspectiva de Watson (2001a), é possível afirmar que isso gerou uma “inconsistência” (ou emergência) no cotidiano escolar, especialmente porque o líder comunitário chegou à escola bastante irritado.

O outro episódio se deu no caso da professora que precisou colocar, provisoriamente, mais cinco alunos na turma dela, que já tinha ultrapassado o limite máximo de crianças. A professora chorou por achar que estavam querendo prejudicá-la. A diretora ficou irritada por entender que uma das coordenadoras tinha solicitado que os alunos ficassem com essa professora para justamente causar intrigas na escola. Já a coordenadora ficou triste porque, segundo ela, sua atitude não visava prejudicar a gestão, mas beneficiar os alunos. Ou seja, o descumprimento da regra “comunicação” fez surgir uma emergência na escola.

Diante dessa situação, a diretora, a pedagoga e quatro professoras da manhã decidiram realizar o “avanço de nível” de alunos que tivessem bom rendimento. É possível destacar, neste ponto, a noção de estrutura teleoafetiva desenvolvida por Schatzki (2002, 2005, 2006). Avançar o nível de alguns estudantes foi o meio (projeto) encontrado por esses sujeitos com vistas a deixar a prática da gestão menos “angustiante” (finalidade), tendo em vista que lidar com a insatisfação (emoções) de pais, alunos e professores por causa de turmas lotadas estava cada vez mais difícil.

Nesse sentido, a tentativa de fazer a escola acontecer “normalmente” (SCHATZKI, 2001; SANTOS, 2014) levou a diretora, em conjunto com outros sujeitos, a construir novas regras com potencial normativo ou a apoiar-se fortemente em algumas já impostas pela SEME. Com a escola no bairro dos Vigilantes, professores e CTA passaram a entender que seria necessário, por exemplo, maior cuidado com a saída dos estudantes, para que eles não fossem liberados antes dos horários corretos (11h30min e 17h30min). Assim, os portões da escola eram constantemente supervisionados pelo segurança e pelos coordenadores.

Como destaquei no decorrer da apresentação dos resultados, houve muita discussão entre funcionários da escola, fazendo com que demorasse a se chegar a um “consenso” de como aconteceria a saída dos alunos. Ainda assim, quando houve a reformulação de como deveria ser procedido esse evento diário, ficou nítida a decisão final como uma maneira de organizar a prática da gestão a partir da conexão dos mesmos fazeres (sair no horário certo) e dizeres (dialogar com os alunos que essa decisão tem o intuito de protegê-los – embora, como eu já afirmei, a principal finalidade ao formular essa regra seja de evitar que a gestão sofra consequências negativas da SEME ou da comunidade em caso de atropelamento de algum aluno) (SCHATZKI, 1996, 2001, 2002).

Além disso, preocupada por estar na “boca do lobo”, sendo “monitorada” o tempo inteiro por moradores do bairro dos Vigilantes e pelo órgão central, a diretora fazia questão de seguir fielmente algumas regras impostas pela SEME. Nesse sentido, seguindo sugestões de membros do “Sistema”, passou a ser mais rigorosa com a presença dos funcionários da escola. No contexto escolar,

> Quando se ausenta algum professor, coordenadores, pedagogos ou outro docente assumem a regência da sala de aula, de forma a garantir o cumprimento do dia letivo. Entretanto, essa prática de cooperação, que deveria ser uma eventualidade, ocorre muito frequentemente [...]. Em alguns

> casos, a licença médica e outros tipos de afastamento acabam tornando-se uma estratégia que os praticantes da escola utilizam para enfrentar as adversidades que encontram no seu cotidiano (VARGAS; JUNQUILHO, 2013, p. 189).

Assim como destacado por Vargas e Junquilho (2013), a ausência de professores (afastamentos por questões pessoais ou médicas) era algo que a diretora dizia ser comum na escola nos anos anteriores. Por isso, ela queria "combater" essa prática por sugestões do órgão central. Dessa maneira, o registro do "ponto", que percebi ser uma prática reprovada pelo corpo docente, foi um mecanismo (não-humano) muito utilizado. No caso da manifestação de professores não liderada pelo sindicato, a diretora disse que, quem fosse ao movimento, teria o "ponto cortado". A justificativa dada por ela foi de que, por regra da SEME, eles deveriam ter comunicado a ausência na unidade de ensino com três dias de antecedência (e não um dia antes do evento). Além disso, o órgão central não permitia movimentos que não fossem organizados pelo sindicato. Assim, "cortar o ponto" passou a ser um meio para garantir a presença dos professores, de tal forma que as aulas aconteçam normalmente (finalidade).

Muitas vezes, no entanto, as regras não eram seguidas, até porque elas "apenas" **podem** influenciar atividades futuras (SCHATZKI, 2002; SANTOS; ALCADIPANI, 2015). Quando a diretora e a assistente administrativa colaram dois avisos na secretaria da escola, definindo horário de atendimento ao público e informando sobre a troca de turnos somente mediante a existência de vagas, a preocupação delas era de "colocar ordem" na escola. No entanto, o potencial normativo dessa regra foi apenas parcial (SCHATZKI, 2002, 2003, 2005, 2006). Na secretaria, membros da comunidade até passaram a ir apenas no horário definido pela escola. Já para as conversas com a diretora, as pedagogas e as coordenadores não havia horário marcado: os pais chegavam na escola querendo conversar com esses sujeitos e, rapidamente, eram atendidos. Assim, professores e CTA entendem que a habilidade (*know-how*) de atender bem aos pais requer a não imposição de agendamento de horário. Tal entendimento pertence à prática da gestão da unidade de ensino e, por isso, a comunidade escolar o legitima.

O "saber como" atender bem pais e alunos está articulado ao fato de professores e CTA acreditarem que a gestão da escola precisar ser permeada por "dar amor e carinho" à comunidade. À luz do que Schatzki (2002, 2005, 2006) afirma, a afetividade (amor e carinho) acaba governando a prática da gestão escolar na medida em que,

se não trato bem pais, alunos e líder comunitário, estarei indo contra algo que é aceito e construído socialmente. Dito de outro modo, há um sentimento geral na escola de que a educação precisa ser permeada pela emoção e pela determinação de querer um “futuro melhor para as crianças”. Entretanto, o “dar amor e carinho” variava de pessoa para pessoa, dado que membros da escola incorporam microversões dessa afetividade (SCHATZKI, 2003).

Dessa forma, um determinado ator da escola gostava de lidar com os pais e alunos utilizando uma linguagem que, à primeira vista, eu via como vulgar e ofensiva. No entanto, passei a perceber que fazia parte dos dizeres do bairro Vista Linda e, assim, era uma forma que essa pessoa tinha de se aproximar dos pais e alunos. A aceitação e o respeito por parte da comunidade com a maneira como ela conversava era enorme. Alunos com déficit de atenção ou com defasagem escolar (estudantes com históricos de reprovação) conseguiam ter bom rendimento na aula dela. Ao agir dessa maneira, ela justificava para mim que a comunidade é muito carente, não só financeira, mas afetivamente. Por isso, o “amor e carinho” precisavam, para ela, ser “passados” a partir da aproximação à realidade deles. Em contrapartida, outros atores da escola tentavam demonstrar essa afetividade dando todo o suporte necessário quando pais e alunos solicitavam ajuda (troca de aluno para outra unidade de ensino e ajuda com problemas de saúde dos filhos eram os pedidos mais recorrentes). Ofereciam café e biscoitos e falavam calmamente todos os procedimentos que os pais deveriam seguir para conseguirem aquilo que desejavam, deixando-os quase sempre satisfeitos.

Como demonstrei até aqui, a diretora, em conjunto com demais funcionários da escola, conseguiu resolver e tratar muitas questões “internamente”. Por exemplo, definir o horário de entrada e saída dos alunos, administrar conflitos entre professores, realizar a “política da boa vizinhança”, fazer pequenos reparos nos arranjos materiais da unidade de ensino por meio do trabalho voluntário de seu marido e reorganizar o “ciclo” de alunos nas séries iniciais foram algumas das ações que membros da escola conseguiram realizar no cotidiano escolar. Entretanto, algumas situações acabaram “fugindo do controle” da gestão da escola, como a própria diretora colocava.

Principalmente no que diz respeito às questões do ônibus, a diretora passou a identificar que precisaria da ajuda de um representante do órgão central. Segundo membros do CTA, a insatisfação da comunidade estava tão grande que alguém da

SEME precisava escutar os pedidos dos pais. A diretora, diante das situações envolvendo o ônibus, sofria, pois estava vivenciando o que Souza (2012) discute como sendo as questões políticas que permeiam as relações pedagógicas, administrativas e discentes das unidades de ensino. No entanto, passou a entender que a melhor maneira para lidar com eles era “transferir” a responsabilidade para a SEME. Ou seja, “saber como” (SCHATZKI, 2005) responder à insatisfação da comunidade se deu a partir do momento em que a diretora, em conjunto com os demais membros do CTA da manhã e da tarde, entendeu que deveria colocar membros do órgão central em discussão direta com a comunidade. Esse episódio demonstra como o entendimento de que o órgão central deveria ser responsabilizado pela questão do ônibus não era apenas da diretora. Na verdade, pertence à prática da gestão da escola (SCHATZKI, 2005, SANTOS; ALCADIPANI, 2015) e, portanto, também foi incorporado por pedagogas e coordenadores.

Os problemas surgidos por conta da restrição do uso do ônibus fizeram a diretora afirmar para um representante do órgão central que tomar essa decisão, bem como mudar o fluxo de alunos na unidade de ensino, foi “sarna para coçar”. Essa era uma opinião com a qual eu concordava, especialmente porque (con)vivia no/com o cotidiano escolar, observando todas as reclamações (FERRAÇO, 2007). Pude acompanhar o sofrimento dos pais, dos alunos e daqueles que trabalham na escola por terem que lidar com tal restrição. Cheguei, inclusive, como no caso de o líder comunitário ter questionado sobre meu caderno de anotações, a sentir as decorrências dessa medida e das **emoções** causadas por ela (irritação, tristeza, frustração, apatia). Assim, acabei incorporando microversões de alguns entendimentos, regras e teleoafetos que governavam a prática da gestão escolar, como a de muitas vezes se “opor ao órgão central”, como se fossem “eles (a SEME) lá, tomando decisões” e “nós (a escola) cá, recebendo as consequências” (SCHATZKI, 2002).

É importante destacar que os elementos que organizam a prática da gestão escolar são consideravelmente influenciados pelo fato de a gestão escolar ser “feita” por várias pessoas e seus respectivos pensamentos e interesses (LÜCK, 2009). Nesse sentido, é fundamental que se discuta como a gestão na escola Boca do Lobo teve forte interferência dos diferentes segmentos, não ficando restrita apenas à diretora.

9.3 O CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR E SEU CARÁTER PROCESSUAL-RELACIONAL

Nos meses em que fiquei na escola, o forte caráter relacional da gestão influenciando o trabalho da diretora mostrou-se sempre muito presente. Percebia isso nas conversas e desabafos que ela tinha com outros sujeitos da escola, independentemente de eles serem da “oposição” ou da “base aliada”, nos constantes contatos com o líder comunitário e com membros do órgão central, bem como pelos episódios que aconteciam no bairro Vista Linda envolvendo pais e alunos e que os funcionários da escola precisavam administrar.

Algo que chamou minha atenção foi, até o final de abril, a não existência do Conselho de Escola, um dos canais de participação, consulta e deliberação da gestão escolar (WERLE, 2003; SOUZA et al, 2005; LÜCK, 2006b; PRADIME, 2006; LÜCK, 2011), o que limitou consideravelmente o trabalho da diretora. Ainda assim, a inexistência desse canal de participação evidenciou como a gestão de uma escola perpassa pela atuação de diversos atores, de tal forma que o diretor de escola dependa consideravelmente da deliberação desse Conselho para tomada de muitas decisões no cotidiano escolar (DRABACH; MOUSQUER, 2009; VARGAS; JUNQUILHO, 2013). Sem esse órgão, a diretora não conseguia atender aos diferentes pedidos de professores (climatizar salas de aula, comprar novo computador para a sala de professores ou comprar nova máquina copiadora) e de assistentes administrativos (comprar dois novos computadores para a secretaria). Além disso, a diretora ficou impossibilitada de realizar obras que visassem reparar emergências que surgiam no cotidiano escolar (problemas na cozinha e na caixa d’água, e conserto de portas, armários e bebedouros). Somente com a deliberação dos demais participantes do Conselho é que ela poderia realizar qualquer manutenção.

Por não poder atender a todas essas reivindicações, a diretora acabava ficando exposta a uma série de pressões e expectativas vindas da comunidade escolar (“a sala precisa ser mais agradável para professores e alunos”, “preciso de equipamentos melhores para trabalhar”, “não pode ter aula sem água na escola”, “sem merenda não tem aula” e “tia, não sai água do bebedouro” foram algumas das frases que a diretora ouvia e, inevitavelmente, a pressionavam) e do órgão central (“tem que ter aula

normalmente” e “não pode fazer obras sem deliberação do Conselho”). Diante desses comentários, das práticas cotidianas e dos diversos interesses envolvidos no cotidiano escolar (DRABACH; MOUSQUER, 2009; PARO, 2010), era comum que a diretora sentisse inseguranças, tristezas e angústias. Seguindo a percepção de Tengblad (2012c), esses sentimentos eram impulsionadas principalmente pela pouca experiência que ela tinha diante da prática da gestão.

Uma das formas encontradas por ela para lidar com essas questões foi o que destaquei anteriormente como “artimanha”, “remenda” ou “reinvenção de uma saída”, ideias já discutidas por Ferraço (2002, 2007) e Vargas e Junquilho (2013). Nas palavras de Tengblad (2012a), essas atividades dizem respeito aos “traços artísticos” da gestora na medida em que ela se deparava com situações imprevistas. A outra maneira foi dialogar constantemente com a comunidade escolar e com o órgão central a fim de encontrar soluções, imediatas ou não, que pudessem aliviar as emergências que surgiam na escola. Nos dois casos, ela precisava tratar de aspectos complexos e inter-relacionados, bem como de diferentes emoções e subjetividades que, na visão de Tengblad (2012a) e Law e Moser (1999), surgem das relações com as outras pessoas.

A relação com pais, alunos e líder comunitário era quase sempre permeada por reivindicações, desabafos, emoções e pedidos de ajuda. Eram muitas questões relacionadas às drogas, violência ou falta de moradia, o que me deixava com sentimento de tristeza (CZARNIAWSKA, 2007). Presenciei muitos relatos de alunos que diziam, até com certa naturalidade, que familiares (pai, mãe, tios, primos) tinham sido morto a tiros, de pais solicitando vagas para os filhos porque estavam “jurados de morte” no bairro em que moravam e de pessoas apelando para que a unidade de ensino auxiliasse no tratamento de crianças com necessidades especiais ou outros problemas de saúde. Ademais, a escola é um espaço que muitos pais utilizam para reclamar de brigas particulares que envolviam as próprias famílias no bairro Vista Linda.

Com o líder comunitário, especificamente, a relação era mais conturbada, conforme descrevi no capítulo anterior. Em muitas oportunidades, os interesses desse ator eram divergentes dos desejos de membros da escola. É importante destacar que os objetivos difusos oriundos da relação entre líderes comunitários e representantes das escolas públicas foram aspectos já observados ou discutidos por Paro (2010) e

Vargas e Junquilho (2013), que entendem ser comum no contexto das unidades de ensino tal diversidade de interesses. O CTA, por exemplo, entendia que o líder comunitário não deveria promover manifestações na comunidade, pois isso gerava mais revolta nos pais e alunos. Ele, por outro lado, queria justamente “incendiar” os ânimos das pessoas como forma de estabelecer parcerias à medida que defendia um desejo de todos: a volta da escola para o bairro Vista Linda. Tais parcerias eram fundamentais para uma eleição bem-sucedida para a liderança do bairro, que aconteceu no segundo semestre de 2015.

Dessas relações, os acontecimentos mais marcantes, além dos problemas sociais que relatei no parágrafo anterior, foram os das duas mães que reprovavam o fato de outra mãe estar no ônibus escolar para acompanhar sua filha especial, de pais que acusavam alunos da escola de utilizarem redes sociais para ameaçar ou assediar suas filhas, e das tentativas do líder comunitário de realizar manifestações no bairro com a presença da imprensa. Conforme destaquei no capítulo anterior, cabia ao CTA resolver todas essas questões junto com esses sujeitos, sendo que a diretora fazia questão que pedagogas e coordenadores atuassem nesses episódios, dado que ela não conseguia administrar sozinha esses conflitos. Nesse caso, portanto, o “fazer gestão” exigia a participação de mais de um ator nas tomadas de decisões, bem como na forma de lidar com a pluralidade de emoções e interesses (LAW; MOSER, 1999; LÜCK, 2011).

No início deste capítulo, retratei que a escola inicia seu acontecimento desde as casas dos alunos, professores, membros do CTA e demais funcionários da escola. No entanto, é preciso destacar que o acontecimento da unidade de ensino também se desdobra a partir dos episódios que ocorrem na comunidade e acabam “chegando” à escola. Os casos que relatei acima poderiam ser considerados, à primeira vista, como algo “externo” à escola. No entanto, mesmo estando relacionados a questões particulares e externas (“Brigo porque ela fica se achando toda gostosona e debochando da gente quando anda de ônibus”, “Nós estamos jurados de morte”, “Estou preocupado com a reeleição no bairro”), acabam envolvendo não-humanos (local atual da escola, ônibus, matrícula e educação especial, por exemplo) e humanos (líder comunitário, pais e alunos) (CZARNIAWSKA, 2013; SCHATZKI, 2003, 2006) diretamente ligados à prática da gestão escolar.

Desse modo, o contexto no qual a escola acontece impede que ela seja “blindada” desses episódios, sendo possível considerar que seu acontecimento não se restringe ao que está apenas “dentro dela”. Na verdade, ela está em constante processo de construção e reconstrução na medida em que os atores organizacionais incorporam os entendimentos, regras e teleoafetividades (CZARNIAWSKA, 2004, 2013; SCHATZKI, 2003, 2006; SHOTTER; TSOUKAS, 2014) da prática da gestão escolar. Representantes do CTA, professores e demais funcionários sentem (ficam tristes, preocupados ou irritados) e “encarnam” (escutam, percebem, veem) o impacto de todos esses problemas sociais e particulares que caracterizam a comunidade, precisando, quase todos os dias, lidar com eles. A decisão da diretora e de uma pedagoga, de rejeitar um programa de combate às drogas oferecido pela Polícia Militar, foi fortemente impactada por esses problemas. Embora fosse uma atividade que elas achassem importante, não poderiam aceitar porque a comunidade ficaria irritada emocionalmente. Nesse sentido, à luz das ideias de Cunliffe (2014) e Shotter e Tsoukas (2014), aceitar a presença da polícia na escola geraria um desafio ainda maior para a (re)construção de uma boa relação com pais e alunos.

Ainda assim, a diretora construiu, ao longo dos meses, um bom relacionamento com a comunidade. Ela procurava contar com o apoio dos pais sempre que possível. O aspecto relacional da gestão (WATSON, 2005) fica claro nesse ponto à medida que a participação desse segmento auxiliava a diretora a amenizar um dos problemas que mais a angustiava: que o ônibus fosse utilizado apenas por crianças de 1° e 2° anos, segundo determinação da SEME. Desde o primeiro dia de aula, ela solicitava aos pais que divulgassem no bairro Vista Linda essa decisão.

Mas, talvez, a construção de uma boa relação com o líder comunitário tenha sido o que mais chamou minha atenção. Utilizando-se da prática da “boa vizinhança” e da persuasão, a diretora conseguiu lidar bem com os imprevistos que surgiam em virtude das ações desse sujeito. O interessante é que comigo aconteceu o mesmo. O fato de eu estar perto dela o tempo inteiro fez com que eu passasse por problemas relacionais semelhantes aos dela (como no episódio em que ele se irritou com minhas anotações). No entanto, com o passar dos meses, a minha relação com um indivíduo com forte influência na gestão da unidade de ensino foi ficando mais próxima (ARMAN; VIE; ASVOLL, 2012). Conforme apontado por Schatzki (2002, 2006), essa aproximação foi uma condição “inserida” na minha mente, pois incorporei entendimentos, regras e

estrutura teleoafetiva (elementos pertencentes à prática) que governam fazeres, dizeres e arranjos materiais da diretora e do líder comunitário.

Nesse sentido, enquanto os primeiros contatos foram marcados pela dificuldade de relacionamento, a partir de março foi se tornando algo mais “fácil” de administrar, como ela mesma dizia (embora os conflitos de interesses e de opiniões tenham continuado). Em abril, por exemplo, em virtude dos constantes episódios de depredação na escola, a diretora solicitou que o líder comunitário intermediasse as conversas com os alunos a fim de minimizar esse problema. Aproveitei essa situação para seguir as orientações de Arman, Vie e Asvoll (2012). Deixei a diretora “de lado” e acompanhei esse sujeito sala por sala. Eu o ajudava (após o acontecimento do meu caderno com anotações, passei a utilizar a prática da “boa vizinhança”) a pedir que os professores cedessem cinco ou dez minutos da aula para que ele fizesse seu comunicado. Os docentes deixavam e, inclusive, buscavam auxiliá-lo afirmando que a unidade de ensino foi construída com dinheiro público. Era uma forma encontrada para que os estudantes escutassem o apelo de alguém que os representava.

Os aspectos até aqui destacados estão articulados ao que Watson (2001a) e Antonacopoulou (2007, 2008b) destacam como o constante processo de “vir a ser”, ou “becoming”, dos gestores. É possível apontar que o contínuo processo de “tornar-se gestora” (*managing*) englobou dois aspectos (WATSON, 1996, 2001a; CUNLIFFE, 2004). Primeiro, os elementos que constituem a dinâmica do contexto no qual a escola acontece (fazeres, dizeres, sentimentos, desejos, regras e “emergências”) (SCHATZKI, 2005). Em segundo, entender que a escola é um processo organizativo (CZARNIAWSKA, 2013) que não pode ser visto de maneira isolada das relações políticas e de disputas de poder que nela são construídas (PARO, 2010; SOUZA, 2012) (múltiplos interesses dos professores, do Órgão Central e da comunidade, embates com a “oposição” e a vontade do líder comunitário querer se reeleger na gestão do bairro Vista Linda).

Foi nesse sentido que, após conversar com coordenadores e pedagogas, a diretora pediu auxílio da SEME para administrar os problemas e imprevistos que surgiam na unidade de ensino, especialmente aqueles decorrentes do uso do ônibus e da prestação de contas. Embora muitos da escola, inclusive a própria diretora, acreditassem que o órgão central tenha tomado decisões (as chamadas “decisões de gabinete”) que impulsionaram o surgimento de tantos problemas (reclamações quanto

à restrição do ônibus, ao fluxo de alunos e à demora em iniciar o processo de construção da nova unidade de ensino no bairro Vista Linda), ela se viu “obrigada” a solicitar que a SEME também atuasse diretamente na prática da gestão. Assim, diante das dificuldades para lidar com as tramas e redes políticas, com as disputas de poder e com os diversos olhares e objetivos individuais inerentes ao cotidiano das escolas públicas (SOUZA, 2012), ela teria quem lhe indicasse o que fazer no dia a dia da unidade de ensino Boca do Lobo.

A decisão da diretora, junto com outras pessoas do CTA, de que a SEME deveria ajudar a unidade de ensino, é um aspecto importante para afirmar que a gestão da escola é coletiva e marcada pelo caráter relacional. Tal entendimento está baseado na ideia de que a escola estudada é uma organização onde a experiência educacional acontece a partir das relações entre seus diversos componentes, humanos (diretora, coordenadores, pedagogas, professores, demais funcionários, pais, alunos, líder comunitário e representantes do órgão central) e não-humanos (WATSON, 1996, 2001a, 2005; LÜCK, 2006a, 2009, 2011; CUNLIFFE, 2014; TENGBLAD, 2012a).

Nessa lógica, ao mesmo tempo em que a diretora achava difícil lidar com essa pluralidade de interesses, ações, memórias, projetos, criações e subjetividades da comunidade (LAW; MOSER, 1999; FERRAÇO, 2002; PARO, 2010; SOUZA, 2012), ela não conseguia construir suas ações de forma separada desse contexto (CUNLIFFE, 2001; 2014, SCHATZKI, 2005, 2006). Pelo contrário, na medida em que o ser diretora na escola é uma prática dependente da questão contextual, tal atividade tem íntima conexão com sentimentos, dizeres, fazeres, práticas cotidianas e relações que a cercavam (CUNLIFFE, 2001; SCHATZKI, 2005).

No entanto, a aproximação com o órgão central evidenciou uma diferença de pensamentos e interesses muito forte entre a comunidade escolar e a própria SEME. Parte dos professores, coordenadores e pedagogos, por exemplo, desejava realizar manifestações contra os baixos salários, mesmo que o movimento não fosse liderado pelo sindicato. O órgão central, por outro lado, exigia que a diretora “cortasse o ponto” daqueles que fossem à manifestação. Já pais, alunos e líder comunitário desejam a volta imediata da escola para o bairro Vista Linda, especialmente porque nenhuma obra havia sido começada no antigo prédio (que foi utilizado, na verdade, para abrigar moradores de rua por um tempo), bem como mais ônibus para o transporte de alunos.

O órgão central, por sua vez, dizia que não tinha dinheiro e que não era possível iniciar o processo de licitação e posterior reforma da “antiga” escola.

Quando foi aberto espaço para que comunidade e SEME discutissem a questão do ônibus, também foram perceptíveis as diferenças de interesses e na forma de se posicionarem. Enquanto membros do órgão central preferiam que houvesse uma “ordem” na fala dos pais, estes, por sua vez, falavam quase sempre juntos. Havia constantes interrupções e pais falando alto e ao mesmo tempo. Mas, essa era a forma de falar e agir deles (SCHATZKI, 1996, 2001). Era como eles expressavam sua indignação, por mais que para membros da SEME isso fosse entendido como uma completa desorganização. A partir disso, é possível traçar alguns dos aspectos que compõem a estrutura teleoafetiva (SCHATZKI, 2005). Diante do **sentimento** (afetividade) de que “ninguém é melhor do que ninguém”, a comunidade buscava atingir uma **finalidade**: ter mais ônibus escolares disponíveis para as crianças. O **meio** para se chegar a tal fim era realizar manifestações, questionar e até mesmo gritar com membros do órgão central.

A diretora, ao mesmo tempo em que concordava com a comunidade que outras crianças mereciam ser contempladas pelo transporte e que professores mereciam maior salário, também precisava aceitar e, de certa maneira, defender as decisões impostas pelo órgão central. Assim, conforme apontado por Paro (2010) e Vargas e Junquilho (2013), ela ficava na “corda bamba” na medida em que precisava lidar com diferentes interesses, subjetividades e dificuldades relacionais (TENGBLAD; VIE, 2012; SHOTTER; TSOUKAS, 2014) entre a comunidade escolar e a SEME.

Somado a isso, a diretora precisou conviver com a resistência e a atuação da “oposição”. Foi assim no episódio das cozinheiras (um dia antes do início das aulas), com alguns professores e com parte da coordenação. Essa relação foi sempre conturbada e permeada por desentendimentos. Com funcionários terceirizados, como destaquei, a diretora solicitava que fossem substituídos por outros. No entanto, com professores e coordenadores, ela não podia fazer o mesmo, dado que eles só saem se for da vontade deles (na educação, eles denominam que possuem “cadeira na escola”).

Assim, ela precisou lidar com esses atores e, principalmente, com a consequente dificuldade relacional, fruto das opiniões diferentes e das tramas políticas que existiam

(SOUZA, 2012; SHOTTER; TSOUKAS, 2014). No entanto, percebi que, a partir do final de março, a diretora mudou, mesmo que de maneira branda, a forma como ela dialogava com a “oposição”. Quando emergia algum episódio envolvendo essas pessoas, ela passou a escutá-las mais e a impor menos algum posicionamento. Além disso, se soubesse de algum imprevisto surgido por conta da atuação desses indivíduos, não entrava em contato com eles imediatamente. Esperava horas, ou até mesmo dias, para conversar sobre o ocorrido, sem “passar por cima” da decisão da pessoa.

Era uma alternativa encontrada pela diretora para se blindar de possíveis acusações que indicassem que ela tomava conhecimento das coisas apenas por meio de fofocas, pois isso poderia gerar insatisfações e inseguranças por parte da “oposição”. Dessa maneira, conforme ela foi “tornando-se” gestora a partir da prática no cotidiano escolar, passou a se deparar com uma série de desafios relacionais que exigiam dela uma mudança na forma de lidar com aqueles que eram contrários ao seu mandato. Do contrário, ela iria apenas fomentar ainda mais um péssimo relacionamento com a “oposição”, dificultando a prática da gestão escolar, na medida em que esta sofre consideráveis influências de diversos segmentos (WATSON, 2001a, LÜCK, 2006a; ANTONACOPOULOU, 2007, 2008b; SHOTTER; TSOUKAS, 2014).

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação discutiu que a gestão das escolas públicas da educação básica no Brasil tem uma característica peculiar e que influencia consideravelmente na maneira como ela é praticada. Trata-se de envolver múltiplos atores da comunidade escolar – diretor, docentes, demais funcionários, pais, alunos e líder da comunidade local – como reflexo das premissas democráticas garantidas na lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, a LDB (SOUZA et al, 2005; LÜCK, 2011). Principalmente em virtude desse aspecto, a gestão escolar é marcada por práticas cotidianas, rotinas, jogos de resistência, conflitos, incertezas, negociações e interesses diversos que a caracterizam como coletiva e dinâmica (SOUZA et al, 2005; LÜCK, 2011; VARGAS; JUNQUILHO, 2013).

Esses são elementos que impactam significativamente o trabalho de um diretor de escola, que acaba vivenciando, a partir das suas relações com outros sujeitos, uma série de dilemas, momentos críticos e dificuldades relacionais (PARO, 2010; SHOTTER; TSOUKAS, 2014). Diante dessas situações e interagindo com outras pessoas, os diretores continuamente aprendem sobre gestão. Em outras palavras, estão sempre em “emergência” e em um constante processo de “vir a ser” gestor, daí a importância de compreender seu trabalho a partir da ideia de *managing* (WATSON, 1996, 2001a, 2005; ANTONACOPOULOU, 2007, 2008b). Nesse sentido, ser diretor escolar pode ser entendido como um processo contínuo, dinâmico e relacional (WATSON, 2001a; CUNLIFFE, 2014).

Nessa lógica, busquei estudar a gestão escolar, fenômeno social de caráter indeterminado e emergente, sob o enfoque das dinâmicas e das relações entre humanos e não-humanos, seguindo sugestão de Feldman e Orlikowski (2011). Assim, optei por utilizar a abordagem de práticas sociais desenvolvida por Schatzki (1996, 2001a, 2001b, 2002, 2003, 2005, 2006). Seguindo as ideias dessa perspectiva teórica, discuti como a vida social é definida a partir do desdobramento de fenômenos no emaranhado de práticas e arranjos materiais (SANTOS; ALCADIPANI, 2015). As práticas são nexos organizados de atividades (dizeres e fazeres) que se desenrolam no tempo e no espaço. Já os arranjos materiais dizem respeito aos objetos, artefatos e coisas em meio aos quais as práticas acontecem (SCHATZKI, 2003, 2005, 2006). A

organização dessas práticas, de acordo com Schatzki (2006), ocorre por meio de três elementos: entendimentos (saber como fazer ou dizer as coisas, identificar as ações dos outros e responder a essas atividades), regras (diretrizes, instruções, formulações que visam a orientar os dizeres e fazeres dos sujeitos) e estrutura teleoafetiva (finalidades, projetos, ações e emoções aceitáveis ou prescritos para os participantes da prática).

Todos esses elementos, na visão de Schatzki (2002), pertencem à prática e não aos indivíduos, que possuem apenas microversões. Além disso, estão ligados ao conceito de inteligibilidade da prática, pois é ela que orienta/governa as ações dos indivíduos. Isso quer dizer que os sujeitos executam aquilo que eles acham melhor fazer em determinado contexto a partir da inteligibilidade prática. Desse modo, não é a organização das práticas que determina o que as pessoas fazem (SANTOS; ALCADIPANI, 2015). O que acontece é que as regras e estruturas teleoafetivas possuem maior capacidade de determinar a inteligibilidade, enquanto que o entendimento está ligado à maneira como os indivíduos executam as ações orientadas pela inteligibilidade prática (SANTOS; ALCADIPANI, 2015).

Diante disso, o objetivo que orientou esta dissertação foi **entender como se organiza, por meio de práticas cotidianas, a gestão em uma escola pública de ensino fundamental**. Assim, estabeleci três objetivos específicos que foram alcançados ao longo dos capítulos, em especial na análise dos dados. Para tanto, foi fundamental vivenciar o dia a dia da escola Boca do Lobo, bem como conhecer alguns aspectos envolvendo o passado da unidade de ensino. Nesse sentido, realizei observação não participante por meio da técnica *shadowing*, possibilitando que eu acompanhasse uma diretora na sua rotina diária de trabalho, e analisei documentos que foram importantes na caracterização do contexto da escola. Por meio da *shadowing*, vivenciei o cotidiano organizacional, sempre observando a relação da diretora com a comunidade escolar e com representantes do órgão central (CZARNIAWSKA, 2007).

Com os dados coletados, caracterizei, primeiramente, a malha de práticas e arranjos materiais que interconecta e engloba a prática da gestão da escola estudada. Essa malha não se constituía apenas “dentro” da escola. Sua construção iniciava desde o momento em que a comunidade escolar se preparava para ir à unidade de ensino (horário em que acordavam e tomavam café, por quais caminhos optavam para chegar à unidade de ensino, qual roupa escolhiam para vestir, qual meio de transporte

utilizavam etc.). No cotidiano escolar, a malha de práticas-arranjos materiais ficava ainda mais evidente. Identifiquei práticas (SCHATZKI, 2002, 2003, 2005, 2006; FERRAÇO, 2007; VARGAS; JUNQUILHO, 2013), como “a política da boa vizinhança”, “o transitar pela escola”, a comunicação, a negociação, a prestação de contas, a persuasão, a cooperação, a “fuga”, o “estar preparado para o pior” e o “observar as ações dos funcionários e alunos”. Tais práticas se desdobravam em meio aos arranjos materiais (LAW; MOSER, 1999; SCHATZKI, 2002, 2003, 2005, 2006; LÜCK, 2006a; 2011), como as salas da diretora, de aula, da secretaria, das pedagogas, dos coordenadores e dos professores, bem como corredores, refeitório, pátio e área de serviço, além da legislação municipal de educação, dos ofícios encaminhados pela SEME, das ruas no entorno da unidade de ensino, do ônibus escolar, das atas da escola, das discussões por meio dos celulares institucional e pessoal, da merenda, dos computadores, das manifestações de alunos, pais e professores, das notas dos estudantes, das cadeiras, das mesas, das chaves das salas etc.

Identificar a malha de práticas e arranjos da unidade de ensino foi fundamental para destacar de que maneira a gestão da escola se organizava. Dessa forma, pude perceber que os entendimentos construídos na comunidade escolar diziam respeito a: saber relacionar-se com o líder comunitário, com o órgão central e com a “oposição”; ter a habilidade de observar e registrar supostos equívocos cometidos pelos funcionários; atender aos pais sem imposição de agendamento de horário; responder às ações da “oposição” por meio de “artimanhas”; responsabilizar a SEME por parte das emergências que surgiam; colocar membros do órgão central em discussão direta com a comunidade, e saber lidar com situações ambíguas e contraditórias no dia a dia.

Já em relação à aplicação das regras, tratava-se: de seguir orientações da SEME para que funcionários da escola não apoiassem fortemente o líder comunitário; de buscar seguir a legislação educacional do município de tentar realizar obras e serviços na escola apenas a partir da deliberação do Conselho de Escola; de “cortar o ponto” de funcionários que faltassem; de impedir manifestações que não fossem lideradas pelo sindicato de professores; de aderir à deliberação de que o ônibus fosse utilizado apenas por crianças de 1° e 2° anos; de construir boa comunicação na escola (de preferência, falando com a diretora sobre qualquer emergência surgida), e de ter maior cuidado com a entrada e saída dos alunos, conforme observei no cotidiano escolar.

Além disso, a estrutura teleoafetiva que compunha a organização da gestão escolar era englobada por uma série de sentimentos (“me candidatei por causa dos meus amigos”, tristeza, raiva e frustração em caso de não cumprimento de regras, “dar amor e carinho” aos pais e alunos), finalidades (“não deixar uma professora opressora ganhar”, ter aula normal, satisfazer a comunidade escolar e o órgão central, ter uma boa reputação e preocupação em buscar sempre passar uma boa imagem como gestora) e projetos para atingir esses fins (utilizar o caderno preto, por exemplo).

Esses entendimentos, regras e teleoafetividades implicam em um esforço considerável para a prática da gestão escolar, pois indicam a influência de muitos atores, aspectos políticos e sociais, imprevisibilidades, confusões, diferentes emoções, ambiguidades, contradições e divergências de interesses no cotidiano escolar. Diante desses aspectos, a escola pública é permeada por muitas negociações. Retratei, por exemplo, a reunião que aconteceu no refeitório da escola a fim de discutir o uso do ônibus. Ficou claro o aparecimento de interesses divergentes do CTA e demais funcionários da unidade de ensino (não restringir o ônibus para um número limitado de estudantes e não alterar o fluxo de alunos), do líder comunitário (realizar manifestações em prol da volta da escola para o bairro Vista Linda, visando com isso vencer as eleições do bairro), do órgão central (impedir manifestações na comunidade e restringir o ônibus para turmas de 1° e 2° anos por falta de dinheiro) e dos pais e alunos (ter ônibus, pelo menos, para turmas de 1° a 4° ano).

Esse e outros episódios que destaquei ao longo da dissertação mostram que as decisões nunca pertencem ou são tomadas apenas pela diretora. Na verdade, a gestão escolar se evidencia como praticada por múltiplos sujeitos, de tal forma que a diretora precisa atender a diferentes objetivos da comunidade que a elegeu e do órgão central a qual é subordinada. Nesse aspecto, o que torna a gestão da escola estudada uma forma organizativa peculiar é que ela é um fenômeno coletivo fundamentalmente influenciado por um mecanismo democrático, a eleição de diretores. Isso implica no surgimento de aspectos políticos e disputadas de poder que, em certa medida, podem dificultar a prática da gestão escolar.

Nesse sentido, a prática da gestão escolar, a partir das discussões realizadas nesta dissertação, não se resume apenas à realização de funções claramente definidas *a priori*. Na verdade, trata-se de um processo situado e transitório que é produto das performances de atividades, em tempo real (SCHATZKI, 2006), em meio a diferentes

arranjos materiais. Sendo assim, a gestão escolar e as próprias escolas públicas não devem ser entendidas como “coisas” já acabadas. São, por outro lado, fenômenos dinâmicos que acontecem a partir das interações cotidianas entre indivíduos e arranjos materiais e permeados por incertezas, negociações, emoções e diferentes interesses.

Os entendimentos, regras e teleoafetividades encontrados, incorporados e praticados é que permitiram destacar tal dinamicidade da gestão escolar. Essa forma de organização evidenciou algo já apontado por Tureta (2011), em estudo desenvolvido em uma Escola de Samba, de que as práticas organizativas acabam assumindo um caráter consideravelmente desordenado, marcado por constantes organizações e desorganizações. Dessa maneira, estudar a gestão nas escolas públicas ou qualquer outro fenômeno a partir da ótica das práticas sociais torna-se importante para os Estudos Organizacionais justamente por auxiliar na forma como praticantes podem melhor lidar com o cotidiano imprevisível, dinâmico e “emergente” nas organizações (TURETA, 2011).

Diante disso, muitas vezes a gestão da escola era marcada por práticas, como a “política da boa vizinhança”, o “andar em cima do muro” e o “reinventar saídas” na relação dos e entre os diferentes segmentos da comunidade escolar com o órgão central, bem como quando surgiam problemas nos arranjos materiais da escola. À luz da perspectiva teórica de Schatzki (2005), essas eram formas aceitas coletivamente e vistas como as melhores naquele contexto (inteligibilidade) para legitimar a gestão e fazer com que houvesse aula “normalmente” e que a gestão passasse uma “imagem” positiva para todos (finalidades).

De maneira significativa, a organização da prática da gestão escolar sofria forte influência do fato de a unidade de ensino possuir caráter processual-relacional, dado que envolve múltiplos atores, intersubjetividades, “emergências” e dificuldades relacionais no seu cotidiano (LAW; MOSER, 1999; WATSON, 2005; CUNLIFFE, 2014; SHOTTER; TSOUKAS, 2014). Sendo assim, praticar a “política da boa vizinhança” e “dar amor e carinho” aos pais e alunos era necessário porque representantes da escola sabiam que uma boa relação com a comunidade era fundamental para a prática da gestão. Ou seja, era consenso que as ações (dizeres e fazeres) dos funcionários da unidade de ensino tinham que visar a um relacionamento de confiança com a comunidade. Caso contrário, haveria reclamações, manifestações e, até mesmo,

violência (risco de agressões, segundo alguns funcionários diziam) com o intuito de prejudicar a gestão.

Além disso, “reinventar saídas” muitas vezes acontecia por dois motivos: primeiro, a escola ficou muito tempo sem Conselho e, segundo, turmas de séries iniciais estavam com mais alunos do que o limite máximo. Dessa forma, havia insatisfação de pais e professores pelo excesso de estudantes por sala, bem como a contratação de obras e serviços não podia ocorrer. Em meio às emergências que surgiam no cotidiano escolar (professora chorando, falta de água, equipamentos da cozinha comprometidos etc.), a diretora precisava recorrer às referidas “reinvenções”. Assim, planejava com a coordenação e professores o chamado “ciclo de alunos” ou “avanço de nível” como forma de solucionar as turmas lotadas. Ademais, solicitava ao seu marido a prestação de serviços de manutenção voluntários na unidade de ensino.

Diante disso, em muitas oportunidades a diretora ficava na “corda bamba”, pois precisava lidar com diferentes interesses e sentimentos da comunidade escolar e do órgão central (PARO, 2010; VARGAS; JUNQUILHO, 2013). Em grande medida, isso ocorre porque as decisões tomadas na escola perpassavam por outras pessoas e não apenas pela diretora, a responsável formal da gestão (PARO, 2010; LÜCK, 2011). Ademais, ela precisava lidar constantemente com questões paradoxais e ambíguas, dado que os interesses e objetivos na escola eram quase sempre difusos (PARO, 2010; VARGAS; JUNQUILHO, 2013), fazendo com que muitas vezes ela ficasse “em cima do muro”. Assim, a gestão acabava se constituindo como um processo emergente, fluido e inacabado (*managing*) (CUNLIFFE, 2014).

Portanto, esta dissertação, ao propor utilizar a abordagem de Schatzki para estudar a gestão escolar, contribuiu para olhar o trabalho gerencial não apenas sob o enfoque do gestor, na perspectiva da natureza do trabalho gerencial ou o que os gerentes fazem, como nos estudos de Tengblad (2006, 2012a, 2012b) e Mintzberg (1973), por exemplo. Foi possível discutir, para além disso, a gestão escolar como um conjunto de práticas e arranjos materiais, envolvendo professores, pais, alunos, servidores técnico-administrativos, líder comunitário, representantes do órgão central, ônibus escolar, bairros Vista Linda e dos Vigilantes, ruas do entorno da escola, diferentes espaços da unidade de ensino, legislação, problemas nas obras, interesses diversos etc. É importante destacar, no entanto, que meus achados foram apenas fragmentos do cotidiano escolar.

Em termos de limitação, a *shadowing* foi desafiadora no que diz respeito a sua “operacionalização”. Em muitos momentos, eu tinha dificuldade de “descentrar” minha observação da diretora, embora eu conseguisse acompanhar suas relações sociais. Eram tantos momentos emergentes surgindo no cotidiano escolar que eu não conseguia acompanhar outros atores, conforme sugerem Arman, Vie e Asvoll (2012). Fiz isso apenas em uma oportunidade, quando segui o líder comunitário nas salas de aulas para que ele conversasse com os alunos sobre o problema da depredação que estava acontecendo na unidade de ensino. Dessa maneira, com tantas situações se dando ao mesmo tempo, minha observação era, de certa forma, prejudicada. Nesse sentido, vivenciei, em muitas oportunidades, o seguinte dilema: por um lado, eu ficava preocupado em não acompanhar a diretora e perder importantes momentos que caracterizassem seu trabalho. Por outro, isso me deixava incomodado, pois eu não observava de perto eventos significativos para o cotidiano escolar, como reuniões particulares dos coordenadores, professores ou pedagogos. Sendo assim, futuros pesquisadores que utilizarem a técnica *shadowing* devem esforçar-se, metodologicamente, para acompanhar outros atores organizacionais, pois isso tende a enriquecer os dados coletados (ARMAN; VIE; ASVOLL, 2012).

Além disso, destaquei ao longo da apresentação dos dados as dificuldades encontradas pela diretora para lidar com a oposição e para encontrar pessoas, especialmente pais, que aceitassem participar do Conselho de Escola. Ao mesmo tempo, foram poucas as reuniões de Conselho para discussão dos acontecimentos diários (pedagógicos e administrativos) na unidade de ensino, bem como para deliberação de decisões tomadas coletivamente. Tal dificuldade de participação efetiva na gestão escolar não é restrita apenas a escola estudada, dado que já vem sendo amplamente discutida por autores como Lück (2006a, 2006b), Paro (2010), e Vargas e Junquilho (2013).

Nesse sentido, pesquisas que busquem estudar a gestão escolar podem rediscutir o fenômeno da gestão democrática nas escolas públicas sob um enfoque epistemológico, ontológico e metodológico de maneira diferente. Sugiro, então, que se dê atenção à abordagem de Cunliffe (2001, 2004, 2014) a respeito da reflexividade, considerando os diretores escolares como autores e atores das suas próprias realidades. Isso possui importantes implicações para o fazer pesquisa, pois é possível pensar no pesquisador e no diretor escolar como participantes de um processo de

coprodução do conhecimento a partir de constantes diálogos reflexivos. Assim, não há uma relação de assimetria entre esses sujeitos (CUNLIFFE, 2004). Nesse sentido, tendo em vista que as realidades não são externas aos sujeitos e são construídas na medida em que eles estão nelas, a sugestão é que se estude como se dá o processo de coprodução de aprendizagem de um pesquisador e um diretor de escola a partir de diálogos reflexivos.

Essa proposta contribuiria para um esforço que vise fazer uma pesquisa colaborativa, em que tanto o pesquisador quanto os atores do local estudado sejam considerados praticantes e sujeitos de pesquisa, indo além de algo descritivo. Isso auxiliará a compreender não apenas o que os praticantes de fato realizam na prática da gestão escolar, mas os porquês (condições que sustentam as práticas) de praticarem de determinada forma e não de outra. Nessa lógica, o processo de "vir a ser gestor" consideraria as **condições** que sustentam as relações entre os diferentes aspectos da prática da gestão (ANTONACOPOULOU, 2008a, 2008b).

Trata-se, portanto, de levar em conta as **tensões** "embebidas" na prática, pois são elas que identificam o fluxo que a modifica, bem como as **intenções** (*phronesis*) **–** processos de julgamentos práticos que dizem respeito à "sabedoria prática" dos sujeitos de contornarem situações caóticas (tensões) e tomar determinadas decisões e não outras – que são transformadas à medida que novas ações revelam novos significados e possibilidades (ANTONACOPOULOU, 2008b, 2009; SHOTTER; TSOUKAS, 2014). Avançar nessa maneira de fazer pesquisa, por meio de abordagens como a aprendizagem em prática e a reflexividade, será importante para que se tenha uma análise crítica das estruturas de dominação que dão suporte ao gerencialismo, bem como uma autocrítica de como os gestores escolares podem repensar sua atuação no cotidiano organizacional (CUNLIFFE, 2002, 2014).

Tal proposta seria um relevante caminho para ressignificação da gestão escolar enquanto um fenômeno efetivamente coletivo e participativo. Nesse sentido, por meio dos diálogos reflexivos, a ideia é que pesquisador e diretor de escola repensem como a gestão democrática nas escolas públicas, marcada pelo caráter ambíguo, contraditório e plural, pode ser ressignificada a partir de constantes discussões sobre temáticas surgidas das próprias experiências vivenciadas nas unidades de ensino, como disputas de poder, política, participação, democracia, aprendizagem, liderança, relações interpessoais, inovação, tomada de decisão, etc. No caso da escola

estudada, por exemplo, alguns pontos poderiam ser colocados para discussão: 1) a representação simbólica de usar o caderno preto como mecanismo de controle e de trocar funcionários terceirizados como forma de evitar ações da “oposição”, bem como os porquês dessas ações; 2) a difícil comunicação e aproximação entre “base aliada” e “oposição” e o impacto disso para o cotidiano escolar; 3) as tensões “embebidas” na relação entre a escola e o órgão central; 4) a diretora exercendo (ou não) liderança; 5) em que condições pais e alunos estão (ou não) participando da gestão escolar; 6) quais e em que condições ações inovadores têm sido tomadas para construção de aprendizagem dos alunos, pais, professores e CTA em relação à importância da democracia na escola.

11 REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. Gestão Escolar e Qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, v. 1, p. 241-274, 2010.

AGUIAR, M. A. S. **Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Educar, Curitiba, Editora UFPR, n. 31, p. 129-144, 2008.

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

ANTONACOPOULOU, E. P. Practice. In: S. CLEGG; BALEY, J (Org.). **International Encyclopedia of Organizations Studies**, London: Sage, 2007, p. 1291-1298.

ANTONACOPOULOU, E. Practise-centred research. In: THORPE, R; ROBIN, H. (Org.). **The Sage dictionary of qualitative management research**. London: Sage, 2008a, p. 166-170.

_____. On the practise of practice: in-tensions and ex-tensions in the ongoing reconfiguration of practice. In: BARRY, D.; HANSEN, H. (Org.). **Handbook of new approaches to organizations studies**. London: Sage, 2008b, p. 112-131.

_____. Beyond co-production: practice-relevant scholarship as a foundation for delivering impact through powerful ideas. **Public Money & Management**, v. 30, n. 4, p. 219-226, 2010.

ARMAN, R.; VIE, O. E.; ASVOLL, H. Refining shadowing methods for studying managerial work. In: TENGBLAD, S. (Ed). **The Work of Managers**: Towards a Practice Theory of Management. New York: Oxford University Press, 2012. cap. 16, p. 301-317.

BASTOS, J. B. (Org). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 4. ed., 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Codex: Porto, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 abr. 2015.

BRASIL. **Sistema Educacional**: Educação Básica. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional> Acesso em: 13 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **PRADIME:** Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006. 192p.

BRINER ET AL. Bridging the management theory and practice. In: TENGBLAD, S. (Ed). **The Work of Managers**: Towards a Practice Theory of Management. New York: Oxford University Press, 2012a. cap. 17, p. 318-336.

CAVEDON, N. R. O método etnográfico em estudos sobre a cultura organizacional: implicações positivas e negativas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 23., 1999, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: ANPAD, 1999.

_____. **Antropologia para administradores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

CLEGG, S.; CARTER, C.; KORNBERGER, M. A “máquina estratégica”: fundamentos epistemológicos e desenvolvimentos em curso. **Revista de Administração de Empresas**, v.44, n. 4, out/dez, 2004.

CUNLIFFE, A. L. Managers as Practical Authors: Reconstructing our Understanding of Management Practice. **Journal of Management Studies**, v. 38, p. 351-371, 2001.

_____. On Becoming a Critically Reflexive Practitioner. **Journal of Management Education**, v. 28, n. 4, p. 407-426, 2004.

_____. Management, managerialism and managers. In: **Very Short, Fairly Interesting & Cheap Books**: A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about management. London: Sage Publications, 2014.

CZARNIAWSKA, B. On time, space, and action nets. **Organization**, v. 11, n. 6, p. 773–791, 2004.

____. **Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies**. Malmö, Liber and Copenhagen Business School Press, 2007.

____. Organizations as obstacles to organizing. In: ROBICHAUD, D.; COOREN, F. (Orgs.). **Organization and organizing: materiality, agency and discourse**. New York: Routledge, p. 3-22, 2013.

DAY, C. What Being a Successful Principal Really Means: an international perspective. **Educational Leadership and Administration**. v. 19, p. 13-24, 2007.

DENIS, J; LANGLEY, A.; ROULEAU, L. Strategizing in pluralistic contexts: rethinking theorical frames. **Human relations**, London, v. 60, n. 1, p. 179-215, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. (Orgs). **Handbook of Qualitative Research**. 2ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000.

DRABACH, N.; MOUSQUER, M. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar. Currículo sem Fronteiras, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009.

DRUCKER, P. **Management: tasks, responsabilities, practices**. Truman Talley Books: New York, 1986.

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

FELDMAN. M. S.; ORLIKOWSKI, W. J. Theorizing practice and practicing theory. **Organization Science**, v. 22, n. 5, p. 1240-1253, 2011.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 91-107.

_____. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan/abr 2007.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GHERARDI, S. Introduction: the critical power of the ‘practice lens’. **Management Learning**, v. 40, n. 2, p. 11-128, Apr. 2009.

GILLIAT-RAY, S. ‘Being there’: The experience of shadowing a British Muslim hospital chaplain. **Qualitative Research**, v. 11, p. 469–486, 2011.

HALL, J. N.; FREEMAN, M. Shadowing in Formative Evaluation: Making Capacity Building Visible in a Professional Development School. **American Journal of Evaluation**, p. 1-17, 2014.

HASSARD, J.; TONELLI, M. J.; ALCADIPANI, R. Gerentes e organizações na pósmodernidade. In: DAVEL, E.; MELO, M. C. O. L. M. (Org.). Gerência em ação: singularidades e dilemas do trabalho gerencial. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005. p.193-212.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Gestão Escolar nas Escolas Públicas de Ensino Básico das principais capitais brasileiras: o perfil do protagonista. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, v. 1, p. 211-240, 2010.

JUNQUILHO, G. S. Nem “burocrata” nem “novo gerente”: o “caboclo” e os desafios do Plano Diretor de Reforma do Estado no Brasil do real. **Revista de Administração Pública**, v. 38, n. 1, p. 137-156, 2004.

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

LAW, J.; MOSER, I. Managing, subjectivities and desires. **Centre for Science Studies**. Lancaster: Lancaster University, 1999. Disponível em: <http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/soc019jl.html>. Acesso em: 02 ago. 2015.

LÜCK, H. Gestão Educacional: estratégia e ação global e coletiva no ensino**.** In: FINGER, A. et al. **Educação**: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. **A Gestão Participativa na Escola.** v. III, Petrópolis, RJ. Vozes, 2006a

_____. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional.** v. II**,** Vozes, 2006b.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: < http://cedhap.com.br/publico/ge_dimensoes-gestao-escolar.pdf >. Acesso em: 06 ago. 2013.

_____. **A Gestão Educacional:** Uma Questão Paradigmática. v. 1, 4ª ed., Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2011.

MCDONALD, S. Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. **Qualitative Research**, v. 5, n. 4, p. 455-473, 2005.

MINTZBERG, H. **The nature of managerial work**. New York: Harper & Row, 1973.

PARO V. H. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.73, n.174, p. 255-290, maio/ago. 1992.

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

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Índice de Qualidade Urbana**. Disponível em: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/indicadores/iqu/ranking.asp> Acesso em: 04 mai. 2015.

_____. **Programa Escola Aberta Promove Cursos de Final de Semana.** Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/cidadao/programa-escola-aberta-promove-cursos-de-final-de-semana> Acesso em: 09 set. 2015.

QUINLAN, E. Conspicuous invisibility: shadowing as a data collection strategy. **Qualitative Inquiry,** v. 14, n. 8, p. 1480-1499, 2008.

ROSA, A. R.; MEDEIROS, C. R.; VALADÃO JÚNIOR, V. M. Sob as sombras do discurso colonial: subalternidade e configurações de gênero em uma lavanderia do interior de Minas Gerais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 10, n. 2, p. 393-410, 2012.

SANTOS, L. L. S. **O trem não pode parar**: reformando uma oficina de locomotivas. 311f. Tese (Doutorado em Administração) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014.

SANTOS, L. L. S.; ALCADIPANI, R. Por uma Epistemologia das Práticas Organizacionais: a contribuição de Theodore Schatzki. **Organizações & Sociedade**, v. 22, n. 72, p. 79-98, 2015.

SCHATZKI, T. R. **Social Practices**: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

_____. Introduction: practice theory. In: SCHATZKI, T. R.; KNORR-CETINA, K; VON SAVIGNY, E (Ed.). **The practice turn in contemporary**. London: Routledge, 2001a. Introdução, p.1-14.

_____. Practice mind-ed orders. In: SCHATZKI, T. R.; KNORR-CETINA, K; VON SAVIGNY, E (Ed.). **The practice turn in contemporary**. London: Routledge, 2001b. cap.3, p.42-55.

_____. **The site of the social**: a philosophical account of the constitution of social life and change. Pennsylvania: Pennsylvania State University, 2002.

_____. A New Societist Social Ontology. **Philosophy of the Social Sciences**. v. 33, n. 2, 2003.

_____.The Sites of Organizations. **Organization Studies**. v. 26, n. 3, 2005.

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

SCHATZKI, T. R., KNORR-CETINA, K.; VON SAVIGNY, E. **The Practice Turn in Contemporary Theory.** London: Routledge, 2001.

SHOTTER, J.; TSOUKAS, H. Performing *phronesis*: On the way to engaged judgment. **Management Learning**, v. 45, n. 4, p. 377-396, 2014.

SILVA, A. R. L. **As práticas sociais e o "fazer estratégia":** um estudo dos comerciantes de hortifrutícolas no Mercado da Vila Rubim. 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SOUZA, A. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 159-174, 2012.

SOUZA, A. R. et al. **Gestão Democrática da Escola Pública.** Curitiba: Editora UFPR, 2005. Disponível em < http://www.cinfop.ufpr.br/pdf/colecao_1/caderno_1.pdf >. Acesso em 16 jul. 2013.

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

TENGBLAD, S. Is there a 'New Managerial Work'? A Comparison with Henry Mintzberg's Classic Study 30 Years Later. **Journal of Management Studies**, v. 43, n. 7, p. 1437-1461, 2006.

_____. Overcoming the rationalistic fallacy in management research. In: TENGBLAD, S. (Ed). **The Work of Managers**: Towards a Practice Theory of Management. New York: Oxford University Press, 2012a. cap. 1, p. 3-17.

_____. Conclusions and the way forward: Towards a practice theory of management. In: TENGBLAD, S. (Ed). **The Work of Managers**: Towards a Practice Theory of Management. New York: Oxford University Press, 2012b. cap. 18, p. 337-356.

TENGBLAD, S.; VIE, O. E. Management in practice: Overview of classic studies on managerial work. In: TENGBLAD, S. (Ed). **The Work of Managers**: Towards a Practice Theory of Management. New York: Oxford University Press, 2012. cap. 2, p. 18-44.

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

TURETA, C. **Práticas Organizativas em Escolas de Samba:** o Setor de Harmonia na Produção do Desfile do Vai-Vai (Doutorado em Administração) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2011.

VARGAS, R. A. A.; JUNQUILHO, G. S. Funções Administrativas ou Práticas? As "Artes do Fazer" Gestão na Escola Mirante. **Revista de Ciências da Administração**, v. 15, n. 35, p. 180-195, abr. 2013.

WATSON, T. J. Management ‘Flavours of the Month’: Their Role in Manager’s Lives. **The International Journal of Human Resource Management**, v. 5, n. 4, p. 889-905, 1994.

_____. How Do Managers Think? Identity, Morality and Pragmatism in Managerial Theory and Practice. **Management Learning**, v. 27, n. 3, p. 323-341, 1996.

_____. The Labour of Division: The Manager as "Self" and "Other". In: HETHERINGTON, K.; MUNRO, R. (Org) **Ideas of Difference**, p.139-152, Oxford, Blackwell, 1997.

_____. The Emergent Manager and Processes of Management Pre-learning. **Management Learning**, v. 32, n. 2, p. 221-235, 2001a.

_____. **In Search of Management**: Culture, Chaos and Control in Managerial Work. London: Routledge, 2001b.

_____. Organização e trabalho em transição: da lógica "sistêmico-controladora" à lógica "processual-relacional". **Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 1, p. 14-23, 2005.

WERLE, F. O. C. **Conselhos Escolares:** implicações na gestão da Escola Básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.