

Para além do *management*: o processo de *managing* em uma Escola Pública de Ensino Fundamental no Brasil

LUCAS POUBEL^{1 2}GELSON SILVA JUNQUILHO²¹ INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES), CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM – ES, BRASIL² UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES), VITÓRIA – ES, BRASIL

Resumo

Este artigo objetiva compreender a gestão em uma escola pública de ensino fundamental como um processo relacional e emergente, para além do *management*. A gestão das escolas públicas brasileiras é um fenômeno com características peculiares, dado que envolve múltiplos atores da comunidade escolar. Assim, práticas cotidianas, conflitos, incertezas, negociações e interesses diversos surgem constantemente no dia a dia escolar. Diante disso, é fundamental estudar a gestão escolar sob uma ótica que considere a gestão não como algo estático e dado a priori, como na ideia do *management*, mas enquanto um constante processo dinâmico de *managing*, no qual a gestão é (re)construída a partir das contínuas interações entre as pessoas e as situações vivenciadas por elas no cotidiano organizacional. Nesse sentido, para a coleta de dados, este estudo utilizou a técnica *shadowing*, que consiste no acompanhamento cotidiano de um ator organizacional durante determinado período de tempo, nas suas ocupações diárias, e documentos da escola estudada. As observações sistemáticas ocorreram de fevereiro a maio de 2015, complementadas por visitas mais esporádicas ao campo de junho a setembro do mesmo ano. Os dados foram analisados via análise de conteúdo. Os resultados obtidos apontam para uma gestão escolar como um constante processo de vir a ser, situado, transitório e produto dos constantes diálogos, interações e vivência de emergências e momentos críticos no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Gestão escolar. Escola pública. *Managing*. *Shadowing*.

Beyond management: the process of managing at a Public School of Elementary Education in Brazil

Abstract

This article aims to understand the so-called *managing* process in a public elementary school as a relational and emergent process, beyond the idea of *management*. *Managing* as a process in Brazilian public schools is a phenomenon with peculiar characteristics, since it involves multiple actors of a school community. Everyday practices, conflicts, uncertainties, negotiations, and diverse interests constantly arise in everyday school life. Hence, it is fundamental to study school management not from a perspective of something static and given a priori, but as a constant dynamic *managing* process, in which management itself is (re)constructed by continuous interactions between people and situations they experience in organizational everyday life. Data was collected using the *shadowing* technique, which consists of the daily monitoring of an organizational actor during a certain period, in their daily tasks, and documents of the school studied. Systematic observations occurred from February to May 2015, complemented by more sporadic visits to the field from June to September 2015. Data were analyzed through content analysis. The obtained results point to school *managing* as a constant process of evolution that is situated, transitory, and product of the dialogues, interactions, and experience of emergencies and critical moments in daily school life.

Keywords: School *managing*. Public school. *Managing*. *Shadowing*.

Más allá del management: el proceso de managing en una Escuela Pública de Enseñanza Fundamental en Brasil

Resumen

Este artículo se propone comprender cómo la gestión en una escuela pública de enseñanza fundamental se caracteriza como un proceso relacional y emergente, más allá del *management*. La gestión de las escuelas públicas brasileñas es un fenómeno con características peculiares, dado que involucra a múltiples actores de la comunidad escolar. Por eso, prácticas cotidianas, conflictos, incertidumbres, negociaciones e intereses diversos surgen constantemente en la vida cotidiana escolar. Por lo tanto, es fundamental estudiar la gestión escolar bajo una óptica que la considere no como algo estático y dado a priori, como en la idea del *management*, sino como un constante proceso dinámico de gestión, en el cual la gestión, como *managing*, es (re) construida a partir de las continuas interacciones entre las personas y las situaciones vivenciadas por ellas en la rutina organizacional. En este sentido, para la recolección de datos, este estudio utilizó la técnica *shadowing*, que consiste en el seguimiento cotidiano de un actor organizacional durante determinado período de tiempo, en sus ocupaciones diarias, y documentos de la escuela estudiada. Las observaciones sistemáticas ocurrieron de febrero a mayo de 2015, complementadas por visitas más esporádicas al campo de junio a septiembre del mismo año. Los datos se analizaron a través del análisis de contenido. Los resultados obtenidos apuntan hacia una gestión escolar como un constante proceso de venir a ser, situado, transitorio y producto de los constantes diálogos, interacciones y vivencia de emergencias y momentos críticos en la vida cotidiana escolar.

Palabras clave: Gestión escolar. Escuela pública. *Managing*. *Shadowing*.

Artigo submetido em 16 de janeiro de 2018 e aceite para publicação em 22 de maio de 2018.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395173528>

INTRODUÇÃO

A partir da Constituição Federal de 1988 e da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) -, ficou definido que a gestão nas escolas públicas de ensino básico passaria a ser pautada por princípios democráticos, envolvendo múltiplos atores da comunidade escolar: diretor, docentes, demais funcionários, pais, estudantes e líderes comunitários locais. Para efetivar a gestão democrática nesse contexto, distintos mecanismos de participação foram propostos, dentre eles conselhos escolares e eleições diretas para diretor(a) (LÜCK, 2011). Essa conquista mostra-se importante na busca da minimização das desigualdades existentes na política educacional brasileira (LÜCK, 2006), de tal forma que a gestão escolar se evidencie como um meio capaz de criar ricas oportunidades de aprendizado para os estudantes (SPILLANE, 2015). Ao mesmo tempo, a gestão democrática na escola impulsionou distintas práticas, jogos de resistência, conflitos, incertezas e interesses diversos (DRABACH e MOUSQUER, 2009; LÜCK, 2011; VARGAS e JUNQUILHO, 2013) que influenciam na forma como a gestão escolar é praticada pelos diferentes atores e em como ela se constitui enquanto fenômeno social.

Nesse contexto, o trabalho do(a) diretor(a) escolar é significativamente impactado, pois, geralmente, ele(a) precisa (re)construir relações com a comunidade escolar e o órgão central de educação no curso de suas atividades práticas, tendo em vista que o (a) diretor(a), geralmente, é eleito(a) e tem diante de si o dilema de atender ou não aos interesses e necessidades, muitas vezes conflitantes, desses dois segmentos (PARO, 2010).

No entanto, percebe-se que a literatura sobre gestão escolar ainda foca a natureza prescritiva e racional da gestão. Segundo Lück (2011) e Souza (2012), entre as décadas de 1930 e 1980, o debate se deu em torno da **administração escolar**, enraizada na administração científica e considerada como um conjunto de elementos técnicos, sendo seus recursos utilizados pelo diretor escolar com o intuito de alcançar os objetivos e fins da escola por meio de uma melhor maneira técnica.

A partir do final da década de 1980, trabalhos como os de Félix (1984), Teixeira (1988) e Paro (1988) foram fundamentais na construção de um campo do conhecimento mais crítico a respeito da então chamada administração escolar. Por meio dessa nova concepção, há uma transição para a ideia da **gestão escolar**, capaz de identificar a dinâmica dos processos sociais que estão presentes no processo educacional (LÜCK, 2011). Essa tendência, marcadamente mais crítica, passou a reconhecer a natureza política da gestão nas escolas públicas, bem como a relevância da sua democratização, visando fomentar o diálogo e a participação da comunidade escolar (SOUZA, 2006; 2012; DRABACH e SOUZA, 2014).

Ainda assim, embora as novas ideias adicionadas ao campo da gestão escolar tenham sido fundamentais, especialmente porque caminham em direção a um olhar para o cotidiano escolar (FERRAÇO, 2007; SPILLANE, 2015) e enfocam na importância de considerar a coexistência dos aspectos pedagógicos e administrativos como inerentes ao processo de gestão (PARO, 2010), a discussão sobre esse fenômeno nas escolas públicas ainda tem sido baseada naquilo que Cunliffe (2014) conceitua como *management*, cujo entendimento é o de a gestão ser vista como algo ordenado, racional e estático. Paro (2010), por exemplo, entende a gestão ou a administração como um meio para atingir determinada finalidade, a partir do uso racional de recursos, independente da natureza daquilo que se administra.

Este artigo, por outro lado, busca rediscutir a temática da gestão escolar para além do *management*, a partir da ideia do *managing* (CUNLIFFE, 2014), como um processo dinâmico, coletivo e inacabado, um vir a ser. Tal abordagem torna-se fundamental na tentativa de uma agenda de pesquisa que busque considerar a natureza do processo de gestão não como algo determinado e estático, porém fluido, fragmentado, coletivo, emergente, inacabado e fruto dos diálogos e das relações sociais (WATSON, 2005; CUNLIFFE, 2014). Por meio dessa abordagem e realçando-se a prática da liderança e da gestão em relação aos aspectos de ensino e aprendizagem nas escolas (DIAMOND e SPILLANE, 2016), é possível um melhor entendimento da gestão escolar como um processo em constante (re)construção (WATSON, 2001).

A partir dessas considerações, este artigo tem como objetivo tratar o seguinte problema: **como a gestão em uma escola pública de ensino fundamental caracteriza-se como um processo relacional e emergente?** Três aspectos justificam este estudo. Primeiro, conforme aponta Paro (2010), a literatura que a gestão escolar carece de estudos que visem se aprofundar no caráter contraditório do trabalho do(a) diretor(a) escolar. Ao buscar aproximar as principais ideias tratadas pelo campo da gestão escolar no Brasil com a noção da gestão enquanto um processo dinâmico e emergente (WATSON, 2001, 2005; CUNLIFFE, 2014), tem-se a pretensão de preencher essa lacuna.

Em segundo lugar, ao lançar um olhar para além da ação isolada de um(a) diretor(a) (VARGAS e JUNQUILHO, 2013; DIAMOND e SPILLANE, 2016), busca-se reconhecer a relevância da gestão democrática nas escolas públicas como um meio capaz de garantir a qualidade na educação básica, (LÜCK, 2009; PARO, 2010). Esse direcionamento é importante, pois estudos têm mostrado que a interação com a comunidade escolar traz importantes impactos práticos na manutenção da qualidade e oportunidades de ensino aos estudantes (SPILLANE, 2015).

Em terceiro, este estudo contribui para uma agenda de pesquisa nos Estudos Organizacionais que caminhe da ideia do *management* para o *managing*. Isso significa passar a entender a gestão como um processo que é construído via diálogos nas/pelas relações sociais, sendo sempre inacabado e emergente (WATSON, 2005; CUNLIFFE, 2001, 2014, 2016).

REFERENCIAL TEÓRICO

A gestão escolar e seu caráter plural

Um princípio que norteia as ações da gestão escolar é a gestão democrática. Conquistada após o processo de redemocratização do Brasil, essa peculiaridade é um ponto fundamental na discussão desse fenômeno, pois regulamenta maneiras pelas quais a sociedade pode participar, controlar e fiscalizar a educação e as escolas públicas (DRABACH e SOUZA, 2014). Vários mecanismos de participação foram criados, via LDB, como a eleição para o cargo de diretor escolar, os conselhos municipais, os conselhos de escola e os grêmios estudantis (LÜCK, 2006), promovendo uma maior possibilidade de melhorar o contexto de aprendizagem dos alunos, bem como da participação da comunidade escolar na gestão (VELOSO, CRAVEIRO e RUFINO, 2012, p. 819).

Ao mesmo tempo, as escolas públicas e a sua gestão passaram a ser permeadas por uma série de dilemas, disputas de poder, diversidades de opiniões e práticas construídas coletivamente (LÜCK, 2006, 2011; DRABACH e MOUSQUER, 2009; PARO, 2010; SOUZA, 2012). Mais do que isso, o diretor passou a ser considerado não o responsável único da gestão (VARGAS e JUNQUILHO, 2013). Ao tornar-se um fenômeno cuja peculiaridade é a da participação de toda a comunidade escolar, desloca-se da visão do diretor de escola enquanto aquele que possui habilidades, comportamentos e atributos específicos para exercer o cargo (HALLINGER, 2011) para a ideia da gestão enquanto algo distribuído (SPILLANE, 2005; DIAMOND e SPILLANE, 2016). Nessa nova perspectiva, a gestão escolar é vista como produto das interações entre o(a) diretor(a), a comunidade escolar e as distintas situações e contextos que os cercam (DIAMOND e SPILLANE, 2016).

Por isso, cada vez mais estudos sobre a gestão escolar no Brasil têm dado importância ao cotidiano das escolas (FERRAÇO, 2007; PARO, 2010; SOUZA e GOUVEIA, 2010; DRABACH e SOUZA, 2014; SPILLANE, 2015), pois é nele que se pode “[...] sentir o mundo, buscar entender as lógicas [...]; ver além daquilo que os outros já viram” (FIORIO, LYRIO e FERRAÇO, 2012, p. 570). Esse esforço, portanto, é significativo, pois possibilita revelar, mais profundamente, as complexidades das escolas públicas, sem a preocupação de buscar assegurar de maneira prévia e singular a diversidade e pluralidade do cotidiano escolar (FERRAÇO e ALVES, 2015).

No entanto, a discussão sobre a gestão nas escolas públicas ainda está enraizada na ideia conceituada por Cunliffe (2014) como *management*. A autora entende que, ancorada nesse conceito, está a noção de um processo estático, racional, ordenado e dado *a priori*. É o que se percebe, por exemplo, em Paro (2010, p. 765), que identifica a administração, em um campo acrítico, como a “[...] utilização racional de recursos para realizar fins, independentemente da natureza da ‘coisa’ [grifos do autor] administrada”. Lück (2011), Souza (2012), Drabach e Souza (2014), de maneira semelhante, mesmo apontando para a natureza coletiva da gestão e a importância da participação escolar para o ensino público brasileiro, discutem esse fenômeno do ponto de vista das funções gerenciais do diretor de escola. Nesse sentido, o foco recai em um indivíduo e no papel que ele(a) possui na coordenação, no domínio de conhecimentos gerenciais, no cumprimento dos objetivos administrativos e pedagógicos e na articulação e mobilização que ele(a) que deve promover com os demais atores da comunidade escolar.

Tais aspectos não devem ser desconsiderados nos estudos sobre a gestão nas escolas públicas. No entanto, é preciso focar no cotidiano visando revelar as constantes (re)invenções de práticas vivenciadas pelos membros (CERTEAU, 2008) da comunidade escolar em seus cotidianos (FERRAÇO, 2007). Portanto, considerando o diretor de escola como mais um dos vários praticantes da gestão escolar, é essencial buscar compreender como a prática da gestão escolar é realizada à medida que as interações

sociais se desenrolam em meio às diferentes situações e acontecimentos nas escolas, na comunidade e no órgão central de educação (DIAMOND e SPILLANE, 2016).

A busca por essa nova agenda pode contribuir para melhor discutir e compreender a natureza paradoxal dos diretores de escolas públicas de ensino básico. Ao mesmo tempo em que é um subordinado do poder público municipal e, com isso, precisa cumprir com as condutas administrativas, leis e regras exigidas pelo órgão central de educação, também devem atender às expectativas e desejos da comunidade que os(as) elegeram. No entanto, muitas vezes os desejos do poder público e da comunidade escolar são conflitantes, tornando a gestão, mais do que estratégica, paradoxal (PARO, 2010).

Ou seja, para além do que é regido nas funções previamente definidas de direção é preciso discutir a dinâmica da gestão nas escolas públicas de ensino básico, a partir da ideia do *managing*. Por meio dessa perspectiva, pode-se estudar o contexto complexo da gestão democrática nas escolas públicas considerando as características emergente, relacional, distribuída, social e inacabada da mesma (WATSON, 2005; DIAMOND e SPILLANE, 2016), como um fenômeno feito e refeito pelas/nas comunidades escolares.

A gestão com enfoque processual-relacional

A temática do trabalho gerencial é discutida sob diferentes pontos de vista nos estudos organizacionais. A preferência por estudar o fenômeno da gestão sem considerar o aspecto subjetivo e emocional dos gestores ainda é grande nos estudos organizacionais (TENGBLAD, 2012). Isso porque o “bom gestor” é considerado, por algumas correntes, como aquele que é racional e objetivo. Qualquer influência emocional ou subjetiva no seu trabalho seria considerada uma disfunção ou um comportamento não profissional (TENGBLAD, 2012).

Essa percepção aproxima-se das ideias do *management*, cuja visão é de que os gestores devem ser socializados a partir de comportamentos racionais, orientados sempre por objetivos claros e por papéis definidos *a priori* em estruturas específicas. Nessa perspectiva, de acordo com Cunliffe (2014), o gestor é aquele que resolve problemas, controla e disciplina os trabalhadores e realiza as coisas eficientemente. Numa abordagem crítica em relação ao *management*, este artigo trabalha na perspectiva da gestão como fenômeno social, a partir da ideia do *managing* (CUNLIFFE, 2014). Trata-se de um contraponto ao pensamento convencional da gestão como vinculada a um conjunto puramente racional de técnicas a serem aplicadas, de forma simplificada em busca de solução de problemas organizacionais. Para além dessa perspectiva de se focar em regras generalizadas de como “melhor” gerenciar, a ideia do *managing* possibilita a concepção da gestão como processo dinâmico, re/construído social e cotidianamente pelos atores organizacionais de forma coletiva (CUNLIFFE, 2014, 2016).

Assumir tal abordagem é importante, pois autores como Cunliffe (2014, 2016), Tengblad (2012) e Watson (2001) abordam que, no cotidiano organizacional, tem se evidenciado um caráter emocional forte no trabalho gerencial, em virtude das relações do gestor com outras pessoas e com as pressões, as ansiedades e os imprevistos que ele sofre no dia a dia. Diante disso, Cunliffe (2014, 2016) escreve que o surgimento de novas maneiras ou processos de pensar (*thinking*), organizar (*organizing*), gerir (*managing*) e relacionar-se (*relating*) com as pessoas torna-se fundamental.

A partir das ideias do *managing*, as realidades sociais são construídas e moldadas à medida que as relações interpessoais se estabelecem e que tentamos dar sentido ao que acontece ao nosso redor (CUNLIFFE, 2014). Dessa maneira, é possível afirmar que as organizações não possuem estruturas predefinidas, mas emergem constantemente a partir das interações e dos diálogos diários entre gestores e demais atores organizacionais, configurando-se o plano das intersubjetividades (CUNLIFFE, 2014, 2016).

Nesse aspecto, o *managing* apresenta-se como alternativa para o estudo do trabalho gerencial por discutir a gestão de forma processual-relacional, rechaçando a noção de organização como uma “coisa” e adotando uma visão de organização como “relações organizadoras” (WATSON, 2005). A premissa não é de que os gestores devam ignorar as atividades clássicas de planejamento, de tomada de decisão ou o uso de modelos de gestão, mas que os aspectos relacionais e intersubjetivos sejam também considerados (TENGBLAD e VIE, 2012; CUNLIFFE, 2014). Desse modo, além de confrontar os problemas técnicos do cotidiano de trabalho, eles enfrentam dificuldades relacionais (SHOTTER e TSOUKAS, 2014). Nesse sentido, as práticas do trabalho gerencial são desenvolvidas de maneira gradual, ao longo do tempo e caracterizadas por surpresas (TENGBLAD, 2012) e inter-relações (CUNLIFFE, 2014).

Dito de outro modo, o trabalho do gestor está sempre em emergência, um eterno processo de vir a ser – *becoming* (WATSON, 2001, 2005). A partir desse princípio, propõe-se que “[...] todas as situações organizacionais devam ser compreendidas como

situações que ocorrem em um momento histórico particular, no contexto de uma sociedade ou comunidade específica” (WATSON, 2005, p. 19). Nesses diferentes contextos, as dificuldades dos(as) gestores(as) giram em torno de como eles(as) veem, escutam, percebem, sentem e valorizam espontaneamente situações e experiências particulares que ocorrem ao seu redor (SHOTTER e TSOUKAS, 2014). Seguindo essa lógica e sustentando-se nas ideias de Cunliffe (2014), a gestão nas escolas públicas é englobada por diferentes práticas, permeadas e (re)desenhadas por constantes tensões, sendo um processo contínuo e incompleto – *managing*.

Buscar entender o gestor a partir dessa ótica pode auxiliar a compreender alguns traços importantes das práticas de gestão em uma escola pública, considerando-as como fenômenos sociais “emergentes”. Mais ainda, como processos frutos de inter-relações sociais (CUNLIFFE, 2001; WATSON, 2001, 2005) da comunidade escolar. Nesse sentido, propõe-se aqui focar nas pistas de como se evidencia o *managing* em uma escola pública, ancorado no processo democrático que permeia a gestão nas escolas públicas brasileiras, discutindo-a enquanto um fenômeno dinâmico, fluido e inacabado.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Tipo de pesquisa e escolha do *locus* de pesquisa

Este estudo parte da ideia de que o pesquisador vivencia os dilemas, as interações e as dinâmicas do cotidiano escolar (FERRAÇO, 2007; FIORIO, LYRIO e FERRAÇO, 2012; JUNQUILHO, ALMEIDA e SILVA, 2012), fundamentando-se na percepção de que as realidades são construídas socialmente. Portanto, tem como base os princípios da pesquisa qualitativa, na qual não existe a comum separação em pesquisador e objeto pesquisado (DENZIN e LINCOLN, 2000).

Diante disso, o estudo foi desenvolvido em uma escola pública de ensino fundamental em uma capital de estado da região Sudeste do Brasil. Em 2015, quando um dos autores deste artigo vivenciou o campo, a referida escola atendia 557 alunos, dos quais 291 estudavam no turno da manhã e 266 no turno da tarde. Nos dois turnos, atendiam-se turmas de 1º ao 9º ano, totalizando 24 turmas em toda a escola. Ao todo, eram 35 professores, sendo 18 no turno matutino e 17 no vespertino, três coordenadores de manhã, três coordenadores à tarde, duas pedagogas no turno matutino e duas pedagogas à tarde.

A opção por realizar a pesquisa nessa unidade de ensino se deu por dois aspectos. Primeiro, foi definido como critério estudar uma escola pública municipal cujo(a) diretor(a) tivesse sido recém-eleito(a) pela comunidade escolar e que nunca tivesse exercido tal cargo. Esse critério foi central para entender o processo de gestão (*managing*) a partir da discussão de como um sujeito, ao vivenciar os desafios cotidianos do trabalho gerencial pela primeira vez, se (re)constrói como gestor via interações sociais diárias com a comunidade escolar (WATSON, 2005; CUNLIFFE, 2014).

O segundo critério foi considerar uma característica peculiar da unidade de ensino estudada. Dentre as que teriam um(a) diretor(a) recém-eleito(a), a escola escolhida estava localizada em um espaço provisório, cedido pela Prefeitura, sendo que ficava em um bairro diferente do qual ela originalmente pertence. O motivo dessa mudança foi a necessidade de reforma no prédio onde as aulas aconteciam até 2014. No entanto, a comunidade escolar sempre foi contrária em relação à mudança para o atual espaço provisório, dado que está distante cerca de 1,5 ou 2 quilômetros (a depender do local das casas dos alunos) e situa-se em um bairro onde historicamente sempre existiu brigas entre gangues rivais dos dois bairros. Diante disso, muitas insatisfações estavam sendo manifestadas pela comunidade escolar, gerando impactos significativos no processo de gestão. Esse aspecto, portanto, tornou-se um ponto de investigação fundamental à luz da ideia da gestão enquanto um processo inacabado, relacional e emergente (WATSON, 2005; CUNLIFFE, 2014).

Técnicas de coleta de dados e método de análise

A partir do objetivo deste artigo, optou-se pela vivência sistemática, realizada por um dos seus autores, do cotidiano da escola entre fevereiro e setembro de 2015. Duas técnicas foram utilizadas para coletar os dados: 1) observação não-participante via *shadowing*, em que se realizaram anotações em diários de campo; 2) documentos da escola. As observações ocorriam de 2 a 5 vezes por semana, sempre alternando os turnos da manhã e da tarde, com permanência de 2 a 5 horas por dia, dependendo dos acontecimentos no dia da observação ou, quando possível, das conversas com a diretora após o término das aulas. Todos os registros das observações foram realizados em diários de campo, em caderno ou no telefone celular, nos quais eram escritas palavras-chave ou frases que eram utilizadas para posterior expansão.

A técnica *shadowing* consiste no acompanhamento de um ator organizacional durante determinado período de tempo, nas suas ocupações diárias, baseando-se em eventos reais, e não na reconstrução de eventos que já tenham ocorrido (MCDONALD, 2005; CZARNIAWSKA, 2007). Sendo assim, essa técnica significa seguir pessoas, independentemente de onde elas estejam ou do que estejam fazendo, demandando concentração e vigor por parte do pesquisador (ARMAN, VIE e ASVOLL, 2012). Destarte, a *shadowing* possibilita ao pesquisador mover-se junto com o indivíduo pesquisado dentro de uma mesma organização (MCDONALD, 2005), bem como realizar comentários e perguntas ao longo da observação (GILL, BARBOUR e DEAN, 2014).

Por esses aspectos, a *shadowing* abre espaço para a criação de uma relação peculiar entre a pessoa acompanhada e o pesquisador, pois há uma observação mútua entre eles. Ou seja, ao longo dos eventos que acontecem no campo, há o estabelecimento de similaridades e diferenças entre pesquisador e pesquisado, sendo que, ao mesmo tempo em que o primeiro faz perguntas, ele também é observado pelo segundo, sendo posta assim uma percepção dupla (CZARNIAWSKA, 2007).

Essa relação muito próxima entre pesquisador e pesquisados, muitas vezes, faz com que a *shadowing* gere uma situação desfavorável ao pesquisador, já que os pesquisados sentem sua privacidade invadida e buscam, com isso, tornar confidenciais as informações da dinâmica organizacional (ARMAN, VIE e ASVOLL, 2012). Nesse ponto, cabe ao pesquisador negociar e renegociar constantemente com os indivíduos pesquisados a sua inserção no campo (CZARNIAWSKA, 2007; ARMAN, VIE e ASVOLL, 2012). Em contrapartida, essa técnica tem a vantagem de tornar o pesquisador mais compreensivo em relação às visões e aos problemas vivenciados pela pessoa acompanhada, o que possibilita a obtenção de dados detalhados e fundamentais para o andamento do estudo (ARMAN, VIE e ASVOLL, 2012).

Vale afirmar que a *shadowing* permite que o pesquisador acompanhe em determinados momentos outras pessoas da organização estudada. Essa estratégia torna-se importante para se obter outras perspectivas de interpretação a respeito do cotidiano organizacional (ARMAN, VIE e ASVOLL, 2012). Assim, embora a *shadowing* proponha que se acompanhe um ator organizacional, a unidade de análise nunca é tal indivíduo ou suas ações isoladas, mas as práticas da gestão (CZARNIAWSKA, 2007; GILLIAT-RAY, 2011).

Portanto, neste estudo, a unidade de análise não foi apenas a diretora e suas ações, mas as inter-relações sociais com a comunidade escolar, responsáveis pela configuração de distintas práticas caracterizadoras da gestão escolar. Justifica-se a escolha dessa técnica pelo fato de que a *shadowing* é uma técnica que possibilita vivenciar o campo com profundidade. Nesse sentido, para compreender o processo de gestão (*managing*) como fruto das relações sociais (WATSON, 2005; CUNLIFFE, 2014), é importante que o pesquisador observe como os indivíduos vivenciam o cotidiano organizacional (CZARNIAWSKA, 2007).

Em relação aos dados oriundos dos documentos, as atas de reuniões do Conselho de Escola foram as principais fontes. Nelas, foi possível buscar informações complementares para a melhor compreender distintos fenômenos do cotidiano da gestão.

Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo, cuja base está na mensagem. Desse modo, a análise de conteúdo possibilita que o pesquisador faça inferências sobre o que se fala, o que se escreve, com que intensidade e quais símbolos figurativos são usados para expressar ideias, os silêncios e as entrelinhas de uma comunicação (FRANCO, 2005).

As categorias de análise foram definidas *a posteriori* por considerar-se o contexto escolar dinâmico, plural e complexo (DRABACH e MOUSQUER, 2009; LÜCK, 2011; VARGAS e JUNQUILHO, 2013). Tais características tornam seu cotidiano imprevisível e rico em informações. Portanto, novos e importantes dados surgiam diariamente, de tal forma que a definição prévia de categorias implicaria em uma limitação dos dados. As categorias foram do tipo tema, no qual o pesquisador busca significados, conotações e sentidos nas afirmações explicitadas pelas fontes dos dados (FRANCO, 2005). Por meio dessa lógica, os dados foram lidos para que códigos fossem definidos à medida que expressões, eventos e acontecimentos surgiam. Em seguida, todo o material foi relido, de tal forma que os códigos que representavam temas em comum fossem agrupados para, posteriormente, serem reduzidos a uma lista de sete subcategorias (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Essas sete subcategorias, então, passaram a englobar três categorias temáticas. No entanto, por motivos de delimitação, este artigo abordará apenas uma das categorias encontradas, englobada por três subcategorias e descritas no capítulo seguinte.

RESULTADOS

A gestão escolar não é uma ilha: as influências da comunidade escolar no processo da gestão

As negociações políticas no cotidiano: a oposição e a base aliada

Para desenvolver este tópico, é fundamental, inicialmente, destacar como ocorreu o processo eleitoral da escola, pois foi algo que permeou fortemente as relações cotidianas da diretora com os demais funcionários no início do mandato. Quem se candidataria no lugar dela seria um professor do turno da tarde, que iria concorrer com uma professora e uma das coordenadoras, ambas do turno da manhã. Faltando poucos dias para que as pessoas se inscrevessem como candidatas, o professor desistiu da candidatura por questões pessoais.

Isso preocupou boa parte do corpo docente da escola, pois quem liderava as pesquisas era uma professora do turno da manhã com a qual os professores não tinham bom relacionamento. Diante disso, houve uma mobilização dos docentes para propor um novo nome que representasse o segmento. Indicaram, então, a atual diretora que ganhou a eleição por uma diferença de três votos em relação a professora que então liderava a pesquisa. Esta, por sua vez, tendo perdido a eleição, preferiu trocar de unidade de ensino. Assim, no ano seguinte, apenas a coordenadora da manhã, terceira colocada, continuou trabalhando na escola.

A permanência dessa coordenadora foi um fator importante para que a diversidade de interesses e opiniões ficasse clara entre os professores no cotidiano escolar, especialmente quanto ao uso dos espaços da escola e de equipamentos. Diante das divergências de interesses, a diretora procurava, em algumas negociações, ceder à vontade de funcionários com o objetivo de aproximar-se àqueles que se opuseram à sua candidatura.

Ainda assim, a relação com aqueles que foram contrários ao seu mandato não foi fácil e teve influência considerável para a direção nos primeiros meses. Os principais embates da diretora, no entanto, eram com a coordenadora que também concorreu à eleição. A dificuldade de comunicação entre as duas era forte, impulsionada principalmente pelos conflitos de opiniões. Sempre que aconteciam os momentos de conflito com a oposição, a alternativa encontrada pela diretora era recorrer à sua “base aliada”, composta principalmente por boa parte dos professores da tarde, quatro professores da manhã, duas pedagogas – uma da manhã e outra da tarde – e alguns funcionários terceirizados da limpeza e da cozinha. A “base aliada” oferecia conselhos e opiniões sobre os acontecimentos da escola, especialmente aqueles envolvendo o que eles denominavam de “politicagem”. Tais ajudas se davam especialmente em conversas informais, nos corredores da escola, e tinha como objetivo pontuar alguma possível medida a ser adotada pela direção.

As influências da comunidade

Principalmente pelo fato de a escola ter mudado de local, pais, estudantes e líder comunitário estavam insatisfeitos. Isso era motivo de preocupação do CTA (Corpo Técnico-Administrativo composto por pedagogos e supervisores) e dos professores, pois todos sabiam como a comunidade tinha influência nas decisões tomadas na unidade de ensino. Assim, foi combinado, desde o início do ano letivo, que os docentes e os funcionários da escola conversassem recorrentemente com a comunidade, com vistas a conquistarem seu apoio.

Nesse sentido, sempre que possível, a diretora mantinha diálogos informais com algumas pessoas da comunidade visando “proteger” a gestão da escola do constante “telefone sem fio” que acontecia na comunidade escolar. Tal ação visava principalmente evitar manifestações ou o aumento de reclamações por questões envolvendo o ônibus escolar, por exemplo, e “blindar” a escola das ações mais exaltadas do líder comunitário. A relação da diretora com esse sujeito foi marcada por uma dinamicidade interessante: ora a diretora “sofria” por ter que se relacionar com ele, ora ela percebia nele um aliado fundamental para o andamento da escola, cedendo algumas de suas vontades políticas, já que sabia como ele era atuante na escola, tinha influência na comunidade e buscava, por meio dessa atuação, se reeleger nas eleições que aconteceriam no meio do ano de 2015 para liderança comunitária.

O comportamento e os problemas sociais da comunidade também interferiam na maneira como a diretora e os demais servidores da escola trabalhavam. As fofocas e os conflitos envolvendo pessoas no/do bairro acabavam chegando, quase

todos os dias, até a escola. Quando essas situações surgiam, cabiam aos funcionários da unidade de ensino tentar desfazer quaisquer desentendimentos por meio do constante diálogo com os pais e alunos.

As influências do órgão central

Marcadamente, a atuação da diretora esteve muito relacionada também ao órgão central – Secretaria Municipal de Educação – Seme. Duas situações importantes podem exemplificar a dinâmica dessa relação. A primeira delas foi o caráter de resistência que a diretora demonstrava em relação à Seme, principalmente no sentido de buscar ratificar ou aumentar a autonomia da escola. Essa resistência ocorreu de diferentes formas, como: 1) a não-participação nos treinamentos oferecidos pelo órgão central – o conteúdo das formações continuadas era considerado insuficiente ou distante da realidade da escola; 2) o conserto de equipamentos sem a deliberação do Conselho de Escola – a formalização do Conselho demorou aproximadamente cinco meses, pois a Seme atualizou com atraso o novo endereço da escola; 3) utilização do serviço voluntário do marido da diretora para realizar os reparos de equipamentos e materiais da escola, tendo em vista a impossibilidade de efetivar compras dentro do processo legal estabelecido pela Seme, já que não havia Conselho no início do mandato.

É importante destacar que funcionários da Seme sabiam das referidas ações tomadas pela gestão da escola. No entanto, mesmo diante das orientações de que não era legal o que a escola estava fazendo, a diretora manteve seu posicionamento, pois, se não tomasse tais decisões, o funcionamento da escola seria prejudicado. Na visão dela e dos demais servidores da escola, as orientações dadas pelo órgão central eram vagas e não levavam em consideração o que estava acontecendo na unidade de ensino. Nesse caso, era evidente como a dinâmica da relação era caracterizada pelo “nós” (escola) e “eles” (Seme).

A segunda situação que caracterizou a relação da diretora com o órgão central diz respeito ao problema criado com o ônibus escolar, cedido pela Seme e com a determinação de transportar apenas estudantes dos 1º e 2º anos. Nesse evento, no decorrer dos dias frente à gestão da unidade de ensino, a diretora passou a perceber que não conseguiria lidar sozinha com tantas insatisfações dos pais. Por isso, precisaria do apoio de alguém da Seme, que teve atuação marcante na reunião com os pais, acontecida no final de fevereiro, visando debater sobre a possibilidade ou não de serem disponibilizados mais ônibus para o transporte dos alunos.

Na referida reunião, a diretora pouco falou, pois o CTA e o corpo docente já haviam manifestado que a decisão de restringir o ônibus para apenas duas turmas seria problemática. No entanto, isso incomodou alguns membros da Seme, que passaram a achar que isso refletia um posicionamento favorável da diretora à comunidade e contra o sistema de educação. Consequentemente, nos dias seguintes, mesmo membros da Seme sabendo da situação em que a escola se encontrava, foram encaminhados ofícios solicitando explicações por escrito do porquê de ainda não haver Conselho de Escola formado na unidade de ensino.

Por outro lado, quando tinha dúvidas sobre prestação de contas, por exemplo, a diretora geralmente ligava para a Seme. Diante dessas ajudas, a diretora afirmava que eles (técnicos da Seme) a ajudavam “a achar o caminho das pedras”. Portanto, a relação da diretora com a Seme foi bastante dinâmica. Ora as interferências do órgão central tinham caráter “prejudicial” para a gestão, ora tinham caráter “positivo”. Nos primeiros dias da gestão, o vínculo era mais difícil e marcado pelos atritos. No entanto, à medida que imprevistos surgiam e ficavam difíceis de serem conduzidos somente pelos funcionários da escola, a diretora conseguiu construir, em conjunto com membros da Seme, uma relação que a ajudava no dia a dia de trabalho, embora discordâncias continuassem existindo.

Análise dos Dados: o Contexto da Gestão Escolar e seu Caráter Processual-Relacional

O forte caráter relacional da gestão influenciando o trabalho da diretora mostrou-se sempre muito presente. Isso podia ser percebido nas conversas e desabafo que ela tinha com outras pessoas na escola, independentemente de eles serem da “oposição” ou da “base aliada”. Até o final de abril, a não existência do Conselho de Escola, um dos canais de participação, consulta e deliberação da gestão escolar (LÜCK, 2011; VELOSO, CRAVEIRO e RUFINO, 2012; DRABACH e SOUZA, 2014) limitou consideravelmente o trabalho da diretora. Ainda assim, a inexistência desse canal de participação evidenciou como a gestão de uma escola perpassa pela atuação de diversos atores, de tal forma que o diretor de escola dependa consideravelmente de outros sujeitos para tomada de muitas decisões no cotidiano escolar (DRABACH e MOUSQUER, 2009). Sem esse órgão, a diretora não conseguia atender aos diferentes pedidos de professores, como climatizar salas de aula ou comprar novos computadores, por exemplo. Além disso, ela ficou impossibilitada de contratar obras que visassem reparar emergências que surgiam em problemas na cozinha e na caixa d’água, conserto de portas, armários e bebedouros.

De igual modo, a relação com pais, alunos e líder comunitário era quase sempre permeada por reivindicações, desabafos, emoções e pedidos de ajuda. Eram muitas questões relacionadas às drogas, violência, falta de moradia ou reclamações de brigas particulares que envolviam as próprias famílias no bairro. Com o líder comunitário, especificamente, a relação era mais conturbada, pois em muitas oportunidades os interesses desse ator eram divergentes dos desejos de membros da escola. É importante destacar que os objetivos difusos oriundos da relação entre líderes comunitários e representantes das escolas públicas foram aspectos já observados ou discutidos por Paro (2010).

Diante de tantas diferenças, nem sempre a diretora podia atender às reivindicações das pessoas. Com isso, dado o caráter político da gestão escolar (SOUZA, 2012; VARGAS e JUNQUILHO, 2013), ela acabava ficando exposta a uma série de pressões e expectativas vindas da comunidade escolar: “a sala precisa ser mais agradável para professores e alunos” (Professora da manhã), “preciso de equipamentos melhores para trabalhar” (Assistente Administrativa), “não pode ter aula sem água na escola” (Coordenadora) e “tia, não sai água do bebedouro” (Aluno do 4º ano). Do órgão central vinham as regras: “tem que ter aula normalmente” e “não pode fazer obras sem deliberação do Conselho”, por exemplo. Diante desses comentários, das práticas cotidianas e dos diversos interesses envolvidos no cotidiano escolar (DRABACH e MOUSQUER, 2009; PARO, 2010), era comum que a diretora sentisse inseguranças, tristezas e angústias.

Uma das formas encontradas por ela para lidar com essas questões foi utilizar a “artimanha”, “remenda” ou “reinvenção de uma saída”, expressões utilizadas por Ferraço (2007) e Ferraço e Alves (2015) para destacar o caráter não convencional e “mundano” dos cotidianos das escolas de ensino público no Brasil, aqui apropriadas para a gestão escolar. Um exemplo do uso dessas “artimanhas”, a partir dos dados do campo, foi a alternativa encontrada para o conserto de equipamentos sem a deliberação do Conselho de Escola e da utilização do serviço voluntário do marido. Outro exemplo foi a maneira de a diretora buscar o diálogo constante com a comunidade escolar e com o órgão central a fim de encontrar soluções, imediatas ou não, que pudessem aliviar as emergências que surgiam na escola, aspecto que na visão de Cunliffe (2014) e Watson (2005) é central no processo de gestão visto como *managing*. Nos dois casos, ela precisava tratar de aspectos complexos e inter-relacionados, bem como de diferentes emoções e intersubjetividades que, na visão de Tengblad (2012) e Cunliffe (2001, 2014, 2016), surgem das relações com as outras pessoas. São “artimanhas” construídas socialmente para solucionar desafios cotidianos para a gestão da escola, cujos caminhos não estão descritos em nenhum manual administrativo do Sistema Municipal de Educação.

Evidencia-se assim, a partir da ideia de *managing* (CUNLIFFE, 2014, 2016), o que aqui se denomina por um “fazer gestão”, ou seja, o caráter emergente e fluido da gestão enquanto fenômeno social re/construído. Distintamente de algo dado *a priori*, trata-se de um “fazer” diário pelas inter-relações da diretora com os membros da comunidade escolar, exigindo a participação de mais de um ator nas tomadas de decisões, bem como na forma de lidar com a pluralidade de emoções e interesses (LÜCK, 2011). Em grande medida, isso se dava porque o processo da gestão escolar se desdobrava a partir dos episódios que ocorriam na comunidade e acabavam “chegando” à escola. Casos ocorridos na comunidade, mesmo estando relacionados a questões particulares e “externas” (“Brigo [mãe] porque ela [vizinha] fica se achando toda gostosona e debochando da gente quando anda de ônibus”; “Nós [alguns alunos] estamos jurados de morte”; “Eu [líder comunitário] estou preocupado com a reeleição no bairro”), acabavam envolvendo espaços, pessoas e locais feitos e refeitos na/pela gestão escolar, como o funcionamento do ônibus, a segurança dos estudantes, a matrícula, o líder comunitário, os pais e os alunos. Assim, a partir dos entendimentos de Czarniawska (2013), é possível destacar que o processo de gestão nunca era algo acabado na escola, pois envolvia o surgimento de imprevistos que são inerentes à complexidade do cotidiano escolar (FERRAÇO, 2007; FIORIO, LYRIO e FERRAÇO, 2012).

Desse modo, o contexto no qual a gestão escolar acontece impede que ela seja “blindada” desses episódios, sendo possível considerar que o processo de gestão não se restringe apenas aos eventos que ocorrem internamente à escola. Na verdade, ele está em constante processo de construção e reconstrução à medida que os atores organizacionais vivenciam as emergências, os julgamentos e as interações (CUNLIFFE, 2001, 2014, 2016; CZARNIAWSKA, 2013; WATSON, 2005; SHOTTER e TSOUKAS, 2014) da/na prática da gestão escolar. Nesse sentido, por exemplo, o *managing* na escola estudada é impactado pelo fato de representantes do CTA, professores e demais funcionários sentirem, ficarem tristes, preocupados ou irritados e incorporarem por meio da escuta, percepção e visão, a consequência de todos esses problemas sociais e particulares que caracterizam a comunidade externa à escola.

Ainda assim, a diretora construiu, ao longo dos meses, um bom relacionamento com essa comunidade. Ela procurava contar com o apoio dos pais sempre que possível, especialmente quando solicitava a divulgação no bairro sobre a decisão de que o ônibus fosse utilizado apenas por crianças de 1º e 2º anos. Entretanto, a construção de uma boa relação com o líder comunitário

foi a que mais chamou atenção ao longo da *shadowing*. Utilizando-se da prática da “boa vizinhança” e da persuasão, a diretora conseguiu lidar bem com os imprevistos que surgiam em virtude das ações desse indivíduo. Enquanto os primeiros contatos tenham sido marcados pela dificuldade de relacionamento, a partir de março foi se tornando algo mais “fácil” de administrar, como ela mesma dizia.

Tais apontamentos estão articulados ao que Watson (2001) destacam como o constante processo de “vir a ser”, ou *becoming*, dos gestores. É possível destacar que o contínuo processo de “tornar-se gestora” e o *managing* como processo (WATSON, 2001; CUNLIFFE, 2014, 2016), englobou aspectos importantes. Estes estavam relacionados a entender que a gestão escolar é um processo organizativo (CZARNIAWSKA, 2013) que não pode ser visto de maneira isolada das relações políticas e de disputas de poder que são construídas na escola (PARO, 2010; SOUZA, 2012) via múltiplos interesses dos professores, do Órgão Central e da comunidade, embates com a “oposição” e a vontade do líder comunitário querer se reeleger na gestão do bairro, por exemplo.

Buscando aproximar-se dos servidores da Seme, a diretora pediu auxílio dos coordenadores da escola para administrar os problemas e imprevistos que surgiam na unidade de ensino, especialmente aqueles decorrentes do uso do ônibus e da prestação de contas. Embora muitos da escola, inclusive a própria diretora, acreditassem que a Seme, enquanto o órgão central, tenha tomado “decisões de gabinete” que impulsionaram o surgimento de tantos problemas, havia um entendimento compartilhado de que, diante das dificuldades para lidar com as tramas e redes políticas, com as disputas de poder e com os diversos olhares e objetivos individuais inerentes ao cotidiano da escola, seria necessário ter alguém da Seme que ajudasse na tomada de decisões a/da escola.

Isso auxilia a afirmar que, ao mesmo tempo em que a diretora achava difícil lidar com essa pluralidade de interesses, ações, projetos, e subjetividades da comunidade (FERRAÇO, 2007; PARO, 2010; SOUZA, 2012), ela não conseguia construir suas ações de forma separada desse contexto relacional e distribuído (CUNLIFFE, 2001, 2014, 2016; DIAMOND e SPILLANE, 2016). Pelo contrário, à medida que o ser diretora na escola é uma prática dependente da questão contextual e relacional, o processo de gestão escolar, utilizando as ideias de Cunliffe (2001, 2014), tem íntima conexão com sentimentos, diálogos e atividades éticas e reflexivas que o permeia. Consequentemente, utilizando as ideias de Paro (2010) e Vargas e Junquilha (2013), é importante destacar que a diretora acabava ficando na “corda bamba” quando precisava lidar com diferentes interesses, subjetividades e dificuldades relacionais (TENGBLAD e VIE, 2012; SHOTTER e TSOUKAS, 2014) entre a comunidade escolar e a Seme.

CONCLUSÃO

O objetivo que orientou este artigo foi **compreender como a gestão em uma escola pública de ensino fundamental se caracteriza como um processo relacional e emergente**. Assim, consideramos que a gestão escolar se evidencia como praticada por múltiplas pessoas, de tal forma que a diretora precisa atender a diferentes objetivos da comunidade que a elegeu e do órgão central a qual é subordinada. Nesse aspecto, o que torna a gestão da escola estudada uma forma organizativa peculiar é que ela é um fenômeno coletivo fundamentalmente influenciado por um mecanismo democrático, a eleição de diretores e o Conselho de Escola. Isso implica no surgimento de aspectos políticos e disputadas de poder que, em certa medida, problematizam a prática da gestão escolar. Portanto, a dinâmica da gestão sofria forte influência do fato de a unidade de ensino possuir caráter processual-relacional, dado que envolvia múltiplos atores, intersubjetividades, “emergências” e dificuldades relacionais no seu cotidiano (WATSON, 2005; CUNLIFFE, 2001, 2014; SHOTTER e TSOUKAS, 2014).

Diante disso, em muitas oportunidades a diretora ficava na “corda bamba”, pois precisava lidar com diferentes interesses e sentimentos da comunidade escolar e do órgão central. Ou seja, estava imersa em um constante processo de vir a ser gestora diante das emergências cotidianas (WATSON, 2001, 2005). Em grande medida, isso ocorre porque as decisões tomadas na escola perpassavam por outras pessoas e não apenas pela diretora, a responsável formal da gestão. Ademais, ela precisava lidar constantemente com questões paradoxais e ambíguas, dado que os interesses e objetivos na escola eram quase sempre difusos, fazendo com que muitas vezes ela ficasse “em cima do muro”.

Portanto, esses são elementos que impactam significativamente o trabalho de um(a) diretor(a) de escola. Assim, utilizando como base as ideias de Paro (2010), Shotter e Tsoukas (2014) e Tengblad e Vie (2012), a diretora vivenciava, a partir das suas relações com outros indivíduos, uma série de dilemas, momentos críticos e dificuldades relacionais. Diante dessas situações

e interagindo com outras pessoas, ela, cotidianamente, ia tornando-se diretora e aprendendo a “fazer gestão escolar”. Em outras palavras, a gestão estava sempre em “emergência” e em um constante processo de “vir a ser” (*becoming*), fortalecendo a importância de compreender o trabalho gerencial e a gestão a partir da ideia de *managing* (CUNLIFFE, 2014; WATSON, 2001, 2005).

É justamente nesse aspecto que este artigo buscou avançar nos estudos sobre gestão escolar, discutindo esse fenômeno para além da noção de algo enraizado nas características do *management*. Portanto, ao invés de apontarmos para a gestão escolar como algo acabado e definido por meio de funções previamente definidas ou como uma atividade racional para atingir finalidades específicas diante do caráter plural, distribuído e incerto do cotidiano escolar, consideramos a gestão escolar enquanto um processo relacional e contínuo, seguindo as ideias de Watson (2001, 2005) e Cunliffe (2001, 2014). Acreditamos que tal perspectiva é capaz de melhor alcançar e discutir as características plurais, incertas e complexas já apontadas pela literatura sobre gestão democrática nas escolas públicas de ensino básico (PARO, 2010; LÜCK, 2011; SOUZA, 2012; DRABACH e SOUZA, 2014), pois reflete esse fenômeno como um constante processo de vir a ser, sendo situado, transitório e produto dos constantes diálogos, interações e vivência de emergências e momentos críticos no cotidiano escolar. Em outras palavras, consideramos a gestão escolar enquanto um processo de *managing* (CUNLIFFE, 2014).

A partir desses apontamentos, pesquisas futuras podem melhor investigar o *managing* em escolas públicas, considerando o processo de gestão e o trabalho gerencial como inseridos em uma dinâmica construída socialmente e frutos de um processo reflexivo, responsivo e ético (CUNLIFFE, 2014, 2016), impactando e impactado pela comunidade escolar. O enfoque nessa abordagem pode auxiliar a compreender a construção de práticas de gestão e também da liderança nas escolas públicas, ancoradas não apenas nos papéis e perfis dos diretores(as), mas também no contexto no qual a gestão escolar acontece.

Mais ainda, a ideia do *managing* torna-se fundamental para o estudo da gestão de escolas públicas no Brasil, considerando-se que por definições legais, desde a Constituição Federal de 1988, a gestão da educação pública é fundamentada na prática da democracia. Ou seja, a escola pública, *locus* deste artigo, é um fenômeno social a ser praticado de forma participativa pelo conjunto da comunidade escolar, composta por seus docentes, servidores administrativos, pais, estudantes e lideranças comunitárias locais. Nesse contexto político-administrativo, o(a) diretor(a) não é um gestor que aplica fórmulas pré-concebidas por manuais do *management*, mas sim é forçado a re/construir, cotidianamente, práticas de gestão de forma coletiva, o que aqui se tratou como *managing*, abordagem que pode incrementar estudos organizacionais sobre a gestão das escolas públicas no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ARMAN, R.; VIE, O. E.; ASVOLL, H. Refining shadowing methods for studying managerial work. In: TENGBLAD, S. (Ed). **The Work of Managers: Towards a Practice Theory of Management**. New York: Oxford University Press, 2012. p. 301-317.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Codex: Porto, 1994.
- CERTEAU, M de. **A investigação do cotidiano: artes do fazer**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CUNLIFFE, A. L. Managers as Practical Authors: Reconstructing our Understanding of Management Practice. **Journal of Management Studies**, v. 38, p. 351-371, 2001.
- CUNLIFFE, A. L. Management, managerialism and managers. In: CUNLIFFE, A. L. **Very Short, Fairly Interesting & Cheap Books: a very short, fairly interesting and reasonably cheap book about management**. London: Sage Publications, 2014.
- CUNLIFFE, A. L. Republication of "On Becoming a Critically Reflexive Practitioner". **Journal of Management Education**, v. 40, n. 6, p. 747-768, 2016.
- CZARNIAWSKA, B. **Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies**. Copenhagen: Copenhagen Business School Press, 2007.
- CZARNIAWSKA, B. Organizations as obstacles to organizing. In: ROBICHAUD, D.; COOREN, F. (Orgs.). **Organization and organizing: materiality, agency and discourse**. New York: Routledge, 2013. p. 3-22.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. (Orgs). **Handbook of Qualitative Research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000.
- DIAMOND, J. B.; SPILLANE, J. P. School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. **Management in Education**, v. 30, n. 4, p. 147-154, 2016.
- DRABACH, N.; MOUSQUER, M. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, 2009. p. 258-285.
- DRABACH, N.; SOUZA, A. Leituras sobre a gestão democrática e o "gerencialismo" na/da Educação no Brasil. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 16, n. 33, p. 221-248, 2014.
- FÉLIX, M. F. C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial? Análise da proposta do estado capitalista brasileiro para a burocratização do sistema escolar**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- FÉLIX, M. F. C. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, p. 73-95, 2007.
- FERRAÇO, C. E.; ALVES, N. As Pesquisas com os Cotidianos nas Escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. **Espaço do Currículo**, v. 8, n. 3, p. 306-316, 2015.
- FIORIO, A. F. C.; LYRIO, K. A.; FERRAÇO, C. E. Pesquisar com os Cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 2, p. 569-587, 2012.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- GILL, R.; BARBOUR, J.; DEAN, M. Shadowing in/as work: ten recommendations for shadowing fieldwork practice. **Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal**, v. 9. n. 1, p. 69-89, 2014.
- GILLIAT-RAY, S. 'Being there' the experience of shadowing a British Muslim Hospital chaplain. **Qualitative Research**, v. 5, n. 11, p. 69-486, 2011.
- HALLINGER, P. A review of three decades of doctoral studies using the principal instruction management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. **Educational Administration Quarterly**, v. 47, p. 271-306, 2011.
- JUNQUILHO, G. S.; ALMEIDA, R. A.; SILVA, A. R. L. As 'artes do fazer' gestão na escola pública: uma proposta de estudo. **Cadernos EBAPE. BR**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 329-356, 2012.
- LÜCK, H. **A Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis: Vozes, 2006. 3 v.
- LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.
- LÜCK, H. **A Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. 1 v.
- MCDONALD, S. Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. **Qualitative Research**, v. 5, n. 4, p. 455-473, 2005.
- PARO, V. H. **Administração Escolar: introdução crítica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- PARO V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, 2010.
- SHOTTER, J.; TSOUKAS, H. Performing *phronesis*: On the way to engaged judgment. **Management Learning**, v. 45, n. 4, p. 377-396, 2014.
- SOUZA, A. R. **Perfil da Gestão da Escola no Brasil**. São Paulo: PUC-SP, 2007.
- SOUZA, A. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 159-174, 2012.
- SOUZA, A.; GOUVEIA, A. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp., p. 173-190, 2010.
- SPILLANE, J. P. Leadership and Learning: Conceptualizing Relations between School Administrative Practice and Instructional Practice. **Societies**, v. 5, p. 277-294, 2015.
- TEIXEIRA, M. C. S. **Sócio-Antropologia do cotidiano e educação: repensando aspectos da gestão escolar**. São Paulo: USP, 1988.
- TENGBLAD, S. Conclusions and the way forward: Towards a practice theory of management. In: TENGBLAD, S. (Ed). **The Work of Managers**:

Towards a Practice Theory of Management. New York: Oxford University Press, 2012. p. 337-356.

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

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

VELOSO, L.; CRAVEIRO, D.; RUFINO, I. Participação da comunidade educativa na gestão escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 815-832, 2012.

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

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

Lucas Poubel

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6618-0946>

Mestre e Doutorando em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Cachoeiro de Itapemirim – ES, Brasil. E-mail: lucaspoubel@uol.com.br

Gelson Silva Junquilha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2380-0599>

Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Coordenador do Núcleo de Estudos sobre Práticas em Organizações (NEPRO/UFES), Vitória – ES, Brasil. E-mail: gelsonufes@gmail.com