

As “artes do fazer” gestão na escola pública: uma proposta de estudo

The “arts of making” management in the public school: a study proposal

Gelson Silva Junquillo¹

Roberta Alvarenga de Almeida²

Alfredo Rodrigues Leite da Silva³

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta teórico-epistemológica de estudo das “artes do fazer” gestão na escola pública, contemplando o nível meso de análise. A ideia é compreender como se (re)constróem as “artes do fazer” gestão no cotidiano das práticas sociais do diretor escolar e sua comunidade escolar. Para tanto, é sugerida a abordagem de Certeau (2008), a partir da ideia de cotidiano, nele inseridos seus conceitos de “lugar”, “espaço”, “próprio”, “outro”, “estratégias” e “táticas”. Como proposta metodológica, optou-se pela pesquisa “no/do/com o” cotidiano (ALVES e GARCIA, 2002; FERRAÇO, 2007; GARCIA, 2003), baseada nos trabalho de Certeau (2008) e que ressalta um necessário “mergulho” no cotidiano estudado pelo pesquisador. Essa concepção epistemológica busca romper com o distanciamento sujeito-objeto na relação de pesquisa, bem como contribuir para um avanço da estratégia etnográfica, para além da descrição densa “sobre” o outro, mas, sim, elaborando uma descrição “com” o outro, neste caso também sujeito e não só objeto de pesquisa. Espera-se como resultado contribuir para o avanço dos estudos sobre a gestão como prática, aqui tratada como “artes dos fazer” na vida cotidiana das organizações.

Palavras-chave: Gestão escolar como prática. Escola pública. Diretor escolar.

Abstract

This paper aims at presenting a theoretical and epistemological proposal for the study of the “arts of making” management in the public school, considering the meso-level of analysis. The idea is to understand how the “arts of making” management in the daily social practices of the school principal and her/his school community are (re)shaped. For this, one suggests the approach by Certeau (2008), through the notion of everyday life, in which his concepts of “place”, “space”, “self”, “other”, “strategies”, and “tactics” are included. As a methodological proposal, an investigation “in/on/with” everyday life (ALVES and GARCIA, 2002; FERRAÇO, 2007; GARCIA, 2003) was adopted, based on the

Artigo submetido em 20 de junho de 2011 e aceito para publicação em 17 de fevereiro de 2012.

¹ Doutor em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais; Mestre em Administração Pública e Governo pela Fundação Getúlio Vargas; Professor associado do Departamento de Administração da Universidade Federal do Espírito Santo. Endereço: Avenida Fernando Ferrari, nº 514, CCJE/Departamento de Administração, Goiabeiras, CEP 29932-540, Vitória-ES, Brasil. E-mail: gelsonufes@gmail.com

² Mestre em Administração pelo Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo; Servidora da Universidade Federal do Espírito Santo. Endereço: Avenida Fernando Ferrari, nº 514, procuradoria jurídica, Goiabeiras, CEP 29932-540, Vitória-ES, Brasil. E-mail: roberta_alvarenga@yahoo.com.br

³ Doutor em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais; Mestre em Administração pelo Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo; Professor Adjunto do Departamento de Administração da Universidade Federal do Espírito Santo. Endereço: Avenida Fernando Ferrari, nº 514, CCJE/Departamento de Administração, Goiabeiras, CEP 29932-540, Vitória-ES, Brasil. E-mail: alfredoufes@gmail.com

work by Certeau (2008) and highlighting a need to “dive” into the everyday life studied by the researcher. This epistemological conception seeks a rupture with the subject-object distancing in the research relationship, as well as a contribution to an advancement in the ethnographic strategy, beyond the dense description “on” the other, but, instead, developing a description “with” the other, who is, thus, also a subject and not only a research object. It is expected, as an outcome, to contribute to the improvement of the studies on management as a practice, here approached as “arts of making” in the everyday life of organizations.

Keywords: School management as a practice. Public school. School principal.

Introdução

Apesar de toda visibilidade que se tem dado à escola nos dias atuais, “permanece em grande parte oculto aquilo que nesses lugares é a vida, os modos de agir e de pensar que lhes marcam a diferença” (SARMENTO, 2000, p. 19). Observa-se que, no tocante à gestão escolar, uma penumbra nas pesquisas ou lacuna a ser preenchida, refere-se à ação cotidiana dos diretores escolares tecida juntamente com outros sujeitos que habitam os espaços que compõem a comunidade escolar – alunos, pais, magistério, funcionários técnico-administrativos, dentre outros (LIMA, 2003). Em busca de uma contribuição ao conhecimento sobre gestão escolar, na área dos chamados Estudos Organizacionais no Brasil, a proposta deste ensaio é o desenho de uma configuração teórico-epistemológica para o desenvolvimento de ensino e pesquisas que tratem das “artes do fazer” gestão em escolas públicas, fazer este que se re/constrói a partir da vida cotidiana de sujeitos que “habitam” esses espaços.

A ideia é deixar aflorar, como resultados de pesquisas, o mundo vivido, o singular, o local – o plano microssocial – e que, ao mesmo tempo, ultrapassa os muros da escola e se entrelaça ao plano macrosocial. Ou seja, no espaço organizacional da escola propriamente dito, o seu gestor ou diretor, como mais comumente designado pelos sistemas educacionais, age a partir de um entrelaçamento entre aquilo que advém de estruturas sociais mais amplas, bem como daquilo que essas mesmas estruturas se convertem no nível do “chão da escola”. Essa interseção entre o macro e o micro configura o plano mesoanalítico como proposto por Lima (2003).

No Brasil, os estudos pioneiros sobre administração escolar, na análise de Drabach e Mousquer (2009) têm origem com Leão (1945), Teixeira (1961, 1964) e Lourenço Filho (1968). Comum nesses autores o enfoque “nos princípios da Abordagem Clássica da Administração, admitindo a pretensa universalidade destas elaborações para o campo educacional” (DRABACH e MOUSQUER, 2009, p. 260). Como resultado da emergência do capitalismo monopolista e da importação de paradigmas norte-americanos para produção da pesquisa e divulgação das ciências em geral, esses “pioneiros” utilizaram-se das teorias da Administração de Empresas, clássicas e modernas, na procura de validar suas proposições em “bases científicas”, para nortear a prática administrativa da organização escolar, em conformidade com os padrões de eficiência e produtividade empresarial. Nessa abordagem, destaca-se ainda o trabalho de Alonso (1976), com enfoque específico nas atribuições do diretor escolar como gerente.

Conforme Ribeiro (1978, p. 59)

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

A partir dos anos 1980, iniciou-se um movimento crítico que, na área da Administração da Educação, influenciou várias produções acadêmicas que permitiram a compreensão da produção histórica das teorias educacionais e administrativas, no contexto de uma sociedade capitalista. Dentre outros, destacam-se os textos de Motta e Bresser-Pereira (1980), Tragtenberg (1982), Félix (1986), Kuenzer (1985), Frigotto (1986) e Arroyo (1991).

Tragtenberg (1982, p. 39), em suas análises sobre a gestão escolar, observa que o diretor “funciona como mediador entre o poder burocrático da secretaria e a escola.” Ele sofre pressão dos professores no sentido de defender seus interesses, dos alunos para sanar reclamações, e dos pais, para manter a escola ao nível desejado pela comunidade. Assim, o diretor deve reunir qualidades de um político, algumas noções administrativas e ser especialista em relações humanas e formalidades burocráticas.

Félix (1986) defende que dada a especificidade da administração educacional, seus estudos sejam precedidos pela análise da realidade das práticas de gestão em seus aspectos técnico, político e econômico. Enfatiza ainda que tais estudos devam apontar possibilidades de superação do funcionamento do sistema educacional como uma organização burocrática, no sentido de permitir que se concretize no cotidiano um projeto de educação democrática, ainda que relativa, mas que propicie a transformação da sociedade.

Já Lima (2003) destaca que nos recentes estudos sociológicos das organizações educativas são frequentes aqueles de abordagem macroanalítica – sobre políticas públicas de educação, por exemplo –, ou ainda os de olhares microanalíticos – exclusivamente centrados no estudo da sala de aula e das práticas pedagógico-didáticas. Contudo, há que se pensar que entre os sistemas de políticas educacionais – nível macro – e a sala de aula – nível micro –, existem ações e contextos organizacionais distintos, mas que interagem e se cruzam com os elementos macro e micro.

Essa é a proposta da mesoabordagem, sua centralidade está na escola em seu caráter complexo, heterogêneo e diverso, vista como lócus não só de reprodução normativa, mas também como foco de produção de orientações e regras – enquanto “organização” educativa (LIMA, 2003). Nesse plano mesossocial é que se re/produz a gestão escolar e, com ela, os diversos fragmentos que caracterizam as infundáveis configurações do “fazer gestão” nos cotidianos escolares. É importante observar-se que a configuração do plano mesossocial não significa que este seja um terceiro plano distinto do macro e do micro. Pelo contrário, ele só é realçado para efeitos de análise, pois é indissociável do macro e do microssocial.

Dito de outro modo, o “fazer gestão” é reproduzido e produto – re/produtor – desses dois últimos planos, ou ainda, não acontece isolado de um dado contexto histórico-social, bem como não é só determinado por uma estrutura social específica, como ensina Giddens (1979, 1984). Logo, a utilização do plano mesossocial é um artifício para se pensar a escola como também uma organização complexa que contém, em seu bojo, uma rica fonte de tramas complexas a serem desvendadas no campo dos Estudos Organizacionais, enfoque este, até certo ponto, pouco valorizado no campo das pesquisas em educação (LIMA, 2003).

As análises atomizadas da gestão escolar, isoladas de seu contexto macrossocial, tornam-se enfraquecidas, pois não permitem vincular o cotidiano escolar ao seu entorno político-normativo, social, cultural, econômico. Do mesmo modo, a escola não pode ser tomada como simples lócus passivo de reprodução de normas e orientações oriundas de uma estrutura sistêmica maior. Esses tipos de análise desconsideram os atores e suas práticas, ou seja, não contemplam as dimensões organizacionais, os fenômenos de liderança e coordenação da ação, a diversidade de interesses, os jogos de poder e influência.

Uma alternativa para suprir essas lacunas é a valorização de uma sociologia da ação, com destaque para a importância do estudo da escola “através de estudos de caso, da etnografia, de pesquisas qualitativas, capazes de observar a ação organizacional, os sentidos e as interpretações que os próprios sujeitos atribuem às suas ações” (LIMA, 2003, p. 8). Assim, a escola pode ser estudada não apenas como uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas também como uma instância auto-organizada para a produção de regras e

tomadas de decisões. A ideia do nível meso de análise permite conceber a escola como dotada de certa autonomia, sem desconsiderar as intervenções de políticas educacionais de Estado, bem como de outras variáveis em nível macro. Ou seja, ainda que haja injunções macroestruturais, há que se preservar seu caráter de condicionante e não como automaticamente reproduzidas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a contribuição deste ensaio é apresentar uma proposição teórico-epistemológica para o estudo das “artes do fazer” gestão na escola pública, em seu plano mesossocial, a partir da apropriação das ideias de gestão como prática social, bem como de cotidiano propostas por Certeau (2008) como subsídios teóricos possíveis para se alcançar tal objetivo. Apresenta-se ainda como sugestão metodológica, a concepção da pesquisa “no/do/com o cotidiano” utilizada, dentre outros, por Alves e Garcia (2002), Garcia (2003), Ferraço (2002, 2003) e Oliveira (2002). Essa concepção é originária dos estudos na área da educação e busca, a partir do “mergulho” no cotidiano, elementos para subsidiar possíveis e diversas compreensões de práticas sociais em organizações escolares, considerados estes últimos não como a simples somatória dos planos macro e micros social, mas sim como uma rede de entrelaçamentos, onde são indissociáveis aqueles dois planos e que configuram a “vida cotidiana” (CERTEAU, 2008; HELLER, 2008; LEFEBVRE, 1991).

É importante ressaltar ainda que a prática social é aqui tomada como as diversas “maneiras de fazer ou estilos de ação, [...] pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural. [...] Pode-se supor que essas operações multiformes e fragmentárias, relativas a ocasiões e a detalhes, insinuadas e escondidas nos aparelhos das quais elas são os modos de usar e, portanto, desprovidas de ideologias e instituições próprias, obedecem a regras. Noutras palavras deve haver uma lógica dessas práticas” (CERTEAU, 2008, p. 41-42).

Neste artigo toma-se a prática como algo resultante da ação do sujeito social, em um dado contexto histórico-social (HELLER, 2008), dotada de significados que, pela ideia de “reapropriação”, caracteriza aquela mesma ação não só determinada/reprodutora pelas/das estruturas macrosociais (disciplina), mas capazes, ao mesmo tempo, de subvertê-las (indisciplina), sendo então capazes de produzir novas regras e condutas (CERTEAU, 2008). Logo, a intenção é desvendar essas práticas sociais no cotidiano como “artes do fazer”, re/produzidas por sujeitos sociais que, no caso deste artigo, tratam-se das “artes do fazer” gestão pelos gestores escolares.

Para realizar a discussão proposta, este artigo, inicialmente, trata da gestão como prática social, bem como da ação gerencial sob diferentes enfoques e, em seguida, foca os estudos sobre ação gerencial no Brasil, na ótica da prática social. A partir dessas contribuições realiza-se um confronto com a concepção de vida cotidiana e cotidianidade baseada em Heller, Lefebvre e Certeau. Na sequência, são cotejadas com essas articulações teóricas algumas pistas para a pesquisa “no/do/com” o cotidiano das “artes do fazer” gestão que configuram a contribuição teórico-epistemológica aqui proposta. Por fim, é realizada a discussão final do artigo em torno de desafios a serem tecidos a partir da abordagem proposta.

Gestão como Prática Social

Com o intuito de contribuir para uma análise mais sociológica acerca da natureza da gestão no campo dos estudos organizacionais, Michael Reed (1984, 1997) lança mão de um conjunto de questões como controle, conflito, trabalho, classe e mudança. A discussão de tais questões faz-se no interior de um quadro conceitual que visa integrar três níveis de análise sobre gestão. O primeiro relaciona-se a pesquisas que analisam a gestão como sendo um processo desenvolvido com base na existência de grupos de interesse em competição por recursos organizacionais escassos. O segundo refere-se à perspectiva que trata a gestão como sendo um processo ou recurso organizacional global e como sistema de autoridade articulado com a estruturação dos comportamentos e das relações no trabalho, no quadro das unidades produtivas. O terceiro nível analítico tem a ver com trabalhos que centram sua análise na posição de classe dos gestores, bem como na função que

os mesmos desempenham nos sistemas de estratificação social característicos das sociedades capitalistas avançadas.

Reed (1997, p. 3) sugere que cada um destes níveis de análise seja abarcado em uma concepção que entende a gestão como prática social, ou seja, “como um conjunto de atividades inter-relacionadas e de mecanismos que organizam e regulam a atividade produtiva no trabalho”. O autor acrescenta ainda que esta perspectiva proporciona uma melhor compreensão dos processos e das estruturas por meio dos quais se mobiliza o poder e se efetua o controle. Trata-se de uma alternativa que amplia o que vem sendo recorrente, desde o início do século XX nos estudos sobre gestão e que articula três perspectivas de análise: a técnica, a política e a crítica. Essas dimensões “proporcionam os instrumentos analíticos e recursos ideológicos necessários para atingir um grau, minimamente aceitável, de coerência intelectual e viabilidade operacional” (REED, 1997, p. 6).

A perspectiva **técnica** aborda a gestão como instrumento racional de controle, utilizado para alcançar resultados previamente planejados. Assim, busca traçar estratégias a fim de atingir a eficiência da organização, garantindo que os efeitos disfuncionais sejam diagnosticados e resolvidos no menor tempo possível. A abordagem **política**, por sua vez, rompe com o pragmatismo da perspectiva técnica, ao conceber a gestão como um processo social em constante negociação de conflitos de poder. Deste modo, as organizações são ambientes instáveis e fluidos e o papel do gestor é zelar pelo equilíbrio entre a pluralidade de interesses no sistema político organizacional. Já a perspectiva **crítica**, influenciada pela teoria marxista, trata a gestão como um mecanismo de controle a serviço da classe dominante do capitalismo. Tem como objetivo a tomada de consciência da classe trabalhadora com relação à realidade social e as condições de exploração (REED, 1997).

Entretanto, essas mesmas três perspectivas apresentam visões fragmentadas das diversidades das práticas de gestão. Com o intuito de superar tais lacunas, a perspectiva praxeológica se propõe a integrar e sistematizar os níveis de análise organizacional, institucional e comportamental, entendendo a gestão como uma prática social. Desse modo, a ideia de gestão passa a contemplar dilemas socioculturais que os gestores enfrentam no cotidiano ao lidar com complexidades e contradições inerentes ao funcionamento das organizações. Tais dilemas resultam em práticas provisórias, improvisadas, ou muitas vezes até contraditórias. Assim, as organizações contemporâneas são vistas como “bricolages de conjuntos e princípios ou racionalidades parcialmente articulados ou semiassimilados (REED, 1997, p. 26).

A partir dessa definição, Reed (1997, p. 28) relaciona cinco fatores distintos, porém inter-relacionados, que caracterizam gestão como prática social:

1. o tipo de ações desenvolvidas por um conjunto de indivíduos que se sentem membros de uma determinada comunidade e que, nessa qualidade, envolvem-se em determinadas práticas;
2. os pressupostos que, simbolicamente, permitem identificar objetivos ou problemas comuns e constituem a base para o estabelecimento da interação recíproca;
3. os objetivos ou problemas partilhados que orientam as práticas de acordo com a relação de comunicação que os respectivos membros estabelecem através do quadro discursivo que organiza os seus pressupostos;
4. os meios ou recursos, tanto materiais quanto simbólicos, através dos quais se persegue a realização dos projetos a que atribuem significado;
5. as condições ou constrangimentos que configuram e orientam a reciprocidade das práticas, os recursos necessários à sua consecução e as relações que permitem estabelecer entre os respectivos membros.

Tais fatores evidenciam a preocupação em abordar nos estudos organizacionais diferentes aspectos que envolvem as práticas das pessoas nas organizações. Na busca por articular esse foco, os estudiosos adotaram

contribuições das Teorias das Práticas Sociais, a partir de publicações seminais de autores como Bourdieu (1977), Giddens (1979, 1984), Certeau (2008), Schatzki (1996), dentre outros.

No entendimento de Reckwitz (2002), por meio da Teoria das Práticas Sociais é possível superar as limitações das análises da ação humana presentes tanto na ótica do “homo economicus” quanto do “homo sociologicus”. No primeiro caso, a ordem social é dada por um conjunto de interesses próprios. No segundo, o consenso dado pelas normas é que assegura a ordem social. Para o autor, a abordagem da prática social permite a superação dessa dicotomia pela “reconstrução de estruturas simbólicas de conhecimento que habilitam e condicionam os agentes a interpretarem o mundo de acordo com certas formas, bem como a se comportarem de modos correspondentes” (RECKWITZ, 2002, p.246, tradução nossa). Assim, uma prática é a “forma na qual corpos se movem, objetos são manuseados, sujeitos são tratados, coisas são descritas e o mundo é entendido” (RECKWITZ, 2002, p. 250, tradução nossa). Nesse sentido, a noção de prática lida com ação – agência humana – e estrutura social como uma conjunção interdependente. Dito de outro modo, o ator social não age de forma racional e isolada da estrutura social e nem determinado por esta última (GIDDENS, 1984).

Golsorkhi et al. (2011) destacam a importância de se trabalhar com a ideia da prática nos estudos em ciências sociais, pois esse enfoque permite, além de maximizar o diálogo direto do pesquisador com o sujeito praticante: a) o exame, no plano microsocial, do processo de construção de uma dada atividade social em um contexto específico; b) a análise do nível micro da ação social articulada a um contexto macrosocial; c) o reconhecimento de que determinadas ações/atividades são permitidas ou condicionadas por práticas dominantes em um contexto específico, dado aí o vínculo entre ação humana e a estrutura social.

Ao estudar as práticas, busca-se revelar uma articulação na qual elas se envolvem com as estruturas sociais em uma dinâmica em contínua construção. É nessa ótica, como explica Schatzki (1996, 2003, 2005, 2006), que se considera a prática como algo estruturado, espacial e temporalmente, composto por ações aparentemente comuns de sujeitos sociais como tomar decisões, supervisionar, executar uma tarefa, dentre tantas outras, na vida em sociedade. Uma prática desenvolvida pelo sujeito social pressupõe sua capacidade de entender as ações que compõem a referida prática, bem como as regras que o orientam no agir, combinadas a aspectos teleológicos e afetivos e a uma compreensão geral sobre a natureza do seu próprio fazer (SCHATZKI, 2006).

Essa maneira de entender as práticas foi adotada neste estudo como um caminho para tratar a gestão, abordada aqui como resultante de um conjunto de práticas produzidas e reproduzidas pelos seus praticantes, no tempo e no espaço. A gestão é reconhecida enquanto processo dinâmico, complexo e articulado de práticas diversificadas, sempre vulneráveis à desarticulação e fragmentação. Essa é uma ótica na qual é possível avançar no estudo sobre a natureza da ação gerencial em organizações, à medida que o foco não é somente a descrição do que os gerentes fazem como atores isolados, mas sim como os seus “fazeres”, enquanto práticas, estão articulados aos “fazeres” dos demais praticantes, internos ou externos à organização, que interferem no cotidiano da gestão. Logo, enquanto “artes do fazer” (CERTEAU, 2008), a gestão não é atributo exclusivo do gestor, mas sim uma construção social em contextos habitados por outros praticantes de seu entorno.

A Ação Gerencial Sob Diferentes Enfoques

Os primeiros estudos organizacionais, datados do século XIX, foram fortemente marcados pela valorização da organização racional e científica. A modernização instigada pelo capitalismo industrial proporcionou mudanças econômicas, políticas e sociais que simbolizaram um novo modo de organização da sociedade, onde a natureza humana era negada em detrimento dos princípios científicos (REED, 1997). A partir de então, as novas relações sociais que passaram a estruturar o processo produtivo são pautadas no antagonismo

entre aqueles que executam o processo produtivo e os que administram, ou seja, o controle sobre o processo de produção passa das mãos do trabalhador para aquele que ocupa a posição de gestor, encarregado de administrar o trabalho e sua execução (BRAVERMAN, 1987).

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

Entretanto, a partir do final do século XX, o campo dos estudos organizacionais, de predominância funcionalista até então, passa a ser cada vez mais problematizado, mediante o reconhecimento da complexidade e as incertezas do fenômeno da gestão nas organizações (REED, 2006). Mintzberg (1973, 1990), ao questionar as concepções clássicas dominantes na literatura gerencial, principalmente as “funções administrativas” de Fayol (1975), afirma que elas pouco dizem sobre o que os gerentes realmente fazem em seu cotidiano. No entender de Mintzberg (1973, 1990), elas podem, no máximo, significar alguns objetivos muito vagos em relação àquilo que na verdade é o trabalho gerencial. Em um artigo intitulado “O trabalho do executivo: o folclore e o fato”, Mintzberg (1990) procura desbancar a imagem romântica do executivo, como aquele que conduz harmoniosamente um setor ou uma organização.

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

As análises de Mintzberg (1973, 1990, 2010) sobre a ação gerencial vão além dos estudos clássicos anteriores e oferecem oportunidades de pesquisa distintas. No entanto, nota-se que seu trabalho, ao focar no que o gerente faz e como utiliza seu tempo, restringiu-se bastante ao nível micro da organização propriamente dita, mas sem se aprofundar nas práticas cotidianas, tratando os fazeres do gestor como se fossem conjuntos de resultados predefinidos, ignorando as práticas sociais que norteiam esses fazeres em um nível ainda mais micro. Jarzabkowski (2005, p. 42) critica essa opção e destaca que a ação não deve ser definida em função de resultados, mas ser considerada em uma visão ainda mais micro, para tratar das “instâncias individuais de interação” entre a direção e as práticas cotidianas que a envolvem.

Esse nível mais micro da prática social, ao contrário do foco de Mintzberg (1973, 1990, 2010), não é assumido como o fim da análise, o indicador do seu limite. Em seu lugar, neste artigo, as práticas sociais, em um nível ainda mais micro do que o adotado por aquele autor, são tratadas como o elo de ligação entre os níveis micro e macrosociais. Por isso as práticas sociais são reveladoras da interseção entre esses dois níveis, ou seja, o nível mesossocial. Dessa maneira demarca-se uma via para refutar uma análise descontextualizada da ação gerencial, como se ela pudesse ser fruto da ação isolada do sujeito social ou de uma estrutura prévia sobre ele.

Assim, aqui se compreende a ação gerencial como um dos elementos das “artes do fazer” gestão, conforme já problematizada esta última como prática social. Nessa ótica torna-se possível a realização de estudos organizacionais mais próximos do que a gestão é ou, dito de outra maneira, de como o processo das “artes do fazer” gestão realmente acontece ou é vivenciado pelos sujeitos organizacionais praticantes, aí também inseridos os gerentes.

O Enfoque da Prática Social em Estudos Sobre Gestão e Ação Gerencial no Brasil

No Brasil, alguns trabalhos já contemplam a ação gerencial ou a gestão na perspectiva da prática social. Em um estudo que trata da parceria público-privado na área de incubadoras de empresas de base tecnológicas, Melo, Ckagnazaroff e Teodósio (2000) identificam aspectos existentes nas práticas cotidianas do gestor público que merecem ser tratados em seu processo de formação, tais como questões relacionadas à gestão de pessoal, de procedimentos técnicos, aspectos culturais e políticos. Os autores sugerem que tais profissionais devem receber uma formação capaz de dotá-los de uma visão macro da sociedade que aborde a integração entre realidades política, social, econômica, cultural, tecnológica e ideológica.

Ainda na discussão sobre a ação gerencial, na perspectiva da gestão como prática social, Marra e Melo (2005) realizaram um estudo sobre a ação de gerentes universitários em uma instituição pública brasileira. As autoras apontam que as atividades gerenciais na universidade estão diluídas e incorporadas em práticas sociais, realizadas sem planejamento, imperando o imediatismo e o improvisado. Elas acrescentam ainda que algumas variáveis inerentes ao lócus de estudo, tais como processos decisórios colegiados, burocracia, jogos de poder, falta de formação administrativa, administração de próprios pares, caráter transitório dos cargos e aspectos culturais de uma universidade pública, aumentam o caráter contraditório e os conflitos inerentes à ação gerencial.

Em outro trabalho Melo, Mendes e Mageste (2006) pesquisaram profissionais de recursos humanos que “gerenciam gestores”, abordando as seguintes questões: Como selecionar um gerente? Quais as suas funções? Como conceber um programa de desenvolvimento gerencial? Como avaliar o seu trabalho? Para respondê-las, as autoras entrevistaram sessenta e um gerentes dos segmentos de informática e telecomunicações na região metropolitana de Belo Horizonte-MG. Segundo as autoras, os resultados traduzem claramente a relação entre o contexto das mudanças e da função gerencial: os gestores são pressionados para a superação de metas, por isso eles baseiam suas ações na busca por uma capacidade para gerir e controlar sua equipe e se articular com os objetivos da empresa.

Tais estudos revelam uma infinidade de práticas desenvolvidas pelos gerentes, mas não se voltam para a análise da dinâmica que permeia o processo de construção social das mesmas, que será enfatizada neste artigo. Aqui a ideia é investir no conceito de prática, para posicionar a gestão como um conjunto de práticas nas organizações. Mais recentemente Santos e Alcadipani (2010, p. 1) sinalizaram a importância de se seguir essa trilha, na busca pela compreensão das organizações como elas realmente são, ou seja, por aproximações à realidade organizacional cotidiana, em nossos estudos no campo da gestão ao destacarem que

No Brasil, [...] os estudos em Administração, em larga medida, deixaram de realizar investigações a respeito de como as diversas atividades humanas são desempenhadas no cotidiano das organizações, como o dia a dia das empresas é realizado, como o trabalho de gestores, operários e pessoal de apoio é desempenhado. Como consequência, o campo passou a produzir (e reproduzir) teorias administrativas e organizacionais abstratas, descoladas da realidade “concreta” vivida pelas pessoas nas organizações (SANTOS e ALCADIPANI, 2010, p. 1).

Neste artigo, com foco na discussão da gestão como prática nas escolas públicas de ensino básico, busca-se oferecer contribuições para se avançar no estudo das organizações como elas realmente acontecem, como sugere Schatzki (2005, 2006). Para tanto, a ideia da prática será aqui tratada pelos estudos seminais realizados por Certeau (2008), por meio de seus conceitos de “cotidiano”, “estratégia” e “tática” que permitem oferecer proposições teórico-metodológicas para a realização de estudos sobre as “artes do fazer” gerencial nos cotidianos de organizações escolares públicas. A escolha dessa abordagem para tratar do lócus em tela se deve às características específicas da gestão nas escolas públicas. Nela, os formalismos dos “lugares” privilegiados de órgão públicos reguladores entram em embate com outros “lugares” também

privilegiados e formais do nível governamental que financia a escola e do processo de formação do corpo docente, por exemplo. Ao mesmo tempo, em todos esses níveis formais, há a possível transgressão do formal por parte das pessoas que fazem parte deles, ao interagirem entre si e com todo um conjunto de atores com relações específicas e para os quais supostamente a escola se volta: a comunidade discente.

Vida Cotidiana e Cotidianidade: as Contribuições de Heller, Lefebvre e Certeau

Para se chegar a uma proposição teórico-epistemológica que possibilite o entendimento das organizações “como elas acontecem” (SCHATZKI, 2006), será aqui percorrido um caminho que começa pela apresentação das ideias centrais de Certeau (2008) sobre a importância do estudo da vida cotidiana, bem como seus conceitos de “estratégia” e “tática”. Dada essa contextualização teórica, o passo seguinte será a sugestão de pistas para possíveis agendas metodológicas de pesquisas no campo dos Estudos Organizacionais, a partir de elementos já utilizados de forma robusta no campo da Educação (OLIVEIRA e ALVES, 2002; ALVES e GARCIA, 2002; GARCIA, 2003; FERRAÇO, 2007), sendo proposto aqui o seu uso no campo dos estudos sobre gestão na escola pública, articulado a aspectos específicos que envolvem essa gestão. Nessa perspectiva, ao eleger-se a prática dos sujeitos sociais no cotidiano como ponto de partida, traz-se uma contribuição ao conhecimento na área da Administração, em particular do “fazer gestão” nas escolas públicas.

Tal conhecimento rompe com tradições epistemológicas que privilegiam o domínio do objeto, sua exterioridade racional, ou ainda a metafísica do sujeito, em prol de uma epistemologia social que, conforme explicitam Godoi, Bandeira-de-Mello e Silva (2006, p.5) apresenta “dois aspectos complementares importantes: a questão da impossibilidade do distanciamento e da assepsia metodológica ao lançarmos olhares sobre o mundo: e o fato de que somos necessariamente parte daquilo que analisamos e, muitas vezes, tentamos modificar”. Essa afirmativa aproxima-se do que é fundamental para Certeau (2008): a ideia do cotidiano como algo a ser compreendido, rico em significações e complexidades, nunca dado à priori e que, para desvendá-lo, o pesquisador deve substituir o que Godoi, Bandeira-de-Mello e Silva (2006, p.7) denominam de “desejo de objetividade pelo desejo de solidariedade”, ou seja, o “mergulho” no cotidiano.

Três cientistas sociais, no entendimento de Moreira et al. (2004), destacam-se como defensores do cotidiano como fenômeno digno de interesse científico: Agnes Heller (2008), Henri Lefebvre (1991) e Michel de Certeau (2008). Os dois primeiros focam a *cotidianidade per se*, enquanto o terceiro articula o “cotidiano” com ação dos sujeitos a partir dos conceitos de “estratégia” e “tática”. O fio condutor de todos eles é buscar significados da vida cotidiana, numa perspectiva que permite a capacidade de sua re/invenção pelos sujeitos sociais, em contextos histórico-sociais específicos.

Heller (2008) parte do pressuposto de que a vida cotidiana enseja uma centralidade do processo histórico da humanidade, pois qualquer trama histórica importante só adquire essa capacidade pelo fato mesmo de que produz efeitos futuros na *cotidianidade*, ou seja, num movimento de vir a ser. Para a autora “a vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico” (HELLER, 2008, p. 31). Em outras palavras é uma vida que prima pela heterogeneidade, ou seja, é diversificada no que tange aos seus variados aspectos, conteúdos, significações e, ainda, à importância que é dada às distintas formas das atividades humanas. Também há que se reconhecer caráter hierárquico da vida cotidiana, dada pela configuração de determinadas estruturas econômicas e sociais – relações de produção, por exemplo – que, ao se modificarem ao longo do tempo, alteram a própria hierarquização da *cotidianidade*.

No cotidiano o indivíduo é, ao mesmo tempo, alguém particular e genérico. Particular – socialmente mediado – porque é único, isto é, possui capacidade teleológica para buscar a satisfação das necessidades humanas do seu “Eu”. Genérico, porque expressa e é produto de relações sociais historicamente construídas.

Daí, que pensar a vida cotidiana é admitir a coexistência, na ação humana, dos planos micro – particular – e macrossocial – o genérico. Esses pressupostos permitem a autora ressaltar a ideia de que a vida cotidiana é rica em suas complexidades e que, por isso mesmo, o sujeito social “atua sobre a base da probabilidade, da possibilidade: entre suas atividades e as consequências delas, existe uma relação objetiva de probabilidade. Jamais é possível, na vida cotidiana, calcular com segurança científica a consequência possível de uma ação” (HELLER, 2008, p. 48). Essa característica permite reforçar a importância da pesquisa da vida cotidiana no plano da epistemologia social, defendida por Godoi e Bandeira-de-Mello e Silva (2006).

Lefebvre (1991) postula que está na vida cotidiana o locus, por excelência, de efetivação da prática social, a partir da crítica às interpretações simplificadoras do esquema marxista da sociedade composta por três instâncias superpostas: base econômica, estrutura e superestrutura. A primeira instância determinando as demais. Ou seja, nessa superposição de determinações, a superestrutura não seria nada mais do que um espelho da produção de bens e insumos materiais e de processos de trabalho, oriundas da base econômica, reprodutoras de dadas relações sociais e de propriedade na instância da estrutura. Dito de outro modo, a partir dessa esquematização a ação humana reproduziria, já que é determinada, a estrutura, separando produção – na base econômica – e reprodução – no campo das relações sociais.

Ao apropriar-se dos próprios ensinamentos marxistas, Lefebvre (1991) problematiza a ideia de produção pela sugestão de que esse termo readquirira um sentido distinto mais ampliado e robusto que permite o seu desdobramento. Assim,

A produção não se reduz à fabricação de produtos. O termo designa, de uma parte, a produção material, a criação de obras (incluindo o tempo e o espaço sociais), em resumo, a produção “espiritual”, e, de outra parte, a produção material, a fabricação de coisas. Ele designa também a produção do “ser humano” por si mesmo, no decorrer de seu desenvolvimento histórico. Isso implica a produção de **relações sociais**. Enfim, tomado em toda a sua amplitude, o termo envolve a **reprodução** (LEFEBVRE, 1991, p. 37, grifos do autor).

Dito de outra maneira, essa problematização implica aceitar-se que há um movimento dialético no qual a produção de bens materiais e as relações sociais, ainda que sejam reproduzidas, não se mantêm passivas por todo o sempre. Há sempre a alternativa de uma desestruturação que rompe o ciclo dessa reprodução e inaugura um desdobrar da produção que “se divide, de modo a compreender a ação sobre as coisas e a ação sobre os seres humanos, a dominação sobre a natureza e a apropriação da natureza ao e pelo **ser humano**” (LEFEBVRE, 1991, p. 38, grifo do autor). Esse movimento, então, é definido, por esse mesmo autor, como propulsor de uma re/produção social, ou seja, o fim do hiato entre produção e reprodução. Daí que esse movimento dinâmico e dialético se situa, exatamente, no plano da vida cotidiana que se elege como o núcleo central das práticas sociais.

Assim, o cotidiano é o lugar onde se processa o “feedback” entre as estruturas e superestruturas sociais, onde a vida é re/produzida pelos seres humanos. É um lugar, ao mesmo tempo, de desdémio e decisão, de equilíbrio e desequilíbrio de forças sociais. Ele tem sentido díptico: “o resíduo (de todas as atividades determinadas e parcelares que podemos considerar e abstrair da prática social) e o produto do conjunto social” (LEFEBVRE, 1991, p. 39). É onde se dão os dramas da miséria social – da opressão, da escassez, das privações – imbricados às riquezas ou grandezas das práticas diárias. Ou seja, um lugar latente, vivo de continuidade e transformação, onde se cria um mundo prático, repetitivo, mas também revelador de riquezas escondidas, só aparentemente triviais. Logo, estudar a vida cotidiana é, no pensamento de Lefebvre (1991, p.44) “atingir o extraordinário do ordinário, [...] distinguindo-se, para exaltá-la, a sua capacidade criadora”.

Também Certeau (2008) aposta na inteligência e na inventividade do homem comum, o praticante do cotidiano, no tocante à re/produção de suas práticas sociais. Para ele, o sujeito social a quem dedica grande parte de sua obra é o “homem ordinário”, ou seja, o homem comum, o personagem corriqueiro do dia a dia.

A proposta é a pesquisa regressar ao sujeito social, à medida que se passa a interrogar os seus diversos modos e “artes do fazer” ou operar na vida cotidiana, sem considerar aqueles mesmos sujeitos como passivos ou inteiramente entregues a uma dada disciplina. Analisar práticas sociais de modo algum significa um atomismo social marcado pelo retorno ao agir do indivíduo descolado do social, mas, ao contrário, significa recuperar o sujeito inserido em um contexto sócio-histórico, a partir do qual emergem suas práticas.

O “homem ordinário” cereteuniano é situado enquanto sujeito histórico e nessa perspectiva, na interpretação de Moreira et al. (2004, p. 8) “o cotidiano procura ir além daquilo que escapa aos sujeitos individuais da história ao voltar-se para os pensamentos e gestos em que estão presentes as diferenças, as múltiplas individualidades, os vários procedimentos diários nas “artes do fazer”, as inúmeras maneiras de negar a ordem estabelecida e o estatuto da lei, entre outras”.

Nesse sentido, na interpretação das práticas sociais, não se pode tomá-las como passivas. É na capacidade criativa do sujeito que se escondem suas possibilidades de re/produzir, re/inventar, por meio de artimanhas sutis e eficazes, maneiras próprias de re/agir no cotidiano. Dessa capacidade humana são possíveis, sempre, apropriações e ressignificações imprevisíveis, incontroláveis, modificadoras de pretensões previstas na origem, no planejamento, na idealização das coisas que são impostas ou predeterminadas por uma dada ordem social. Dito de outro modo, é a pressuposição da subversão de leis hegemônicas, ainda que não rejeitadas ou modificadas diretamente, ou seja, a condição de se “escapar” ou desviar do poder no seio da própria relação de mando e obediência.

Essa mesma subversão se dá por meio de micronegociações de maneiras de usar as referências do sistema, re/inventadas pelo sujeito social. Como exemplo, Certeau (2008, p. 39) cita o efeito da colonização espanhola no seio das etnias indígenas. Mesmo subordinados e consentindo a dominação, “muitas vezes esses indígenas faziam das ações rituais, representações ou leis que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter delas”. Ou seja, eles re/inventavam a ordem da dominação, refaziam-na a partir de seus próprios registros. Isso significa que os sujeitos re/definem, cotidianamente, as suas “artes do fazer”.

Na vida social cotidiana, para qualquer que seja uma produção de cunho racional “expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde **outra** produção, qualificada de **consumo**: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível” (CERTEAU, 2008, p. 39, grifos do autor). Isto é, os indivíduos, no seu “fazer social” re/inventam a ordem dominante, de forma ativa, à medida que esse “fazer” traduz maneiras diversas de emprego ou consumo do produto – ordem dominante. A intenção da pesquisa da vida cotidiana, então, tem a intenção de desvendar essas formas ocultas de “consumo” ou do “fazer” dos praticantes. Esses “fazer” configuram diversas e distintas práticas sociais que, na fronteira, podem retratar uma antidisciplina.

Desse modo, o cotidiano cereteuniano, na interpretação de Zaccur (2003, p. 178, grifo da autora), é difícil de ser conceituado, dada a sua própria complexidade, isto porque “o nome, em sentido próprio, significa ‘cada dia’, aberto a encontros e desencontros. [...] Em sentido figurado, no entanto, cotidiano significa **o que é comum, habitual, familiar**”. Entretanto, se na vida cotidiana ocorre a repetição de práticas sociais, isso não significa dizer que os “fazer” cotidianos dos sujeitos sociais não possam ser distintos no dia após dia. Isto é, na repetição está inserida a ideia de que “o mesmo é sempre outro [...] Ao sabor dos acontecimentos que vêm ao nosso encontro, uma segunda-feira pode se transformar num radiante domingo e um domingo pode se tornar uma cinzenta segunda-feira” (ZACCUR, 2003, p. 179).

Ou seja, mesmo naquilo que todo dia se faz de forma sempre igual, como diria Chico Buarque em sua letra musical “Cotidiano”, há algo invisível e distinto enquanto significações que cabe ser investigado. Isso porque nos seus “fazer” cotidianos os sujeitos re/inventam práticas que só de forma “aparente” se repetem, mas que no fundo o sentido figurado se sobressai ante o sentido próprio e se reveste de singularidade e unicidade. Na interpretação de Zaccur (2003, p. 180; grifo da autora), essa re/invenção é possível já que “[...]”

o que aparentemente se repete, no próprio processo de repetição, tanto se **reitera** como se recria, produz iterâncias realimentadoras, por menores que sejam as alterações, por acréscimo ou desgaste [...] Trata-se de um processo realimentador a partir do que se repete e que, na repetição, produz uma diferença, por mínima que seja”.

Como ensinam Certeau e Giard (2009, p. 341), a vida cotidiana, por meio de práticas sociais que configuram culturas ordinárias, “oculta uma diversidade fundamental de situações, interesses e contextos, sob a repetição aparente dos objetos de que se serve. A pluralização nasce do uso ordinário, daquela reserva imensa constituída pelo número e pela multiplicidade das diferenças”. Logo, é possível afirmar-se que na repetição se insere a distensão ou resistência dos praticantes, bem como suas capacidades de fazer diferente, de desafiar a ordem dominante, ainda que de forma oculta. A riqueza da pesquisa em torno do cotidiano está em decifrar pistas dessas invisibilidades “ordinárias”, pois nelas se esconde o mundo real das relações sociais em seus complexos e distintos sentidos figurados.

Para desvendar essas “maneiras de fazer”, Certeau (2008) propõe os conceitos de “estratégia” e “tática”, a partir de um pano de fundo que envolve a análise científica com base nas relações de forças entre um forte – o sistema dominante de poder – e um fraco – os sujeitos desprovidos desse poder. As “estratégias” são ações emanadas de um “lugar” de poder, de um instituído, um “próprio” nas relações com o seu “outro” – os sujeitos reais, em tese “subordinados” àquele poder, mas potencialmente ameaçadores em suas ações instituintes. Nas palavras de Certeau (2008, p. 46), uma “estratégia” vem a ser “o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um “próprio” e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta”.

A “tática”, por sua vez, é entendida como “um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância (CERTEAU, 2008, p.46).

O “lugar” certeuaniano indica a posição da ordem instituída e estável, ou ainda, onde reina a lei do “próprio” ou do mais forte. Esse mesmo “próprio”, assim constituído, compreende a supremacia do “lugar” sobre o tempo. Já a “tática” está relacionada ao tempo, pois, por não possuir um “lugar”, aflora de acordo com os acontecimentos ou ocasiões, como num jogo, onde é necessário saber o momento de “tirar partido de forças que lhe são estranhas” (CERTEAU, 2008, p. 47). O mais fraco, então, estuda oportunidades de agir em tempos específicos, criando “táticas” de resistência. Na análise de Josgrilberg (2005), a distinção que Certeau (2008) faz entre “táticas” e “estratégias” tem um caráter operacional e visa compreender as relações de poder. Não se pode pensar “tática” e “estratégia” separadamente. Na realidade, uma pressupõe a outra. Da mesma forma, a concepção de “espaço” é indissociável do “lugar”, ou seja, o “espaço é um lugar praticado” (CERTEAU, 2008, p. 203).

Em suma, os praticantes da vida cotidiana nela atuam sempre de modo singular e único, em virtude do próprio dinamismo intrínseco ao viver, que traz continuamente mudanças nas redes de sujeitos, de saberes e valores e, portanto, nas práticas sociais. Assim, o cotidiano tem relação com o efêmero, o caótico, o incontrolável, o imprevisível. Nos distintos “fazeres” cotidianos há sempre a possibilidade de distintos desafios, enfrentamentos, impasses, diante dos quais os praticantes inventam saídas, que na maior parte das vezes escapam à lógica determinista e causal (FERRAÇO, 2007).

É possível então, a partir de Heller (2008), Lefebvre (1991), Certeau (2008) e Certeau, Giard e Mayol (2009), sintetizarem-se algumas premissas sobre as “artes do fazer” de sujeitos sociais no cotidiano:

- o cotidiano é o mundo vivido, por meio de práticas sociais, por todos os indivíduos de uma dada realidade sócio-histórica;

- os “fazeres” cotidianos, por meio de práticas são contextualizados histórica e socialmente;
- as diversas “maneiras de fazer” cotidianas são complexas, heterogêneas e, de certa forma, “invisíveis”;
- o cotidiano implica “fazeres” singulares e imprevisíveis;
- os sujeitos sociais praticantes possuem autonomia para operar “maneiras de fazer” que podem se constituir como resistências a ordens dominantes;
- a vida cotidiana compreende produção e reprodução de estruturas sociais, de forma simultânea, por meio dos “fazeres” humanos;
- as “maneiras de fazer”: implicam uma apropriação ou reapropriação, pelos praticantes, de algo dado como poder dominante; relacionam-se a um dado momento e “lugar”; estabelecem interações entre praticantes em uma rede de relações e “lugares” específicos; são responsáveis pela configuração de diferentes “culturas ordinárias”;
- as práticas sociais cotidianas possuem lógicas e possuem regras: combinam maneiras de pensar e agir e, logo, podem ser descritas e analisadas, dadas as riquezas de suas significações de sentidos;
- a repetição das práticas cotidianas implica, ao mesmo tempo, recriações, diferenciações e fragmentações, tendo em vista seu caráter singular e único;
- na vida cotidiana “estratégias” e “táticas” são conceitos que permitem a compreensão dos “lugares” e “espaços” ocupados pelos indivíduos, bem como os sentidos figurados que re/criam de forma orgânica e complexa.

Tais premissas permitem que se pense em pistas metodológicas para o estudo das “artes do fazer” gestão nas organizações escolares públicas, a partir da análise das práticas sociais cotidianas de seus sujeitos.

A Pesquisa “No/Do/Com” o Cotidiano das “Artes do Fazer” Gestão

Pressupostos epistemológicos

A seguir são apresentadas proposições de pistas para o estudo das “artes do fazer” gestão nas organizações escolares públicas de ensino básico. Essas pistas se baseiam na ideia do cotidiano e foram constituídas neste artigo como forma de contribuição à área de Estudos Organizacionais no Brasil. Para isso, elas articulam concepções de autores do campo dos estudos educacionais que trabalham alternativas metodológicas ancoradas nas ideias de Certeau (2008), Heller (2008) e Lefebvre (1991). São eles, dentre tantos outros, Alves (2002), Ferraço (2003, 2007), Garcia (2003) e Oliveira (2002). É importante ressaltar que o lócus privilegiado de pesquisa desses últimos autores é a escola pública de ensino básico em seu dia a dia, o que facilita a “importação” de seus achados para estudos sobre as “artes do fazer gestão” para este artigo, ainda que eles não explorem o recorte específico da gestão escolar. Para os Estudos Organizacionais mais propriamente, essa proposta visa preencher uma lacuna no tocante aos trabalhos que têm focado a ação gerencial como em Davel e Melo (2005), Melo, Mendes e Mageste (2006), Marra e Melo (2005), dentre outros.

Antes de articular as ideias defendidas pelos autores citados, é importante explicitar uma concepção relacionada com a discussão aqui desenvolvida e chamada por eles como pesquisa “no/do/com” o cotidiano. Os primeiros textos publicados em tal temática utilizavam os termos “no” cotidiano (no sentido de interno a ele) e “do” cotidiano (no sentido de algo que faz parte dele). Com o passar do tempo, em publicações como a de Oliveira (2002), já se observa a junção dos termos “no/do/com”. Ferraço (2003) esclarece que pesquisar

“sobre” remete à lógica do controle, da separação entre sujeito e objeto; já a ideia de pesquisar “com” remete ao “fazer junto”. Pesquisar “com” o cotidiano significa que o pesquisador faz parte do cenário da pesquisa, ele “habita” esse cotidiano e o afeta sem se deixar afetar. Assim, “os estudos ‘com’ os cotidianos [...] expressam o ‘entremeado’ das relações das redes cotidianas, nos diferentes **espaços tempos** vividos pelos sujeitos cotidianos. Acontecem nos processos de **tessitura** e **contaminação** dessas redes” (FERRAÇO, 2003, p.163, grifos do autor).

Com relação a seu “formato”, embora a pesquisa “no/do/com” o cotidiano apresente semelhanças em sua forma de pesquisar com outras metodologias mais conhecidas de pesquisa qualitativa, como a etnografia, ela desenvolveu um estatuto próprio no Brasil. Sua origem é marcada por críticas às limitações de outras abordagens, o que não a impediu de apropriar-se de certos modos e técnicas vinculados a elas (OLIVEIRA, 2002). O que marca essa ruptura de forma mais intensa são as bases teórico-epistemológicas, inclusive sua intencionalidade política. As pesquisas “no/do/com” o cotidiano questionam a cisão entre o saber formal e os saberes cotidianos, a teoria e a prática, bem como o pensar e o fazer. Havia também certo incômodo com a desconsideração dos saberes em circulação nas escolas e a preocupação com a criação de possibilidades de não apenas explicar os problemas das escolas, suas fraquezas e impossibilidades, mas de compreendê-las nos seus fazeres e naquilo que os tornava possíveis e potencialmente aperfeiçoáveis (OLIVEIRA, 2002).

Outra postura diferenciada na pesquisa “no/do/com” o cotidiano é o questionamento à ideia do afastamento entre pesquisador e universo pesquisado. Em contrapartida é defendida a necessidade de “mergulho” no cotidiano para melhor compreendê-lo. Segundo Alves e Garcia (2002, p. 261), buscar entender essa compreensão “[...] exige que estejamos dispostos a mergulhar inteiramente em uma determinada realidade, captando sutilezas sonoras, sentindo a variedade de sabores, tocando coisas e pessoas e nos deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que estão em cada ponto de nosso caminho diário e aprendendo a ler o corpo, este desconhecido que tantos sinais incompreensíveis nos dá”.

Nesse sentido, Alves (2002) propõe que se deva atentar a tudo que se passa no cotidiano da pesquisa, a tudo em que se acredita, que se repete, que se cria e que se inova. Trata-se de tarefa árdua, pois esta é uma “pesquisa complexa porque essas práticas, volta e meia, exacerbam e desencaminham as nossas lógicas” (CERTEAU, 2008, p. 43). O exercício da pesquisa inclui ainda o combate permanente a todo pensamento estruturado, especialmente do pesquisador, com seus valores e seus preconceitos. Outro ponto importante da pesquisa proposto por Alves (2002) diz respeito à compreensão mais crítica das teorias, categorias, conceitos e noções herdadas das ciências modernas não só como um apoio e orientação da rota a ser trilhada, mas também como limites para a compreensão das lógicas de tessituras dos conhecimentos no cotidiano.

Entretanto, de acordo com Garcia (2003, p.12),

isto não significa desvalorizar a teoria. Muito ao contrário. Buscamos na boa teoria melhores explicações para a complexidade da realidade com a qual nos deparamos. Não apenas para compreendê-la, mas para podermos criar coletivamente com a teoria estratégias de intervenção transformadora numa perspectiva emancipatória. A prática, para nós, é, portanto, critério de verdade; é ela que convalida a teoria. Assim, partimos da prática, vamos à teoria a fim de a compreendermos e à prática retornamos com a teoria ressignificada, atualizada, recriada, dela nos valendo para melhor interferirmos na prática.

Assim, ao invés de ir à prática para confirmar a teoria, o movimento se dá na direção de reinventar a teoria tendo a prática como critério e referencial. Trata-se da valorização da rede chamada por Alves (2002) e Ferraço (2003, 2007), entre outros pesquisadores do cotidiano, de rede de **saberesfazeres**. Ao juntar as palavras, os autores tentam mostrar que esses processos acontecem como estão escritos: sem separações. Essa visão valoriza os sujeitos protagonistas de histórias cotidianas que inventam a educação, ela consiste em assumir a experiência da vida ordinária como um ponto de vista relevante, pois, conforme escrevem Certeau e Giard (2009, p. 341-342), a cultura ordinária é antes de tudo,

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

No entendimento de Garcia (2003, p. 12), esse movimento prática-teoria-prática é dialético por natureza e resgata, enfim, a “defesa da prática como lócus de teoria em movimento, reatando assim o que foi rompido no momento histórico em que foram separadas a teoria e a prática, quando a prática foi desqualificada pelos que passaram a se autodeterminar ‘cientistas’”. Dessa premissa torna-se condição *sine qua non* o rompimento em relação à distinção entre sujeito e objeto de pesquisa. Dito de outro modo, daquela postura que posiciona um sujeito que pesquisa em posição distinta do outro sujeito que é pesquisado sobre um objeto. A separação entre sujeito e objeto nada mais é do que a separação entre sujeitos, pois o objeto só existe em função da construção social dos mesmos.

Na ótica dessa separação quem pesquisa é o privilegiado que não só se distancia do outro pesquisado, mas também desenvolve interpretações sobre esse mesmo outro. A ideia defendida neste artigo, concordando-se com Garcia (2003), é subverter essa relação pela concepção de que o objeto se constrói, igualmente, como sujeito de pesquisa. Isto é, a pesquisa comporta sujeitos – o que inclui quem pesquisa e quem é pesquisado – em relação mútua de produção de conhecimentos científicos.

Essa subversão não significa negar-se um objeto de pesquisa, mas assumir uma

perspectiva de **construção do objeto**. O objeto está lá a ser investigado e nós o reconhecemos como sujeito, o que faz toda a diferença. A pesquisa para nós se dá pondo-nos em diálogo com o sujeito a ser pesquisado. Sujeito, não objeto. Sujeito que pesquisa, sujeito que é pesquisado (as professoras), sujeitos ambos que, no processo de pesquisa, põem-se a pesquisar a sua própria prática e neste processo vão tecendo novos conhecimentos sobre o processo **ensinoaprendizagem** e sobre o processo de pesquisa propriamente (GARCIA, 2003, p. 13, grifos do autor).

No caso específico deste artigo, como o interesse é o estudo das “artes do fazer” gestão em escolas públicas, vários dos sujeitos pesquisados são também docentes como o pesquisador. Assim, durante a realização da pesquisa, ambos professores – pesquisador e pesquisados – trocam, cotidianamente, distintos conhecimentos mútuos sobre processos de gestão “na/da/com” a escola pública. Ou seja, o pressuposto é de se construir pesquisa imbuída de cumplicidade, na qual os sujeitos pesquisador e pesquisado, dialeticamente, são enriquecidos reciprocamente, ao mesmo tempo em que tecem novos conhecimentos sobre gestão. O pesquisador também se assume como seu próprio objeto de estudo, à medida que se posiciona com o cotidiano da gestão escolar e nele pode se confundir, pois “no lugar de estudos ‘sobre’ de fato, acontecem os estudos ‘com’ os cotidianos (FERRAÇO, 2007, p. 160). Define-se aí, um “trabalho de pesquisa [...] epistemologicamente possível e politicamente necessário” (TAVARES, 2003, p. 47).

Essa postura de aproximação entre sujeitos que nos estudos científicos, comumente, são tratados como alvo de uma desejada (mesmo quando reconhecidamente impossível) separação neutra, pode levar a uma indagação: essa postura epistemológica do “no/do/com” o cotidiano implica banalização do rigor científico das pesquisas? Para alguns adeptos de uma concepção de ciência normal específica a resposta poderia até ser sim, mas neste artigo defende-se que a resposta é não. A justificativa para esse “não” é o reconhecimento, concordando-se com Ferrazzo (2003), de que as pesquisas com o cotidiano se materializam em meio ao mundo vivido, praticado e, nem por isso, são mais frágeis metodológica e conceitualmente do que outras que

privilegiam a pesquisa “sobre” os cotidianos. Para esse mesmo autor, essa ideia de fragilização da pesquisa “com” o cotidiano advém das tentativas de se opor cotidiano e senso comum às ciências. Dessa maneira as ciências autoestabelecem para si um “lugar” privilegiado, para pessoas privilegiadas, os pesquisadores, posicionarem-se sobre as demais pessoas.

Ao romper com esse “lugar” privilegiado não se busca destruí-lo e conceber a ciência como algo que não existe, mas posicionar a ciência no “espaço” onde ela é efetivamente construída, o das pessoas, pesquisadoras ou não. Nessa ótica este artigo assume, como defende Geertz (1983, p. 141), que tratar do senso comum significa buscar “novas formas de examinar problemas antigos, principalmente os que se relacionam com a maneira como a cultura é articulada e fundida, e uma mudança (que aliás teve início há bastante tempo) que a distancie de explicações funcionalistas sobre os mecanismos dos quais dependem as sociedades, e a aproxime de métodos que a auxiliem a interpretar as formas de vida existentes nos vários tipos de sociedade”.

Assumir uma nova abordagem epistemológica, como defendida por Geertz (1983), não implica falta de rigor científico, pelo contrário. Para que o conhecimento dela originário tenha legitimidade para as pessoas, deve ficar claro como ele foi obtido, bem como as relações entre as bases científicas anteriores e a proposta em curso. Este artigo foi concebido justamente para esse propósito. Aqui, defende-se que mergulhar no cotidiano impõe um “rigor científico” apurado e complexo, pois exige do pesquisador a preocupação de desvendar como são tecidas distintas e complexas “artes de fazeres” humanos, como também de

escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não como apoio e verdade mas como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade do cotidiano. Isto exige um processo de negação delas mesmas e dos próprios limites anunciados, assumindo-os no início mesmo do processo e não ao final quando **outra verdade as substituir**. Ou seja, essas teorias precisam ser percebidas, desde o começo do trabalho, como meras hipóteses a serem, necessariamente, negadas e jamais confirmadas (ALVES, 2002, p. 22, grifo do autor).

Em suma, nada mais “rigoroso”, cientificamente, do que: a) não se desvalorizar teorias, mas sim tomá-las como pontos de partida que a partir das práticas ou “fazeres” cotidianos podem ser repensadas, retornando-se à ideia de círculo dialético prática-teoria-prática de Garcia (2003); b) desafiar-se o sujeito pesquisador não só a tomar o sujeito pesquisado como objeto, mas também como autor da pesquisa; c) considerar-se que o pesquisador re/constrói suas bagagens acumuladas de conhecimento “com” o cotidiano; d) admitir-se que ambos, pesquisador e pesquisados re/constroem conhecimentos científicos, ou seja, ao pesquisador é permitida a capacidade de re/pensar seu modo de pensar, anteriormente estruturado, bem como ao pesquisado abre-se a chance de, igualmente, re/pensar seus “saberes”. Daí, re/oxigenam-se conhecimentos científicos. Isso, evidentemente, ao contrário de pouca cientificidade, “exige enormes esforços” (ALVES, 2002, p. 22).

Tais esforços, além de envolverem os pressupostos teórico-epistemológicos aqui evidenciados, envolvem a ideia de pesquisar os “fazeres/saberes” na gestão “no/do/com” o cotidiano em organizações escolares públicas, a partir de algumas premissas básicas a serem observadas:

- a) as “maneiras de fazer” gestão estão inseridas em um dado contexto sócio-histórico que condicionam tanto o sistema educacional em si, como a escola e seus praticantes organizacionais – diretores e comunidade escolar;
- b) os órgãos dos sistemas centrais de educação – Ministério, Secretarias, órgãos reguladores/legisladores – representam o “próprio”. Esse “próprio” institui regras e normas de conduta que balizam a “estratégia” para o diretor escolar. Este último é responsável pelo

- desempenho de funções administrativas, descritas por Fayol (1975), que, por natureza, outorgam-lhe autoridade e mando. Essas funções administrativas, por seu turno, são orientadas por “estratégias” emanadas pelo “lugar” de um “próprio” – os sistemas educacionais. Portanto, nas relações estabelecidas com subordinados e demais atores que praticam o cotidiano organizacional, abaixo de sua linha de autoridade, bem como com a comunidade externa, o diretor escolar re/produz um “lugar” organizado, legítimo, investido de poder e reconhecido enquanto tal. Aí é representante dos interesses organizacionais. Ele é o “próprio” e responde por “estratégias” organizacionais;
- c) o mesmo diretor ocupa transitoriamente também o “espaço” de um “outro”, isto é, para acima de sua cadeia de comando, em relação aos praticantes dos sistemas educacionais e suas “estratégias”, a posição pode ser invertida. O gestor em alguns momentos é o “outro”, o fraco da relação, ainda que privilegiado em relação aos seus subordinados. Isso ocorre quando ele desenvolve “táticas” e se movimenta em um “espaço” praticado de subversão do “lugar” do “próprio” ao qual ele está submetido. Cabe destacar que não é a subordinação na estrutura organizacional que simplesmente o coloca como o “outro”, é a sua articulação com ideias que pervertem o “lugar” do “próprio” que o remetem a essa condição.
- d) os “fazer gerenciais” do diretor escolar estão imersos em ambiguidades inerentes ao “lugar” e “espaço”, bem como de um “próprio” e de um “outro” no cotidiano da escola. No “lugar” de um “próprio” ele está sujeito às movimentações “táticas” cotidianas, praticadas pelos demais membros da comunidade escolar. Aí, vivencia conflitos de interesses entre o poder instituído que, formalmente, representa e os demais praticantes na escola, em uma relação entre dominante e dominados. Mas, ao mesmo tempo, no exercício do seu cargo de direção, ele também confronta-se com os interesses do sistema educacional, à medida que as “estratégias” aplicadas ao mundo real da escola não são tão evidentes. Aí, o diretor escolar, em relação a esse “próprio” – sistema educacional – é o “outro”. Isto é, ele desenvolve, junto com os demais membros da escola, “táticas” de sobrevivência/resistência para, até mesmo, legitimar sua autoridade, desenvolvendo aí as “artes do fazer” gestão;
- e) os cotidianos escolares são ricos em significações e complexidade, daí que “são muitas as relações possíveis e não há trajetos definidos, lineares, cujos pontos de partida sejam fixos e os pontos de chegada previsíveis. A imprevisibilidade e a invisibilidade tecem o cotidiano” (ESTEBAN, 2003, p. 201) e configuram uma rede que se entrecruza com aquilo que é visível e previsível;
- f) o cotidiano organizacional dos diretores escolares é atravessado por conflitos, dilemas, imprevistos, mas também rico em soluções inventivas. Para alcance de seus resultados, a partir das ambiguidades “lugar”/ “espaço” e “próprio”/ “outro”, re/criam “estratégias” e “táticas” que caracterizam suas práticas e configuram os seus “fazer gerenciais”. Logo, esses mesmos “fazer” são ricos e complexo, únicos e singulares e compõem o processo da gestão nas diversas e distintas realidades organizacionais das escolas públicas.

A problematização do lócus de estudo – a escola pública – e sua gestão

Neste artigo a escola pública de educação básica é entendida para além do senso comum no qual prevalece o sentido de público como oposto ao privado ou aquilo que pertence ao Estado.

Além dessa condição, neste estudo assume-se que a “escola pública” deve ser também popular, gratuita, coletiva, democrática e inclusiva, como defende Saviani (2005). A partir dessa concepção, aqui se propõe pensar a escola e os fenômenos que a envolvem em três planos: a) político; b) epistemológico; c) organizacional.

No plano político, em uma sociedade capitalista a escola pública deve ser vista, conforme Gramsci (1978), como uma entidade ativa, no seio mesmo do capitalismo, capaz de re/produção social. Ou seja, capaz, ao mesmo tempo, de reproduzir e produzir distintas estruturas que possam superar processos de dominação de uma dada estrutura social. Portanto, rejeita-se a posição dicotômica em relação ao Estado, ou ainda, como simples reprodutora de uma ordem econômica dominante – ou um aparelho ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1980).

Como sugere Dora (2006, p. 340), a escola se configura “como um processo de construção, que por ser dialético, é simultaneamente de destruição”. Nesse sentido, conforme defendem Rockwell e Ezpeleta (2007, p. 135) “o que importa é buscar a presença estatal e civil na realidade cotidiana da escola. Na trama peculiar que daí resulta, a escola pode tomar variados sentidos de acordo com determinadas conjunturas em nível nacional ou local”. A percepção desses dois autores é que a demarcação entre o que se constitui como estatal ou civil, de forma isolada, nem sempre é linear, pois a presença do Estado se dilui ou se fragmenta na construção cotidiana da escola, enquanto mundo real vivido.

Nessa perspectiva a escola é pensada como uma organização social, atravessada por uma multiplicidade de fatores e processos interligados (LÜCK, 2007), constituindo-se como um lócus da complexidade, pois nela “os diferentes sujeitos encarnados que neste espaço/tempo educativo se encontram, além de participarem desta rede educativa escolar, participam de uma multiplicidade de redes de convivência nas quais vão sendo formadas as suas múltiplas subjetividades que os fazem a cada dia diferentes” (ALVES e GARCIA, 2000, p. 8).

Essa complexidade impõe um desafio no plano epistemológico: situar a escola por meio de uma sociologia da ação que inclua contextos histórico-sociais específicos dessa ação, promovendo a integração necessária e indissociável entre estrutura e ação, como propõe Giddens (1984). Assim, “a escola poderá ser estudada não apenas como uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas também como uma instância auto-organizada para a produção de regras e a tomada de decisões” (LIMA, 2003, p. 8). Essa abordagem reforça a escola como espaço privilegiado de reprodução e produção sociais, a partir da ação de seus atores dotados de capacidade de interpretação e reinterpretação de regras e normas, construindo e reconstruindo seus cotidianos (GIDDENS, 1979; 1984).

Essas reflexões permitem, no plano organizacional, que a escola seja estudada a partir de uma lógica que supere “olhares macroanalíticos que desprezaram as dimensões organizacionais dos fenômenos educativos e pedagógicos, e olhares microanalíticos, exclusivamente centrados no estudo da sala de aula e das práticas pedagógico-didáticas” (LIMA, 2003, p. 7). Isso se torna possível à medida que se posiciona o foco de análise no plano de uma “mesoabordagem”, no qual sejam articulados elementos do plano macroestrutural – políticas de Estado, sistemas econômicos e políticos, formas macro de organização dos sistemas escolares, – ao plano microestrutural – ensino e aprendizagem em sala de aula, formação continuada e ação de atores organizacionais (LIMA, 2003).

Ainda no plano da análise organizacional, a escola pública deve ser pensada como organização pluralística, ou seja, envolvida e imersa em um contexto pluralístico em permanente construção, constituído “por três principais características: objetivos múltiplos, poder difuso e processos de trabalhos com base no conhecimento” (DENIS, LANGLEY e ROULEAU, 2007, p. 179-180, tradução nossa). Ao discutir o funcionamento da escola como organização educativa, Lima (2003) permite vislumbrar articulações envolvidas nessa construção. Para o autor, a escola é marcada por um funcionamento do tipo díptico, isto é, ao mesmo tempo portadora de uma face burocrática (WEBER, 1984) e anárquica nos moldes pensados por Cohen, March e Olsen (1972). É nesse contexto pluralístico que são articuladas as práticas gerenciais no cotidiano escolar, portanto, pode-se afirmar, como o faz Bastos (2005, p. 24), que “a escola em seu cotidiano é um lugar de inúmeras e diversificadas práticas”.

A partir dessas reflexões sobre a escola, enquanto locus de estudo, sua gestão apresenta-se como um importante pilar na configuração da sua estruturação e da qualidade do ensino, uma vez que abarca “a articulação dinâmica do conjunto de atuações como prática social que ocorre em uma unidade ou conjunto de unidades de trabalho, que passa a ser o enfoque orientador da ação organizadora e orientadora do ensino, tanto em âmbito macro (sistema) como micro (escola) e na interação entre ambos” (LÜCK, 2007, p. 51).

Deste modo, é por meio da gestão que se viabiliza a integração, o direcionamento, a consistência e a coerência na ação educativa, ou seja, a gestão não é uma atividade “fim” em si mesma, mas uma atividade “meio”, sem a qual uma educação de qualidade se inviabiliza. Ainda que submetida a uma mesma política estatal de educação, podem e devem ser distintas as diversas práticas ou “fazeres” no que tange à gestão de uma escola específica, diferenciações essas que se dão de acordo com paradigmas, ideários e estratégias adotadas localmente (LÜCK, 2006). No entendimento de Sarmiento (2000, p. 99), cada escola é “simultaneamente semelhante e diferente de outra qualquer”. A semelhança é dada pela política de Estado a qual ela deve se orientar e a diferença pela capacidade dos sujeitos que habitam cada uma delas de agirem reflexivamente com distância crítica ao que lhes é determinado. A partir dessa natureza é que a gestão, mais do que nunca, se constrói a partir de práticas sociais igualmente semelhantes e diferentes em cada unidade escolar.

No caso brasileiro, em particular, a problematização da gestão escolar como fruto de um conjunto de práticas cotidianas é ainda mais forte, já que ela passou a ser concebida pelo princípio da democracia, a partir da Constituição de 1988, efetivado por meio da participação dos sujeitos sociais que compõem as chamadas comunidades escolares – educadores, funcionários administrativos, pais, alunos, representantes comunitários – na elaboração e construção de seus projetos, como também nos processos de decisão e de escolhas coletivas. Portanto, a gestão não se constitui uma função circunscrita ao diretor escolar (LÜCK, 2007). Apesar de deter a autoridade formal maior e a responsabilidade final pelos destinos de uma unidade de ensino, ele é mais um dos muitos sujeitos envolvidos no processo de gestão escolar (PARO, 2010; SOUZA e GOUVEIA, 2010; GALVÃO, SILVA e SILVA, 2011).

O processo de gestão escolar torna-se ainda mais complexo com a diretiva legal da democracia. Os sistemas brasileiros de ensino público estão determinados a concretizar, no plano prescrito, modelo de gestão democrática. O princípio constitucional da gestão escolar democrática de 1988 foi assegurado pela Lei nº 9.394/96 que instituiu a Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB, introduziu “um novo tipo de organização escolar, calcado nos princípios da democracia, autonomia e construção coletiva, em oposição ao caráter centralizador e burocrático que vinha conduzindo este campo (DRABACH e MOUSQUER, 2009, p. 259).

Para a concretização dos princípios democráticos da LDB, alguns mecanismos formais encontram-se à disposição dos sistemas estaduais e municipais de educação básica, dentre os quais se destacam: a eleição para o cargo de diretor escolar; a criação de Conselhos de Escola, instância decisória, em cada escola, composta por representantes de pais, alunos, magistério, servidores administrativos, moradores e o diretor escolar como membro nato; a criação de grêmios estudantis; a preconização da autonomia administrativa, financeira e pedagógica da escola. Esses instrumentos corroboram a afirmativa de Lück (2007) de que a gestão escolar não é uma função circunscrita aos diretores das unidades de ensino, mas sim um conjunto de práticas que se constroem socialmente.

Para Lück (2006), dentre os mecanismos citados, o Conselho de Escola é um dos que mais impactam a gestão escolar, pois é por seu intermédio que os recursos financeiros dos sistemas de ensino são repassados às unidades de ensino. Conforme a autora, de maneira geral, ao conselho compete apontar propostas político-pedagógicas e deliberar acerca da aplicação de recursos da escola para o funcionamento geral da mesma, embora muitos deles ainda não consigam atingir estes objetivos plenamente. Diante de toda essa complexa teia de gestão, as escolas públicas experimentam paradoxos, pois, embora consideradas participativas, muitas vezes apresentam dificuldades para vivenciar a gestão democrática. Os processos decisórios implicam tensão

e conflito de interesses, em um contínuo jogo de forças. Como consequência, não raro observa-se a permanência de bases centralizadas do exercício do poder. Do contrário, também é possível encontrar escolas inovadoras e inclusivas, interagindo com a comunidade, fazendo escolhas e produzindo projetos socialmente (LÜCK, 2006; BASTOS, 2005).

Além de a gestão escolar se configurar como um objeto complexo de estudo, ainda há muito o que ser investigado nesse campo de estudo no Brasil. Isso ocorre, conforme Drabach e Mousquer (2009, p. 258), pois enquanto “campo da administração escolar, embora tão em voga atualmente em virtude das inúmeras reformas educacionais, nem sempre foi alvo de atenção na produção acadêmica dos intelectuais da História da Educação”. Outro aspecto a se considerar é a ênfase empiricista dessa produção acadêmica no Brasil. Em um estudo bibliométrico, Martins e Silva (2011) evidenciaram essa tendência. Eles identificaram 753 publicações a partir das seguintes palavras-chave: “gestão escolar; gestão democrática; direção de escola; administração escolar; autonomia; autonomia escolar; financiamento escolar; projeto pedagógico; projeto político-pedagógico; conselhos escolares; participação dos pais” (MARTINS e SILVA, 2011, p. 231).

Os autores classificaram as publicações identificadas em quatro categorias temáticas: 1) espaços e canais de participação intraescolar; 2) relações e práticas intraescolares; 3) políticas, programas e projetos governamentais e não governamentais e 4) teorias e conceitos. Esta última é a categoria que menos apresenta textos científicos: só 5% do total, sendo 3% artigos em periódicos – A1, A2, B1, B2 da base Qualis/Capes –; 9% de teses e dissertações; e 5% de artigos em Anais, dados que permitem aos autores constatarem “o caráter preponderante de investigações realizadas com base em dados empíricos” (MARTINS e SILVA, 2011, p. 236).

As contribuições desses autores legitimam a proposta deste artigo de ampliar as discussões teóricas sobre o tema, a partir da articulação de uma proposta teórico-epistemológica para o estudo das “artes do fazer” gerencial no campo da Administração Escolar.

Pistas para o Estudo das “Artes do Fazer” Gestão nas Escolas Públicas de Ensino Básico

As escolas públicas aqui focadas como organizações educativas (LIMA, 2003; SARMENTO, 2000) são tecidas por meio de redes complexas que as tornam ricas para o estudo no campo da Administração Escolar. Diversas são as características que as reforçam como dípticas (LIMA, 2003) ou organizações pluralísticas (DENIS, LANGLEY e ROULEAU, 2007). Dentre elas, destacam-se:

- a existência de um diretor escolar, sempre um docente que, em muitos casos, é escolhido, por meio de eleição direta, pela comunidade escolar;
- o fato de os diretores escolares eleitos ou, em alguns casos, indicados pelos órgãos centrais, serem docentes que assumem esse “lugar” de um “próprio”, por um tempo determinado e sofrem o dilema de **estarem** diretores de seu ambiente de trabalho como docente (PARO, 2010). Findo esse mesmo tempo de mandato, voltam a ser mais um entre seus pares;
- a convivência com uma instância deliberativa e fiscalizadora que se denomina Conselho de Escola, na qual têm assento representantes de pais, alunos, docentes, funcionários técnico-administrativos, lideranças comunitárias e que influencia o processo decisório administrativo-pedagógico;
- o funcionamento de grande parte delas, principalmente as que atuam no ensino fundamental e médio, em três turnos: daí que a cada turno, como cada professor cumpre, em sua maioria, só um turno na escola, formam-se três turmas distintas de docentes, alunos e funcionários administrativos. Logo, configuram-se “três escolas em uma” mesma unidade organizacional para um mesmo gestor que atua nos três turnos;

- o incentivo para que os alunos se organizem em grêmios estudantis para lutar pelos seus direitos, do mesmo modo que os docentes se atrelam a movimentos sindicais organizados;
- a localização, de muitas delas, em regiões de periferia das cidades e carentes de serviços públicos, o que torna o seu entorno extremamente complexo, bem como exige saberes/fazeres específicos do gestor para lidar com essa complexidade;
- a inserção da escola contemporânea em uma sociedade distinta de tempos atrás, bem como abriga crianças e adolescentes – alunos – muito diferentes de anos anteriores, cujos valores socioculturais, políticos, religiosos, estão em plena ebulição (SILVA, 1995);
- a constatação de que, apesar dessa contemporaneidade e, talvez em contraposição a ela, a escola ainda “trabalha sempre a perspectiva da homogeneização” (GARCIA, 1995, p. 49) por meio de políticas educacionais, por vezes convencionais de ensino, o que, por si só, estabelece um dilema entre homogeneização e fragmentação da sociedade atual.

Essas características compõem um conjunto que permite a proposição de algumas pistas para o estudo das “artes de fazer” gestão nas escolas públicas de ensino básico.

Pistas para problemas de pesquisa

Para o estudo das “artes do fazer” gestão em escolas públicas de ensino básico é possível enumerar alguns problemas para futuras pesquisas:

- Como se configuram as “artes do fazer” gestão nas escolas públicas de ensino básico?
- Como se caracteriza o “fazer gerencial” a partir da sujeição do diretor escolar a um Conselho de Escola?
- Como os diretores escolares vivenciam os dilemas a partir das ambiguidades “lugar”/ “espaço” e “próprio”/ “outro”?
- Como os diretores escolares re/constroem “estratégias” e “táticas” para a sua própria legitimação como tais?
- Como se re/constroem as “estratégias” de um “próprio” – sistema central de ensino – nas “artes do fazer” gerencial na escola?
- Como se re/constroem, nas escolas, as “táticas” de um “outro” – diretor escolar – em relação aos sistemas centrais de ensino?

Pistas das relações com o campo de pesquisa na perspectiva “no/do/com” o cotidiano

A proposta do mergulho no campo pelo pesquisador “no/do/com” o cotidiano escolar (OLIVEIRA e ALVES, 2002; GARCIA, 2003; FERRAÇO, 2002, 2003) pressupõe uma postura distinta em relação ao campo a ser estudado. No plano epistemológico, como já aqui problematizado, a proposta é a superação da distância entre sujeito e objeto, já que este último não existe como externo ao primeiro. Ou seja, o pesquisador, ao “mergulhar” no cotidiano, passa também a vivê-lo e nele também produz conhecimento. Nessa visão considera-se

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 no qual nós, pesquisadores, estabelecemos redes de relações com os que lá estão. Queiramos ou não, fazemos parte do cotidiano pesquisado e por mais alheios e neutros que desejamos ser, sempre acabamos por alterá-lo. Envolvidos plenamente em nosso contexto de estudo, a tradicional, dominante e cartesiana forma de estudá-lo, a partir do olhar, foi ampliada incluindo sentimentos, atitudes e sentidos outros como compartilhar, enredar, ajudar, ouvir, tocar, degustar, cheirar, intervir, discutir, etc (FERRAÇO, 2002, p. 93).

Assim, a metodologia de pesquisa não assume uma realidade dada *a priori* e nem busca uma verdade absoluta e única, mas sim a construção de conhecimentos múltiplos que brotam nas interações entre pesquisador e seus sujeitos de pesquisa. Isso porque, a partir de Certeau (2008), a valorização da cultura “ordinária” cotidiana passa pela riqueza das ações de seus praticantes que, por isso mesmo, são dotadas de uma plasticidade próprias, ou seja, por uma “arte do fazer”, muito mais do que a simples repetição desconectada de sentidos. Nessas “artes do fazer” é possível, ao pesquisador, desvendar o invisível, ou seja, compreender nessas práticas atos de resistência, subversão da ordem, re/criação que resultam da ação humana.

Para assumir essa ótica, a ida ao campo pressupõe a escolha por uma Antropologia com base no mundo contemporâneo, conforme sugere Augé (1997, 2010). Isso porque, por meio dessa perspectiva, é possível dar-se o devido reconhecimento às singularidades das práticas cotidianas, à medida que o pesquisador deve olhar seus interlocutores não só como expressões de uma dada cultura, mas sim “o fato de cada pessoa estar no cruzamento de diversos mundos e de diversas vidas – vida local, vida familiar, vida profissional, etc” (AUGÉ, 1997, p. 182). Daí que brotam, no campo, distintas e complexas formas de diálogos e/ou distintos “espaços” de comunicação, nos quais os sujeitos re/constroem identidades, uns em relações aos outros, bem como preservam suas autonomias.

Logo, para um campo cada dia mais singular, não se trata só, no entendimento de Alves (2002, p. 32-33), de uma etnografia na qual a descrição de práticas tem a obrigação de se aproximar da realidade, mas sim de uma postura na qual é necessário “que eu incorpore a idéia [sic] que ao narrar uma história, eu a faço e sou um narrador praticante ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, a arte de contar histórias. [...] Busco acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato da pertinência do que é científico”.

Trata-se do desafio de se buscar outros modos de escrever a pesquisa e seus resultados, superando a descrição impessoal e formalista. A sugestão é a apresentação de dados em forma de narrativas, onde os cotidianos são contados por meio de histórias, na qual o pesquisador se posiciona como narrador praticante (ALVES, 2002). De maneira geral, a proposta da pesquisa no/do/com o cotidiano é “subverter” os métodos funcionalistas de fazer ciência, redirecionar o olhar do pesquisador, valorizar os atores cotidianos e as riquezas invisíveis do “ordinário”. É preciso ir às organizações, habitar esses “espaços” e dar voz aos indivíduos que praticam o cotidiano, aí incluído o próprio pesquisador. Nas provocadoras palavras de Alves (2002, p. 33) trata-se, ao se construir uma narrativa, de um “ato da pertinência do que é científico”. Na literatura internacional, o uso de narrativas de práticas em pesquisas é sugerido por Rouleau (2011), de La Ville e Mounoud (2003, 2011), Rouleau e Balogun (2011), dentre outros.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados em campo são velhos conhecidos: conversas, entrevistas, documentos, fotografias, relatórios, observação direta ou participante, diários de campo, dentre outros. Cabe ao pesquisador escolher a ferramenta que considerar mais adequada e conveniente. Mas o que a diferencia das demais técnicas de coleta de dados é o modo de escuta, por meio do “mergulho” no campo, no qual se

efetiva a abertura em direção ao outro e o reconhecimento do pesquisador enquanto praticante no exercício de relatar suas distintas e complexas vivências “no/do/com” o cotidiano estudado/praticado.

Logo, esse mesmo “mergulho” não é só para descrever o que nele se repete, mas desvendar, por meio de narrativas, conteúdos “ocultos”, singulares, diferenciados das práticas ou “artes do fazer”, ou seja, daquilo que se repete, mas que não é a mesma coisa necessariamente, dia a dia, em termos de sentidos figurados. Assim, no plano das análises, como ensina a certeuniana Giard (2008), trata-se de narrar fenômenos identificando-se modalidades das distintas ações humanas, as formalidades apresentadas pelas práticas, bem como os tipos que correspondem às especificações das diversas maneiras ou “artes do fazer” na vida cotidiana.

Dadas essas pistas é possível não concluir, mas apontar para a possibilidade de se construir conhecimento científico mais aprofundado da temática inerente às “artes do fazer” gestão, a partir de Certeau (2008) e da abordagem do “no/do/com” o cotidiano, em unidades escolares públicas de ensino básico. Sobretudo para se desvendar o que envolve a pressuposição inicial de que os diretores ocupam posições híbridas, instáveis nos cotidianos organizacionais, à medida que se colocam entre dominados e dominantes (PARO, 2010). Os conceitos de “lugar”, “espaço”, “próprio”, “outro”, “estratégias” e “táticas” (CERTEAU, 2008) são, certamente, um forte ancoradouro para esse desafio científico, bem como a ideia da gestão como prática aqui discutida. Eis a chance de se desvendar novos olhares a respeito das “artes do fazer” gestão. Vamos a eles?

Considerações Finais: Desafios a Serem Tecidos?

Este artigo, mais do que uma proposta teórico-epistemológica pronta de pesquisa, é um convite ou desafio ao debate acadêmico no campo da Administração, sobre conceitos e premissas trazidos para o estudo das “artes do fazer” gestão nas organizações, dentre as quais foram aqui eleitas as escolas públicas de ensino básico, em consideração aos interesses atuais de investigação de seus autores e a evidente relevância do lócus. O ponto de partida teórico tem como base o destaque e importância científica do estudo da vida cotidiana, cujas ideias básicas são devidas a Heller (2008), Certeau (2008) e Lefebvre (1991). A partir do cotidiano são realçados os conceitos de “lugar”, “espaço”, “próprio”, “outro”, “estratégia” e “tática”, concepções trabalhadas por Certeau (2008) e centrais para a análise das “artes do fazer” gestão nas escolas públicas de ensino básico.

Por meio das ideias certeunianas pretende-se suprir lacunas no campo dos Estudos Organizacionais no Brasil, em particular nas pesquisas que tratam do que se denomina ação gerencial que aqui, graças a Certeau (2008), são denominadas “artes do fazer” gerencial. Para tanto, partiu-se de um autor que enfatizou a necessária ideia de se evidenciar a gestão como prática social, sugestões estas mais recentemente trabalhadas por Schatzki (2005, 2006), dentre outros. Com o intuito de avançar nessa trilha, a opção pelo cotidiano e sua conceituação derivada em Certeau (2008) se deu por acreditar-se que esse autor permite a tessitura de ideias que problematizam alguns olhares sobre a própria produção do conhecimento científico. Por meio de sua obra, foi possível aqui a “importação” de autores brasileiros do campo da Educação que o referenciam como Alves (2002), Ferrazo (2003, 2007), Garcia (2003) e Oliveira (2002). Esses mesmos autores são conhecidos como cotidianistas e enriqueceram o campo teórico-epistemológico das pesquisas educacionais com a proposta de estudos “no/do/com” o cotidiano.

Por meio dessa mesma proposta é possível concretizar **conversações** (CLEGG e HARDY, 1998) entre as áreas dos estudos educacionais e da Administração, bem como problematizar olhares distintos em relação a formas consolidadas do “fazer” acadêmico. Assim, as pistas inerentes ao estudo “no/do/com” o cotidiano trilham terrenos movediços que envolvem temas aqui ressaltados como: as relações sujeito-objeto; a postura do pesquisador no cotidiano (campo da pesquisa); a ideia do sujeito pesquisado como também autor da pesquisa; a decisão de não se perceber a realidade como dada à priori; o movimento dialético prática-teoria-

prática; a produção de conhecimento mútuo entre sujeitos pesquisador e pesquisado; as narrativas como forma de apresentação da pesquisa.

Essas proposições, além de provocarem o debate científico, são, neste artigo, as chaves para o avanço da/na construção do conhecimento acadêmico na Administração, em particular, em estudos inerentes não só à ação gerencial de forma isolada, mas como elemento de um processo mais amplo, como se postula aqui, das “artes do fazer” gestão. Nesse particular, os conceitos cereteunianos, ancorados na abordagem de pesquisa “no/do/com” o cotidiano permitem a proposição de pistas que podem enriquecer a pesquisa nesse campo. A pesquisa busca, então, colocar em evidência as práticas cotidianas dos sujeitos praticantes das escolas, com vistas à compreensão de como se operam suas práticas que compõem o processo complexo e dinâmico das “artes do fazer” gestão na vida cotidiana, vida esta rica em nuances e especificidades, saberes, poderes, desejos e indisciplinas.

Fica claro que nessa abordagem o processo de produção científica, para se produzir compreensões mínimas das “artes do fazer” gestão, exige esforços tanto de quem propõe a pesquisa, quanto daqueles pesquisados – também autores – para que se concretize o conhecimento mútuo. Outro desafio, talvez o mais complexo de todos, é a ressonância que a própria abordagem do estudo “no/do/com” o cotidiano pode provocar na comunidade acadêmica que milita no campo da gestão, ainda que já que se encontre consolidada no campo dos estudos em educação. Mas, provocar o “estado das artes” estabelecido nas ciências é também um dos papéis de quem atua nas ciências sociais. Ficam aqui as provocações. Resta agora ouvir e discutir os questionamentos, em prol da construção de conhecimento científico revisitado para, no caso específico deste artigo, tornar-se mais rico o estudo das “artes do fazer” gestão nas escolas públicas de ensino básico.

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-36.

_____.; GARCIA, R. A invenção da escola a cada dia. In: ALVES, N.; GARCIA, R. (Orgs.). **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____.; _____. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

ARROYO, M. G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991.

AUGÉ, M. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas: Papirus, 2010.

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

BOURDIEU, P. **Outline of a theory of practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

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

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____.; GIARD, L. Uma ciência prática do singular. In: CERTEAU, M; GIARD, L; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 335-342.

_____.; _____.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CLEGG, S.; HARDY, C. Introdução: organizações e estudos organizacionais. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W (Orgs.) **Handbook de estudos organizacionais**. v.1. São Paulo: Atlas, 1998. p. 27-57.

COHEN, M; MARCH, J.; OLSEN, J. A Garbage Can Model of Organization Choice. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v. 17, n. 1, p. 1-25, 1972.

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

De LA VILLE, V. Between discourse and narration: how can strategy be a practice? In: CZARNIAWSKA, B.; GAGLIARDI, P. (Eds.). **Narrative we organize by**. Amsterdam: John Benjamins, p. 95-114, 2003.

_____.; MOUNOUD, E. A narrative approach to strategy as practice: strategy making from texts and narratives. In: GOLSORKHI, D. et al. **Cambridge handbook of strategy as practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. p. 183-197.

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

DORA, R. Grasmci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, 2006.

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.

ESTEBAN, R. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 199-212.

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

FELIX, M. de F. C. A especificidade da Administração da Educação: um impasse teórico-prático. In: Programa de Pós-Graduação em Educação /PPGE-UFES: **Administração da educação: questões e reflexões**. Vitória: PPGE-UFES, 1986. p. 42-61.

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.

_____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

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

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1986.

GALVÃO, V.; SILVA, A. B.; SILVA, W. R. O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, 2011. No prelo. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1517-97022011005000002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 13 out. 2011.

GARCIA, R. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 9-16.

GEERTZ, C. **O saber local**. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. **Cartas londrinas**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

GIARD, L. Historia de uma pesquisa. In: CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 9-32.

GIDDENS, A. **Central problems in social theory**: action, structure and contradiction in social analysis. London: Macmillan, 1979.

_____. **The constitution of society**: outline of the theory of structuration. Cambridge: Polity Press, 1984.

GODÓI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; da SILVA, A. B. Introdução. In: GODÓI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; da SILVA, A. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 1-13.

GOLSORKHI, D. et al. Introduction: what is strategy as practice? In: GOLSORKHI, D. et al. **Cambridge handbook of strategy as practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. p. 1-20.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

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

JARZABKOWSKI, P. **Strategy as Practice**: an activity-based approach. London: Sage, 2005.

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

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo, Cortez, 1985.

LEÃO, A. **Introdução à administração escolar**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

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

LOURENÇO FILHO, M. **Organização e administração escolar**: curso básico. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

MARTINS, A.; SILVA, V. Estado da arte: gestão, autonomia da escola e órgãos colegiados (200/2008). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011.

MELO, M. C. de O. L.; MENDES, E. L.; MAGESTE, G. de S. Gerenciando os Gerentes: Reflexões e Desafios para os Profissionais de Recursos Humanos. **Read**, Porto Alegre, v. 12, n.3, p. 1-19, mai/jun. 2006.

_____.; CKAGNAZAROFF, I. B.; TEODÓSIO, A. S. S. Parceria: novas exigências para os gerentes do setor público e desafios para sua formação. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 1., 2000, Curitiba. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2000. 1 CD-ROM.

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

_____. The manager’s job: folklore and fact. **Harvard Business Review**, Boston, p. 163-176, mar./apr. 1990.

_____. **Managing**: desvendando o dia a dia da gestão. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MOREIRA, A. et al. A vida cotidiana e a docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 203-216, jul-dez. 2004.

MOTTA, F. C. P.; BRESSER-PEREIRA, L. C. **Introdução à organização burocrática**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-54.

PARO, V. 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

RECKWITZ, A. Toward o theory of social practices: a development in culturalist theorizing. **European Journal of Social Theory**, London, v. 5, n. 2, p. 243-263, 2002.

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

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

_____. Teorização Organizacional: um campo historicamente contestado. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2006. p. 6-92.

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

ROCKWELL, E; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007.

ROULEAU, L. Studying strategizing through narratives of practice. In: GOLSORKHI, D. et al. **Cambridge handbook of strategy as practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. p. 258-270.

_____.; BALOGUN, J. Middle managers, strategic sensemaking, and discursive competence. **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 48, n. 5, p. 953-983, 2011.

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

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

SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 1-29.

SCHATZKI, T. **Social practices**: a Wittgensteinian approach o human activity and the social. Cambridge: CUP, 1996.

_____. A new societist social ontology. **Philosophy of the Social Sciences**, London, v. 33, n. 2, p. 174-202, 2003.

_____. The sites of organizations. **Organization Studies**, London, v. 26, n. 3, p. 465-484, 2005.

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

SILVA, T. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

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

TEIXEIRA, A. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961.

_____. Natureza e função da administração escolar. **Cadernos de Administração Escolar**, n.1, Salvador: ANPAE, 1964.

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

WEBER, M. **Economia y sociedad: esbozo de una sociología comprensiva**. México: Fondo de Cultura, 1984.

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