

Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA
Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA
Mestrado em Administração

Elton Oliveira de Moura

A TEXTURA DA GESTÃO ESCOLAR COMO PRÁTICA SOCIOMATERIAL

João Pessoa - PB

2016



Elton Oliveira de Moura

A TEXTURA DA GESTÃO ESCOLAR COMO PRÁTICA SOCIOMATERIAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba.

Área de Concentração: Gestão Estratégica, Trabalho e Sociedade.

Prof. Dr. Marcelo de Souza Bispo

João Pessoa - PB
2016

ELTON OLIVEIRA DE MOURA

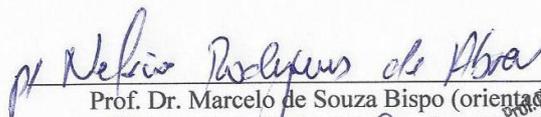
A TEXTURA DA GESTÃO ESCOLAR COMO PRÁTICA SOCIOMATERIAL

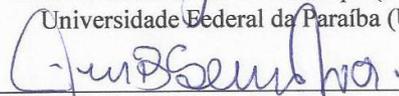
Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba.

Área de Concentração: Gestão Estratégica, Trabalho e Sociedade.

Dissertação aprovada em: 25 / 02 / 2016

Banca Examinadora:


Prof. Dr. Marcelo de Souza Bispo (orientador)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)


Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva (examinador interno)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof. Dr. Gelson Silva Junquilha (examinador externo)
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Wesley Rodrigues de Abreu
Coordenador do PPGA
SIAPE 1545488

M929t Moura, Elton Oliveira de.

A textura da gestão escolar como prática sociomaterial /
Elton Oliveira de Moura.- João Pessoa, 2016.

124f. : il.

Orientador: Marcelo de Souza Bispo
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCSA

1. Administração escolar. 2. Gestão escolar. 3. Estudos
baseados em prática. 4. Sociomaterialidade.

UFPB/BC

CDU: 371.11(043)

Dedico este trabalho aos meus pais, Paulo e Célia, por todo apoio e amor que me dedicaram até aqui.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela concretização deste sonho.

Aos meus pais, Paulo e Célia, e ao meu irmão, Everton, por todo apoio, carinho, dedicação e por não medirem esforços para que eu chegasse nesta etapa de minha vida.

À minha namorada, Elaine, com quem pude contar com o apoio e compartilhar todos os momentos dessa trajetória.

Aos professores e funcionários do PPGA/UFPB que contribuíram ativamente nessa etapa da minha vida.

Aos colegas da turma 39, pelas vivências dentro e fora da sala de aula, horas de estudo e pelo compartilhamento de alegrias e angústias durante esse processo. Em especial, Ana Caroline e Katarina, amigas que levarei por toda a vida.

Aos colegas do Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Conhecimento (NAC), pelos debates fomentados e pelas contribuições para este trabalho, sobretudo no período de pré-qualificação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcelo Bispo, por ter contribuído não só na construção deste trabalho, mas em toda minha formação como mestre, de maneira sempre presente e disponível, estimulando a minha autonomia, mas sempre deixando claro que estaria ali ao lado para quando eu precisasse.

Ao Prof. Dr. Anielson Barbosa, que colaborou ao longo do processo de construção da dissertação. Além disso, por ter sido de grande importância no meu processo de formação, sempre buscando durante as aulas me “provocar” a desenvolver o meu melhor.

Ao Prof. Gelson Junquilha, avaliador externo, pelas valiosas contribuições ao trabalho.

Aos membros da escola investigada por terem se disponibilizado a participar desta pesquisa e pelo belo acolhimento que tive durante quase seis meses.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro para o desenvolvimento desta pesquisa.

“Matter feels, converses, suffers, desires,
yearns and remembers”
Karen Barad

RESUMO

A educação há algum tempo vem recebendo grande atenção e influência da administração, principalmente por meio da tentativa de introdução de modelos de gestão escolar, o que inclui, entre outras coisas, a discussão de currículos, organização orçamentária e gestão de pessoas. Contudo, neste estudo, a gestão escolar do ensino básico será analisada a partir da lente dos Estudos Baseados em Prática (EBP), mais especificamente a sociomaterialidade. A lente dos EBP e da sociomaterialidade, nos permite enxergar a gestão escolar além do controle prescritivo de variáveis internas. Dessa forma, ao estudar a gestão escolar por essa abordagem, entende-se essa prática não ocorre por meio das “mãos” do diretor, mas trata-se de um fenômeno dinâmico, situado e que assume várias nuances que dependem da ação de diversos atores (humanos e não-humanos). Assim, o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar a prática da gestão escolar a luz da sociomaterialidade em uma escola pública do estado brasileiro da Paraíba localizado no nordeste do país. Para o alcance dos objetivos, utilizou-se a pesquisa qualitativa, por meio das técnicas levantamento de dados: *shadowing*, associado aos movimentos de *zooming-ing* e *zooming-out* e o *Interview to the double*. Além disso, utilizou-se observações diretas e conversas informais. Para análise dos dados, foi utilizado o framework elaborado por Bispo (2015) para orientar processos de análise de dados em pesquisas que utilizem a abordagem dos EBP. No que se refere aos resultados, foi identificado a existência de três fragmentos de práticas que juntas suportam a “textura” de práticas da gestão escolar, são elas: prática pedagógica, prática do apoio administrativo e prática do interesse social. Percebeu-se também a forte presença do aspecto político como elemento transversal à todas as práticas que compõem a “textura” da gestão escolar. Além disso, ficou evidente como a prática da gestão escolar não acontece de maneira isolada, mas está interligada a uma textura maior de práticas. No que tange ao aspecto sociomaterial da prática da gestão escolar, percebeu-se a sua constante presença de atores não-humanos como agentes de construção, reprodução e modificação da prática, seja proporcionando suporte para a realização da prática, mediando a relação entre outros atores, ou até mesmo direcionando a condução da prática. Por fim, esta pesquisa buscou contribuir de maneira prática e teórica para a construção do conhecimento do campo a partir das experiências vivenciadas.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Estudos Baseados em Prática. Sociomaterialidade.

ABSTRACT

Education for some time has been receiving great attention and influence of the Administration, through the introduction of models of school management, which includes, among other things, the discussion curriculum, budget organization and people management. However, in this study, the school management of basic education will be examined from the lens of Practice-based Studies (PBS), specifically the sociomateriality. The lens of the PBS and sociomateriality, allows us to see the school management beyond the prescriptive control of internal variables. Thus, by studying the school management for this approach, this practice does not occur through the “hands” of the Director, but this is a dynamic phenomenon, and that takes a lot of nuances that are dependent on the action of various actors (human and non-human). Thus, the overall objective of this research was to analyze the practice of school management in light of sociomateriality in a public school of the Brazilian State of Paraíba in the northeast of the country. To the achievement of the goals, it was the qualitative research, through data collection techniques: shadowing, associated with the movements of zooming-in and zooming out and Interview to the double. In addition, also direct observations and informal conversations were adopted. For data analysis, we used the framework drafted by Bispo (2015) to guide data analysis processes in research using the PBS. With regard to the results, it was identified the existence of three practices that together support the "texture" of school management practices, they are: practice of educational management, the practice of administrative management and practice management with the community. It was noticed also the strong presence of the tranverse element political aspect to all practices that make up the "texture" of the school management. In addition, it became evident as the practice of school management doesn't happen way isolated, but is linked to a larger texture of practices. With respect to the sociomaterial aspect of the practice of school management, it was noticed the constant presence of non-human actors as agents of construction, reproduction and modification of the practice, providing support for the implementation of the practice, mediating the relationship between other actors, or even directing the conduct of practice. Finally, this study sought to contribute to theoretical and practical way for the construction of the knowledge of the field from the experiments experienced.

Keywords: School Management. Practice-based Studies. Sociomateriality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil	28
Figura 2: Framework do processo de análise de dados baseados em prática	64
Figura 3: Textura da gestão escolar	68
Figura 4: Textura dos fragmentos da prática pedagógica.....	84
Figura 5: Textura dos fragmentos da prática de apoio administrativo	94
Figura 6: Textura dos fragmentos do interesse social	104

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1: Diário de campo	61
Foto 2: Caderno de anotações dos gestores	62
Foto 3: Página da escola no <i>Facebook</i>	63
Foto 4: Planejamento para elaboração do Projeto Político Pedagógico 2015	70
Foto 5 Elementos não-humanos presentes no cotidiano do planejamento	72
Foto 6: Caderno de provas do simulado	75
Foto 7: Encontro com a Gerência Regional de Ensino.....	76
Foto 8 Apresentação da plataforma virtual L'edutech Enem	77
Foto 9: Momento de interação entre gestor e fornecedor	89
Foto 10: Interação mediada pela tecnologia	91
Foto 11 Interação entre atores por meio de aplicativos e redes sociais	92
Foto 12 Monitor com imagens das câmeras de segurança	93
Foto 13: Pichações na escola	96
Foto 14 Presença de um dos “Môfi” entre os alunos.....	96
Foto 15: Reunião para discutir a segurança das escolas públicas do bairro	98
Foto 16: Reunião de pais e mestres	99
Foto 17: Caderno de anotações com informações do conselho de classe	100
Foto 18: Atendimento a aluno com deficiência intelectual na sala de recursos multifuncionais	101
Foto 19: Encontro promovido pela FUNAD com os pais de alunos deficientes.....	102
Foto 20: Atendimento de aluno por médico do PSE	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dimensões da gestão escolar	24
Quadro 2: Conceito de prática	35
Quadro 3: Abordagens Sociomateriais	41
Quadro 4: A gestão escolar sob a ótica das abordagens sociomateriais	53
Quadro 5: Entrevistas realizadas por meio do ITTD	62
Quadro 6: Atividades que compõem os fragmentos da prática pedagógica.....	84
Quadro 7: Atividades que compõem os fragmentos da prática de apoio administrativo	93
Quadro 8: Atividades que compõem os fragmentos da prática do interesse social.....	103

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DISCUSSÃO TEÓRICA.....	19
2.1 Articulando conceitos: política educacional, gestão educacional, administração e gestão escolar.....	19
2.2 Evolução do Conceito de Gestão Escolar.....	21
2.2.1 Dimensões e desafios da gestão escolar	24
2.2.2 Um novo (diferente) olhar sobre a gestão escolar	30
2.2.3 Gestão escolar como prática social.....	33
2.2 Sociomaterialidade	38
2.3 Abordagens sociomateriais.....	40
2.3.1 Novas materialidades.....	42
2.3.2 Teoria Ator-Rede.....	43
2.3.3 Teoria da Atividade Histórico Cultural	44
2.3.4 Teoria da Complexidade.....	45
2.3.5 Teorias da Espacialidade	46
2.3.6 Estética	47
2.3.7Ciência e Tecnologia	48
2.4 Contribuições da Sociomaterialidade para o estudo da Gestão Escolar.....	51
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	55
3.2 O acesso ao campo de pesquisa.....	56
3.3 Descrição do percurso metodológico	58
3.2 Procedimentos para Análise dos Dados.....	63
4 ANÁLISE DA GESTÃO ESCOLAR COMO PRÁTICA SOCIOMATERIAL.....	66
4.1 A Gestão Escolar como uma Textura de Práticas Sociomateriais.....	66
4.2 Fragmentos da Prática Pedagógica.....	69
4.3 Fragmentos da Prática de Apoio Administrativo	85
4.4 Fragmentos da Prática do Interesse Social	94
4.4 O aspecto político como elemento transversal da prática da gestão escolar	104
5 CONCLUSÕES.....	106
5.1 Reflexões do Autor Sobre o Processo de Formação e Sobre a Condução da Pesquisa....	109
6 REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido I	121
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido II	122
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido III	123
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre Esclarecido IV.....	124

1 INTRODUÇÃO

A educação há algum tempo vem recebendo grande atenção e influência da administração, principalmente por meio da tentativa de introdução de modelos de gestão escolar, o que inclui, entre outras coisas, a discussão de currículos, organização orçamentária e gestão de pessoas (KRAWCZYK, 2014; PASSADOR; SALVETTI, 2013).

A gestão escolar como campo de estudo, começa a tomar forma a partir do início do século XX, sob grande influência da Administração Clássica e dos princípios da Administração Científica e gerencial de Taylor e Fayol. As mudanças ocorridas no processo educacional durante esse período levaram a incorporação de um projeto moderno de administrar a educação, ou seja, levou os pesquisadores da área da educação a se inspirarem nos padrões de eficiência e produtividade empresarial (DRABACH; MOUSQUER, 2009).

Assim, os primeiros autores do campo da gestão escolar (LEÃO, 1945; RIBEIRO, 1978; LOURENÇO FILHO, 1968; TEIXEIRA, 1961) buscaram validar suas proposições da prática administrativa escolar nas bases científicas desenvolvidas pelos pioneiros da Administração científica (JUNQUILHO; ALMEIDA; SILVA, 2012).

Esses estudos tinham como foco principal as concepções técnicas da gestão escolar e por esse motivo, a partir da década de 1980, diversos autores (ARROYO, 1979; FÉLIX, 1986; TRAGTEMBERG, 1982; KUENZER, 1984,1985) iniciam um movimento crítico no campo de estudo da gestão escolar com o objetivo de fomentar debates que enfatizassem a superação da visão funcionalista da educação predominante nos estudos desenvolvidos até então (DRABACH; MOUSQUER, 2009; SOUZA, 2006).

Assim, a administração e a educação passam a travar discussões, por vezes, conflituosas em que pese se a gestão escolar pode e/ou deve ser semelhante a gestão empresarial, assim como se as políticas públicas em educação devem ser orientadas por visões de mundo mais neoliberais ou socialistas (GRIMALDI; SERPIERI, 2013a, 2013b; PASSADOR; SALVETTI, 2013; KRAWCZYK, 2014).

Diante disso, muito se tem discutido a respeito do papel da gestão escolar na educação e de que maneira esta deve contribuir para as escolas e processos educativos. O artigo 206 da Constituição Federal Brasileira de 1988, estabelece a gestão democrática do ensino público como um dos princípios norteadores do ensino no Brasil. Apesar disso, o país ainda está em processo de democratização da educação pública no que diz respeito a quantidade e qualidade do acesso ao ensino básico para todos os brasileiros (PASSADOR; SALVETTI, 2013; KRAWCZYK, 2014).

Contudo, o debate sobre a gestão escolar não é apenas uma agenda dos pesquisadores brasileiros, mas de vários outros países, dentre eles a Itália (GRIMALDI; SERPIERI, 2013a, 2013b; LANDRI, 2009, 2014) que nos últimos anos têm rediscutido o sistema educacional de seu país e tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores tanto da área de educação quanto de estudos organizacionais.

Apesar do discurso global de autonomia escolar, percebe-se tanto no contexto brasileiro quanto no italiano, que as políticas educacionais caminham para a padronização da educação como sinônimo da qualidade. Por esse motivo, a qualidade educacional é constantemente associada ao desempenho dos alunos em exames de avaliação em larga escala elaborados a partir de currículos padronizados, tanto em nível internacional, como o PISA (*Programme for International Student Assessment*), quanto a nível nacional, como o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), “Prova Brasil” e “Provinha Brasil” (BROIETTI; FILHO, PASSOS, 2014).

Nesse sentido, é importante delimitar que neste trabalho será adotada uma perspectiva que concebe a gestão escolar além do controle de variáveis, principalmente internas, pois, a gestão escolar, apesar de considerar aspectos de qualquer prática administrativa, também abrange uma infinidade de singularidades relativas aos aspectos educativos, populares e participativos, que vinculam a escola ao seu entorno normativo, social, cultural e econômico (SILVA, 2007; JUNQUILHO; ALMEIDA; SILVA, 2012).

Ademais, adotar um paradigma funcionalista para o estudo da gestão escolar, pode representar uma barreira na investigação do campo, por ser característica desse paradigma observar a sociedade de um ponto de vista sistemático, ordenado e regulado, na busca por relações causais e dualistas (KUENZER, 1984, 1985; FÉLIX, 1986; SILVA; ROMAN NETO, 2010; BURELL; MORGAN, 1979).

Neste estudo, a gestão escolar do ensino básico será analisada a partir da lente dos Estudos Baseados em Prática (EBP), movimento este que vem se consolidando, principalmente na última década, no campo internacional (SCHATZKI, 2001, 2005; RECKWITZ, 2002; GHERARDI, 2012; NICOLINI, 2013), e mais recentemente no Brasil (BISPO, 2013; BISPO; SOARES; CAVALCANTE, 2014, TURETA, 2011). Dentre as múltiplas abordagens dos EBP, esta pesquisa tem atenção especial aos aspectos da sociomaterialidade (LEONARDI, 2012; ORLIKOWSKI, 2000).

Compreender a gestão escolar sob a ótica das teorias da prática é utilizar uma epistemologia que não se associa, necessariamente, a visões dicotômicas como, sujeito ou objeto, macro ou micro, neoliberal ou socialista, padronizado ou não padronizado, e assim por

diante. Nessa epistemologia, os fenômenos são entendidos como parte de uma prática social (SCHATZKI, 2001; GHERARDI, 2006; NICOLINI, 2013) em que os modos de fazer não estão subordinados a teorias previamente concebidas.

Para Nicolini (2013), adotar a abordagem das práticas proporciona ao pesquisador uma percepção que pode oferecer uma nova visão dos fenômenos organizacionais. Assim, esta abordagem emerge como uma lente ou alternativa às pesquisas em gestão escolar, com o intuito de preencher a lacuna existente, ou ao menos clarear o que Junquillo, Almeida e Silva (2012) e Lima (2003) chamam de penumbra nas pesquisas em gestão escolar, quando se referem à investigação da ação cotidiana dos diretores escolares em conjunto com outros atores que compõem a comunidade escolar.

Diversos pesquisadores influenciados pelas temáticas da aprendizagem e educação, bem como pelas teorias da prática, têm desenvolvido estudos buscando compreender os processos de aprendizagem e educação a partir da orientação filosófica dos EBP. Temáticas como aprendizagem organizacional, educação em administração e gestão escolar, estão presentes na agenda destes pesquisadores (FENWICK; EDWARDS, SAWCHUK, 2011; LANDRI, 2012, 2014; FENWICK, LANDRI, 2012; VARGAS; JUNQUILHO, 2013) atuantes no campo dos estudos organizacionais e da administração.

As visões predominantes nos estudos sobre gestão e organização possuem um grande enfoque em entender esses fenômenos a partir de aspectos formais e estáticos (SANTOS; ALCADIPANI, 2015). Nesse sentido, adotar os pressupostos dos EBP para estudar a gestão no contexto da escola, nos permite abandonar análises estáticas para outras mais processuais e dinâmicas. Ademais, o enfoque na ação nos leva a compreender a gestão escolar como uma prática situada e socialmente construída (GHERARDI, 2009) que acontece em um contexto plural e repleto de incertezas, que é o da escola pública.

Diante disso, com o intuito de compreender como a gestão escolar é performada por seus atores, buscou-se, ancorado pelos pressupostos da EBP, identificar quais as práticas que compõem a gestão escolar no contexto estudado. Para Schatzki (2012) práticas são um conjunto de atividades e eventos que sucedem a interação entre indivíduos e materiais, , ou seja, as práticas são nexos de atividades ou simplesmente um conjunto de dizeres (*sayings*) e fazeres (*doings*).

Nessa pesquisa, a análise da gestão escolar será por meio de uma das abordagens dos EBP que é a sociomaterialidade. Essa perspectiva apresenta a premissa de que os aspectos sociais e materiais das organizações não possuem significados inerentes determinados, mas que, estes elementos, são constituintes de uma realidade indissociável. Assim, a vida cotidiana

é resultado de uma construção social entre humanos e não-humanos (ORLIKOWSKI, 2007; LEONARDI, 2012).

Adotar uma orientação sociomaterial é assumir que: (1) “toda materialidade é social e ao ponto que foi criada por meio de um processo social e é interpretada e utilizada em contextos sociais e (2) toda ação social é possível por causa de alguma materialidade” (LEONARDI, 2012, p.32). Como exemplo, podemos utilizar o Projeto Político Pedagógico (PPP), que pode materializar um trabalho construído socialmente pela interação entre professores, gestores e membros da comunidade escolar.

Além disso, os elementos não-humanos também possuem agência assim como os humanos. Ao mesmo tempo, a agência dos não-humanos é distinta devido ela ser desprovida de racionalidade e intencionalidade (LATOUR, 2005). Por exemplo, o livro didático, este pode exercer agência sobre os professor e alunos ao ponto que pode proporcionar ou restringir liberdade ao professor, alinhar o currículo ao tempo, delimitar a execução das atividades escolares etc.

Diante isso, a sociomaterialidade vem ganhando espaço teórico e metodológico por oferecer oportunidade de engajamento na performance e focar nas formas das práticas educacionais, superando a “cegueira” existente acerca de como a prática educacional é afetada pelos elementos materiais, assim como pela tendência a considerá-los como meros instrumentos para o alcance dos fins humanos (SØRENSEN, 2009).

Frente ao apresentado, a gestão escolar também pode receber um novo olhar para além da padronização de modelos de gestão e mais alinhada à construção pedagógica criativa e emancipadora. Assim, esta pesquisa visa responder a seguinte questão: **Como a prática da gestão escolar pode ser compreendida a luz da sociomaterialidade?**

Desse modo, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a prática da gestão escolar a luz da sociomaterialidade em uma escola pública do estado brasileiro da Paraíba localizado no nordeste do país. Para alcance do objetivo geral da pesquisa, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos: (1) identificar as atividades que constituem a prática da gestão escolar a luz da sociomaterialidade no contexto pesquisado; (2) compreender a influência da sociomaterialidade para produção, reprodução e modificação das práticas que constituem a gestão escolar como uma prática social na escola pesquisada; e (3) analisar como a sociomaterialidade pode contribuir para a elaboração de melhorias na prática da gestão escolar a partir da experiência da escola pesquisada.

Diante disso, o campo escolhido para investigação foi uma escola pública localizada no município de João Pessoa-PB, ao qual não será divulgado o nome nesta pesquisa com o

objetivo de manter resguardada a identidade dos participantes da pesquisa assim como a possibilidade de focar na liberdade de expressão do conhecimento produzido sem incorrer em problemas éticos e prejuízo dos sujeitos da pesquisa. O principal fator para a escolha dessa escola foi a representatividade que a mesma possui na comunidade, pelo fato de atender grande parte dos alunos das comunidades que compõem o bairro há mais de 30 anos. Ademais, neste trabalho busca-se trabalhar uma ideia de gestão que vai além da figura do gestor, mas que influencia e é influenciada pelos diversos atores que compõem a comunidade escolar.

Este trabalho se justifica por buscar preencher uma lacuna existente nos estudos sobre gestão escolar, destacadas por Lima (2003) e Junquillo, Almeida e Silva (2012) como uma penumbra nas pesquisas, que está relacionado a falta de estudos que busquem investigar a ação cotidiana dos gestores escolares e como ela é constituída em um conjunto diverso de atores que compõem a comunidade escolar (alunos, pais, professores, funcionários, dentre outros). Santos e Alcadipani (2015) também destacam um distanciamento, no campo dos estudos organizacionais, do que as pessoas realmente executam no dia-a-dia, nesse sentido essa pesquisa buscar investigar a prática da gestão escolar e como ela é construída na ação cotidiana pelos seus atores.

A relevância dessa pesquisa também está relacionada a contribuir no *gap* existente entre a pós-graduação em administração e o ensino básico no Brasil, (VIANNA; ENSSLIN; GIFFHORN, 2011). A importância dessa relação fica evidenciada pela CAPES ao incluir a gestão das escolas e dos sistemas educacionais, bem como a educação básica, no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2010-2020. O PNPG apresenta também reforça a importância da inter(multi)disciplinariedade, evidente nesta pesquisa, ao abordar a temática da gestão escolar, tradicionalmente trabalhado por acadêmicos da área de educação, mas que nesse contexto, passa a ser tema de interesse da área de estudos organizacionais e administração, devido relevância do assunto para o país (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, estudar a gestão escolar do ensino básico a luz da sociomaterialidade, traz a possibilidade de um novo olhar para pesquisar a gestão das escolas (FENWICK; EDWARDS, 2013) que considera a gestão escolar como um “acontecimento” (SCHATZKI, 2001) fruto das interações entre atores humanos e não-humanos e que por isso possui um caráter dinâmico e não prescritivo.

Assim, este trabalho está estruturado em quatro capítulos. O capítulo I, que nele consta essa introdução, a qual é feita uma apresentação do tema de pesquisa a ser estudado, o

problema de pesquisa que guiará este estudo, os objetivos geral e específicos, bem como a justificativa pela escolha do tema e a relevância e a contribuição deste estudo.

No capítulo 2, será apresentado o referencial teórico que serve de base para o desenvolvimento desta pesquisa. O referencial está estruturado em quatro seções: na primeira seção é apresentada a evolução e as principais mudanças no campo de estudos sobre gestão escolar, além da forte influência da administração de empresas na concepção e na estruturação do campo, bem como as principais perspectivas. Ainda nessa seção, desenvolve-se uma discussão acerca da delimitação do conceito de gestão escolar a ser adotado na pesquisa. Na sequência é discutida a ideia de gestão escolar como prática social à luz dos principais teóricos dos Estudos Baseados em Prática (EBP). Na segunda seção, o foco principal é apresentar uma perspectiva de compreensão da vida cotidiana, como uma construção social de elementos humanos e não-humanos (materiais, objetos e artefatos) em ação, utilizando como pressuposto o conceito de sociomaterialidade. Em seguida, na terceira seção, são apresentados uma série de perspectivas teóricas dedicadas a estudar as práticas cotidianas e que podem ser compreendidas como sociomateriais por compartilharem dos pressupostos do conceito de sociomaterialidade. Por fim, na última seção do referencial teórico, é fomentado um debate acerca das principais contribuições da sociomaterialidade para os estudos em educação em especial sob a abordagem da ciência e tecnologia, que será a abordagem sociomaterial adotada como principal influência para a condução desta pesquisa.

No Capítulo 3, é descrito o percurso metodológico seguido nesta pesquisa. Nesse caminho são apresentados os aspectos metodológicos, relativos aos sujeitos e o campo a ser pesquisado, bem como o processo de coleta e análise de dados.

Por fim, o Capítulo 4 apresenta as interpretações e reflexões sobre o papel da sociomaterialidade na composição das práticas que foram a gestão escolar. Por fim, são apresentadas as conclusões da pesquisa, bem como as limitações e sugestões para estudos futuros.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

2.1 Articulando conceitos: política educacional, gestão educacional, administração e gestão escolar

A gestão no contexto da educação utiliza de várias terminologias, como por exemplo: política educacional, gestão educacional, administração escolar e gestão escolar. Nesse sentido, entendeu-se necessário apresentar e discutir estes conceitos de modo a contribuir com seus entendimentos e melhor delimitar o escopo teórico desta pesquisa.

O conceito mais amplo é o de políticas educacionais que são políticas públicas voltadas para ações que visem direcionar os rumos da educação em nível nacional e local. Políticas educacionais são políticas públicas em um campo específico, que são definidas por Souza (2003) como ações do Estado que possuem o propósito de avaliar demandas, propor e implementar ações no sentido de promover resultados e mudanças nas diversas áreas da sociedade (saúde, educação, habitação, cultura e outros).

Por outro lado, o conceito de gestão educacional, ou gestão da educação, está relacionado “ao fazer e ao pensar a educação em sua totalidade, visando o cumprimento de sua missão política e cultural e a consecução dos seus objetivos pedagógicos” (SANDER, 2005, p.47). Dessa forma, a gestão educacional compreende: a) a formulação de políticas e planos institucionais; b) concepção de projetos pedagógicos para os sistemas educacionais e instituições escolares; c) execução, monitoramento e avaliação das atividades relacionadas a ensino; d) a administração de recursos financeiros, materiais e tecnológicos (SANDER, 2005). Para Lück (2015), a gestão educacional se refere ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico. Ainda segundo a autora, esse processo deve estar alinhado às diretrizes e políticas educacionais públicas, para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas.

Segundo Vieira (2007), a gestão educacional se refere a uma gama de iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias de governo (ministérios, secretarias e outras), em termos de responsabilidade compartilhadas na oferta de ensino, ou de outras ações que compõem suas áreas específicas de atuação. A partir dessas definições, percebe-se a abrangência do conceito de “gestão educacional” que abraça a ideia de gestão desde uma perspectiva mais ampla, os sistemas de ensino, até uma perspectiva mais local, as escolas.

Ainda há outras terminologias utilizadas no campo da educação como gestão escolar e administração escolar que são conceitos debatidos por diversos autores, ora como sinônimos

(PARO, 2010), ora com significados distintos (LÜCK, 2015, 2009). A gestão escolar, segundo Vieira (2007), situa-se no contexto do ambiente escolar e se refere às atividades que estão sobre essa esfera de abrangência. Para o autor, a gestão escolar possui o intuito de promover o ensino e a aprendizagem, como um direito de todos, o que consiste em sua principal finalidade, como prevê a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Em um levantamento produzido por Tavares (2004), identificou-se que a partir da década de 1980 a administração escolar passa a ser denominada de gestão escolar. Para o autor, o desenvolvimento de estudos críticos da administração escolar durante esse período influenciou significativamente nessa mudança, pelo fato de se estimular a pensar a gestão escolar para além dos conceitos de administração adotados pelas empresas, ou seja, entender que a gestão escolar é mais ampla do que apenas o gerenciamento de recursos.

Para Lück (2015, 2009) essa nomenclatura está estreitamente relacionada com a evolução paradigmática do conceito. Nesse sentido, Drabach e Mousquer (2009) argumentam que o termo administração escolar tem suas raízes na administração científica e clássica difundida por Frederick Taylor e Henri Fayol e nos princípios de racionalização do trabalho e busca pela eficiência adotados pelas empresas.

Contudo, a evolução paradigmática do conceito aponta para a utilização do termo gestão escolar, que reflete uma ampliação dessa terminologia, para representar que a gestão vai além dos aspectos técnicos e formais da administração escolar, considerando os processos políticos e sociais. Nesse sentido, Lück (2015) argumenta que administração passa a ser uma das dimensões da gestão escolar.

Por sua vez, Paro (2010, p.) defende a ideia de “administração como mediação para a realização de fins”. Nesse sentido, administrar é sempre a utilização de recursos para o alcance de fins, independente da natureza do que é administrado. Por isso, o autor defende a utilização dos termos administração e gestão escolar como sinônimos.

Segundo Paro (2010), a noção de administração do senso comum acaba por valorizar a existência de uma relação entre administrador-administrado, enfatizando a figura do diretor escolar como responsável pelo controle das pessoas e dos recursos.

Contudo, a noção de administração como mediação não é restrita apenas as atividade-meio, mas também a todo o processo. Há uma tendência em se relacionar as atividades de direção, serviços de secretaria e demais atividades que subsidiam e sustentam a atividade pedagógica, como de natureza administrativa. No entanto, partindo do conceito de administração como mediação, todas as atividades empreendidas para o alcance do fim envolvem a administração, inclusive a atividade pedagógica em si (PARO, 2010).

Restringir a atividade administrativa apenas às atividades-meio, dicotomiza as atividades escolares em administrativas e pedagógicas, como se o administrativo e o pedagógico não pudessem coexistir numa mesma atividade, encobrendo assim o caráter administrativo de toda atividade pedagógica (PARO, 2010). Fenwick, Edwards e Sawchuk (2012), chamam a atenção para a importância de se estudar a educação, no caso desse trabalho, a gestão escolar, por meio de abordagens que busquem superar essas relações de dualidade, rigidez e racionalidade plena. Ademais, essas características, na prática, não acontecem de maneira separada, mas sim de maneira performática por meio das ações e interações dos atores que compõem a gestão escolar.

2.2 Evolução do Conceito de Gestão Escolar

A educação há algum tempo vem recebendo grande atenção e influência da administração, por meio da tentativa de introdução de modelos de gestão escolar, o que inclui a discussão de currículos, organização orçamentária e gestão de pessoas (KRAWCZYK, 2014; PASSADOR; SALVETI, 2013).

A administração escolar ou gestão escolar, termo mais usado, começa a tomar forma como campo de estudos acadêmicos a partir do início do século XX. No Brasil, esse processo se intensifica a partir da década de 1930, com destaque para os trabalhos desenvolvidos por Leão (1945), Ribeiro (1978), Lourenço Filho (1968) e Teixeira (1961). Diante disso, Drabach e Mousquer (2009), classificam estes autores como os pioneiros nos escritos teóricos sobre a gestão escolar no Brasil e que por se tratarem dos primeiros trabalhos sobre o assunto, são fundamentais para a consolidação do campo de estudo.

Segundo Kuenzer (1984), a principal característica comum aos primeiros trabalhos desenvolvidos sobre gestão escolar é a forte influência da Administração Clássica e dos pressupostos da Administração Científica e gerencial presentes nas obras de Taylor (1990) e Fayol (1990). No livro “Princípios da Administração Científica”, Frederick Taylor (1990) apresenta uma série de fundamentos e princípios da Administração Científica, que têm como principal objetivo a eficiência das organizações industriais da época. Por sua vez, Hery Fayol (1990), em sua obra intitulada “Administração Industrial e Geral” apresenta um enfoque voltado para a figura do gerente, no qual define que “administrar é prever, organizar, comandar, coordenar e controlar” (FAYOL, 1990, p.26).

Com a expansão da oferta da educação no início do século XX, o processo de administração da educação passa a se tornar mais complexo, o que exigiu a necessidade de conceber uma maneira de administrar “modernizada” (DRABACH; MOUSQUER, 2009). Assim, “a administração da educação começa a inspirar-se na organização inteligente das companhias, das empresas, das associações industriais ou comerciais bem aparelhadas” (LEÃO, 1945, p. 154).

Junquillo, Almeida e Silva (2012), destacam essa influência da Administração Clássica e moderna nos primeiros trabalhos sobre gestão escolar, fato oriundo do interesse dos autores em validar suas proposições em bases científicas que direcionassem a prática administrativa da organização escolar, de acordo com os padrões de eficiência e produtividade empresarial.

Para justificar essa forte influência da administração científica da gestão da educação, Monteiro e Motta (2013) argumentam que é plenamente coerente que os modelos educacionais, de organização do trabalho educativo e de gestão da educação, refletissem uma orientação funcionalista, consolidada nos modelos de produção da época e das heranças históricas do pensamento e da educação.

Contudo, apesar da forte influência presente nesta relação, a administração e a educação travam discussões, por vezes, conflituosas em que pese se a gestão escolar pode e/ou deve ser semelhante a gestão empresarial, assim como se as políticas públicas em educação devem ser orientadas por visões de mundo mais neoliberais ou socialistas (GRIMALDI; SERPIERI, 2013a, 2013b; PASSADOR; SALVETTI, 2013; KRAWCZYK, 2014).

Diante disso, a partir do fim da década de 1970 e início da década de 1980, inicia-se um movimento crítico no campo da gestão escolar, com o intuito de fazer uma melhor análise dos trabalhos produzidos no campo e superar a visão funcionalista predominante até então. Os estudos anteriores a esse movimento tinham como sustentáculo concepções racionais determinísticas acerca da gestão escolar, o que ofuscava a função política da escola na transformação da sociedade (DRABACH; MOUSQUER, 2009; SOUZA, 2006).

Nesse período, o campo acadêmico passa a fomentar diversos debates sobre o panorama da gestão escolar, principalmente no que tange as limitações de adotar pressupostos baseados na administração de empresas frente as peculiaridades existentes na gestão educacional que possuem idiosincrasias importantes que devem ser levadas em consideração. Entre os principais autores desse movimento se destacam nomes como Arroyo (1979), Félix

(1986), Motta e Bresser Pereira (1980), Tragtenberg (1982), Frigotto (1986) e Kuenzer (1984,1985) Souza (2006); Junquillo, Almeida e Silva (2012).

Kuenzer (1984, p. 46) evidencia as particularidades da gestão escolar ao destacar que “os problemas da organização escolar não são os problemas da organização empresarial, de vez que a natureza do processo educativo não se confunde com a natureza do processo produtivo”. Félix (1986) defende que devido sua especificidade, a gestão escolar deve superar o caráter funcionalista oriundo da administração das empresas para que a escola não se torne um ambiente burocratizado, mas que desenvolva seu potencial de transformação da sociedade.

Souza (2006), ao fazer uma análise da produção acadêmica no Brasil durante o período que compreende o fim dos anos 70 e início dos 80, identifica algumas características similares: (a) crítica aos modelos de organização e gestão adotados até então; (b) trabalhos de perfil teórico ou de análise de produção teórica, não havendo articulação com pesquisas empíricas; (c) pressuposto inicial que a gestão escolar como aplicação da administração científica coopera para a continuidade da conjuntura econômica, social e política da sociedade; e (d) os instrumentos e processos da gestão escolar abordados pelos autores clássicos a partir de uma visão crítica, eram essencialmente funcionalistas, cuja tarefa visava garantir a produtividade e o controle dos trabalhadores da educação.

Lück (2015) destaca a evolução no que tange à concepção paradigmática do conceito de gestão educacional. Dessa forma, a ideia de gestão escolar que antes era pautada em uma visão mecanicista, influenciada pelas escolas da administração clássica, amplia sua concepção e passa a considerar além dos aspectos técnicos, os políticos, pedagógicos e os processos sociais que envolvem o contexto escolar (DRABACH; MOUSQUER, 2009; LÜCK, 2015).

No contexto brasileiro, a gestão escolar é considerada como parte integrante da gestão educacional, ao ponto que é regida pela Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional –Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Nesse sentido, a gestão escolar é entendida como um mecanismo que visa assegurar os aspectos democráticos, garantindo qualidade e efetividade a partir da participação de todos os membros que compõem a comunidade escolar, como professores, alunos, técnicos administrativos, pais e representantes da comunidade (LÜCK, 2015; VARGAS; JUNQUILHO, 2013; BRASIL, 1996).

Dessa forma, a gestão escolar democrática está associada ao estabelecimento de mecanismos institucionais que propiciem a participação social (VIEIRA, 2007). Assim, entende-se que a gestão não se restringe a ação do diretor escolar (LÜCK, 2015). Ou seja, apesar da autoridade formal para direção da escola, o diretor é conduzido a construir a gestão

escolar, cotidianamente, de maneira conjunta com todos os que compõem o processo da gestão escolar democrática (LÜCK, 2015; VARGAS; JUNQUILHO, 2013; PARO, 2010).

Vargas e Junquillo (2013) argumentam que para se viabilizar a gestão democrática nas escolas públicas de ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), alguns instrumentos são utilizados: (a) eleição para o cargo de diretor escolar; (b) Conselhos de Escola que são compostos por pais, alunos, professores, servidores, moradores e o diretor escolar; (c) grêmios estudantis, como representação política dos alunos; (d) promoção da autonomia administrativa, financeira e pedagógica da escola.

Os autores ainda destacam que a gestão democrática impõe paradoxos às escolas públicas, devido às dificuldades cotidianas das relações sociais entre os agentes que compõem a comunidade escolar. Tomadas de decisão, por exemplo, são ações complexas e que se tornam passíveis de tensão e conflito de interesses, o que pode acarretar práticas de gestão centralizadas na figura do diretor escolar. Contudo, podem ser observados alguns aspectos de processos de gestão inovadores que incentivam a interação e participação da comunidade escolar.

2.2.1 Dimensões e desafios da gestão escolar

Para Lück (2009) a gestão escolar consiste em uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora de caráter abrangente e orientada para a promoção e o desenvolvimento dos processos educacionais. Dessa forma, para que se torne possível a realização desses objetivos, a gestão escolar envolve e mobiliza áreas e dimensões que de maneira conjunta possibilitam a ação cotidiana do fazer gestão.

Lück (2009) organizou teoricamente a gestão escolar em 10 dimensões, divididas em duas áreas, conforme a sua natureza: organização e implementação. Com o objetivo de facilitar a compreensão, o Quadro 1 apresenta uma síntese das dimensões que compõem a gestão escolar sugeridas pela autora.

Quadro 1 Dimensões da gestão escolar

Áreas	Dimensão	Descrição
Organização	Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar	Garante o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações e diretrizes legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais, além de promover a integração entre todas as dimensões.
	Planejamento e organização	Estabelece na escola a prática do planejamento como um

	do trabalho escolar	processo fundamental de gestão, organização e orientação das ações em todas as áreas e segmentos escolares. Dessa forma, promove e lidera de maneira participativa a elaboração de plano de desenvolvimento da escola, projeto político pedagógico, planos de ensino e planos de aula.
	Monitoramento de processos e avaliação institucional	Estabelece na escola práticas de monitoramento e avaliação contínua de todos os processos educacionais e de avaliação de seus resultados, em todos os segmentos de atuação, com foco na maior efetividade das ações promovidas e melhores resultados de aprendizagem e formação dos alunos.
	Gestão de resultados educacionais	Orienta todos os segmentos e áreas de atuação da escola na definição de padrões de desempenho de qualidade na escola e na verificação de seu atendimento. Analisa comparativamente os indicadores de desempenho nacionais, estaduais e locais da escola, nos últimos anos, identificando avanços e aspectos em que é necessária maior concentração de esforços para sua melhoria.
Implementação	Gestão democrática e participativa	Lidera e garante a atuação democrática efetiva e participativa do Conselho Escolar ou órgão colegiado semelhante, do Conselho de Classe, do Grêmio Estudantil e de outros colegiados escolares.
	Gestão de pessoas	Promove a organização de trabalho coletivo, relação interpessoal e comunicação entre as pessoas, focalizada na promoção dos objetivos de formação e aprendizagem dos alunos.
	Gestão pedagógica	Promove a visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, norteando suas ações para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.
	Gestão administrativa	Gerencia a correta e plena aplicação de recursos físicos, materiais e financeiros da escola para melhor efetivação dos processos educacionais e realização dos seus objetivos.
	Gestão da cultura escolar	Promove na escola um ambiente orientado por valores, crenças, rituais, percepções, comportamentos e atitudes em consonância com os fundamentos e objetivos legais e conceituais da educação e elevadas aspirações da sociedade.
	Gestão do cotidiano escolar	Diz respeito às regularidades do cotidiano escolar, como por exemplo, a conduta de professores, funcionários e alunos, o modo como respondem a desafios, como interação entre si, a ocorrência de conflitos e sua natureza e etc.

Fonte: Autor (2016) com base em Lück (2009)

Como pode ser observado no Quadro 1, as dimensões de organização dizem respeito as atividades que tem como objetivo a preparação, ordenação, provisão de recursos, sistematização e retroalimentação do trabalho a ser realizado. São dimensões que “objetivam garantir uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar” a partir de ações de planejamento, monitoramento e controle de resultados, respeitando e cumprindo as diretrizes e orientações legais nacionais, estaduais e locais (LÜCK, 2009, p. 26).

Por sua vez, as dimensões que têm como objetivo promover, de maneira direta, mudanças e transformações no contexto escolar. Apesar de estarem relacionadas às dimensões de organização, essas dimensões têm um foco na execução da prática da gestão escolar. Nesse

sentido, envolve aspectos de gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar (LÜCK, 2009).

Ainda segundo a autora, é importante destacar que as áreas e dimensões da gestão escolar são apresentadas separadamente para efeito de estudo e facilitar a compreensão. Contudo, entende-se que na prática não há uma separação tão bem delimitada destas atividades que são interdependentes, com maior ou menor intensidade, e constituem o fazer gestão nas escolas.

Para Lück (2015), diante dessas dimensões apresentadas, percebe-se a complexidade dos aspectos que envolvem a gestão escolar. Além disso, essa complexidade não está relacionada apenas a função do diretor, mas em como essa gestão é compartilhada de maneira democrática e participativa com a comunidade escolar (pais, professores, técnicos administrativos, alunos e membros da comunidade).

Contudo, pode-se perceber que as dimensões propostas por Luck (2009) apesar de buscar representar os aspectos e atividades que envolvem a gestão escolar, negligenciam de certo modo os aspectos de dinamicidade e incerteza que constituem a prática da gestão escolar. Dessa forma, é importante destacar que a gestão escolar não acontece de forma isolada, mas está conectada à outras entidades e outras práticas, sofrendo e exercendo influência de diversos atores, como por exemplo, os órgãos controladores (Secretaria de Educação e Gerência Regional de Ensino).

Diante dessa complexidade do cotidiano escolar, muito se tem discutido a respeito do papel da gestão escolar na educação e de que maneira esta deve contribuir para as escolas e processos educativos. O Brasil, ainda está em processo de democratização da educação pública no que diz respeito à quantidade e qualidade do acesso ao ensino básico para todos os brasileiros (PASSADOR; SALVETTI, 2013; KRAWCZYK, 2014).

Segundo Passador e Salvetti (2013), a democratização do ensino no Brasil ainda não é um debate consensual e apresenta diferentes significados para muitas pessoas. Para alguns, o entendimento acerca da democratização do ensino brasileiro está restrito as ações (universalização do acesso e expansão de matrículas) advindas por mobilizações sociais ou pela exigência legal a partir do artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que estabelece a gestão democrática do ensino público como um dos princípios norteadores do ensino no Brasil.

Para os autores, muito se avançou em termos de ampliação no acesso da população à escola pública no Brasil, mas esse crescimento não veio assistido de preocupação, por parte

do Estado, em relação ao nível de qualidade da educação, que é substancial à democratização da educação. Paro (2001), ressalta que é preciso mudar a concepção de que temos escola para todos, ou quase todos, pois a quantidade não pode estar dissociada da qualidade.

Passador e Salvetti (2013), argumentam que por meio da qualidade do ensino é que se faz possível eliminar ou reduzir as diferenças de formação e de oportunidade dadas aos alunos. Krawczyk (2014) chama atenção para os modestos avanços em relação as desigualdades em pontos como raça, gênero e região, o que reflete na oscilação do número de alunos matriculados, principalmente no ensino médio, e no período de formação dos estudantes, que influenciam de maneira direta na qualidade do ensino.

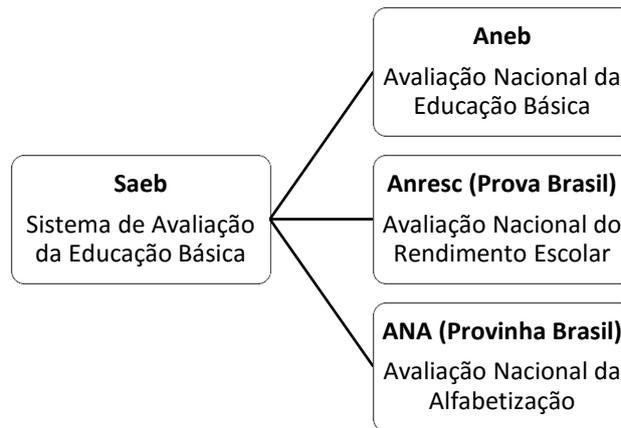
Apesar de um discurso global de autonomia escolar, muitos países, inclusive o Brasil, caminharam no sentido da padronização educacional associada à ideia de qualidade. A demanda pela qualidade do ensino e a preocupação em avaliar os sistemas educacionais, têm conduzido a avaliação como um instrumento que deve oferecer subsídios para o planejamento, elaboração, reformulação e monitoramento de políticas públicas da educação. Assim, a qualidade da educação sob essa perspectiva pode ser aferida por meio da mensuração do conhecimento por meio de escalas globais oriundas de currículos padronizados (BROIETTI; FILHO, PASSOS, 2014; GRIMALDI; SERPIERI, 2013b).

Ainda sob este prisma, a qualidade educacional está associada a quantidade de alunos que acertaram o maior número de questões em exames de avaliação em larga escala, com o intuito de verificar o quanto eles sabem sobre os conteúdos globais estabelecidos.

Dentre as avaliações com estas características, podemos destacar em âmbito internacional o PISA (*Programme for International Student Assessment*), um programa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que possui o objetivo de produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade dos sistemas educacionais em todo o mundo, com o intuito de subsidiar os governos no desenvolvimento de políticas de melhorias no ensino básico. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (INEP, 2015).

No âmbito nacional, no que se refere a avaliação da educação básica, pode-se identificar o Enem, a Prova Brasil e a Provinha Brasil como instrumentos de avaliação da qualidade do ensino. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por três tipos de avaliação em larga escala, como apresenta a Figura 1.

Figura 1. Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil



Fonte: Adaptado de INEP (2016)

A Aneb, abrange de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados nas séries concluintes do Ensino Fundamental I (5ºano), Fundamental II (9ºano) e no 3ºano do Ensino Médio. Seus resultados são apresentados por unidades da federação, regiões geográficas e o país como um todo. O principal objetivo é avaliar a qualidade, a equidade e eficiência da educação brasileira (INEP, 2015).

A Anresc, ou Prova Brasil, trata-se de uma avaliação censitária que envolve os alunos do 5ºano e 9ºano do ensino Fundamental. Participam dessa avaliação as escolas públicas, com no mínimo 20 alunos matriculados nas séries avaliadas, das redes municipais, estaduais e federal. Seus resultados são disponibilizados por escola e por ente federativo e tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino público (INEP, 2015).

Por fim, a ANA, ou Provinha Brasil, consiste em uma avaliação censitária que envolve alunos do 3ºano do ensino Fundamental de escolas públicas, com o objetivo de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização em Matemática e as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas (INEP, 2015).

Dando sequência aos instrumentos de avaliação da qualidade do ensino no Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) se trata de uma avaliação de âmbito nacional com o objetivo de aferir o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica e o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania. Atualmente, o Enem incorpora outras finalidades como por exemplo a certificação do ensino médio aos alunos maiores de 18 anos e que não concluíram no nível de escolaridade na idade adequada; também é utilizado como meio de acesso a programas do Governo Federal, como o

Programa Universidade para Todos (ProUni); ou ainda como parte integrante do processo de seleção em várias instituições de ensino superior (BROIETTI; FILHO, PASSOS, 2014; INEP 2015).

Contudo, essa padronização não é passiva de ser observada apenas no que tange o currículo, avaliação e aprendizagem, mas chega a outros aspectos da gestão escolar, como a gestão financeira e de recursos materiais.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é um programa do Ministério da Educação (MEC) de descentralização de recursos financeiros federais voltado para atendimento ao fundamental regular. Nesse sentido, o programa atende escolas públicas administradas pelas redes estaduais do Distrito Federal e municipais de todo o Brasil que atendam mais de 20 alunos matriculados, assim como escolas privadas de ensino especial mantidas por organizações não-governamentais (ONG'S) ou entidades sem fins lucrativos (BRASIL, 2004)

Portanto, trata-se de uma política educacional que tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino público por meio da autonomia da gestão financeira e da participação da comunidade escolar, na administração dos recursos da escola (SILVA, 2005), ou seja, a escola junto com a comunidade deve decidir quais os investimentos em melhoria e manutenção a serem feitos pela escola.

Contudo, Silva (2005) caracteriza que o que ocorre na prática é “autonomia meramente funcional e operativa”, pelo fato do MEC definir *a priori*, sem a participação da escola, os percentuais que cada escola deve destinar a despesas de custeio (materiais de consumo) e de capital (aquisição de patrimônio). Nesse sentido, a autonomia é limitada, pois a escola não dispõe de liberdade para decidir onde investir os recursos de acordo com suas necessidades.

Outro fato de destaque é a insuficiência dos recursos transferidos à escola por meio do PDDE. O programa não acompanha um investimento expressivo, nem tampouco evolutivo dos recursos financeiros. Assim, muitas vezes os valores repassados não condizem com a necessidade real da escola o que corrobora com a precarização da gestão das escolas e do ensino (SILVA, 2006).

Segundo Karlsen (2000), o que está ocorrendo é a “descentralização centralizada”, ou seja, apesar do recorrente discurso de autonomia, o Estado ainda exerce forte influência nas autoridades locais, bem como nas escolas por meio da definição de um currículo nacional (alinhado a um currículo internacional), de controle das pessoas e dos recursos financeiros de modo a exercer forte poder regulatório. Assim, o papel dos gestores escolares, professores,

técnicos administrativos e alunos, fica restringido ao cumprimento de diretrizes pré-determinadas (PASSADOR; SALVETTI, 2013)

2.2.2 Um novo (diferente) olhar sobre a gestão escolar

O termo “gestão” é um conceito bastante utilizado, principalmente nos estudos organizacionais, contudo, não há um consenso sobre o seu significado. Dessa forma, o termo assume diferentes conotações, sobretudo frente as divergentes orientações paradigmáticas adotadas pelos pesquisadores ou profissionais do campo (JOAQUIM, 2012).

Apesar de muitos autores se apropriarem do vocábulo gestão, ainda há uma grande precariedade na utilização do termo, que é utilizado nas ciências sociais principalmente sob um enfoque funcionalista, ou seja, sob a ótica do objetivismo (JOAQUIM, 2012). Sob essas lentes, a gestão é entendida como a maneira que os administradores impõem valores organizacionais, por meio da determinação e padronização de procedimentos organizacionais julgados adequados. Nessa perspectiva a gestão assume um caráter rígido, sistemático e previsível (JOAQUIM, 2012; CARRIERI; PERDIGÃO; AGUIAR, 2014).

Ao estudar a gestão escolar, faz-se necessário um posicionamento acerca do termo que extrapole as barreiras da estreita visão de gestão como controle de variáveis, especialmente as internas, pois, a gestão escolar, como argumenta Silva (2007, p.24), apesar de considerar aspectos de qualquer prática administrativa, também emerge em seu contexto como “uma infinidade de peculiaridades inerentes às suas naturezas educativas, populares e participativas”.

Lück (2015) entende os sistemas educacionais e as escolas, como organismos vivos e dinâmicos. Segundo a autora, o ambiente educacional é caracterizado por uma rede de relações entre os elementos que nelas atuam e interferem de maneira direta ou indireta. Assim, a gestão escolar diante deste novo enfoque de organização (sistêmico e dinâmico), deve procurar abranger as interações que decorrem das práticas sociais orientam a ação da gestão no contexto educacional.

Para Dutra e Griboski (2005), a gestão educacional é um processo coletivo de planejamento, organização e desenvolvimento de um projeto político pedagógico representam uma nova lente para enxergar as práticas de gestão educacional. Para os autores, esse novo olhar representa um novo paradigma na educação e é útil para compreender a gestão escolar como um fenômeno performado.

Diante disso, a adoção de um paradigma funcionalista ou positivista para o estudo da gestão escolar, pode representar uma barreira na investigação do campo, por oferecer uma visão limitada da gestão, ao ponto que procura enxergar a sociedade de um ponto de vista sistemático, ordenado e regulado na busca por regularidades e relações causais entre os elementos constituintes (KUENZER, 1984, 1985, FÉLIX, 1986; SILVA; ROMAN NETO, 2010; BURELL; MORGAN, 1979).

Com esse posicionamento, não se pretende adotar uma postura contrária a gestão voltada ao controle de variáveis, mas suscitar reflexões que despertem para a gestão além dessas fronteiras. Ademais, como argumentam Junquillo, Almeida e Silva (2012), dispor-se de análises atomizadas da gestão escolar é não considerar o seu contexto macrossocial, não permitindo vincular a escola ao seu entorno normativo, social, cultural, econômico. Para os autores, a escola não pode ser considerada como um simples espaço integrante de uma estrutura sistêmica maior e passiva de reprodução de normas e orientações.

Algumas teorias organizacionais desenvolvem reflexões acerca de uma visão de gestão mais sistêmica, como por exemplo a teoria dos *stakeholders*, que possui dois pressupostos principais: (a) a organização possui relações com diversos grupos sociais que afetam e são afetados pelo que a organização realiza; e (b) os interesses dos *stakeholders* possuem um valor inerente e por esse motivo não é coerente admitir a presunção de sobreposição de interesses (OLIVEIRA; PONTES JÚNIOR; OLIVEIRA; SENA, 2014).

Essa perspectiva assume que a organização é parte do meio social, pelo qual recebe e exerce influência na relação com elementos internos e externos, o que expressa a ideia de gestão além da organização. Contudo, apesar de seus principais conceitos se adequarem aos propósitos deste trabalho, a teoria dos *stakeholders* ainda apresenta vieses funcionalistas que vão de encontro aos pressupostos desta pesquisa, pelo fato de ter como principal interesse a relação organização-*stakeholders*, principalmente no que tange as ações gerenciais racionais prescritivas como, por exemplo, atomada de decisão, os processos e os resultados (FREEMAN, 1984; CLARKSON, 1995; DONALDSON; PRESTON, 1995). Todavia, cabe ressaltar que os seus pressupostos ajudam a esclarecer que neste trabalho o conceito de gestão escolar extrapola os limites físicos do que chamamos de escola, ou seja, “a organização”

A complexidade da organização escolar, afeta diretamente à sua gestão (ABRUCIO, 2010). Nesse sentido, busca-se neste trabalho discutir uma perspectiva que suplante a visão hegemônica funcionalista da gestão presente no campo das ciências sociais, ao ponto que supere as discussões polarizadas e posicionamentos dicotômicos existentes nos debates ontológicos e epistemológicos sobre gestão, sobretudo no campo dos estudos organizacionais

(JOAQUIM, 2012). Ademais, frente a primazia de estudos funcionalistas sobre gestão, há espaço para abordagens que enfatizem o dinamismo e as complexidades presentes no cotidiano das organizações provenientes das ações construídas socialmente por meio das relações entre atores humanos e não-humanos (ALVESSON; HARDY; HARLEY, 2008; LATOUR, 2005).

Nesse sentido, a gestão escolar no ensino básico será analisada nessa pesquisa a partir da lente dos EBP (Estudos Baseados em Prática), movimento que vem se consolidando, principalmente a partir da “virada das práticas” (*Practice turn*) no campo internacional (SCHATZKI, 2001, 2005; RECKWITZ, 2002; GHERARDI, 2012; NICOLINI, 2013) e mais recentemente no Brasil (BISPO, 2013; BISPO, SOARES; CAVALCANTE, 2014).

Esse movimento teve início em um simpósio da *Academy of Management*, em 1998, proposto por Davide Nicolini e Dvora Yanow que marcou a organização de um grupo de pesquisadores que, ao perceberem que tinham pressupostos e referenciais teóricos semelhantes nos quais utilizavam as práticas como meio de compreender a aprendizagem, o conhecimento e as organizações. A partir de então, o movimento dos EBP se constitui como objeto de pesquisa de um grupo de acadêmicos da área de estudos organizacionais (BISPO, 2013).

As principais influências teóricas desse movimento são a etnometodologia, a fenomenologia e pelo legado de Wittgenstein, além de alguns elementos marxistas e outros pensamentos mais contemporâneos como os desenvolvidos por Pierre Bourdieu e Anthony Giddens (BISPO, 2013). Assim, a sigla EBP consiste em um nome guarda-chuva que abrange uma gama de teorias que possuem como ponto de convergência o conceito de prática social e que possuem como foco de estudo a vida cotidiana (BISPO, 2013).

Essa abordagem permite a busca pela compreensão da ordem social como fenômenos coletivos que ocorrem nos processos organizativos (CZARNIAWSKA, 2007), a partir de uma perspectiva pós-estruturalista e pós-humanista. Ademais, consideram os elementos não-humanos (artefatos e objetos) como constituintes e como condicionantes da análise social (SCHATZKI, 2001; CAVALCANTE; BISPO, 2014).

Gherardi (2014, p.44) classifica o conceito de prática como polissêmico. Contudo os EBP tendem ao interesse comum de “compreender a produção/consumo do conhecimento e seu circuito de reprodução”. Para a autora, adotar a abordagem das “teorias da prática” significa assumir uma lente crítica em relação as abordagens mais ortodoxas, moldadas por pressupostos do funcionalismo, racionalismo e cognitivismo, por compreender os fenômenos como situados e como resultado de um “fazer” da sociedade.

A abordagem dos EBP permite uma nova visão crítica ao pesquisador, visto que esta perspectiva rompe com os padrões tradicionais de compreensão dos fenômenos organizacionais (NICOLINI, 2013). A lente das “práticas” proporciona ao pesquisador perceber aspectos do cotidiano organizacional omitidas pelas abordagens tradicionais (CAVALCANTE; BISPO, 2014). Dessa forma, estudar fenômenos sociais por meio dos EBP, configura-se como uma nova (diferente) maneira de estudar as organizações para além do formal, quantificável (GEIGER, 2009). Nesse sentido, propicia ao estudo da gestão escolar uma perspectiva que supere os pressupostos funcionalistas, racionais e padronizados presentes no campo.

Feldman e Orlikowski (2011) argumentam que apesar de vários autores enfatizarem diferentes aspectos das teorias da prática, três conceitos-chave são compartilhados pela maioria das abordagens que se propõem a estudar as práticas sociais: (a) as ações situadas são decorrentes da produção da vida social; (b) dualismos são rejeitados como um caminho para teorização; e (c) as relações são mutualmente constitutivas.

Assim, entender a gestão escolar sob a lente crítica das práticas é utilizar uma abordagem que não se associa, necessariamente, a visões dicotômicas como, sujeito ou objeto, neoliberal (direita) ou socialista (esquerda), micro e macro, administrativo e pedagógico, padronizado ou não padronizado e assim por diante. Nessa abordagem, os fenômenos são entendidos como parte de uma prática social (SCHATZKI, 2001; GHERARDI, 2006; NICOLINI, 2013) em que os modos de fazer não estão subordinados a teorias previamente concebidas, o que permite emergir no contexto múltiplas formas do “fazer gestão”, sem necessariamente existir uma maneira única e correta de gerir, como se busca nas abordagens tradicionais.

2.2.3 Gestão escolar como prática social

Nos estudos organizacionais, a influência dos teóricos da prática tem se apresentado como uma epistemologia para o estudo das múltiplas formas de organização e seus fenômenos voltados para o conhecimento prático e subjetivo que as suporta. O termo “prática”, paradoxalmente, tem a conotação de ser algo transferível, ensinável, transmissível ou reproduzível, mas ao mesmo tempo as práticas são difíceis de acessar, observar, medir ou representar, pelo fato de se apresentarem de maneira tácita, subjetivo, ou até mesmo linguisticamente difícil de se expressar (GHERARDI, 2014).

Não raramente, encontram-se trabalhos em que o conceito de prática adotado não é claramente especificado, ou muitas vezes até contraditório, o que acarreta inconsistências onto-epistemológicas e conseqüentemente metodológicas nas pesquisas (BISPO; SOARES; CAVALCANTE, 2014). Assim, o conceito de prática assume significado inerente a uma diversidade de coisas incluindo eventos, episódios, rotinas, regras ou até, simplesmente, “estar mais perto da realidade” ou “ser mais prático” (CARTER; CLEGG; KOMBERGER, 2008, p.90).

Nesse sentido, Cavalcante e Bispo (2014 p.86) chamam atenção para a importância de se destacar que o conceito de prática “vai além da noção de rotina, regras, ação individual ou simplesmente o fazer determinada atividade”. Concentrar-se nessa ideia proporciona uma visão simplificada da questão. Assim, propor o estudo de uma prática transborda o pressuposto de ser apenas um “olhar mais de perto”, mas requer uma mudança nas lentes, por meio das quais se investiga (SANTOS; ALCADIPANI, 2015).

Para Gherardi (2014, p.45), “tanto na linguagem científica quanto na comum, o termo “prática” reflete uma pluralidade de campos semânticos”. Para a autora, ao ponto que isso possa ser uma limitação, também pode ser uma vantagem, por ser um termo flexível, que pode ser empregado para denominar vários aspectos da realidade do fenômeno em estudo.

Os aspectos dos fenômenos abrangidos em uma prática podem ser estudados em relação à: (1) recursividade da prática; (2) aos hábitos socialmente sustentados; (3) ao conhecimento implícito em um domínio de ação; (4) aos valores que dão relatabilidade social à ação; e (5) as formas partilhadas de realizar qualquer prática (GHERARDI, 2014). Esses aspectos evidenciados pela autora reforçam a ideia de que o conceito de prática não está restrito a um evento, rotina ou padrão de comportamento. As práticas carregam consigo entendimento, conhecimentos, identidades e significados (SANTOS; ALCADIPANI, 2015).

Muito embora seja possível adotar algumas definições do conceito de prática, Gherardi (2006) chama a atenção para a possibilidade de reducionismo do seu significado ao se tentar buscar uma definição, frente a diversidade de elementos abrangidos pelo termo. A seguir, o Quadro 2 apresenta algumas definições para o conceito de prática a partir de alguns dos principais autores do campo das práticas.

Quadro 2 -Conceito de prática

Tradição sociológica	Entendimento sobre práticas
Pierre Bourdieu	A teoria de prática para Bourdieu está na relação entre as práticas dos atores e as estruturas objetivas sociais introduzidas, que são mediadas pelo conceito de habitus entre estas duas dimensões, que ocorre de forma tácita (Gherardi, 2006).
Anthony Giddens	As práticas são entendidas como procedimentos, métodos ou técnicas executados de forma hábil pelos agentes sociais, o que sugere uma certa relação com as preocupações dos etnometodologistas (Cohen, 1979).
Harold Garfinkel	As práticas são realizações contingentes em que todo o ambiente deve ser entendido como auto-organizador no que diz respeito ao seu reconhecimento e ordem social (Garfinkel, 2006).
Bruno Latour	Realidade social organizada formada por conexões e associações entre atores (humanos e não humanos), na qual interesses são trasladados (negociados) incidindo na criação de redes de atores (Latour, 2005).
Teodore Schatzki	A prática é considerada a interligação por meio de regras sociais (leis, estatutos padrões de comportamento etc.), entendimentos construídos socialmente ao longo do tempo (contextual), e estruturas teleafetivas (orientação, objetivos, emoção) entre fazeres e dizeres organizados (Schatzki, 2001)
Andreas Reckwitz	As práticas sociais são o mundo social, não apenas a mente, o discurso ou a interação. São consideradas conexões de elementos humanos (mentais e corporais) e elementos não humanos (objetos, conhecimento, emoções) na realização de atividades não rotinizadas em forma de um “bloco monolítico” sustentado pela união de vários elementos sem os quais a prática não seria possível. Destaca-se o fato de que os citados elementos são inerentes à prática e não aos indivíduos e influenciam na ação e no comportamento dos indivíduos (Reckwitz, 2002).

Fonte: Adaptado de Cavalcante e Bispo (2014)

Gherardi (2006) faz referência a algumas características essenciais para o entendimento do termo prática: (1) refere-se à forma como um grupo que performa atividade situadas adquire significado e se torna reconhecido como um grupo; (2) está relacionada ao tempo que esse grupo de atividade situadas ocorre; (3) é um fenômeno reconhecido socialmente; e por fim (4) reflete um modo de organização do mundo. Dessa forma, a autora argumenta que uma prática pode ser considerada “como um modo, relativamente estável no tempo e socialmente reconhecido de ordenar itens heterogêneos em um conjunto coeso” (GHERARDI, 2006, p. 34).

É importante destacar a importância dos elementos não-humanos na constituição da vida social. Como argumenta Latour (2005), esses elementos também exercem poder de agência sobre os atores humanos. Assim, entende-se que as práticas sociais emergem e se modificam a partir da interação recursiva entre a atividade humana e não-humana, ou seja, as práticas cotidianas são construídas e modificadas a partir da interação dinâmica entre a

atividade humana e os elementos não-humanos, formando uma “teia” de relações (FENWICK, 2014).

Diante disso, Schatzki (2002) argumenta que os artefatos, organismos vivos e coisas, são componentes determinantes da vida social, assim como as pessoas. Dessa forma, descobriu-se o pensamento de que as relações sociais e as formas organizativas são possíveis apenas pelas relações entre humanos. Assim, os elementos materiais são constituintes da organização da vida social, ao ponto que são referenciadas e utilizadas pelas práticas organizacionais, ao ponto que fornecem um suporte para as mesmas (SCHATZKI, 2006).

Compreender a gestão escolar sob a ótica das práticas é ir de encontro ao que Miettinen, Samra-Fredericks, Yanow (2009, p.1309) chamam de “linguagem ortodoxa da ciência social” ao se referirem a tendência dos estudos organizacionais em classificar um fenômeno em três níveis: micro (o que as pessoas dizem e fazem); meso (as rotinas); macro (as instituições). Para os autores, o conceito de prática exige vocabulários e abordagens que vão além dessa divisão, pelo fato que a prática pode ser entendida como simultaneamente local e global, ao mesmo tempo único e culturalmente compartilhado, acontece “aqui e agora” (*here-and-now*) e é historicamente constituído.

Para Feldman e Orlikowski (2011), a ideia central das lentes da prática é a noção de vida social como uma produção contínua e emergente por meio de recorrentes ações entre atores. Para as autoras, as lentes da prática consistem em uma específica abordagem para compreender o mundo e têm muito a oferecer aos pesquisadores organizacionais devido ao caráter complexo, dinâmico, móvel e transitório das organizações contemporâneas e que necessitam de abordagens que ajudem a teorizar estes tipos de fenômenos indeterminados e emergentes.

No contexto da gestão, Reed (1984), já defendia uma ideia de gestão como uma prática social. Para o autor, enxergar a gestão como uma prática social é adotar uma concepção mais realista e flexível, ao ponto que rejeita o tratamento da gestão por uma concepção mais “ortodoxa” que encara as organizações como unidades sociais rígidas.

A gestão como prática social é entendida como um processo contínuo de articulação de práticas complexas e diversificadas que emergem e se modificam de maneira dinâmica (REED, 1984). Junquilha (2001) argumenta que não é possível desvincular a gestão do seu contexto cotidiano, ademais, a gestão como uma prática, apenas pode ser analisada considerando as perspectivas institucionais, organizacionais e comportamentais como partes integrantes do “fazer” gestão.

Nesse sentido, a gestão é compreendida como complexa, pela qual não existe uma forma padrão e única de se “fazer”. Diante disso, pode-se compreender que a gestão escolar, enquanto prática social que acontece por meio das atividades sociais influenciadas por fatores externos e internos à organização e pelos seus atores (TEIXEIRA, 2013).

Gherardi (2006) introduz o conceito de “textura” para explicar o campo das práticas. Segundo a autora, as práticas emergem em uma textura entrelaçada que liga as práticas umas às outras. Essa textura se mantém unida pela composição de certo número de práticas que ancoram as outras. Nesse sentido, pode-se utilizar o conceito de textura (GHERARDI, 2006) para textura composta por elementos híbridos (humanos e não humanos) que de maneira entrelaçada tecem o “fazer” gestão no contexto escolar.

As visões predominantes nos estudos sobre gestão e organização possuem um grande enfoque em entender esses fenômenos a partir de aspectos formais e estáticos (SANTOS; ALCADIPANI, 2015). Nesse sentido, adotar os pressupostos dos EBP para estudar a gestão no contexto da escola pública, nos permite abandonar essas visões tradicionais e limitantes. Ademais, o seu enfoque na prática nos leva a compreender a gestão escolar como textura socialmente construída (GHERARDI, 2009) que acontece em um contexto plural e repleto de incertezas como é, por exemplo, o da escola pública.

Para Gherardi (2006, p.49) “a textura da organização pode ser concebida como um território imaginário, um domínio circunscrito marcado por uma pluralidade de atores organizacionais, que compreende ideias, projetos, emoções” atribuídas ao comportamento organizacional.

A gestão escolar, nesse contexto, pode ser compreendida como um entretecer de interconexões formadas por diversos atores (diretores, professores, alunos, técnicos administrativos, comunidade, salas de aula, livros e etc.) em ação, caracterizando-se como um “fazer” da sociedade. Diante disso, a gestão escolar é defendida neste trabalho como uma prática social cotidiana, não prescritiva, que é produzida, perpetuada e modificada a partir das interações entre os elementos (humanos e não-humanos) constituintes dessa prática.

Dentre as abordagens dos EBP, a sociomaterialidade será a adotada para o estudo da gestão escolar neste trabalho. Assim, a próxima seção será dedicada a apresentar a sociomaterialidade enquanto possibilidade teórico-metodológica para compreensão da gestão escolar enquanto prática social.

2.2 Sociomaterialidade

Para acadêmicos que tem na sociomaterialidade sua referência teórica, o que conhecemos como “social” é o resultado da interação entre humanos e não-humanos (animais, memórias, intenções, tecnologias, bactérias, móveis, produtos químicos, plantas e assim por diante) modificando e sendo modificado um pelo outro (FENWICK; EDWARDS, 2010). Apesar disso, Orlikowski (2007, p. 1435) argumenta que os estudos organizacionais têm, de certa forma, “ignorado as maneiras em que organização está ligada com as formas materiais e de espaço, por meio do qual os seres humanos agem e interagem”. Na maioria das vezes, os elementos materiais são analisados como submetidos às intenções, formas e direções humanas, ou seja, são entendidos meramente como elementos representativos dos fins humanos (WALTZ, 2006). Contudo, como destaca Fenwick, Edwards e Sawchuk (2011), os humanos não devem ser entendidos como detentores de um status privilegiado no mundo, mas como sendo parte dele.

Tal debate tem feito parte da agenda de discussão de diversos pesquisadores (ORLIKOWSKI, 2007; ORLIKOWSKI; SCOTT, 2008, FENWICK, 2010, FENWICK; LANDRI, 2012; PICKERING, 1993, LEONARDI, NARDI; KALLINIKOS, 2012, LATOUR, 2005, LEONARDI, 2013, COOLE; FROST, 2010, CARLILE et al. 2013) que buscam compreender os fenômenos sociais como resultado da interação entre humanos e não-humanos. Este debate tem suas raízes nos pressupostos da abordagem pós-humanística que coloca em evidência as entidades materiais como foco de análise, juntamente com os humanos, diferentemente do humanismo que tem o ser humano como fonte exclusiva de significado (GANE, 2006).

Mas, por que o foco no material? Fenwick (2010) apresenta algumas reflexões sobre esta indagação: (1) o cotidiano é totalmente envolvido com elementos materiais (veículos, construções arquitetônicas, tecnologias, estradas e assim por diante) que acabam não sendo reconhecidos devido o foco excessivo na atividade humana; (2) o foco no sociomaterial pode ajudar a revelar as dinâmicas que constituem a vida cotidiana; e (3) habilidade de reorganizar categorias que vem se tornando convenções problemáticas (ex. aprendizagem formal e informal).

O termo sociomaterialidade, segundo Fenwick (2010), é utilizado para representar as abordagens e perspectivas que trazem os elementos materiais e não-humanos para o foco de análise. Mas, o que é sociomaterial? Leonardi (2012) argumenta que uma simples resposta para o termo, seria que sociomaterialidade é a fusão das palavras “social” e “material”. Mas, o

que é social? O que é material? Neste sentido, Fenwick (2014) apresenta duas definições sobre “material” e “social”. Segundo a autora, o “material” está relacionado a todas as coisas de nossas vidas, podendo ser ao mesmo tempo orgânico ou inorgânico, tecnológico ou natural (formulários, *checklists*, máquinas, banco de dados, móveis, senhas e assim por diante). Para Leonardi (2012) a materialidade não é sinônimo de “fiscalidade”, ou seja, algo para ser materializado não necessariamente necessita ser um elemento físico. O “social” está relacionado a símbolos e significados, desejos e medos, e discursos culturais (FENWICK, 2014).

A perspectiva da sociomaterialidade é apresentada como uma premissa de que aspectos sociais e materiais das organizações não possuem significados inerentes determinados, devendo ser vistos como partes de uma realidade inseparável, ou indissociável na prática (ORLIKOWSKI, 2007). Para Orlikowski (2007, p. 1437), “não existe nada social que também não seja material, e não há nada material que não seja social”. Isto também significa assumir que: (1) “toda materialidade é social e ao ponto que foi criada por meio de um processo social e é interpretada e utilizada em contextos sociais e (2) toda ação social é possível por causa de alguma materialidade” (LEONARDI, 2012, p.32).

Ao considerar qualquer prática organizacional, é possível observar a quantidade de materialidade envolvida em todos os aspectos da organização, desde os mais visíveis (roupas, salas, mesas, veículos, edifícios, livros, computadores), até os menos visíveis (redes elétricas, redes de esgoto, sistemas de ar, banco de dados) (ORLIKOWSKI, 2007).

Coole e Frost (2010) argumentam que o ser humano é imerso em mundo material. Desta forma, torna-se impossível refutar a existência da materialidade na formação do cotidiano, tendo em vista que a própria existência humana depende de uma gama de elementos que produzem, reproduzem e modificam as condições para a vida cotidiana. Para Pinch (2008), esse raciocínio também se aplica as instituições, que também possuem uma materialidade inescapável, mas muitas vezes negligenciada.

Para Fenwick, Edwards e Sawchuk (2011), a sociomaterialidade pode representar para alguns, uma orientação pós-humanística, contudo, não consiste em um pós-humanismo “anti-humano”, mas se trata de uma abordagem orientada a refutar a centralidade antropomórfica da natureza e do conhecimento humano em definir o mundo e suas relações.

Tureta, Tonelli e Alcadipani (2011) apontam que as bases para a perspectiva sociomaterial são oriundas, principalmente, mas não somente, da sociologia de Bruno Latour (2005) e Law (2002), assim como dos pressupostos da Teoria Ator Rede (TAR). Essas abordagens procuram evidenciar a presença material no social, no intuito de expor os

fenômenos sociais não como resultado exclusivo da interação entre humanos, mas também considerando os elementos não-humanos como parte dessa dinâmica (TURETA; TONELLI; ALCADIPANI, 2011).

O termo sociomaterial tem aparecido na literatura acadêmica de diferentes formas (sociomaterial, sócio material ou sócio-material) e em diversos campos das ciências sociais (antropologia, comunicação sociologia, educação, estudos em ciência e tecnologia, teoria literária, estudos jurídicos) (SCOTT, ORLIKOWSKI, 2014; JARZABKOWSKI; PINCH, 2013).

Para Jarzabkowski e Pinch (2013, p.580) “*sociomateriality is the new black*”. Ao fazer uma analogia com o mundo da moda, os autores tentam elucidar que a crescente quantidade de pesquisas que utilizam o conceito de sociomaterialidade como orientação, faz com que esta se torne uma nova “tendência” nos estudos organizacionais. Contudo, os autores salientam que não se trata de uma tendência momentânea, mas duradoura, pois consiste em uma poderosa lente de investigação para fenômenos sociais.

A partir disso, Fenwick (2010, 2014) e Fenwick, Edwards e Sawchuk (2011) iniciam uma discussão acerca de uma série de outras teorias que podem ser descritas como sociomateriais, apesar de possuírem perspectivas e fins distintos. São elas: Teoria da Complexidade, Teoria da Atividade Histórico Cultural (TAHC), Novas Materialidades (*New Materialisms*) e teorias de espacialidade (*New Geographies*).

2.3 Abordagens sociomateriais

As teorias entendidas como sociomateriais, possuem diferentes abordagens e perspectivas e são derivadas de diferentes raízes teóricas e premissas (FENWICK, EDWARDS, SAWCHUK, 2011). Contudo, segundo Fenwick, Edwards e Sawchuk (2011) e Fenwick (2014), estas abordagens sociomateriais compartilham de alguns pressupostos e carregam algumas semelhanças: (1) as práticas cotidianas são construídas e modificadas a partir da interação dinâmica entre a atividade humana e os elementos não-humanos; (2) todos os elementos materiais, ou melhor dizendo, sociomateriais, são de fato uma união heterogênea, constituída por elementos técnicos, naturais e cognitivos; (3) todas as coisas (humanos e não-humanos, híbridos e separados, conhecimento e sistemas) são visualizados como efeitos de conexões e atividades, tudo é realizado a partir da existência de uma “teia” de relações.

Para Fenwick, Edwards e Sawchuk (2011), estas teorias chamadas sociomateriais não privilegiam a intenção ou consciência humana, mas têm como propósito rastrear como *knowledge, knower e known* (representações, sujeitos e objetos) emergem juntos como/em atividade. Diante disso, neste trabalho será considerado também as abordagens da Estética (STRATI, 2007) e das ciência e tecnologia (ORLIKOWSKI, 2007; LEONARDI, 2012, 2013) também como abordagens sociomateriais, tendo em vista compartilharem das mesmas orientações apresentadas. Para facilitar a compreensão e resumir as principais características de cada uma das abordagens, foi elaborado o Quadro 3.

Quadro 3 – Abordagens Sociomateriais

Abordagem	Base Teórica	Alguns autores de referência	Descrição
Novas Materialidades (<i>New Materialisms</i>)	Pós-estruturalismo, feminismo, culturalismo, materialismo histórico	Rosi Braidotti, Manuel DeLanda, Karen Barad, Samantha Frost, Gilles Deleuze, Diana Coole	Essa abordagem entende o mundo como material ao ponto que a formação do cotidiano só é possível por meio da materialidade.
Teoria Ator-Rede (TAR)	Semiótica/estruturalismo, fenomenologia e etnometodologia	Bruno Latour, Michel Callon e John Law	Também chamada de sociologia da translação, busca analisar como as micro-interações formadas por redes de atores heterogêneos constituem padrões sociais.
Teoria da Atividade Histórico Cultural (TAHC)	Psicologia cultural de Vygotsky, Maxismo e elementos do interacionismo simbólico	Yrjö Engeström Tara Fenwick	Os artefatos materiais atuam como mediadores dos sistemas de atividades que são culturalmente situadas. O trabalho pode ser orientado a manutenção ou mudança das atividades (ideia de intervenção).
Teoria da Complexidade	Biologia evolucionária e Física, cibernética, teoria geral dos sistemas, teoria do caos	Edgar Morin Tara Fenwick	Os sistemas são representados por pessoas e contexto de maneira inseparável. Assim, fenômenos, atores e eventos são mutuamente constitutivos, mutuamente dependentes e emergem juntos em estruturas dinâmicas.
Teorias da Espacialidade (<i>New Geographies</i>)	Geografia cultural, geografia pós-estrutural	Doreen Massey, David Harvey, Nigel Thrift e Henri Lefebvre	O espaço é constantemente organizado por práticas simultâneas, superando a ideia de espaço como ambiente estático e como pano de fundo para as ações dos atores.
Estética	Estudos dos filósofos Alexander Gottlieb Baumgarten, de Giambattista Vico	Antônio Strati	Está relacionado com o conhecimento humano percebido pelas faculdades perceptivas da audição, da visão, do tato, do olfato e do paladar, além da capacidade de fazer o juízo estético.
Ciência e Tecnologia	Estudos em ciência e tecnologia, pós-estruturalismo	W. Orlikowski, Susan Scott e Paul Leonardi	Questiona a separação entre o técnico e o social e compreende as relações entre os humanos e os artefatos tecnológicos como um entrelaçamento constitutivo.

Fonte: Autor (2016).

Vale salientar que o Quadro 3 apresenta uma síntese de cada uma das abordagens sociomateriais apresentadas por Fenwick (2010, 2014) e Fenwick, Edwards e Sawchuk (2011), como também as inseridas neste trabalho, abordagem da Estética de Strati (2007) e ciência e

tecnologia de Orlikowski (2007), que servirão de orientação para a descrição mais completa destas abordagens mais adiante neste trabalho.

Ao apresentar estas perspectivas sociomateriais, o intuito deste trabalho não é assumir uma abordagem como ideal, pelo contrário, o principal propósito é promover um diálogo entre estas abordagens teóricas acerca das suas respectivas contribuições para os estudos sobre sociomaterialidade na gestão escolar.

A partir da síntese das teorias sociomateriais apresentadas no Quadro 1, é necessário descrever com maior aprofundamento cada abordagem, com o intuito de facilitar a compreensão e o entendimento sobre como é possível entender a sociomaterialidade sob diferentes “lentes” e sem necessariamente apoiar-se unicamente em uma destas perspectivas.

2.3.1 Novas materialidades

Como humanos inevitavelmente vivemos num mundo material, o cotidiano é imerso em materialidade e os próprios seres humanos são compostos por matéria (COOLE, FROST, 2010). Para autores como Coole e Frost (2010), é impossível negar o poder da matéria e das suas formas de materialidade na construção do cotidiano, pois a existência humana depende de uma diversidade de espécies, micro-organismos, artefatos materiais e da natureza que povoam o ambiente e estruturas socioeconômicas que produzem e reproduzem as condições para a vida diária.

Em meados da década de 1990, Manuel DeLanda (1996) e Rosi Braidotti(2000) introduziram o termo *Neomaterialism* ou *New materialism*, que se trata de um posicionamento que busca repensar as tradições humanísticas de estruturas dualistas (corpo/mente, matéria/espírito, natureza/cultura, concreto/abstrato) e representa uma nova compreensão sobre a materialidade e reconfiguração dessas estruturas (DOLPHIJN, VAN DER TUIN, 2012; COOLE; FROST, 2010).

Ao invés do pensamento hegemônico que apresenta os seres humanos como os únicos capazes de agir no mundo, os pensadores desse movimento, a partir de uma série de teorias de fundo, passaram a concentrar suas reflexões sobre o humano como inserido em contextos ao qual estes não são distinguidos, ou seja, eles fazem parte de uma realidade composta por redes formadas por elementos humanos e não-humanos, orgânicos e inorgânicos, que juntos possibilitam a constituição do mundo como ele é (COOLE; FROST, 2010).

O movimento humanista entende que o poder de agência apenas pode ser exercido pelo ser humano, pelo fato de que este possui a intencionalidade da ação. Por sua vez, os neo-materialistas, influenciados pelo pensamento pós-estruturalista, concebem a matéria não como um elemento passivo ou inerte, mas que possuem seus próprios modos de autotransformação, autoorganização e direcionamento. Esse pensamento rompe com a ideia de agência exclusiva dos seres humanos detentores de habilidades cognitivas (LATOUR, 2005; COOLE; FROST, 2010).

Os neo-materialistas são responsáveis por fomentar esse pensamento que põe em xeque a posição dos seres humanos em relação às materialidades. Nesse sentido, abrem caminho para uma série de discussões que levam a repensar o papel da materialidade na formação do cotidiano. Os elementos dessa discussão estão presentes nas demais abordagens sociomateriais apresentadas a seguir.

2.3.2 Teoria Ator-Rede

A Teoria Ator-Rede (TAR) ou “sociologia da translação” (LATOUR, 2005), desenvolveu-se inicialmente nos estudos de ciência e tecnologia como uma nova perspectiva às abordagens que possuem enfoque exclusivo para o papel desempenhado pelos elementos humanos, suas origens estão fundamentadas nos trabalhos desenvolvidos por Michel Serres, Algirdas Greimas, Isabel Stengers, Gabriel Tarde e Harold Garfinkel. As principais influências da TAR são: a semiótica/estruturalismo, a fenomenologia e a etnometodologia (ALCADIPANI; TURETA, 2009).

Bruno Latour, Michel Callon e John Law são os principais autores desta abordagem, que, segundo Fenwick e Edwards (2010), procura investigar as combinações de entidades (humanas e não-humanas) na performance do social, do natural, do econômico, do educacional e compreender “como” essas coisas acontecem juntas na produção de agência e de outros efeitos. Isso fica evidenciado na definição do termo “translação”, que é utilizado por Latour (1987) para descrever o que acontece quando entidades se conectam mudando um ao outro formando *links*. A ideia de translação contribui para desvendar as práticas, processos e percepções que evidenciam como as coisas acontecem. O seu foco está no que aconteceu ou está acontecendo em cada uma das micro-conexões constituídas por meio de elementos heterogêneos e que juntos formam o que muitas vezes parece um padrão imutável, ou um objeto com suas propriedades (FENWICK, EDWARDS, 2010).

Um dos principais conceitos da TAR é o de “simetria”, elaborado por Latour (1987), este conceito assume que elementos humanos e não-humanos devem ser entendidos como atores de uma rede heterogênea e que possuem o mesmo poder de agência, podendo modificar e serem modificados um ao outro. Neste sentido, todas as entidades (objetos, natureza, tecnologias, humanos e outros) exercem influência na conexão e mobilização nas redes de atores (FENWICK, EDWARDS, 2010).

Adotar os pressupostos da TAR é compreender que sua perspectiva de análise não parte de suposições definidas previamente, ao ponto que um de seus pressupostos fundamentais é de que não existe qualquer tipo de definição que seja regida ou aplicável a todas as situações. Neste sentido, a TAR interpreta a sociedade e o social como emergidos por meio da ação e da associação de entidades humanas e não-humanas e do efeito de suas redes, sem considerar nenhum elemento pré-existente (ALCADIPANI; TURETA, 2009, FENWICK; EDWARDS; 2010).

2.3.3 Teoria da Atividade Histórico Cultural

A abordagem sociomaterial relacionada à Teoria da Atividade Histórico Cultural (TAHC), tem suas origens nas ideias de mediação de Vygotsky e de atividade de Leontiev, pelo qual, compreende as práticas cotidianas como atividades e explora as relações entre evento e contexto. Suas principais bases teóricas estão na psicologia cultural de Vygotsky, no Marxismo e em elementos do interacionismo simbólico (BISPO, 2013; BULGACOV et al. 2014).

Engeström (1987) sugere uma distinção entre três diferentes gerações da TAHC. A primeira geração está centrada em torno da ideia de mediação de Vygotsky (1978) que descreve as relações entre os seres humanos e o ambiente, expresso na tríade sujeito, artefatos mediadores (instrumentos ou signos) e objetos. Neste sentido, os artefatos mediadores são utilizados pelos seres humanos para atingir o objeto, ou seja, o sujeito não possui acesso direto ao objeto, mas sim, um acesso mediado pelos artefatos.

Para Engeström (2001), a inserção dos elementos não-humanos como mediadores da ação humana foi revolucionária ao superar a divisão existente entre a concepção Cartesiana do individual e a estrutura social intocável. Contudo, Engeström (2001) salienta que uma das limitações desta primeira geração é o foco de análise centrado no individual.

A segunda geração apresenta alguns avanços em relação às pesquisas anteriores e é balizada pelos estudos de Leontiev (1978) sobre a ideia de atividade, que passa a mudar o foco de análise do individual para as relações complexas entre o indivíduo e sua comunidade. A estrutura de uma atividade para Leontiev (1978) é constituída a partir das necessidades e motivações humanas, ao ponto que por meio da atividade o ser humano não apenas se relaciona com o mundo, mas produz e é produzido por ele (BULGACOV et al. 2014).

Baseado no conceito de mediação de Vygostky (primeira geração) e nos estudos de ferramentas e artefatos como componentes inseparáveis do funcionamento humano e da estrutura hierárquica da atividade de Leontiev (segunda geração), Engeström (1987) desenvolveu sua teoria da atividade, autodenominando-se como a terceira geração (BULGACOV et al. 2014). Segundo Engeström (2001), a terceira geração surge a partir da necessidade de uma ferramenta conceitual para compreender diálogos, múltiplas perspectivas e redes de interação, muitas vezes conflituosa entre sistemas de atividades.

Na perspectiva da TAHC é perceptível um reconhecimento dos artefatos materiais como mediadores dos sistemas de atividades. Contudo, como destaca Fenwick (2014), estes possuem um papel secundário em relação a ação humana, o que caracteriza a TAHC como uma perspectiva que possui uma orientação diferenciada das outras abordagens apresentadas neste trabalho.

2.3.4 Teoria da Complexidade

A Teoria da Complexidade (TC) consiste em um conjunto de teorias com raízes na biologia evolucionária e na física (cibernética, teoria geral dos sistemas, teoria do caos e outras) (FENWICK, 2014). É descrita por Byrne (2005) como uma compreensão interdisciplinar da realidade, que é composta por sistemas abertos e complexos com propriedades emergentes e com potencial transformacional. Segundo Byrne (2005), por esse fato, a TC é intrinsecamente dinâmica e está interessada na descrição e explicação da mudança.

Um sistema por ser compreendido como uma diversidade de entidades (material e virtual, humano e técnico, visíveis ou invisíveis) que juntos se interrelacionam formando uma coletividade: sala de aula, sistema digestivo, sites de redes sociais. Neste sentido, a TC enxerga todas as coisas (elementos humanos e não-humanos) como formadas por meio da interação dinâmica entre ordem e desordem (FENWICK, EDWARDS, SAWCHUK, 2011).

Segundo os autores, para a TC, os sistemas complexos abertos, emergem em padrões imprevisíveis e muitas vezes fogem da possibilidade de controle.

Três gerações da TC são apresentadas por Alhadeff-Jones (2008). A primeira geração tem seus esforços concentrados em descrever e mapear como os sistemas assimilavam informações externas e adaptavam a si próprio. Este acontecimento é conhecido como “complexidade organizada” e está presente na ideia de *feedback* da Cibernética. Por sua vez, na segunda geração, o foco estava voltado para a compreensão da dinâmica não-linear e não previsível percebida no comportamento dos sistemas e entendida como uma habilidade do sistema de se autoorganizar por meio da relação entre os componentes. Por fim, a terceira geração tem início da década de 1980 a partir da introdução do conceito de “sistemas adaptativos complexos”, que busca mapear as variações de um sistema proporcionadas pela autoorganização e coletividade complexa (FENWICK, EDWARDS, SAWCHUK, 2011).

O elemento chave da TC segundo Fenwick (2010) e Fenwick, Edwards e Sawchuk (2011) é o conceito de “emergência” que ressalta a ideia de que sistemas complexos adaptativos são compostos por fenômenos, eventos e atores, que por sua vez, são mutuamente dependentes, mutuamente constitutivos e emergem juntos em estruturas dinâmicas.

Para Morin (2005) a complexidade é aquilo que está ligado em conjunto, que emerge em conjunto. Neste sentido, os sistemas são formados por elementos (humanos e não-humanos) e pelas interações contínuas e recursivas destes elementos, o que evidencia a perspectiva sociomaterial desta abordagem.

2.3.5 Teorias da Espacialidade

As teorias da espacialidade (TE) estão relacionadas a “*spatial turn*”, que consiste em uma nova maneira de enxergar e de abordar os conceitos de espaço e espacialidade, ocorrida no campo das ciências sociais a partir década de 1990. Para esta abordagem, o espaço não é considerado um ambiente estático que serve de pano de fundo para as ações desenvolvidas pelos diversos atores, mas sim, como uma multiplicidade dinâmica que é constantemente organizado por práticas simultâneas (FENWICK, EDWARDS, SAWCHUK, 2011).

Segundo Fenwick (2014), essa abordagem busca pesquisar os espaços materiais e locais de prática, com o intuito de evidenciar como esses espaços atuam na produção do social e também como estes são produzidos pela ação humana e significado.

Diante disso, não se pode considerar o espaço como um simples objeto de estudo, mas como uma possibilidade teórica de análise, ao ponto que questões sobre como o espaço é desenvolvido e utilizado, saem de cena para dar lugar a questões acerca de como tornar possíveis, estimular ou inibir determinadas práticas. Na educação, por exemplo, esta discussão pode suscitar indagações sobre como uma sala de aula pode se tornar um espaço de aprendizagem ou como constituir maneiras de estimular ou inibir a aprendizagem, criar exclusões ou até mesmo criar possibilidade de desenvolvimento de novas práticas (FENWICK, EDWARDS, SAWCHUK, 2011).

Nas últimas décadas, algumas perspectivas materialistas têm emergido acerca do que se entende por espaço (ANDERSON, WYLIE, 2009). Essas concepções trazem à tona a ideia do espaço como híbrido, interligado e de natureza turbulenta. A partir disso, Urry (2007), influenciado pelas teorias pós-humanistas e não-representacionistas, desenvolveu o que Fenwick, Edwards e Sawchuk (2011) chamam de “*(im)mobilities paradigm*”. Para Urry (2007, 45), a “vida humana, nunca é apenas humana”, o que explicita a concepção de espaço como formado não apenas por humanos, mas da combinação entre sujeitos e objetos.

Para Fenwick, Edwards e Sawchuk (2011), as teorias da espacialidade atravessam uma série de metáforas e espaços (mobilidade, imobilidade, escala, presença, ausência), o que desestabiliza as categorizações pré-concebidas ou binárias que limitam o pensamento sobre a concepção sócio espacial.

2.3.6 Estética

A estética é comumente definida como o ramo da filosofia que estuda a arte e os valores artísticos, relacionando-se principalmente com a essência e a percepção da beleza. Contudo, apesar de usualmente associado a percepção do belo, isso não ocorre de maneira exclusiva (WOOD JR.; CSILLAG, 2001).

O conceito de estética é advindo da Grécia antiga e esteve na maioria das vezes relacionado às manifestações artísticas. Contudo, além da filosofia, a estética é estudada por ramos da ciência, como artes, psicologia, arquitetura e o *design* (WOOD JR.; CSILLAG, 2001). Para Camargo (2008), o termo “estética” e seu conceito moderno foram desenvolvidos por Alexander Baumgarten no século XVIII, com o propósito de denominar um campo de estudos que deveria tomar a percepção e as sensações como princípios de um conhecimento

sensível no mundo. No âmbito dos estudos organizacionais, as principais influências são o próprio Baumgarten além de Giambattista Vico (STRATI, 2000).

Contudo, até meados da década de 1970, os estudos organizacionais ignoravam a estética como componente da vida organizacional. Nesse sentido, Strati (1992, 2007) argumenta que a estética estava restrita a partes da organização, ao invés de sua totalidade. Ademais, a influência da estética era pouco admitida no contexto das organizações.

Para Strati (2007) a estética constitui: (1) uma forma de conhecimento sensorial, frente ao conhecimento intelectual; (2) uma forma expressiva de ação, sem finalidade instrumental; e (3) uma possibilidade de comunicação, diferente da oral, capaz de partilhar o conhecimento que não pode ser explicado ou codificado.

Soares e Bispo (2014) argumentam que um dos aspectos únicos da estética na vida organizacional é o juízo estético. Segundo os autores, o termo envolve a capacidade de julgar sobre algo a qual não é possível realizar a prova lógica. Contudo, não consiste em uma atividade arbitrária, mas se trata de uma maneira subjetiva de um ator social qualificar uma realidade. O juízo estético pode ser percebido pela visão, ouvido, paladar, tato e olfato, bem como pela construção social coletiva (STRATI, 2007).

Na compreensão da estética organizacional, os artefatos materiais ganham relevante destaque, ao ponto que são capazes de comunicar ou expressar algo sobre a organização. Nesse sentido, o artefato é simultaneamente material, ao ponto que é algo físico e concreto além de imaterial, por ser carregado de simbolismo (STRATI, 2007).

Nesse sentido, percebe-se o estudo da estética no campo organizacional como uma possibilidade de ampliar o nível de percepção da análise organizacional, levando em consideração aspectos comumente negados enquanto composição do cotidiano das organizações.

2.3.7Ciência e Tecnologia

Como apresentado anteriormente, diversos campos das ciências sociais vêm desenvolvendo estudos com orientações sociomateriais (SCOTT, ORLIKOWSKI, 2014; JARZABKOWSKI; PINCH, 2013). A sociomaterialidade também tem sido caracterizada como uma importante corrente de pesquisa dos estudos em ciência e tecnologia (PARMIGGIANI; MIKALSEN, 2013; SCOTT, ORLIKOWSKI, 2014).

Os estudos que envolvem tecnologia, tradicionalmente apresentam uma perspectiva estrutural, sobretudo centrado na ação humana. Contudo, Orlikowski (2000) em seu trabalho intitulado “*Using Technology and Constituting Structures: A Practice Lens for Studying Technology in Organizations*”, expande a concepção estruturalista, até então predominante nos estudos organizacionais, e propõe uma nova perspectiva acerca da tecnologia oferecendo um entendimento orientado para a prática por meio da interação entre pessoas, tecnologias e ação social.

Orlikowski (2000) destaca a importância de compreender como as pessoas e as tecnologias agem e interagem no dia-a-dia e como essas ações são estruturadas por regras e recursos resultantes das ações contínuas e das interações entre os elementos humanos e tecnológicos.

Nesse sentido, Orlikowski (2007, 2010) assim como Orlikowski e Scott (2008) questionam a separação entre o técnico e o social a partir de um debate acerca da noção de *constitutive entanglement* entre o social e o material, o que pode ser entendido como “entrelaçamento constitutivo”, referindo-se à relação entre elementos humanos e tecnológicos nas organizações.

Para Orlikowski e Scott (2008) a ideia do entrelaçamento constitutivo não é privilegiar o humano ou o tecnológico, nem explicitar um *link* entre entes dois elementos, mas considerá-los como inextricavelmente relacionados, pois a distinção feita entre material e social é utilizada por estudiosos para fins analíticos, mas é uma distinção que não existe em um mundo empírico, ou seja, na prática esses elementos são inseparáveis (LATOUR, 2005).

Segundo Orlikowski (2007), a literatura de pesquisa organizacional considera a materialidade sob dois aspectos: (1) negligenciam, minimizam ou tem como certa (*taken for granted*) na organização, ou seja, há a ausência na teorização de artefatos materiais, corpos, arranjos e infraestruturas através das quais práticas são realizadas; (2) estudam casos específicos de adoção, difusão e uso da tecnologia intra e entre organizações.

No que tange o segundo aspecto, duas questões merecem destaque: (a) compreensão, uso, adoção e difusão da tecnologia como fenômenos distintos. Neste caso a tecnologia é vista como fruto de alguma circunstância particular (aquisição de uma nova tecnologia), refutando a ideia de que a materialidade está sempre vinculada a prática organizacional; e (b) foco nos efeitos da tecnologia (visão tecnocêntrica) ou na interação com as pessoas (visão humanocêntrica), o que acaba gerando uma compreensão limitada da prática organizacional (ORLIKOWSKI, 2007).

Parmiggianni e Mikalsen (2013) conduziram um estudo com o objetivo de mapear os conceitos e definições emergentes no corpo empírico das pesquisas acadêmicas atuais sobre sociomaterialidade na literatura sobre sistemas de informação. Como resultado, os autores concluíram que a sociomaterialidade assume três principais características ou faces: mutualidade, performatividade e multidimensionalidade. Os autores fazem uma sistematização destas faces sociomateriais para investigar o “*what, how, when, where*” (o quê, como e quando e onde) da sociomaterialidade.

A ideia de mutualidade (*what* – referente ao próprio significado de sociomaterialidade) está relacionada à ideia de *constitutive entanglement* (ORLIKOWSKI; SCOTT, 2008), ou seja, consiste em compreender as relações cotidianas entre elementos humanos e materiais como mutuamente constituídas. Os conceitos de simetria (LATOURE, 2005) e *imbrication* (LEONARDI, 2012) também surgem como orientações voltadas ao conceito de mutualidade. Simetria, para Latour (2005), é considerar elementos humanos e não-humanos como elementos heterogêneos, como poder de agência um sobre o outro. Já o conceito de *imbrication* para Leonardi (2012) está relacionado à visão de elementos humanos e tecnológicos como indissociáveis.

A performatividade, refere-se ao *how*, ou seja, como é compreendida a sociomaterialidade em relação a performance na prática. Segundo Orlikowski e Scott (2008) a performatividade das tecnologias não estão definidas *a priori*, mas emergem por meio das práticas sociais. Portanto, assim como os elementos tecnológicos influenciam na criação de sentido e na ação humana, bem como serem influenciados (ORLIKOWSKI, 2005; LEONARDI; BARLEY, 2008)

Por fim, a ideia de multidimensionalidade (*when/where*) expande a conceito tradicional das dimensões de tempo e espaço, o que caracteriza a instabilidade da delimitação de contextos de pesquisa (PARMIGGIANE; MIKALSEN, 2013). Partir de uma análise local para uma global, isso significa dizer que conseqüentemente os “emaranhados” sociomateriais aumentam em dimensões de tempo e espaço. Nicolini (2009) por exemplo, apresenta um método de análise baseado na ideia de *zoom –in* e *zoom –out*, como forma de navegação recursiva entre a instância local e suas conexões.

No campo dos estudos em ciência e tecnologia, percebe-se que a sociomaterialidade se apresenta com um suporte teórico-analítico para o estudo das tecnologias em ambientes organizacionais, por buscar compreender os aspectos tecnológicos e sociais como componentes entrelaçados e constituintes do cotidiano organizacional.

A seguir, na próxima seção, será apresentado as principais contribuições dessas abordagens para compreender a prática da gestão escolar a partir das lentes da sociomaterialidade.

2.4 Contribuições da Sociomaterialidade para o estudo da Gestão Escolar

A pesquisa em educação é tomada por uma determinada “cegueira” em relação as questões sobre como a prática educacional é afetada pelos elementos materiais, o que pode ser justificado pela forte tendência a considera-los como meros instrumentos ou ferramentas de alcance de performance educacional (SØRENSEN, 2009). Não diferentemente, na gestão escolar há um demasiado enfoque na figura do diretor escolar em detrimento dos outros agentes (humanos e não-humanos) que sustentam a prática.

Assim, para Sørensen (2009), os elementos materiais não devem ser entendidos como objetos portadores de propriedades específicas, mas como efeitos de um processo de materialização dinâmica emergidos por meio das interações da prática cotidiana.

Desde as duas últimas décadas, os estudos sobre sociomaterialidade têm emergido lentamente e alguns pesquisadores (FENWICK, 2010, 2014, EDWARDS, 2010, FENWICK, EDWARDS, SAWCHUK, 2011, FENWICK; EDWARDS, 2010, 2011, 2013, FENWICK, LANDRI, 2012, LANDRI, 2014) têm se dedicado a discutir e a repensar o papel dos elementos não-humanos e materiais no contexto da prática educacional sob diversas perspectivas. Nesse trabalho, parte das ideias que esses autores aplicam no contexto da educação de uma maneira geral, será utilizado para explicar os aspectos da sociomaterialidade na gestão escolar.

As abordagens sociomateriais desafiam os pressupostos humanísticos de modelos lineares de políticas educacionais. Nesse sentido, propõe uma descrição do “social” como uma associação entre elementos humanos e não-humanos. Essas abordagens nos convidam a considerar a presença da materialidade nos aspectos que comumente são atribuídos, exclusivamente, a ação humana (LANDRI, 2014).

Giz, quadro negro, livros didáticos, testes, banco de dados, carteiras, boletins, recursos tecnológicos e canetas, são exemplos de uma série de artefatos materiais que podem ser continuamente distribuídos, gerenciados e utilizados durante o processo educacional (LAWN, GROSVENOR, 2005; FENWICK, EDWARDS, SAWCHUK, 2011). Da mesma maneira, a gestão escolar também é sustentada por uma série de elementos materiais (computadores,

documentos, telefone celular, planilhas e outros) que possuem poder de agência e são importantes na constituição das práticas.

Compreender os elementos materiais como meros instrumentos, limita e esconde as suas reais qualidades e contribuições para a prática da gestão escolar. Um exemplo que pode ser destacado é o Projeto Político Pedagógico (PPP) que dependendo de sua forma, pode exercer ação de diversas maneiras, influenciando em diversas atividades do processo pedagógico, alinhando currículo ao espaço de tempo, limitando a ação dos membros da comunidade escolar e influenciando nos objetivos da escola.

Para Fenwick, Edwards e Sawchuk (2011), os processos de política educacional, locais de trabalho, aprendizagem, implementação de tecnologias e atividades de avaliação são todas moldadas e possíveis por meio dos elementos materiais, que por sua vez, são capazes de moldar intenções humanas, significados, relações, rotinas, memórias, bem como percepções de si próprio.

Nesse sentido, entende-se que a gestão escolar apenas se faz possível por meio da ação desses elementos que sustentam as atividades que formam a prática. Dessa forma, a prática da gestão escolar todos os dias é moldada pela ação da materialidade. Para Fenwick, Edwards e Sawchuk (2011) quando as entidades materiais emergem conectadas, elas podem mudar uma a outra, com isso possibilidades emergem a partir de diferentes configurações de conexões.

De maneira geral as abordagens sociomateriais evitam atribuir o poder de agência e intencionalidade apenas as ações individuais humanas. A agência para essas abordagens pode ser construída, reconstruída, contestada, transformada, bem como por ser experienciada tanto por pessoas como por artefatos. Nesse sentido, humanos sozinhos não constituem fontes de agência (FENWICK; EDWARDS; SAWCHUK, 2011).

Para Fenwick, Edwards e Sawchuk (2011) os artefatos materiais não são desprovidos de capacidade de mudança. Nesse sentido, os autores destacam que cada abordagem material possui distintas contribuições acerca do papel das entidades no engajamento das práticas, bem como as possibilidades e limites existentes da agência humana. Contudo, as abordagens sociomateriais compartilham da ideia de mediação mútua, ao ponto que a ação das pessoas acontece sobre e com os elementos materiais e vice-versa.

Desse modo, não se pretende discutir qual entidade exerce maior poder de agência sobre a outra, mas sim, discutir de que maneira as conexões formadas por estas redes de atores exercem alguma influência na prática da gestão escolar.

Assim, o que se pretende por meio das abordagens sociomateriais não é proporcionar uma grande atenção para a materialidade, mas sim assegurar uma discussão mais simétrica (SØRENSEN, 2009).

Para Fenwick e Landri (2012) os fenômenos a partir das lentes da sociomaterialidade são entendidos como combinações híbridas. Dessa forma, compreender a gestão escolar sobre essa ótica é explorar as formas pelas quais os elementos humanos e não-humanos (matérias, ideias, desejos, corpos, forças naturais) se combinam produzindo efeitos na ação.

Fenwick, Edwards e Sawchuk (2011) argumentam sobre a importância da materialidade no contexto educacional. Nesse sentido, os autores apresentam uma série de aspectos compartilhados pelas abordagens sociomateriais apresentadas neste trabalho.

No contexto dessa pesquisa, as ideias apresentadas por Fenwick, Edwards e Sawchuk (2011), serão utilizadas para discutir as contribuições da sociomaterialidade para a compreensão da prática da gestão escolar. No Quadro 4, pode-se observar uma síntese dos principais aspectos da gestão escolar compartilhados sob a ótica da sociomaterialidade.

Quadro 4- A gestão escolar sob a ótica das abordagens sociomateriais

Aspectos	Descrição
A relação entre as entidades proporciona a ocorrência das ações	As entidades não são as fontes para as ações, mas a relação entre as entidades é o que proporciona a ocorrência das ações. Nesse sentido, a gestão escolar vai além da função do diretor, recursos, projetos pedagógicos ou políticas educacionais. Enxergar a gestão escolar sob a “lente” da sociomaterialidade é entender estas questões como partes de uma rede dinâmica que juntas moldam suas propriedades e interações
Descentralização da visão do ser humano como foco da gestão escolar	Concepção descentralizada da visão individualizada do ser humano como foco restrito do processo de gestão. Isso consiste em compreender a gestão escolar como composta por entidades diversas (humanas e não-humanas) em detrimento de uma visão centrada na ação física e mental dos humanos
Objecção as concepções dicotômicas de educação	Mudança das concepções dicotômicas ou binárias pré-concebidas (sujeito/objeto, percepção/significado, administrativo/pedagógico), pelas quais a educação e a gestão escolar esteve sempre estruturada
Desafia a noção tradicional de contexto	Desafia a noção de contexto como pano de fundo das ações, por existir um certo enfoque na espacialidade e temporalidade das entidades e práticas. A gestão escolar não acontece em um contexto fixo, mas é atravessado por relações visíveis, opacos ou até mesmo invisíveis, dependendo de como a prática acontece
Posicionamento anti-reducionista sobre educação, aprendizagem	Posicionamento anti-reducionista sobre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano. Neste sentido, a gestão escolar é constituída pelas diversas transformações produzidas pelas entidades humanas e não-humanas
Adotam a noção de complexidade	Abraçam a noção de complexidade, indo de encontro as tradicionais visões mecanicistas da realidade. Nesse sentido, a gestão escolar é entendida como uma ação dinâmica proporcionada pela agência dos atores envolvidos.
Abraçam a ideia de incerteza das atividades que compõem a gestão escolar	Aceitam a ideia de incerteza presente nas práticas que envolvem a gestão escolar, em detrimento da adoção de complicados mecanismos de controle utilizados. Este posicionamento não refuta a elaboração de projetos políticos, propostas ou estratégias, mas sugere que sejam levados em consideração a complexidade dos sistemas atuais e a necessidade de análises educacionais e alternativas que considerem a materialidade

Fonte: Autor (2016) com base em Fenwick, Edwards e Sawchuk (2011)

Em suma, o que essas abordagens tendem a compartilhar é o foco no estudo da materialidade na constituição do processo social. Nesse sentido, a gestão escolar é compreendida pela sociomaterialidade como emergente a partir da relação constitutiva entre os atores humanos e não-humanos, atravessa vários espaços (não é fixa a um contexto), não adota concepções dicotômicas, auto organizável, complexa, dinâmica e mutável.

Particularmente, a TAHC apresenta diferentes orientações quanto a visão de mundo e natureza do conhecimento, em relação as abordagens apresentadas. Duas características que a diferem essencialmente são: (a) enquanto as outras abordagens são essencialmente pós-estruturalistas e não-normativas, a TAHC tem raízes na ideia do Marxismo estrutural sobre as relações capitalistas de produção e nas contradições internas dos sistemas de atividade; e (b) os artefatos na TAHC são vistos como mediadores da dos sistemas de atividade humanos, ou seja, esses elementos são vistos como secundários e o foco central está na atividade humana (divisão do trabalho, linguagens e normas culturais) (FENWICK, 2014).

As abordagens sociomateriais também consistem em uma maneira de evitar descrições limitantes – como por exemplo as classificações de micro, meso e macro contextos – usualmente utilizadas para descrever espaços sociais. Diante disso, os espaços educacionais são considerados como formações relacionais definidos por uma multiplicidade de atributos e não demarcados metricamente para ocupar forçadamente padrões pré-definidos (LANDRI, 2014) o que proporciona à gestão escolar um caráter de dinamicidade.

Nesse sentido, diversas questões emergem acerca das possibilidades de repensar a prática educacional e sua gestão por meio das abordagens sociomateriais. A seguir serão apresentadas as estratégias e procedimentos metodológicos utilizados durante a condução desta pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a prática da gestão escolar a luz da sociomaterialidade. Nesse sentido, caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, ao ponto que busca a partir de dados exploratórios e descritivos, compreender os fenômenos sociais estudados por meio da interação com o campo, nesse caso, os atores (humanos e não-humanos) envolvidos na prática da gestão escolar. Dessa forma, procura-se entender como as pessoas interpretam suas experiências, os significados atribuídos e como o mundo é construído por eles (GODOY, 1995; MERRIAM, 2009).

Esta pesquisa compartilha da ontologia e epistemologia das práticas (MIETTINEN; SAMRA-FREDERICKS; YANOW, 2009), que compreende a prática da gestão escolar como um fenômeno situado e que é possível a partir da interação entre diversos atores. Ademais, permite a interação do pesquisador com o contexto, além de proporcionar a observação da realidade onde ela ocorre.

Antes de apresentar o campo de pesquisa e o percurso metodológico utilizado nessa pesquisa, é necessário fazer algumas considerações acerca da condução de pesquisas que possuem como objetivo a investigação das práticas, bem como esclarecer aspectos teóricos e metodológicos das estratégias a serem adotadas.

É possível identificar uma multiplicidade de métodos que são utilizados na investigação dos EBP. Nesse sentido, é importante destacar que os pesquisadores da área, de uma maneira geral, evitam determinar “uma metodologia de investigação das práticas”, em razão dos pressupostos filosóficos e teóricos que a abordagem carrega, principalmente no que tange a determinação de práticas *a priori*, tendo em vista o caráter situado das práticas (BISPO; SOARES; CAVALCANTE, 2014, p.6)

Apesar disso, Gherardi (2012) apresenta algumas orientações genéricas relacionadas às preocupações gerais do pesquisador ao ingressar no campo para investigação das práticas. A autora destaca um aspecto importante no processo de coleta de dados, no que se refere ao modo que o pesquisador pode ter acesso as práticas de uma coletividade, que seria o de conhecer as práticas como um *outsider* (a partir de fora) e como um *insider* (a partir de dentro).

Ao observar as práticas como um *outsider*, a investigação concentra-se na regularidade apresentada pelas práticas, ou seja, no padrão que organiza as atividades e no entendimento compartilhado pelos membros da prática que permitem a sua recursividade. Essa regularidade das práticas é o que permite tanto aos profissionais quanto aos pesquisadores identificar a

prática como uma prática, ou seja, um fazer institucionalizado, bem como se familiarizarem com as atividades dos praticantes e entender alguns aspectos da prática investigada. Contudo, vale ressaltar que esse posicionamento é um uso limitado frente o potencial das lentes da prática (GHERARDI, 2012, 2014).

Por sua vez, investigar as práticas como um *insider*, permite ao pesquisador compreender a prática do ponto de vista dos praticantes e da atividade desempenhada, levando em consideração aspectos como a temporalidade, processualidade e a ordem emergente e negociada da ação. Ver a prática “a partir de dentro” é compreender que ela é formada por relações e conexões entre diversos atores que constroem e modificam uma rede de ações. Assim, conhecer (*knowing*) a prática é uma atividade situada, ou seja, o conhecer na prática requer uma realização prática (GHERARDI, 2012, 2014).

Para uma melhor compreensão da prática é necessário que o pesquisador possa conduzir o processo de coleta de dados tanto como *outsider* quanto *insider*, ademais, do ponto de vista metodológico, enquanto em uma pesquisa como *outsider* a atenção do pesquisador é no fazer (*doing*), a pesquisa como *insider* concentra-se no conhecer (*knowing*). (GHERARDI, 2012).

Diante do exposto, o que se pretende enfatizar é que apesar de não se defender uma metodologia de investigação das práticas, é necessária a adoção de métodos de coleta e análise que partilhem desses pressupostos gerais para condução de uma pesquisa no campo dos EBP. Feitas as considerações iniciais necessárias, a seguir é apresentado como se procedeu o processo de escolha e acesso ao campo de pesquisa.

3.2 O acesso ao campo de pesquisa

A escolha do campo teve início em maio de 2015 durante uma pesquisa realizada no base de dados “Data escola Brasil” do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), onde foi feito um mapeamento das escolas públicas (estaduais e municipais) da cidade de João Pessoa-PB. Em seguida, foram selecionadas algumas escolas e se buscou informações sobre elas em sites de buscas, na tentativa de encontrar *sites*, *blogs* ou páginas em mídias sociais que pudessem oferecer informações mais detalhadas como: quantidade de alunos, endereço, telefone para contato, nome do gestor escolar e etc.

Os critérios estabelecidos para a escolha da escola foram: (1) ser uma escola pública da região de João Pessoa; (2) ser uma escola de Ensino Fundamental e/ou Médio, localizada em uma comunidade carente do município (3) apresentar a disponibilidade, principalmente

dos gestores, em participar de uma pesquisa que envolvesse constantes visitas e observações no local;; (4) e ser uma escola que tivesse um caráter de representatividade e interação com a comunidade local, pelo fato de neste trabalho se entende que a escola é parte do ambiente em que ela está inserida, e conseqüentemente a gestão escolar transpõe os muros da escola ao ponto que influencia e é influenciada pela comunidade em torno.

Diante das informações encontradas, decidiu-se visitar algumas escolas para buscar a familiarização com o ambiente, conversar com os gestores e estreitar a relação com as escolas. Então, no dia 07 de maio de 2015 foram feitas visitas a três escolas estaduais localizadas no mesmo bairro da cidade de João Pessoa-PB.

Dessa forma, no primeiro contato com estas três escolas foi feito a apresentação do pesquisador como vinculado ao programa de pós-graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba, e foi apresentada a proposta da pesquisa em estudar a gestão escolar e que estava visitando algumas escolas para que o pesquisador pudesse se familiarizar e iniciar um contato para o desenvolvimento da pesquisa.

Na primeira escola visitada, o pesquisador foi acolhido pela diretora e a vice-diretora da escola que receberam bem a ideia. Assim, desenvolveu-se uma conversa informal de cerca de 2 horas, em que se conversou sobre os mais diversos assuntos relativos a gestão na escola. É importante destacar que essa conversa não possuía nenhum tipo de estruturação prévia, o que foi importante para geração de *insights*. Ao mesmo tempo em que a conversa fluía, constantemente havia interrupções por demandas de alunos, professores e outros funcionários da escola. Após a conversa, o pesquisador solicitou a autorização para conhecer o resto da escola e registrar algumas fotos com o intuito de fomentar alguns *insights* iniciais e registrar alguns aspectos da gestão escolar naquele contexto.

No mesmo dia, outras duas escolas foram visitadas. Contudo, apesar de as escolas possuírem um perfil parecido, a disponibilidade em participar da pesquisa não foi a mesma da primeira escola. Dessa forma, como a primeira escola atendia os parâmetros delimitados a priori e os participantes apresentaram uma maior disponibilidade em participar da pesquisa, decidiu-se que esta seria o campo para o desenvolvimento do estudo.

A rede estadual de ensino na Paraíba possui 765 escolas e cerca de 30.758 alunos, distribuídos entre escolas de Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, localizadas tanto na zona rural como na zona urbana. Além da secretaria estadual de ensino e das escolas, a estrutura da rede estadual é formada por 14 Gerências Regionais de Ensino distribuídas por todo o estado, que têm como intuito o de

intermediar a relação e facilitar a comunicação entre as escolas de determinadas regiões e a Secretaria Estadual.

A escola escolhida para campo da pesquisa faz parte da rede estadual de ensino e está localizada na 1ª Gerência regional de Ensino situada na cidade de João Pessoa e que atende cerca de 223 escolas localizadas em João Pessoa e nas cidades vizinhas. Essa escola possui cerca de 30 anos de existência e é localizada em um bairro periférico da cidade de João Pessoa, atendendo algumas comunidades carentes ao seu entorno. Cerca de 1100 alunos estão matriculados nos três turnos, distribuídos em séries que vão desde o Ensino Fundamental I ao Ensino Médio. Seu corpo técnico administrativo é formado por 68 funcionários, entre professores, auxiliares e técnicos administrativos. Além disso, possui uma gestora e vice-gestora que foram eleitas pela comunidade escolar para exercer os respectivos cargos.

Após a apresentação do campo de pesquisa, a seguir será apresentado o percurso metodológico seguido pelo pesquisador durante a condução da pesquisa.

3.3 Descrição do percurso metodológico

Diante da aceitação¹ por parte da gestora da escola, mediante assinatura do termo de livre consentimento, para o desenvolvimento da pesquisa, as visitas se iniciaram no dia 8 de julho de 2015 e se encerraram no dia 10 de dezembro de 2015. As estratégias de acesso ao campo, foram o *shadowing* (CZARNIAWSKA, 2008, 2014), associado com as ideias de *zooming in* e *zooming out* (NICOLINI, 2009a, 2009c) e o *interview to the double* (NICOLINI, 2009b).

O período em campo correspondeu a total de aproximadamente 140 horas, em que o pesquisador esteve aproximadamente 90% desse tempo na escola e os outros 10% em reuniões, seminários ou eventos que envolvessem a participação dos gestores, promovidos sobretudo, pela secretaria de educação do estado da Paraíba. Esses momentos fora do ambiente da escola serviram para entender como a prática da gestão escolar se conecta a outras práticas que vão além dos muros da escola, formando uma “textura” (GHERARDI, 2006) de práticas.

As visitas não tinham uma certa regularidade quanto a frequência de dias da semana em campo, nem quanto ao período de permanência no campo. Essas visitas variaram entre duas a cinco vezes por semana e entre duas a oito horas por dia. Essa estratégia é semelhante à

¹ Os originais estão sob a guarda do pesquisador

adotada por Tureta (2011) e Bispo (2011), e tiveram como objetivo de proporcionar que as pessoas pudessem agir da maneira mais natural possível e não criassem situações diferentes das que comumente acontecem naquele ambiente quando das minhas visitas.

Nas primeiras visitas, o caráter de “novidade” ou “estranheza” por parte dos alunos, professores e os outros servidores sob a presença do pesquisador era notório. Nesse período inicial, as visitas sempre exigiam a identificação por parte dos porteiros e dos funcionários da secretaria. Algumas vezes o pesquisador foi perguntado se era um novo funcionário da escola ou um novo professor. Contudo, aos poucos o pesquisador foi sendo apresentado e se familiarizando com membros da escola, e a partir do primeiro mês de observação propósito das visitas à escola foi se tornando cada vez mais claro.

Outro fato interessante era a maneira de identificação que o pesquisador recebia durante a pesquisa. Por vezes era identificado como “professor” ou como “estagiário”. Exemplos dessas situações podiam facilmente ser notados, quando no momento de intervalo dos professores, alguns deles perguntavam: “Professor, o senhor aceita um cafezinho?”, ou mesmo quando chegava na escola em que o porteiro falava “Pode entrar professor!”, ou ainda quando era apresentado pelas gestoras a outras pessoas: “...Esse é Elton, nosso estagiário que está desenvolvendo uma pesquisa sobre gestão...” (NOTAS DE CAMPO, JULHO, 2015).

No primeiro momento, o principal objetivo era buscar mapear as principais atividades que compunham a prática da gestão escolar. Nesse sentido, buscava-se seguir a prática e seus atores (humanos e não-humanos) como uma espécie de “sombra” no intuito de apreender os aspectos das práticas frutos da interação entre esses atores. Dessa forma, o *shadowing* (CZARNIAWSKA, 2008, 2014) como estratégia de observação no intuito de acompanhar a mobilidade da prática e de seus atores. Ademais, as formas organizativas, em contextos como os da escola pública, acontecem simultaneamente em vários espaços e os praticantes (atores) se movem de maneira frequente e rápida. Assim, o *shadowing* permitiu ao pesquisador acompanhar essa dinamicidade da prática, ao ponto que cria uma espécie de “dupla” formada pelo observador (*shadower*) e o observado (*shadowed*) (CZARNIAWSKA, 2008, 2014).

Os principais atores que “sombreados” foram a gestora e a vice gestora da escola, professores e técnicos administrativos. Sempre que necessário era perguntado aos atores questionamentos que pudessem esclarecer melhor algumas dúvidas, quando possível esses esclarecimentos eram gravados, como a permissão, para facilitar nas análises. É importante destacar que o desenvolvimento deste método foi autorizado pelos autores mediante termo de livre consentimento. É importante destacar que o uso do *shadowing* não foi restrito a investigação da ação humana, mas também foram observados os elementos não-humanos que

interagiam nas práticas, visto que também são elementos não humanos que compõem as práticas do cotidiano e são elementos chave para relatabilidade da prática (BRUNI, 2005).

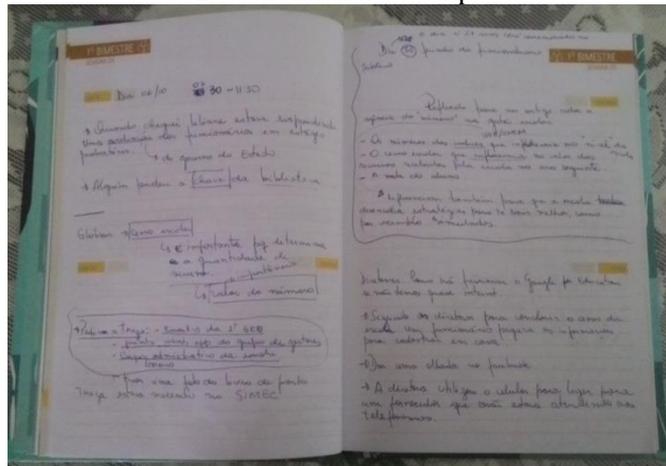
É importante destacar que os períodos de condução do *shadowing* eram alternados entre momentos de aproximação e de distanciamento, que correspondiam ao *zooming in* e *zooming out* (NICOLINI, 2009a, 2009c), respectivamente. Dessa maneira, foi possível pesquisar ao estudar a prática por diferentes ângulos de observação sem necessariamente restringir-se a um ponto de vista (NICOLINI, 2009c, 2009a).

Nesse sentido, algumas estratégias foram adotadas com para nas recomendações de Nicolini (2009c, 2009a) para aproximação e distanciamento do *zoom*. Quanto ao *zooming in*, buscou-se: (1) adotar a prática como foco da observação; (2) observar a interação entre atores humanos e entre humanos e não-humanos; (3) observar como regras, normas e condições institucionais são percebidas pelos membros; e por fim; (4) observar como os elementos materiais exercem ação ativa na prática. Por sua vez, para aumentar o *zoom* do *zooming out*, buscou-se: (1) identificar quais eram os intermediários (elementos humanos ou não-humanos) que são necessários na execução da prática; (2) buscar as relações (sociais e materiais) formadas por meio das práticas e seus efeitos; e por fim, (3) buscar diferentes locais onde a mesma prática acontecia e compará-los.

Durante as observações, participou-se das mais diversas atividades que compõem o dia-a-dia de uma escola, como: atividade de rotina, reuniões administrativas e pedagógicas, reuniões de pais e mestres, atendimento a pais, intervalos de recreio, festas e outros eventos promovidos na escola. Além disso, o pesquisador teve a oportunidade de “seguir” os gestores em atividades fora da escola, mas que foram importantes para compreender como a gestão escolar acontece além dos muros. Dos ambientes da escola, a sala da direção, a secretaria e a sala dos professores foram os mais frequentados pelo pesquisador, pelo fato de serem os ambientes onde as interações entre os atores mais aconteciam.

Os dados oriundos das observações e das conversas informais eram anotados logo que possível (durante ou após as visitas) em um diário de campo. As anotações do diário de campo eram digitadas em um documento do editor de texto *Word* sempre no mesmo dia ou no dia seguinte. Esse momento foi de fundamental importância, porque além de organizar o material coletado em campo, ainda me propiciava momentos de reflexão sobre os pontos que eu tinha destacado durante o período em campo. A seguir, a Foto 1 apresenta o diário de campo utilizado durante a pesquisa.

Foto 1: Diário de campo



Fonte: Autor

Além disso, as idas a campo sempre eram acompanhadas pelo diário de campo, notebook, aparelho celular com funções de gravador e câmera. As imagens registradas tiveram o propósito de capturar a disposição dos atores durante suas interações, apreender informações nem sempre verbalizadas pelos atores e além disso, complementar as outras fontes de dados.

Além das imagens, foram feitas gravações em áudio de reunião com os professores, atendimentos a pais de alunos, reuniões com fornecedores, atendimento de problemas com alunos, bem como de momentos de interação entre funcionários etc. As gravações possuem duração entre sete minutos e duas horas, e foram transcritas as partes que mais interessavam. Esses dados foram utilizados nas análises e interpretações como evidências dos fatos empíricos.

A captura das imagens e as gravações foram feitas por meio do aparelho celular. Essa opção se deu em função do propósito de se utilizar uma ferramenta que chamasse menos atenção do que uma câmera convencional. Essa opção é semelhante à adotada no trabalho de Bispo (2011) e possibilitou remontar os cenários observados pelo pesquisador.

As imagens e gravações também foram importantes no registro do *interview to the double*. Durante o ITTD, pediu-se para que os entrevistados relatassem suas atividades como se o pesquisador fosse substituí-los em suas funções. Essa técnica foi realizada com três membros da escola, em novembro de 2015, após o período de condução do *shadowing*. Optou-se por essa ordem das técnicas, pois o objetivo era complementar os dados coletados durante as observações, e além disso, nessa fase o pesquisador já teria uma familiaridade maior com as práticas identificadas e com os atores, o que ajudou durante a negociação com os entrevistados. Além de evitar que ao serem questionados sobre a condução de suas

atividades os praticantes tendessem a formular instruções do que seria referente a um trabalhador genérico com comportamento “ideal” e que fugisse do que de fato acontece no cotidiano. Os entrevistados foram escolhidos por se apresentarem como elementos chave para as práticas investigadas. O Quadro 5, apresenta um resumo dos entrevistados.

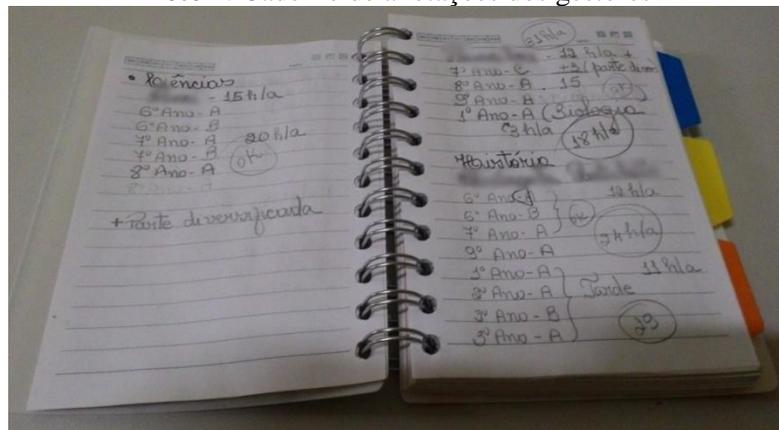
Quadro 5: Entrevistas realizadas por meio do ITTD

Entrevistado	Função	Duração
01	Gestora Escolar	1 hora e 30 minutos
02	Vice-gestora Escolar	1 hora e 24 minutos
03	Técnico Administrativo	26 minutos

Fonte: Autor

Além das imagens e gravações, foram utilizados como fontes de dados para a pesquisa, documentos que estavam ligados às atividades dos atores, como por exemplo, as “Diretriz operacionais para o funcionamento das escolas da rede estadual” (PARAIBA, 2015) e a versão 2015 do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Além disso, outros documentos como caderno de anotações dos gestores, como apresenta a Foto 2.

Foto 2: Caderno de anotações dos gestores



Fonte: Autor

Outras fontes de dados para o desenvolvimento dessa pesquisa foram materiais coletados na internet, como por exemplo, informações da página da escola na rede social *Facebook* (Foto 3), e-mails e conversas no aplicativo *Whatsapp*. Essas fontes de dados foram importantes para representar as diversas formas de interação existentes entre os atores que compõem a gestão escolar na escola, bem como o papel dos não-humanos nessa prática.

Foto 3: Página da escola no *Facebook*

Fonte: Autor

Ao fim das visitas, todo o material coletado (imagens e gravações) eram salvas em um notebook, utilizando uma organização por pastas que categorizaram os tipos de dados armazenados (fotos, documentos, gravações, planilha de visitas de campo e notas de campo). Essa opção se deu em função de organizar os dados e facilitar a identificação. Além disso, para garantir a segurança dos dados coletados, os mesmos eram salvos em um sistema de armazenamento em nuvem do *Dropbox*.

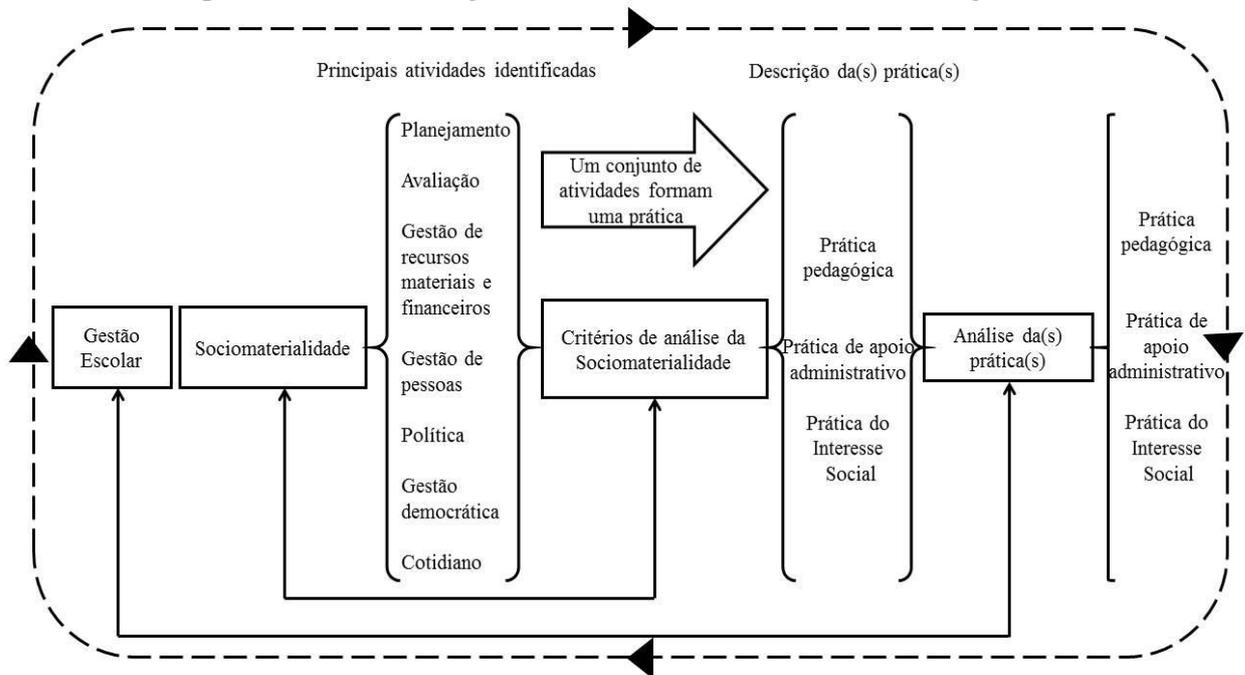
Após a apresentação do percurso metodológico utilizado na operacionalização da pesquisa, a seguir serão apresentados os procedimentos adotados durante a análise dos dados coletados com o objetivo de compreender a gestão da escola como uma prática sociomaterial.

3.2 Procedimentos para Análise dos Dados

Durante o processo de acesso aos dados se buscou compreender como a gestão escolar acontece por meio da interação de atores humanos e não humanos, caracterizando-se como uma prática sociomaterial. Nesse sentido, utilizou-se os pressupostos teóricos das abordagens sociomateriais como principais orientadoras para a condução da pesquisa e análise dos dados.

Para análise dos dados foi utilizado as orientações propostas por Bispo (2015) para o processo de análise de dados nos estudos sob a abordagem dos EBP, orientado pelas etapas do *framework* apresentado na Figura 2.

Figura 2 Framework do processo de análise de dados baseados em prática



Fonte: Adaptado de Bispo (2015)

O primeiro passo para a análise dos dados foi uma revisão de todas as informações coletadas na pesquisa, neste caso, notas de campo, anotações de conversas informais, gravações de momentos em campo, fotografias e imagens, bem como as reflexões já feitas durante o processo de coleta de dados. Apesar da reunião de todos os dados da pesquisa só ser possível ao fim do período de campo, esse processo de análise iniciou desde os primeiros dias em campo, durante os momentos de separação do material obtido no campo em pastas categorizadas no computador (com o intuito de facilitar a identificação), transcrições das anotações do diário de campo para o arquivo do *Microsoft Word* e audição dos áudios.

A partir disso, buscou-se a identificação das principais atividades que formam o conjunto de prática que compõem a gestão escolar com uma prática sociomaterial na escola estudada. As estratégias de *shadowing*, *zooming in* e *zooming out* e ITTD foram as principais fontes de acesso ao campo e permitiram um aprofundamento maior no que tange a imersão do pesquisador no cotidiano e apreensão da dinâmica dos atores que compõem a prática.

Após mapeamento das principais atividades referentes à gestão da escola estudada, buscou-se identificar que práticas eram formadas por esse conjunto de atividades mapeadas. Para identificação dessas práticas, utilizou-se como orientação o modelo proposto por Luck (2009), que divide as dimensões da gestão escolar em práticas de organização e implementação. A utilização das dimensões apresentadas pela autora não foram utilizadas

como categorias de análises fixas, mas como dimensões que pudessem orientar no processo de condução e análise da pesquisa.

Nesse sentido, foram identificados os seguintes fragmentos de práticas: prática pedagógica, prática de apoio administrativo e prática do interesse social. Os fragmentos de práticas foram analisados a partir dos elementos-chave da sociomaterialidade, sobretudo das abordagens TAR, Ciência e Tecnologia e Estética. Além disso, para ajudar na análise e poder representar como os fragmentos de práticas estão conectadas e interagem entre si, utilizou-se o conceito de “textura” de práticas (GHERARDI, 2006) com o intuito de compreender como se dá o entrelaçamento dessas práticas que constituem a gestão escolar enquanto uma textura de práticas sociomateriais

Dessa forma, na seção a seguir será apresentada a seção de resultados, análise e interpretação dos dados, pela qual serão apresentadas os fragmentos de práticas como componentes da gestão escolar enquanto uma prática sociomaterial.

4 ANÁLISE DA GESTÃO ESCOLAR COMO PRÁTICA SOCIOMATERIAL

4.1 A Gestão Escolar como uma Textura de Práticas Sociomateriais

O principal papel e função social de uma escola é proporcionar o acesso ao ensino de qualidade, formação de alunos e promoção da aprendizagem (LUCK, 2009). Nesse sentido, a gestão escolar é entendida como o meio de viabilizar esse processo e torná-lo possível, gerenciando os diversos aspectos que compõem a escola enquanto uma organização.

Contudo, assegurar o desenvolvimento da prática educacional não está restrito apenas a questões como, por exemplo, currículo ou elementos voltados diretamente à formação do estudante. Mas, também é voltar os olhos da gestão para outros elementos que suportam a ação educacional que a tornam mais complexa e dinâmica. Dessa forma, a gestão escolar é entendida como um entretecer de interconexões formadas por diversos atores humanos e não humanos (gestores, professores, alunos, técnicos administrativos, comunidade, salas de aula, livros e etc.), caracterizando-se como um “fazer” da sociedade, ou seja, a gestão escolar é performada pela ação de diferentes atores.

Analisar a gestão escolar sob esse prisma é assumir a complexidade das organizações de ensino público e a necessidade de estudá-las na sua totalidade, e não de maneira isolada (LÜCK, 2015). Neste sentido, estudar as práticas que compõem a gestão escolar e como elas se relacionam entre si é de fundamental importância (POUBEL; JUNQUILHO, 2015), para poder compreender melhor o contexto investigado.

Assim, durante o processo de investigação, buscou-se observar quais as principais atividades faziam parte da gestão da escola. Apesar de todas as atividades possuírem certa relação entre si, percebeu-se, a partir dos fragmentos de prática observados, que em certos momentos boa parte delas estavam associadas a olhares ou dimensões diferentes da gestão. Por exemplo, enquanto algumas atividades estavam relacionadas ao gerenciamento de recursos materiais da escola, outras estavam mais dedicadas ao planejamento das atividades pedagógicas. Nesse sentido, identificou-se a o agrupamento das atividades em três fragmentos de práticas maiores: fragmentos da prática pedagógica, fragmentos da prática do apoio administrativo e fragmentos da prática do interesse social.

Durante a pesquisa foi possível observar que algumas atividades desenvolvidas pela gestão, tinham por finalidade mais específica, o desenvolvimento de ações relacionadas planejamento e a prática da educação na escola. Essas atividades compreendiam planejamento pedagógico, elaboração e reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP),

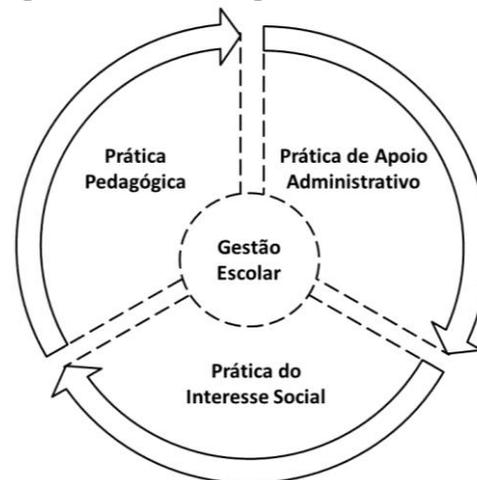
acompanhamento do desempenho dos professores e monitoramento dos índices de desempenho educacional. Dessa maneira, essas atividades se destacavam pelo seu caráter comum de promover e possibilitar o cumprimento da função social da escola, que é oferecer o ensino e formação de qualidade aos alunos, constituindo o que se optou chamar nesse trabalho como prática pedagógica.

Apesar de todas as atividades da gestão escolar envolverem certo caráter administrativo pela sua necessidade de serem gerenciadas, observou-se que algumas atividades possuíam uma maior preocupação com as atividades de suporte administrativo. Esse conjunto de atividades compõe a prática de apoio administrativo, e são de fundamental importância, pois dão suporte para que as demais atividades nas escolas aconteçam. Essas atividades compreendem a gestão de recursos financeiros e materiais, gestão de pessoas, relação com os órgãos controladores da educação e as atividades comumente classificadas como burocráticas.

Por fim, a prática interesse social, ficou evidente a partir de um conjunto de atividade que exprimiam o aspecto social da escola. Essas atividades evidenciavam a escola como uma forma de organização que está em constante interação, influenciando e sendo influenciada pelos atores sociais e institucionais conectados a ela. A gestão pública, da segurança, saúde e desenvolvimento social são algumas das práticas que se conectam a prática da gestão escolar e que exercem forte papel e influência no fazer gestão.

Apesar de representarem certo agrupamento de atividades com as mesmas características, entende-se que essas práticas não podem ser assumidas de maneira isolada. Ademais, este trabalho busca chamar a atenção para o caráter “sem fronteira” (TURETA, 2011) da organização escolar e de sua gestão, e destacar o entrelaçamento existente entre essas práticas que formam a gestão escolar.

Nesse sentido, na busca de melhor compreender como as práticas performadas pelos atores compõem a gestão escolar como uma prática maior, utilizou-se o conceito de textura organizacional. Para Gherardi (2006), a textura organizacional é uma forma de representar como as práticas de uma organização emergem entrelaçadas e são ancoradas umas nas outras. A textura da gestão escolar é constituída, dentro desse território imaginário, por práticas que acontecem de maneira simultânea e que estão em constante interação umas com as outras, o que torna difícil delimitar as suas fronteiras. A Figura 3 apresenta uma proposta de textura da prática de gestão escolar:

Figura 3: Textura da gestão escolar

Fonte: Autor (2016)

A Figura 1 representa a composição dos fragmentos de práticas identificados durante a pesquisa e que retratam a prática da gestão escolar no contexto estudado, composta pelos fragmentos da prática pedagógica, apoio administrativa e interesse social. O termo “fragmentos” é utilizado para representar os retratos do que foi apreendido durante o estudo, assumindo que seria utópico afirmar que os resultados aqui apresentados capturam totalmente o fenômeno sob investigação. Assim, por meio do conceito de textura busca-se compreender a gestão escolar não a partir de dimensões isoladas, mas a partir de práticas que estão relacionadas entre si e que juntas compõem a gestão escolar como uma prática social.

Além de discutir as práticas que organizam a gestão escolar, busca-se evidenciar a importância da materialidade na gestão da escola pública a partir das contribuições da sociomaterialidade. Nesse sentido, entende-se que a gestão da escola pública não acontece exclusivamente pela ação humana, mas leva em consideração a presença dos elementos materiais que de maneira conjunta suportam e materializam as práticas de gestão na escola pública. A prática pedagógica, por exemplo, possui a maioria das suas atividades direcionadas pelos valores e objetivos construídos coletivamente e materializados no PPP. Outro aspecto que pode ser evidenciado, nesta prática, é a agência exercida pelos índices de avaliação educacional no que tange a prática docente, currículo e as relações políticas entre os órgãos controladores.

Assim, a perspectiva da sociomaterialidade nos leva a compreender a prática da gestão escolar como fruto de interações híbridas, possível por meio das ações entre atores humanos (gestores, professores, alunos, pais) e não humanos (ofícios, telefones, computadores, LDB, PPP). Além disso, como argumenta Landri (2014), as associações entre elementos humanos e não-humanos permitem nos ajudar não tão somente a reproduzir o mundo social como ele é,

mas nos ajudam a reconfigurá-lo por meio da introdução ou junção de elementos que não possuem uma relação estabelecida a priori. Dessa forma, como exemplo temos a utilização do e-mail, telefone, instrumentos de gestão democrática, dentre outros, como exemplos de elementos materiais e não-humanos que foram introduzidos ao longo do tempo na prática da gestão escolar e que de certa forma reconfiguraram o “fazer” gestão.

Diante disso, as seções a seguir serão dedicadas a apresentar e analisar as práticas que compõem a gestão escolar enquanto uma prática sociomaterial e como estas se relacionam formando uma textura de práticas.

4.2 Fragmentos da Prática Pedagógica

O conjunto de fragmentos de atividades que compõem a prática pedagógica na gestão escolar, no contexto estudado, consiste em ações dedicadas a garantir o principal objetivo da escola enquanto organização social, que é a formação dos alunos, garantida pela promoção da aprendizagem e pela qualidade no ensino (LUCK, 2009). Na escola investigada essa prática gira em torno de um conjunto de atividades que envolvem planejamento, acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas, além do desempenho de professores e alunos.

No tocante as atividades de planejamento, percebe-se uma grande ênfase por parte da gestão da escola estudada no que se refere ao PPP (Projeto Político Pedagógico), como se pode observar na fala da vice-gestora, a seguir:

“Quando a gente assumiu, o primeiro passo foi trabalhar o projeto político pedagógico da escola... em que ele em outro momento foi elaborado por outras pessoas e eu sabia que ele tinha sido elaborado por pessoas fora da escola... foi passado as ideias da escola e alguém reformulou fora. Então, quando a gente assumiu, eu peguei o PPP e eu reformulei ele completamente, com a cara da escola... peguei todos os projetos realizados pelos professores dentro da escola e coloquei ele no projeto político pedagógico”

Segundo o documento que estabelece as diretrizes operacionais da rede estadual de ensino da Paraíba, o PPP é um documento elaborado de maneira conjunta com os gestores, equipe pedagógica e professores, que marca a identidade da escola e que contém a caracterização da comunidade escolar, valores e objetivos educacionais. Além disso, funciona como uma espécie de guia para que os objetivos e metas estabelecidas sejam alcançados (PARAÍBA, 2015).

Apesar de ser um documento, o que no senso comum transmite a ideia de ser um elemento estático, o PPP frequentemente passa por reformulações frutos de planejamentos realizados no início e durante o ano letivo. No discurso acima, a vice-gestora fala da preocupação que tiveram, quando assumiram a gestão, em construir um PPP com a “cara da escola”, pois segundo ela, o antigo PPP foi elaborado por pessoas externas à escola, o que o tornava apenas um mero documento institucional e que não influenciava em nada na gestão da escola.

Um PPP com a “cara da escola” deve ser fruto das ações, objetivos e valores compartilhados pelos atores que formam a comunidade escolar. Ademais, esse é um documento que materializa um processo social de interação entre atores (LEONARDI, 2012) humanos (pais, professores, alunos, gestores, funcionários, representantes da comunidade) e não humanos (princípios democráticos, LDB, instrumentos de participação).

Os encontros para reformulação do PPP para o ano de 2015 aconteceram entre os dias 3 e 5 de fevereiro de 2015. Muito embora o pesquisador ainda não estivesse inserido no campo durante esse período, o acesso a alguns documentos (cronograma de trabalho e o próprio PPP) contribuiriam para compreender o processo de elaboração do PPP da escola. A seguir, a Foto 4 apresenta o cronograma de trabalho que foi utilizado durante os três dias de planejamento.

Foto 4: Planejamento para elaboração do Projeto Político Pedagógico 2015

GOVERNO DO ESTADO DE PARANÁ SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO ESCOLA EST. FUND. MED. [nome da escola]				
DIA	OBJETIVO	CONTEÚDO	METODOLOGIA	RECURSO/MATERIAL
03/02	Avaliar e informar as diretrizes operacionais 2015	- Diretrizes operacionais 2015; - Dinâmica de apresentação; Explicar; - Entregar aos funcionários o questionário de 2014 do Dossiê; - apresentar as normas da escola 2015; - Apresentar o PPP: Objetivo; - Calendário letivo 2015 – dentro das Diretrizes,	- Boas vindas da Direção. - fazer uma dinâmica para apresentação (Vasti). - Entregar aos funcionários o questionário de 2014 do Dossiê, e explicar; - Apresentar as normas e regras da escola para o funcionamento 2015. - Apresentar o Objetivo do PPP. ❖ PARA CASA: proposta para tema gerador 2015. Trazer resposta na quinta feira para plenária.	Oral Data Show Notebook Slide
04/02	Apresentar o PPP da escola 2014.	Projeto Político Pedagógico da escola 2014	Dividir a turma em 04 grupos e entregar a atividade relacionada ao PPP. Entregar as respostas e socializar as respostas.	Oral Slide de perguntas a serem distribuídas Entregar atividade aos grupos. Papel ofício
05/02	Discutir o tema de trabalho para 2015; Estudar os Dados anteriores do IDEPB	Boas vindas iniciais Tema gerador; IDEBPB; Propostas a serem trabalhadas	Socialização de propostas do tema a ser trabalhado durante o ano letivo;	Oral Slide/ Data show Papel ofício

Fonte: Autor

Como pode ser observado na imagem, o planejamento constituiu-se em três momentos: 1) apresentação das diretrizes operacionais do estado e estabelecimento dos objetivos para 2015; 2) apresentação do PPP 2014 e discussão das propostas de trabalho e ações para 2015 (em grupos menores); e 3) socialização e definição das propostas, avaliação

dos índices de avaliação escolar (IDEB e IDEPB) e estabelecimento de metas para esses índices em 2015.

O PPP da escola estudada está estruturado da seguinte maneira: 1) Apresentação, em que se faz uma breve descrição da escola, seu histórico, endereço e os níveis de ensino de trabalho. Também é apresentado o número geral de alunos, o perfil dos alunos atendidos pela escola. Ainda nesta seção, são apresentados alguns índices e resultados dos anos anteriores (número de alunos reprovados, números de alunos evadidos, relação idade/série e resultados em exames de avaliação estaduais e nacionais, como IDEB, EDEPB, ENEM, Prova Brasil e Provinha Brasil); 2) dimensão pedagógica; na qual são apresentadas as perspectivas e planos para o período letivo; 3) dimensão físico-administrativa, que diz respeito a gestão de patrimônio e de recursos materiais e o Conselho Escolar; 4) dimensão financeira, que diz respeito a gestão de captação e aplicação de recursos financeiros; e por fim 5) uma seção com metas, ações e responsáveis (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015).

É importante salientar que após a elaboração da proposta do PPP, é necessária a aprovação em uma assembleia geral com a comunidade escolar, que formalmente é constituída por membros do conselho escolar, pais, alunos, professores, gestores e representantes da comunidade.

Durante algumas reuniões foi possível observar que, apesar do discurso democrático em relação à construção do PPP, a real responsabilidade da construção do documento, em sua grande parte fica por conta dos gestores escolares e professores. Os demais membros da comunidade escolar apenas estavam nas assembleias para votação das ações propostas. Uma possível justificativa para isso foi levantada na reunião que teve como objetivo discutir a proposta da Base Nacional Comum Curricular, que em tese, deveria ser debatida conjuntamente com toda a comunidade escolar, mas que segundo a gestora seria uma situação inviável, e justificou com a seguinte fala: “quem é o pai ou aluno que vai entender essa discussão?” (NOTAS DE CAMPO, DEZEMBRO 2015).

Os professores concordaram com o questionamento da gestora pelo fato de entenderem que se tratava de um assunto muito técnico para profissionais da educação e que seria difícil trabalhar uma discussão com boa parte dos pais, alunos e demais funcionários. Essa situação nos leva refletir sobre até que ponto os mecanismos de gestão democrática materializam uma o aspecto democrático de fato ou são apenas exigências a serem cumpridas. Dessa forma, para que o PPP e os outros mecanismos de gestão democrática possam ser percebidos como parte da escola e não apenas meras obrigações institucionais, é preciso que o processo de elaboração seja firmado em estratégias que deem voz a todos os atores da

comunidade escolar (GURGEL, 2009). Dessa forma, é papel do gestor escolar conduzir esse processo para que todos possam avaliar e propor melhorias ou novos direcionamentos para a escola. Na escola estudada, a participação, principalmente dos pais e representantes da comunidade, ocorre de maneira ainda muito limitada. Nesse sentido, é necessário que a relação entre esses atores e a escola não seja apenas no sentido de “prestar contas”, repasse de informes, ou de reclamações sobre atos de indisciplina dos filhos, mas que seja uma relação de troca, para que a comunidade escolar se sinta parte desse processo. Diante disso, é importante utilização de uma linguagem inteligível (SCHATZKI, 2001), ou seja, uma linguagem clara e de simples compreensão que possa fomentar a participação de todas as representações da comunidade escolar.

Na escola, o planejamento do PPP não está restrito a elaboração do documento em si. Ademais, para cada ação prevista no PPP um ou mais encontros prévios acontecem para que possam ser planejadas de maneira mais detalhada as atividades, delegadas responsabilidades, recursos necessários, bem como dias e horários para as ações, podendo inclusive sofrer alterações das ações planejadas. Ou seja, o PPP na escola, é algo que é construído pelos atores, mas pela sua dinamicidade passa por constantes reconfigurações e reconstruções de acordo com o contexto e a necessidade. Dessa forma, o PPP pode ser entendido como um elemento que evidencia a sociomaterialidade da gestão escolar, pelo fato de materializar um processo social de interação entre diversos atores humanos e não-humanos (LEONARDI, 2012) e suas modificações ao longo do tempo. Além disso, o PPP, quando percebido como parte da escola, exerce poder de agência (LATOUR, 2005) na gestão da escola e na condução das atividades educacionais, não de maneira rígida, mas norteando as suas ações.

Apesar de não ter participado da elaboração inicial do PPP, o pesquisador presenciou diferentes encontros para planejamento das ações previstas no PPP, como apresenta a Foto 5:

Foto 5 Elementos não-humanos presentes no cotidiano do planejamento



Fonte: Autor

A Foto 5 apresenta um momento de planejamento, no qual os professores e a direção discutiam a elaboração de um simulado preparatório para os exames de avaliação estadual e nacional para os alunos do 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. A grande maioria dos encontros para planejamento acontece na sala dos professores, como é apresentado na Foto 5. Esse ambiente evidencia momentos de interação entre elementos humanos (professores, gestor, vice-gestor) e não-humanos (cadernetas, armários, mesas, cadeiras, celulares). A presença dos elementos não humanos nesse contexto de planejamento pode, em certos momentos, ajudar ou atrapalhar na ação de planejar dos atores. Por exemplo, a disposição das mesas e cadeiras da maneira como acontece (formando um círculo), permite se estabelecer e fortalecer os vínculos e as relações entre os atores, caracterizando esse espaço como um ambiente de diálogo e mediação (SOARES, BISPO, 2013). Dessa forma, isso possibilita que todos se sintam em um espaço em que podem interagir de maneira direta e participativa com os outros atores, o que se torna bastante positivo em um encontro de planejamento. Por outro lado, a presença de outros elementos não-humanos, como celulares, bolsas e cadernetas, podem comprometer a participação dos atores humanos nesse processo desviando o foco de atenção deles e os conectando a outras atividades (atender celular, mensagens, registro de notas ou de aulas, dentre outras).

Além das ações de planejamento, a prática da gestão pedagógica também preocupa-se com a gestão dos resultados educacionais (índices de qualidade da educação), que também são elementos abordados na construção do PPP.

Os resultados em exames de avaliação do desempenho escolar no ensino básico, tanto a nível local (IDEPB) como em nível nacional (Prova Brasil, Provinha Brasil e ENEM), exercem em certo ponto, influência no planejamento pedagógico das escolas públicas. Ademais, as escolas e os gestores são exigidos, principalmente por parte da secretaria de educação estadual, no sentido de prepararem os alunos para terem um bom desempenho nesses exames, o que faz com que o PPP de cada escola leve em consideração os resultados obtidos em anos anteriores, bem como a elaboração de metas para o ano vigente. Esse fato fica evidente na fala da vice-gestora:

“Foi renovado também o PPP, no aspecto dos IDEBs de 2011, 2012, 2013 e 2014 [...] os resultados desses índices e o que é esperado como meta. [...] Nós temos a meta do estado e existe a meta da escola que comunga com a meta da secretaria (de educação) [...] pra gente tentar ficar a nível de estado”

Esses exames de avaliação funcionam como uma espécie de “monitoramento” ou “prestação de contas” da qualidade da educação escolar promovida (FERREIRA, 2015).

Nesse sentido, há uma grande importância dada a esses índices por parte principalmente dos órgãos que compõem a gestão educacional (Gerência Regional Ensino e Secretaria de Educação do Estado). Ademais, um bom desempenho nesses exames influencia diretamente na ideia de uma escola de qualidade, e conseqüentemente de uma boa gestão.

Para Fenwick, Edwards e Sawchuk (2011) a prática educacional é produzida em contextos de complexidade e incerteza, o que também pode ser aplicado à gestão escolar. Nesse sentido, adotar índices de desempenho como principal parâmetro para avaliar a eficácia da gestão de uma escola, é refutar a complexidade e a incerteza presentes nas práticas que envolvem a gestão escolar.

A proposta dessa discussão não é condenar a utilização de mecanismos de mensuração da educação, mas procurar discutir que o julgamento de uma gestão como boa ou ruim vai além de uma “nota” maior ou menor. Ademais, a educação é constituída por múltiplas interações e atravessa diversas relações visíveis, opacas ou até mesmo invisíveis (FENWICK; EDWARDS; SAWCHUCK, 2012) e a gestão escolar acompanha a complexidade e a incerteza desse contexto, o que dificulta a mensuração da sua qualidade por meio de notas ou escalas padronizadas. Esse contexto de complexidade e incerteza fica evidenciado na escola estudada em aspectos como: turmas com muitos alunos (principalmente no ensino fundamental), a maioria dos alunos possuem um perfil socioeconômico variando de “baixo” a “muito baixo”, má estrutura física, indisciplina dos alunos, violência, drogas, conflitos de interesses entre funcionários, pouca participação dos pais, dentre outros aspectos que caracterizam a gestão da escola como uma prática situada (NOTAS DE CAMPO, AGOSTO, 2015).

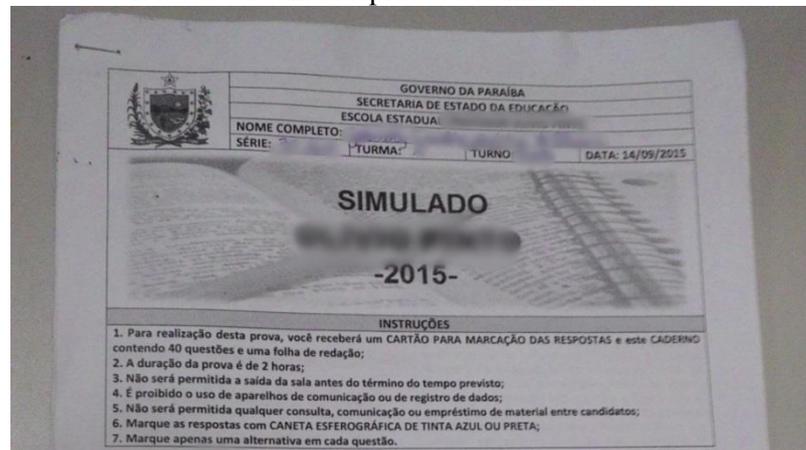
A busca por melhores números nos exames de avaliação da educação básica faz com que os gestores se preocupem em se adequar aos parâmetros exigidos pelos exames (conteúdos, competências e habilidades do estudante), principalmente pelo Enem e o IDEB.

Landri (2014) ao estudar o desenvolvimento de uma política educacional no sul da Itália, destacou a influência de textos e documentos institucionais para o estabelecimento de relação entre regulações nacionais e locais. No contexto estudado, no que tange o seu aspecto pedagógico, a gestão escolar recebe influência dos padrões de conteúdos e provas adotados para a avaliação do ensino básico, que acabam alinhando as estratégias de ensino de acordo com o exigido nos exames na busca de um melhor desempenho. Um exemplo disso é a utilização de simulados, que na escola estudada é a principal estratégia adotada no que diz respeito a preparação dos alunos para os exames de avaliação nacionais e estaduais.

Ao elaborar o simulado, os professores buscam desenvolver uma prova no formato semelhante aos dos principais exames que os alunos serão submetidos. Segundo a gestora da escola, o principal objetivo do simulado é fazer com que os alunos possam vivenciar como acontece um exame desse porte e prepará-los. Nesse sentido, o exame busca de fato simular um ambiente semelhante com horário de início e término de provas, tempo mínimo de entrega de prova, resolução de questões objetivas de múltipla escolha. Além disso, na elaboração, os professores buscam ao máximo aproximar o estilo das questões com o perfil de questão que é utilizado principalmente na Prova Brasil e no ENEM.

A Foto 6 apresenta o caderno de provas utilizado durante o simulado aplicado.

Foto 6: Caderno de provas do simulado



Fonte: Autor

Segundo a gestora da escola, o principal objetivo do simulado é fazer com que os alunos possam vivenciar como acontece um exame desse porte e prepará-los. Nesse sentido, o exame busca de fato simular um ambiente semelhante com horário de início e término de provas, tempo mínimo de entrega de prova, resolução de questões objetivas de múltipla escolha. Além disso, na elaboração, os professores buscam ao máximo aproximar o estilo das questões com o perfil de questão que é utilizado principalmente na Prova Brasil e no Enem.

Contudo, essa preocupação com os indicadores de qualidade da educação não fica restrito ao interesse dos gestores escolares. Mas, também dos órgãos que compõem a gestão da educação no estado: Secretaria Estadual de Educação e Gerência Regional de Ensino. Durante a pesquisa, participou-se de algumas reuniões e encontros envolvendo os gestores da 1ª Gerência Regional de Ensino, com vistas a debater aspectos práticos tanto da condução, quanto alternativas para a preparação para estes exames. A Figura 10 apresenta um dos momentos vivenciados durante a pesquisa que evidenciam a preocupação com a preparação para os exames nacionais e estaduais de avaliação:

Foto 7: Encontro com a Gerência Regional de Ensino



Fonte: Autor (2015)

A Foto 7 apresenta um encontro promovido pela SEE e pela 1ª GRE que teve como objetivo repassar as principais recomendações e esclarecimentos sobre a aplicação do IDEPB (horário de duração do exame, organização das turmas, aplicadores, recomendações para os alunos, alunos aptos a fazerem as provas e etc.) no sentido de garantir a correta aplicação e condução das provas. Diante disso, percebe-se que a preocupação com o desempenho reflete um certo aspecto de cobrança e monitoramento das escolas por parte dos órgãos controladores. Ao conversar com um dos professores, o mesmo relatou sua perspectiva sobre o impacto desses resultados e a cobrança exercida pelos órgãos da gestão educacional:

“Um resultado positivo em uma avaliação como essa, ela é estimulante, né?... ela é estimulante para o aluno... porque assim, enfim o aluno começa a se sentir confiante [...] os professores começam a perceber que seu trabalhado está dando resultado, né? ... e isso se transforma em propaganda positiva para a escola ... e a propaganda positiva é tudo que a secretaria de educação quer ouvir... as vezes eles não fizeram nada para melhorar as coisas aqui, mas aí pega bem para eles lá...”

“um resultado negativo... é desestímulo ao aluno, é o professor perguntando “onde foi que eu errei?” [...] e a escola sente, a Secretaria de Educação começa a “cozinhar o juízo” da diretora e da vice diretora: “e aí o que vocês podem fazer para melhorar?” [...] aí você sabe, né? A pressão sobre eles, vem pra cima de nós, e a pressão sobre nós vai pra cima do aluno (risos)”

Diante disso, percebe-se o caráter *top-down* que a gestão da educação assume nesse contexto. Ademais, os gestores são cobrados por parte dos órgãos controladores, que por sua vez, fazem com que essa cobrança recaia sobre os professores e alunos. Esse modelo é prejudicial para a gestão da escola, pelo fato de que o foco no desenvolvimento da aprendizagem e cidadania dos alunos e nas demandas específicas da comunidade fica em segundo plano, cedendo espaço para um modelo de gestão feito para “cima”, na busca de mostrar resultados ou prestar contas para os órgãos controladores. A gestão escolar é entendida nesse trabalho como uma prática situada (GHERARDI, 2006). Dessa forma, uma

escola não pode ser considerada como mera parte de uma estrutura maior, passiva de cobranças e reprodução de normas e orientações. Pelo contrário, a escola está inserida em um contexto macrossocial e é preciso levar em consideração que ela está vinculada ao seu entrono normativo, social, econômico e cultural (JUNQUILHO; ALMEIDA; SILVA, 2012).

A seguir, na Foto 8, podemos identificar como a busca por melhores índices fomenta a necessidade de ferramentas que auxiliem esse processo:

Foto 8 Apresentação da plataforma virtual L’edutech Enem



Fonte: Autor

A Foto 8 mostra um momento de apresentação da proposta de uma plataforma virtual, chamada de “L’edutech Enem”, desenvolvida pela fundação Parque Tecnológico^{2*} de Campina Grande (PB) e tem como objetivo criar um ambiente de colaboração de conteúdo multimídia entre professores e alunos, para auxiliá-los na preparação para o Enem e como conteúdo complementar ao ministrado em sala de aula. A plataforma também conta com um banco de questões, que permite ao aluno a resolução de simulados do Enem. Nesse caso, fica evidenciado em mais um aspecto a influência do exame de avaliação do Enem, ao ponto em leva ao desenvolvimento de alternativas para fazer com que as escolas possam se preparar para o exame. Além disso, podemos entender a plataforma virtual “L’edutech Enem” como um exemplo da utilização de um não-humano que exerce influência não só no processo de ensino, mas também na gestão da escola. Ademias, a adoção dessa plataforma, nesse caso, não é introduzida como um elemento de apoio didático ao professor e ao aluno, pois tem como principal objetivo proporcionar um ambiente em que se possa preparar (“treinar”) os alunos para o Enem, e conseqüentemente melhorar os números da escola no exame.

² A Fundação PaqTcPB tem como uma de suas atribuições, o fomento ao desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, sendo uma de suas funções dar suporte administrativo e finalístico aos projetos institucionais.

A busca por melhores índices faz com que os gestores busquem alinhar professores, objetivos de ensino, conteúdos, métodos (testes e simulados) no objetivo de atingir boas médias e índices nesses exames (FREITAS, 2015). Diante disso, Freitas (2015) chama a atenção para alguns pontos importantes: (a) ao adotar essa postura a escola passa a restringir a atenção do ensino às disciplinas que são cobradas nos exames; (b) busca-se desenvolver os conteúdos e habilidades que são incluídos nos testes; e (c) ao invés da proposta pedagógica da escola orientar os conteúdos que o aluno necessita aprender, o exame passa a guiar o que se ensina na sala de aula.

Nesse sentido, é importante desafiar o posicionamento reducionista em relação a educação (FENWICK, EDWARDS; SAWCHUCK, 2011), ou seja, entender que preparar o aluno para testes, não é sinônimo de boa educação (FREITAS, 2015). A escola deve estar preocupada com a formação do indivíduo de uma maneira integral, ou seja, ser capaz de formar um cidadão que tenha a capacidade de compreender e transformar o contexto em que ele está inserido. Dessa forma, não se busca condenar a utilização desses exames, mas procurar refletir sobre a ação que os mesmos exercem sobre a gestão da escola, sobretudo no que diz respeito à prática pedagógica, limitando-a a “treinar” alunos para os exames. Ademais, o que se tem é uma inversão de papéis, ao invés de um exame avaliar a qualidade do ensino da maneira como ele acontece, o que ocorre é que as instituições escolares moldam suas ações em função dos exames

Durante o encontro de apresentação da plataforma L’edutech ENEM, as opiniões sobre a utilização da ferramenta geraram algumas divergências de opinião entre os gestores. Para alguns, a plataforma surge como uma alternativa à estrutura que muitas escolas têm e são subutilizadas, como: laboratórios de informática, computadores e *tablets*, além de utilizar as tecnologias para envolver os alunos no ensino-aprendizagem. No entanto, outra parte dos gestores alegou que as escolas, principalmente as das periferias, não teriam condições de utilizar tal ferramenta, devido às limitações tanto de aparelhos, problemas com a rede elétrica, acesso precário (ou inexistente) à internet e do próprio conhecimento dos professores sobre o uso de tecnologias. Dessa forma, podemos nos questionar: até que ponto apenas introduzir a tecnologia nas escolas é o suficiente para resolver o problema do ensino aprendizagem? Ou a falta destes não se torna uma oportunidade de se pensar em outras alternativas de se fazer educação? Nesse sentido, destaca-se a importância do gerenciamento das múltiplas possibilidades de agência que estes elementos não-humanos podem oferecer para o ensino. Ademais, como argumenta Landri (2014) a introdução dos não-humanos na prática cotidiana

podem reconfigurá-la. Contudo, é preciso que seja gerenciada para se obter os impactos positivos da agência desses atores.

De modo geral, as visões tradicionais sobre organizações tendem a estabelecer uma relação dicotômica (sujeito/ambiente). Contudo, na prática essas separações não são tão bem definidas, ou seja, as fronteiras entre uma organização e o seu ambiente não são sempre indefinidas e dinâmicas. Isso implica que a organização escolar, exerce e recebe total influência do ambiente/comunidade a qual ela está inserida. Neste sentido, o fato de os gestores e professores das escolas localizadas na periferia alegarem que as condições (principalmente físicas) são mais precárias e mais deficitárias que as das escolas do centro, pode ser encarado como reflexo do que acontece com a comunidade de uma maneira geral, e a escola como parte desse contexto acaba recebendo influência do “esquecimento” histórico dos governantes com as demandas das comunidades periféricas. Dessa forma, percebe-se que a gestão escolar não acontece de maneira isolada, ou seja, retomando o exemplo da “textura de práticas” (GHERARDI, 2006), a gestão escolar enquanto uma prática se conecta a outras práticas formando uma textura maior. Durante a pesquisa foi possível observar por meio da técnica do *zoomming out* como outros atores compõem estas conexões. Além dos outros órgãos que compõem a gestão da educação, foi possível identificar, por exemplo, conexões entre a prática da gestão pública de uma maneira geral, prática da segurança pública (polícia militar, polícia civil), prática da gestão da saúde (Programa Saúde na Escola –PSE) e desenvolvimento social (Fundação de Apoio ao Deficiente –FUNAD), que serão tratadas mais a diante no trabalho.

Outro ponto que envolve o aspecto pedagógico da gestão escolar é o acompanhamento dos professores, no sentido de monitorar e oferecer suporte ao desempenho do aluno e da atividade docente. A fala da vice-gestora a seguir mostra a preocupação com essa dimensão da gestão:

“O acompanhamento pedagógico do que o professor faz, aqui só não é melhor porque não tem mais ninguém pra ajudar... sabe, eu queria fazer uma avaliação de como está a prática pedagógica do professor... porque o rendimento do aluno depende de como o professor vai desenvolver a sua metodologia... uma metodologia arcaica o rendimento vai ser lá em baixo, porque é só decoreba [...] são trinta e cinco professores... só eu que acompanho... então eu não tenho condições, porque eu não sou supervisora”.

Ao falar sobre o acompanhamento do desempenho acadêmico do docente, a vice-gestora reconhece que tem bastante dificuldade pelo fato de não possuir um corpo técnico adequado (pedagogo, supervisor e coordenador pedagógico) que assuma essa função, o que

acaba recaindo essa responsabilidade integralmente para o gestor e o vice, que por sua vez, têm bastante dificuldade de conduzir esse acompanhamento sem o apoio de uma equipe especializada. Nesse sentido, percebe-se como a gestão de uma escola não está restrita apenas a função do gestor escolar, mas que é construída de maneira conjunta. A fala de um dos professores apresenta a dificuldade da ausência de um corpo técnico de apoio:

“aqui a gente sente a falta de um supervisor pedagógico pra tá orientando em relação ao preenchimento das cadernetas... um supervisor para ficar puxando na orelha... “olha, mantenha seu diário em dia professor” [...] “não professor, é dessa forma” [...] um psicólogo, um psicopedagogo [...] então são esses agentes que deveriam estar aqui na escola e que deveriam ter o controle desses problemas [...] então, tudo isso vai fazendo com que ... é ... os problemas que já existem na escola continuem sem solução e sobrecarregando outros agentes... as vezes eu tenho que fazer um trabalho de um psicopedagogo, as vezes eu tenho que fazer o trabalho de um supervisor pedagógico [...] falta pessoal preparado.”

Ainda na conversa, o professor destacou que na maioria das vezes, as dúvidas sobre as questões pedagógicas e sobre como agir em determinadas ações que exigiriam um apoio técnico, são debatidas entre os próprios professores com base nas experiências vividas durante outros momentos da vida profissional. Dessa forma, percebe-se que o acompanhamento pedagógico acontece na maioria das vezes de maneira compartilhada entre os próprios professores e em determinados momentos com a participação dos próprios gestores. Assim, a falta de um corpo técnico de apoio aliado ao grande número de atividades que envolvem o fazer gestão na escola, acabam deixando a gestão pedagógica muitas vezes em segundo plano. A sobrecarga de atividades, de certa maneira força ao gestor a ter que priorizar algumas atividades. Nesse sentido, as atividades que possuem maior prioridade são as tidas como administrativas, que estão relacionadas à gestão de recursos financeiros e materiais. Essa priorização ocorre pelo fato de serem atividades que envolvem, sobretudo, recursos financeiros aos quais os gestores têm que constantemente prestar contas (NOTAS DE CAMPO, NOVEMBRO, 2015).

Segundo a gestora, esta situação dificulta o acompanhamento dos professores sem o apoio de uma equipe especializada. Contudo, mais uma vez tal percepção evidencia uma gestão burocrática que desconsidera o contexto, visto que na escola há duas pedagogas que atuam exclusivamente com um número bem reduzido de alunos com necessidades especiais e poderiam assumir o acompanhamento dos professores, visto que durante as visitas foi possível notar tempo ocioso significativo dessas profissionais.

Além da falta de um corpo técnico especializado no apoio pedagógico, a postura de muitos professores no exercício da função também é uma problemática apresentada pela

gestão da escola. Em uma das conversas informais, a vice-gestora relatou o seguinte caso para exemplificar:

“vou citar um exemplo: tem uma professora que [...] ela pega o livro da disciplina dela e ela marca as páginas... é... “copie daqui para cá”(indicando)... digamos, “copie da página 18 a página 30”, são doze páginas... e os alunos se danam para copiar... quando termina, tem uma atividade que são vinte questões “do livro” (ênfase na fala)... aí não dá tempo porque tocou, tem que ir embora... aí ela diz: “terminem de copiar em casa, copiem a atividade e respondam que é para a nota”... aí os meninos chegam em casa loucos, porque eles vão terminar de copiar, aí eles vão copiar as perguntas e depois eles respondem. [...] Os pais vieram reclamar, porque algumas das perguntas não tinham resposta no livro, porque eram perguntas muito pessoais... e tinha assim: o filme “tal” aborda o conteúdo e fala disso e “tal”... aí eu fiz a pergunta ao aluno: “você assistiu o filme?”, “não” (aluno), “a professora passou o filme?” “não” (aluno)... “e porque você tem que responder?” “eu tenho que responder por que senão eu vou tirar nota baixa” (aluno)”.

Após relatar essa situação, a vice-gestora foi questionada pelo pesquisador sobre quais os fatores a que ela atribuiria essa postura de alguns professores. Alguns possíveis fatores foram levantados:

“você chega com uma proposta nova... é difícil deles aceitarem... aceitam os que têm uma mente mais aberta... até no planejamento mesmo, se puder faltar, eles faltam... que é para não ter mais trabalho [...] É cômodo eu pegar meu caderno de plano de aulas que eu fiz a dez anos atrás e eu só faço colocar... “ahh mas tá tudo pronto aqui”... quando eu vejo, tá tudo as folhas amarelas, porque faz muito tempo que foi feito”

“[...] tempo de serviço... isso é um problema... todo professor com muito tempo de serviço ele tá saturado... é diferente de mim, que eu gosto, eu adoro isso, eu vou pra sala de aula não tem nenhum problema... e eu tenho 26 anos de sala de aula. Mas, outros que têm 26 anos de sala de aula, eles estão subindo nas paredes... eu diria noventa e nove por cento... [...] um outro é a questão da formação, eu acho que muitos não se identificam com o ser professor... ele está como professor porque passou em um concurso... [...] assumiu mas não se identifica com a quantidade de alunos, com a escola pública, com o barulho... [...] e eu acho que quando uma pessoa não se identifica com o ser professor, ele deveria mudar de profissão... mas como passou num concurso, aí vai ser o seguinte... vai ser aquele que vai empurrar com a barriga, até... se aposentar [...] e ele não vai deixar... é a estabilidade ... então, quem tiver com ele que vá aguentando... falta hoje, vem amanhã, aí falta mais dois dias, aí bota um atestado, aí diz que a mãe adoeceu, diz que alguém da família tá no hospital [...] aí são muitas as desculpas, que você não tem nem ideia.”

Dos fatores levantados, alguns podem ser destacados como potenciais para o desestímulo e por vezes a falta de compromisso com a profissão. Alguns pontos como falta de

motivação para inovar na prática docente, formação do docente, frustração com as condições de trabalho, longas jornadas de trabalho e etc.

Durante uma entrevista ao programa de televisão Roda Viva, o ex-secretário de educação do Estado de São Paulo, Herman Voorwald, proferiu a seguinte frase: “na educação, o discurso sempre é de avanço, mas a prática é sempre de conservadorismo” (RODA VIVA, 2015). Tal afirmação não tem o objetivo de negar os avanços evidentes na educação nos últimos anos, mas nos leva a refletir sobre prática de educação, que possui um discurso unificado de avanço, mas que na prática muito se apega ao tradicionalismo pela comodidade de utilizar as mesmas “folhas amarelas” onde tudo já está “pronto”.

Durante as conversas informais, foi possível identificar que alguns professores continuam em suas atividades mesmo não se identificando, pelo fato de terem ingressado por meio de concurso público. Ademais, na escola estudada, percebeu-se que os docentes de são orientados por valores individuais e coletivos que constroem um juízo estético (STRATI, 2007) sobre o concurso público, como algo que representa o mérito, mas que também é sinônimo de estabilidade e garantias mínimas sem necessariamente priorizar o sucesso profissional.

Por outro lado, alguns professores insatisfeitos almejam seguir outra carreira (seja por meio de outra graduação ou concurso público para outra área), por não terem se identificado com o cotidiano da prática docente, que na maioria dos casos envolve: condições precárias de trabalho, indisciplina dos alunos, baixa remuneração, necessidade de complemento de renda, dentre outros fatores. A seguir, alguns trechos de conversas com professores evidenciam esses desafios inerentes à prática docente no contexto estudado:

“já faz três anos que eu me dedico aqui... (escola) [...] mas eu já cheguei a trabalhar em duas escolas ao mesmo tempo... e é uma experiência horrível [...] tem muitos professores aqui que ensinam aqui e na prefeitura, ensinam aqui e em escolas particulares pra complementar (a renda) ... eu acho complicado demais você se dedicar a duas instituições... aí onde é que fica o seu tempo para o ócio produtivo? ...pra você ler, pra você pensar a sua prática, pra você planejar as suas ações?”

“Não temos infraestrutura... se a gente precisa passar um vídeo... as vezes a televisão tá quebrada, as vezes falta um cabo, as vezes é um controle que tá sem pilha, né... você precisa levar os estudantes para um trabalho de campo... você tem que dar seu jeito... [...] as vezes a escola não tem uma máquina para fazer cópias da prova, você tem que tirar do seu próprio bolso... então, daí você vai vendo...”

“Eu nunca imaginei que ia pegar uma briga em sala de aula com cadeiras “voando”[...] isso não se aprende na universidade”

A partir das falas percebe-se como elementos do cotidiano que materializam e que exercem agência na prática docente (remuneração, indisciplina, estrutura de trabalho) e que muitas vezes são limitantes do exercício. Diante disso, coloca-se em “xeque” aspectos da formação docente, que aponta para a necessidade de uma formação que esteja voltada, sobretudo, para a prática. Em entrevista ao site Folha de São Paulo, o ministro da educação Aloísio Mercadante argumentou que os cursos da área de educação têm uma formação teórica interessante, mas ainda atuam muito pouco no desenvolvimento da prática na sala de aula (FOLHA DE SÃO PAULO, 2015). Um dos professores relatou as dificuldades que teve durante a sua formação:

“A dificuldade começa na faculdade... na faculdade, as disciplinas... elas pouco contribuem para que vocês chegue na sala de aula e seja um professor brilhante... ou seja, falta... é... como eu posso dizer assim... falta prática. A gente sente falta daquela coisa assim... levar para o estágio... vamos estagiar... vamos para a escola tal... isso não acontece... pelo menos na minha graduação eu não tive esse tipo de ... eu não vivenciei isso [...] a prática é eu vir e experimentar já no mercado de trabalho. Não ter experimentado, não ter sido colocado a prova [...] a oportunidade que eu tive foi mínima... dentro de um dia a gente foi levado pra dentro de uma escola, dentro de um dia a gente acompanhou... a gente assistiu a aula de um professor e pronto... essa foi a experiência. [...] aí eu cheguei com a cara e com a coragem na sala de aula... ou seja, fui aprendendo do meu jeito, conversando com os professores mais experientes, né... [...] caderneta? eu não sabia manusear uma caderneta, não sabia mexer... [...] a primeira vez eu tive que espiar muito o diário dos outros professores para saber como era que preenchia o meu”

A forte comparação feita pelo ministro e o relato do professor nos leva a refletir sobre o impacto da formação na prática de um profissional, independente da área de atuação. Mas, na área de educação, em específico, a formação deve ser orientada para que o professor desenvolva as competências necessárias para o exercício docente, e para que assim possa superar as dualidades impostas entre a teoria e a prática existentes no contexto educacional.

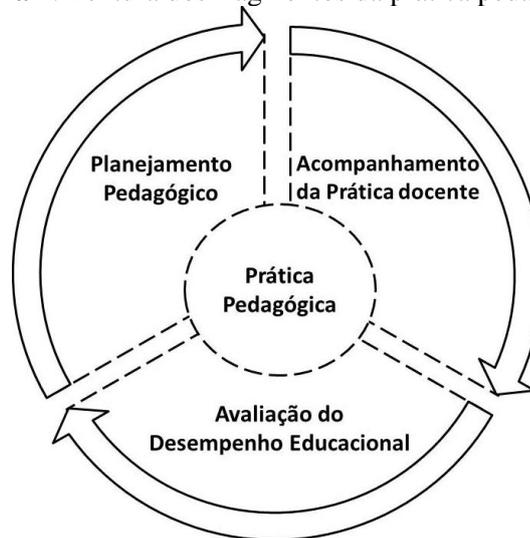
Diante disso, os fragmentos da prática pedagógica apresentados de uma maneira geral se conectam a prática da gestão escolar ao ponto que busca atender os aspectos relacionados à função social da escola, que é oferecer o ensino de qualidade aos alunos, orientando as ações da comunidade escolar para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. Assim, o Quadro 6 busca apresentar uma síntese das atividades que compõem os fragmentos desta prática:

Quadro 6: Atividades que compõem os fragmentos da prática pedagógica

Atividade	Descrição
Planejamento pedagógico	Estabelece na escola os principais processos de organização e direcionamento das atividades por meio do planejamento das atividades, elaboração do Projeto Político Pedagógico e outras ações. Busca, em diversos momentos, fomentar a ação democrática e participativa.
Acompanhamento da prática docente	Monitora a ação dos professores no que tange a orientação e acompanhamento das atividades que compõem a prática de docente e o seu desempenho.
Avaliação do desempenho educacional	Está estreitamente relacionada ao conceito de “boa escola” e “boa gestão”. Por isso, muitas são as cobranças e ações para se alcançarem os índices e metas estabelecidas. Os principais parâmetros de avaliação são as provas e exames nacionais e estaduais de avaliação do ensino básico.

Autor (2016)

A partir das exposições apresentadas e da síntese das atividades que compõem os fragmentos de prática identificados, elaborou-se a Figura 4 que busca apresentar as principais atividades que compõem os fragmentos prática da gestão pedagógica da gestão escolar, utilizando novamente o conceito de textura para representar como estas atividades se correlacionam compondo os fragmentos da prática pedagógica.

Figura 4: Textura dos fragmentos da prática pedagógica

Autor (2016)

A partir da Figura 4, procura-se não apenas sumarizar o que foi apresentado nesta seção, mas arranjar por atividades a forma como a prática pedagógica é organizada, a partir dos fragmentos de prática observados, influenciando diretamente na gestão da escola, cabendo salientar que na prática estas dimensões ocorrem entrelaçadas e de maneira simultânea. A seguir, serão apresentados os fragmentos da prática de apoio administrativo.

4.3 Fragmentos da Prática de Apoio Administrativo

Apesar de todas as práticas envolverem aspectos de caráter administrativo, a prática denominada neste trabalho como “administrativa” envolve atividades que exigem um maior grau de racionalidade instrumental, como é o caso da gestão de recursos financeiros, materiais, e ações que exigem tomadas de decisão para resolução de problemas do cotidiano (indisciplina de alunos, gestão de pessoas, demanda dos pais de alunos) e demais atividades tidas como “burocráticas” (organização de registros e documentação escolar).

As atividades de apoio administrativo talvez sejam as que mais causem impacto no gestor escolar ao assumir a sua função. O fato de se deparar na incumbência de preparar prestação de contas, tomadas de preço, seleção de fornecedores, gestão de compras, dentre outras atividades que pertencem a uma esfera mais gerencial, coloca o gestor escolar em uma situação por vezes desconfortável, pelo fato de na maioria dos casos, essas atividades fugirem das competências de sua formação.

O conselho escolar é o principal órgão de assessoria da gestão da escola e que tem função deliberativa sobre aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros. Trata-se de um mecanismo da gestão democrática que é constituído por representações de todos os segmentos da comunidade escolar (VARGAS; JUNQUILHO, 2013; PARAÍBA, 2015).

Para a gestora da escola estudada, o conselho escolar “é superior a direção da escola [...] e é muito importante que o conselho esteja ativo, que saiba tudo o que está acontecendo na escola”. Contudo, apesar da importância dada ao conselho escolar na fala da gestora, durante o período de condução da pesquisa apenas uma reunião do órgão aconteceu. Quando perguntada sobre se havia uma periodicidade e como as reuniões eram marcadas, a gestora respondeu da seguinte maneira:

“Quando há uma necessidade a gente reúne o conselho... vai chegar uma verba do PDDE, então a gente tem que reunir o conselho pra decidir porque a gente vai fazer um OD (orçamento democrático)... [...] só que como esse ano o PDDE atrasou muito, aí não tem mais tempo para essa reunião do orçamento democrático [...] aí reúne-se o conselho, vê o que é prioridade e prepara-se a ata” (Gestora Escolar)

Nesse sentido, percebe-se que não há uma periodicidade dos encontros e que os mesmos acontecem de acordo com as necessidades, nesse caso para discutir a destinação de recursos do PDDE. Foi possível observar também que apesar de possuir função deliberativa sobre aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros, há uma centralidade das ações no

que diz respeito a assuntos financeiros, principalmente no que tange a aplicação de recursos, licitações e prestações de contas.

Sobre a escolha dos membros do conselho escolar, a gestora afirma que:

“A eleição do conselho... você coloca o edital e no dia você faz uma assembleia e aí vai ser escolhido um representante de cada categoria [...] ele se candidata... o que é muito difícil é você conseguir o presidente do conselho, porque a responsabilidade é muito grande...”

“A presidente do conselho foi escolhida mesmo por mim, eu indiquei e perguntei se todos concordavam... como ela aceitou, só faltava que a maioria concordasse” [...]

A partir disso, percebe-se que a gestão da escola, por mais que se utilize de instrumentos que busquem a participação da comunidade escolar, por vezes não assume o caráter de participação plena. Nesse caso, os mecanismos de participação existem formalmente, porém as decisões são tomadas pela direção da escola e a participação dos outros membros, inclusive do presidente do conselho, fica restrita em dar aval às decisões tomadas, assinar e conferir prestações de contas (LUCK, 2009).

Dessa forma, é importante que a gestão escolar possa promover avanços no seu processo participativo (LUCK, 2009). Ademais, a relação entre os diversos atores é que permite o acontecimento das ações (FENWICK; LANDRI, 2012), ou seja, a gestão da escola vai além das decisões do gestor. O processo de participação democrática permite que a gestão da escola aconteça por meio das interações entre seus atores, e não apenas pela ação exclusiva do gestor.

Nesse sentido, é interessante que a promoção do processo participativo possa também ampliar a atuação dos representantes dos segmentos da comunidade escolar. No caso do conselho da escola, a participação poderia ser expandida para os outros aspectos da gestão escolar, como questões de âmbito pedagógico, da comunidade, e não ficando restrita à dimensão financeira.

Apesar da promoção do ensino ser a atividade fim de uma escola, é necessário toda uma estrutura (papel, material de limpeza, material higiênico, merenda, copos, recursos didáticos, dentre outros) para que as atividades aconteçam, ou seja, a condução das atividades escolares só é possível pelo suporte desses elementos materiais. Nesse sentido, no que tange da gestão de recursos materiais e financeiros, os principais programas que financiam o funcionamento da escola são o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e o PNAE (Plano Nacional de Alimentação Escolar). O PDDE é destinado, sobretudo para as despesas

com custeio (manutenção da escola) e capital (aquisição de patrimônio). Já o PNAE é responsável pelo repasse da verba destinada à alimentação dos alunos.

Toda a verba é repassada diretamente para a escola e gerido pela gestão da escola juntamente com o conselho escolar. Contudo, alguns problemas são relatados pela gestora no que se refere ao repasse de recursos e que influenciam diretamente na gestão da escola: (1) atraso do repasse das verbas (2) insuficiência dos recursos; e (3) autonomia limitada na aplicação dos recursos.

Durante uma conversa informal a gestora da escola falou sobre o atraso do recurso do PDDE: “a gente tá ainda com resquício da primeira parcela de 2014... de 2014, viu? a gente não tá com 2015 não, viu?”. Com o atraso dos recursos a escola fica impossibilitada de realizar determinadas ações (compra de material de escritório, material de limpeza, material higiênico, pequenas manutenções) por falta de recursos (NOTAS DE CAMPO, SETEMBRO, 2015).

A ausência de recursos financeiros (elemento não-humano) impacta diretamente na gestão e no funcionamento da escola. Na ausência de recursos, a alternativa é solicitar a intervenção da secretaria estadual de educação por meio de ofícios. “Manda um ofício, agora eles atenderem é que tá difícil... mas, a gente envia os ofícios, né?” relatou a gestora. Segundo a gestora, o fato de enviar os ofícios mesmo sabendo que a possibilidade de serem atendidos seja difícil, se explica como uma maneira de se resguardar sobre alguma cobrança futura, ou seja, o elemento não – humano, neste caso o ofício (que por vezes é entregue pessoalmente e outras vezes por e-mail), funciona como uma espécie de comprovante de que os pedidos foram solicitados e que a gestão da escola buscou resolver o problema.

Em uma das visitas de campo, notou-se certa preocupação da gestora com algumas alunas que estavam registrando fotos do banheiro feminino, que se encontrava em condições precárias, para compartilhar na rede social Facebook como um ato de reivindicação. Contudo, segundo a gestora, diversas solicitações e ofícios já teriam sido enviados a Gerência Regional de Ensino relatando o problema. Ao entrar em contato com a GRE e relatar o caso, de imediato foi enviada uma equipe da secretaria para fazer a manutenção do banheiro (NOTAS DE CAMPO, SETEMBRO, 2015). Percebe-se que nessa situação, a agência do elemento não-humano tecnológico (BRUNI, 2005) Facebook teve mais impacto do que a própria solicitação da diretora. Esse fato nos chama a atenção para como a prática da gestão escolar se conecta a prática da gestão política. Neste caso, utilização do Facebook iria propagar rapidamente reivindicações dos alunos e que conseqüentemente iriam recair cobranças e questionamentos da população sobre as responsabilidades do Estado.

Quanto a insuficiência dos recursos, a gestora afirma que:

“O dinheiro da merenda é de acordo com o censo (escolar) do ano anterior... no ano anterior nós tínhamos oitocentos alunos, esse ano nós temos mil cento e setenta... mas a gente tem que dar comida a esses mil e poucos, com o dinheiro... com a verba para oitocentos, entendesse?... e é trinta centavos por aluno [...] centavos (ênfase)!”

Percebe-se novamente a influência dos números na gestão de uma escola. O número de alunos que a escola possui reflete na verba que ele vai dispor no ano seguinte, ou seja, quantos mais alunos a escola tiver maior será o repasse do recurso. Contudo, se houver um aumento considerável de um ano para o outro, a escola pode ter dificuldades com a gestão de seus recursos, como no caso da fala da gestora acima, que teve que fornecer alimentação para 1160 alunos com a verba destinada à 800 alunos.

Além do atraso no repasse, a gestão da escola argumenta sobre a pouca flexibilização existente na aplicação dos recursos. Ademais, do repasse recebido, obrigatoriamente 80% deve ser destinado a despesas com custeio (manutenção da escola) e 20 % para capital (aquisição de patrimônio). Tomando como guia essas porcentagens, a comunidade escolar decide o como irá aplicar o dinheiro conforme as demandas da escola. Quando questionada sobre o que achava acerca dessas porcentagens impostas, a gestora argumentou:

“Eu ainda puxaria mais para o custeio [...] seria mais necessário o custeio do que o capital, porque o capital geralmente o governo manda, vem muita coisa para as escolas... agora a questão da manutenção... e agora que a gente não pode nem tá pedindo, porque até papel higiênico que agora eles (GRE e SEE) disseram: “nem pense nisso diretora, que não tem””

Na fala da gestora fica expressa a dificuldade no gerenciamento das demandas da escola, sobretudo pela insuficiência dos recursos repassados. Nesse sentido, Paro (2010) argumenta que os esforços despendidos para remediar tais insuficiências, dificultam a construção de relações mais participativas e democráticas entre a comunidade escolar.

Além disso, percebe-se que a participação dos gestores e da comunidade escolar nesse processo se torna o que Silva (2005) chama de “participação operativa”, ou seja, não possui caráter político de decisão, mas apenas operacional. Dessa forma, a descentralização que ocorre não é de responsabilidade ou decisão e sim de atividades operativas e executoras (SILVA, 2005).

Diante disso, podemos perceber como a prática da gestão escolar se conecta a outras práticas formando uma espécie de “textura” (GHERARDI, 2006) compostas por práticas e interações sociomateriais, que performam o fazer gestão em uma escola. Dessa forma, a gestão não sofre influência apenas das decisões tomadas pelo gestor ou pelo conselho da

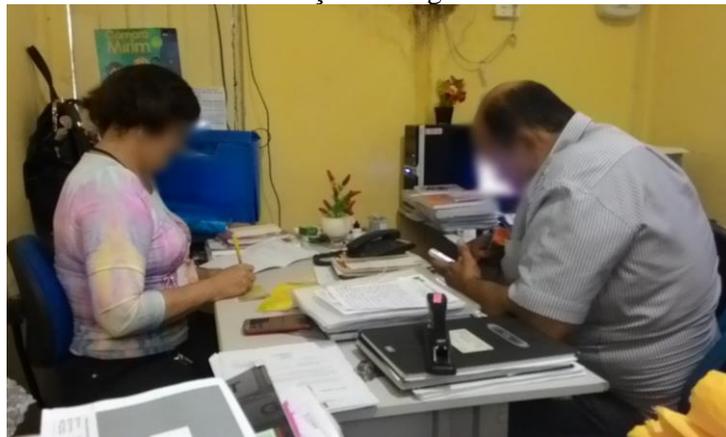
escola. Mas, também da agência (LATOURE, 2005) dos outros atores humanos e não-humanos (comunidade, MEC, SEE, GRE) ou de outras práticas (repasso de recursos) que estão conectados a prática da gestão escolar.

Além disso, a sociomaterialidade nos ajuda a desafiar a ideia tradicional de contexto como pano de fundo para as ações (FENWICK: EDWARDS; SAWCHUCK, 2012) dos atores, ou seja, a gestão escolar não acontece em um contexto fixo, mas atravessa relações que se estendem além dos muros da escola.

O repasse desses recursos tem como objetivo fomentar a autonomia e permitir que as escolas possam se administrar de acordo com as demandas do meio em que está inserida (SILVA, 2005). Contudo, o atraso no repasse e falta de autonomia na aplicação desses recursos prejudica a participação da comunidade escolar e o bom funcionamento da escola. Além disso, evidencia como a prática da gestão escolar não acontece de maneira isolada, dependendo assim da ação de outras entidades, neste caso, órgão de secretaria e do ministério que em conjunto com a escola, tecem uma textura maior, que é a gestão educacional.

No caso do PNAE e do PDDE, o processo de seleção de fornecedores é por meio de licitação, pelo qual o gestor deve fazer três cotações e o fornecedor que apresentar o menor preço para os produtos requisitados pela escola ganha o direito de fornecer os produtos para a escola. Esse processo é regido pela lei nº 8.666 de 21 de junho de 1993 que institui normas para licitações no país. A seguir, a Foto 9 mostra um dos momentos de interação entre a gestora e um fornecedor.

Foto 9: Momento de interação entre gestor e fornecedor



Fonte: Autor

Gherardi e Landri (2014) destacam como a assinatura materializa traços do conhecimento, da prática e da identidade profissional. Na Foto 9, o fornecedor estava fazendo a entrega de produtos comprados pela escola e recebendo o pagamento dos mesmos. Toda

compra deve ser feita mediante nota fiscal e recibo de pagamento, ao quais deverão ser apresentados na prestação de contas. Destaca-se nesse ponto a importância da assinatura do gestor na prática da gestão escolar. A assinatura assume o papel de ponto de passagem para diversas outras práticas (GHERARDI; LANDRI, 2014), ou seja, as atividades de pagamento e de fornecimento do material, apenas se tornam possíveis a partir da assinatura da gestora. Além disso, a assinatura materializa a identidade, o status e o significado da função (GHERARDI; LANDRI, 2014) do gestor escolar.

Contudo, segundo a gestora alguns cuidados devem ser tomados na seleção dos fornecedores:

“por exemplo... [...] eu compro a coisa a você e você não me entrega [...] ou de péssima qualidade... eu compro uma máquina de lavar de dois mil e recebo uma de mil, com a nota de dois mil, entendes? É complicado. [...] alguém (outro gestor) vai e diz assim: “não fica com esse fornecedor porque ele não presta”...”

A gestora alerta para a preocupação que se deve ter com o histórico do fornecedor. Procurar saber sobre experiências com outros gestores, saber se os produtos são de qualidade, se a entrega é eficiente, são fatores que devem ser levados em consideração na escolha do fornecedor. Nesse sentido, nota-se a importância do envolvimento e participação da comunidade escolar nas decisões e na fiscalização das ações dos gestores, fortalecendo assim o papel do conselho escolar. Uma possibilidade seria mostrar para comunidade escolar que a presença e a participação coletiva pode contribuir para que a gestão aconteça de maneira mais eficiente. Assim, essa seria uma maneira de estimulá-los e conscientizá-los sobre a importância da participação ativa dos membros da comunidade escolar.

Além das atividades já apresentadas, a prática de apoio administrativo envolve o gerenciamento das pessoas e a organização do trabalho coletivo na escola. Para Luck (2009) trabalhar colaborativamente não acontece apenas pelo fato das pessoas estarem em um mesmo ambiente, e isso pode passar pelos interesses individuais.

Ao todo a escola conta com sessenta e oito funcionários, entre professores, técnicos e auxiliares administrativo (pessoal de secretaria), e pessoal de apoio (limpeza, cozinha e portaria). Parte desses funcionários ingressou nessas atividades por meio de concurso público e outra parte são prestadores de serviço. Estes últimos segundo a vice-gestora: “são sempre encaminhados pela secretaria, mas tem sempre um político por trás que manda eles para a secretaria e a secretaria manda eles pra cá (escola)”.

Quando perguntada se há algum tipo de diferença da postura profissional entre os funcionários que ingressaram por meio de concurso público e os prestadores de serviço, a resposta foi a seguinte:

“Eu diria que é mais fácil (prestadores de serviço), porque eles têm o rabo preso com o político. Então, eles têm medo de perder. Já o efetivo não, ele tem nariz empinado, entendeu? Tem a resposta na ponta da língua [...] Eles (prestadores de serviço) têm medo do seguinte: será que elas vão mandar o meu nome para a secretaria e dizer que eu não estou fazendo o serviço?”

Neste caso, a condição do ingresso do funcionário na atividade escolar, em alguns casos, determina a postura desse profissional. O funcionário que não ingressou por meio de concurso público se sente mais vulnerável no seu cargo do que o que fez o concurso público. O que se percebeu é que o servidor efetivo (com algumas exceções) estava menos preocupado com atrasos, faltas, cumprimento de horários do que o servidor de contrato temporário.

Ainda sobre a prática da gestão administrativa, durante as observações, ficou evidente a presença e a importância da tecnologia na gestão escolar, sobretudo nessa prática. Bispo (2011) ao estudar o processo de aprendizagem coletiva em agências de turismo, destacou a importância da tecnologia como elemento aglutinador do organizar no contexto das agências de viagens. Na escola investigada, a tecnologia, enquanto elemento não-humano, também assume um papel de destaque ao ponto que atua como mediador de interações entre diversos atores e práticas as quais se relaciona. A Foto 10 apresenta três situações onde a gestora e a vice-gestora interagem com outros atores por meio do uso de diferentes tecnologias.

Foto 10: Interação mediada pela tecnologia



Fonte: Autor

Orlikowski (2010) argumenta que a tecnologia está ligada às práticas que constituem os fenômenos. A frequente utilização de elementos tecnológicos para auxiliar a gestão ficou bastante evidente durante a pesquisa. E-mails e telefonemas são constantemente utilizados para mediar as práticas e os atores que compõem a gestão escolar, principalmente no que

tange as interações entre a gestão da escola e fornecedores, pais de alunos, SEE, GRE, dentre outros atores. Nesse sentido, podemos considerar as tecnologias da informação e comunicação como atores sociais (BRUNI, 2005) que auxiliam na gestão escolar.

Além dos meios tecnológicos já citados, durante as observações notou-se a utilização de aplicativos e redes sociais como maneiras de mediar a comunicação entre os atores humanos dentro e fora do ambiente escolar. A Foto 11 apresenta alguns momentos de interação mediados por estas ferramentas.

Foto 11 Interação entre atores por meio de aplicativos e redes sociais



Fonte: Autor

A utilização dessas ferramentas desafiam as noções tradicionais de contexto (FENWICK; EDWARDS; SAWCHUCK, 2011) e de organização (CZARNIAWSKA, 2008), pelo fato de permitirem diferentes arranjos e interações entre os atores da organização escolar, sem necessariamente ter a escola como pano de fundo para as ações. Um exemplo é a utilização do aplicativo de mensagens instantâneas, *Whatsapp*, e que permite a interação entre duas ou mais pessoas na mesma conversa. Na escola, as gestoras criaram um grupo no aplicativo com o objetivo de interagir sobre assuntos da escola (comunicados, questionamentos) com os outros funcionários. De modo semelhante, as gestoras também participam de dois grupos criados pela GRE, um utilizando o aplicativo *Whatsapp* e outro utilizando a rede social *Facebook*, com os gestores de todas as escolas da região com o intuito de reduzir a “distância” entre os gestores e a GRE, e criar um espaço que facilitasse a comunicação. Durante a pesquisa, o pesquisador participou como membro do grupo (público) criado no *Facebook* e teve acesso com permissão das gestoras ao conteúdo dos outros grupos criados no *Whatsapp*. Assim, pode-se perceber como o elemento tecnológico atua mais uma vez, não apenas como um importante ator na mediação das interações, mas também materializando a relação entre atores e o espaço escolar, por meio de um ambiente virtual, nos levando a compreender que a gestão escolar não acontece apenas entre os muros da escola.

Além dos meios de comunicação, a tecnologia também auxilia a gestão da escola no que tange ao monitoramento das atividades dos alunos fora de aula, por meio de câmeras de segurança. As câmeras de segurança possibilitam que o gestor esteja, mesmo que não fisicamente, em diferentes espaços simultaneamente, facilitando assim o monitoramento do espaço escolar. A Foto 12 mostra como esse monitoramento é feito:

Foto 12 Monitor com imagens das câmeras de segurança



Fonte: Autor

Diante do exposto, pode-se perceber que a prática de apoio administrativo de uma maneira geral se conecta a prática da gestão escolar ao ponto que busca atender os aspectos que dão suporte ao funcionamento da escola, que consiste em garantir uma estrutura adequada, correta aplicação e gestão dos recursos financeiros e materiais, além de cuidar da gestão das pessoas que compõem o quadro de funcionários da escola. A seguir, no Quadro 7, é apresentada uma síntese destes fragmentos de prática identificados.

Quadro 7: Atividades que compõem os fragmentos da prática de apoio administrativo

Atividade	Descrição
Gestão de Recursos Financeiros	Estabelece o uso eficiente dos recursos financeiros da escola, principalmente por meio dos programas financiadores (PDDE, PNAE) responsáveis pelo repasse dos recursos. Recebimento, destinação e prestação de contas dos recursos utilizados são as principais ações dessa atividade da gestão.
Gestão de Recursos Materiais	Envolve a gestão dos recursos materiais, seja em relação ao patrimônio da escola, como dos materiais utilizados nas atividades diárias. Geralmente está atrelado à gestão de recursos financeiros e tem como função garantir o suprimento dos materiais necessários para as atividades escolares
Gestão de Pessoas	Responsável pela gestão do trabalho dos funcionários e a manutenção do trabalho colaborativo.

Fonte Autor (2016)

Utilizando o conceito de textura de práticas, a Figura 5 foi elaborada com o intuito de apresentar as principais atividades que compõem a prática da apoio administrativo da gestão escolar e como estas atividades estão entrelaçadas formando uma textura.

Figura 5: Textura dos fragmentos da prática de apoio administrativo



Autor (2015)

A partir do Quadro x e da Figura 5, procura-se apresentar a forma como a gestão administrativa é organizada influenciando diretamente na gestão da escola, ao ponto que sumariza os aspectos apresentados nessa seção. A seguir, será apresentado a terceira e última prática que compõe a prática da gestão escolar: a prática do interesse social.

4.4 Fragmentos da Prática do Interesse Social

A prática do interesse social envolve diversas questões e aspectos que atravessam os “muros” da escola e que evidenciam como o ambiente escolar, e conseqüentemente sua gestão, são influenciados pelo contexto onde a organização está inserida.

Em entrevista ao programa Roda Viva, o ex-secretário de educação do estado de São Paulo, argumentou que os gestores escolares e professores em suas atividades práticas se deparam com questões e demandas sociais que os seus cursos de formação muitas vezes não viabilizaram para que eles fossem preparados para esse contexto. Nesse sentido, o ex-secretário defende que o desenvolvimento da educação não está restrito às políticas educacionais, mas também está atrelado às políticas de saúde, segurança e desenvolvimento social (RODA VIVA, 2015).

Na escola investigada, o cotidiano da gestão escolar é marcado pela necessidade de se administrar, além dos aspectos pedagógicos e administrativos, questões como violência, drogas, indisciplina, acessibilidade, participação dos pais, integração com a comunidade, dentre outras demandas. Nesse sentido, percebe-se o quão amplo é a prática da gestão escolar e como ela é influenciada pelo seu entorno.

Durante o período de observações, escutou-se alguns relatos dos gestores, funcionários e dos pais de alunos sobre assassinatos de jovens pertencentes às comunidades que circundam a escola. Alguns deles eram alunos, ex-alunos ou tinham alguma relação com membros da escola. Ao perguntar sobre os fatores que motivavam as mortes, as respostas obtidas foram de que a maioria das mortes eram “acerto de contas” de dívidas de drogas. Diante disso, percebeu-se o quão era presente a violência motivada pelo uso de drogas na comunidade.

Como parte da comunidade, a escola sofre com o reflexo do contexto em que ela está inserida. A principal prática que reflete isso é a presença de menores infratores, conhecidos como “Môfi”, que pulam os muros da escola durante o período de aulas. A principal preocupação é que os “môfi” entram na escola para usar drogas na quadra da escola e em alguns casos acabam aliciando alguns alunos menores para fazer pequenos furtos de celulares dentro da escola. A seguir a vice-gestora relatada a dificuldade em administrar essa prática:

“uma escola hoje... em que era um lugar em que as pessoas vinham para ter mais conhecimento, hoje é um lugar em que as pessoas vem para traficar... então, é complicado... e quando eles pulam o muro... você não pode bater de frente... é necessário uma comunicação amigável... se você bater de frente, você sabe que lá fora, ou alguém vai assaltar o que você tiver ou você morre... porque eles lhe pegam e lhe ameaçam: “eu pego essa diretora lá fora”... ou “ela não sabe que eu sei onde ela mora?”... Entendeu? Então, são cuidados que o gestor tem que ter”

“As vezes eu vejo e eu finjo que não vejo [...] se tiver cinco ali, eu não vou... vou lá ver o quê? São cinco (ênfase na fala), cada um pior do que o outro... [...] quando tem um ou dois, eu vou... o primeiro passo é desarmar com uma palavra.. .aí eu digo: “meus amores, daria pra vocês saírem daqui?”... é melhor você pedir para eles saírem numa boa, do que você arrumar conflito”

Segundo a gestora, os menores encontram na escola um espaço “livre” da ação da polícia para atuar. Ainda segundo ela, os menores pertencem a grupos criminosos que atuam nas comunidades vizinhas. O grupo criminoso a que a gestora se refere, se auto intitula como “Okaida” ou “OKD” (forma abreviada), que faz referência ao grupo fundamentalista islâmico Al-Qaeda (NOTAS DE CAMPO, JULHO, 2015). A Foto 13 apresenta alguns pontos da escola em que foram pichadas as identificações do grupo criminoso.

Foto 13: Pichações na escola

Fonte: Autor

A utilização símbolos também faz parte da caracterização de uma prática pelo fato de carregarem consigo uma série de valores e significados (KALLINIKOS; LEONARDI; NARDI, 2012). Nesse sentido, os menores membros da “Okaida” picham as duas identificações como forma de demarcar o “território” de atuação do grupo. A maneira de se vestir também é uma caracterização do grupo. O modo como usam o boné, pulseiras, cordões e tatuagens são exemplos de símbolos utilizados para representar a identidade do grupo. As tatuagens, por exemplo, além de serem uma maneira de identificação como membro do grupo, está relacionado também à função que o indivíduo exerce dentro do grupo (NOTAS DE CAMPO, JULHO, 2015). Diante disso, percebe-se como a prática da gestão escolar recebe agência do elemento não-humano, neste caso a droga (na sua maioria o crack e a maconha), que gera a dependência e que por sua vez estimula outras atividades de sustento, como o tráfico, furtos, assaltos, dentre outras. A Foto 14 mostra a presença de um “môfi” entre os alunos.

Foto 14 Presença de um dos “Môfi” entre os alunos

Fonte: Autor

Como forma de identificar esses menores ou ao menos evitar que estes se misturem entre os alunos, a gestora exige a utilização do fardamento escolar para identificação do aluno. A Foto 15 apresenta a presença de um “môfi” entre os alunos, destacada pelo não uso do fardamento.

Nesse sentido, o fardamento, além de um símbolo (KALLINIKOS; LEONARDI; NARDI, 2012) que identifica o aluno como tal, assume uma característica que põe em destaque quem não o utiliza (STRATI, 2007), essa é uma maneira encontrada pela gestão de evidenciar a presença dos menores que não são alunos e a partir disso tomar as providências cabíveis.

Quando as ações dos menores fogem do “controle” a polícia é acionada. A seguir a gestora relata uma situação que foi necessária a intervenção da polícia:

“recentemente nós tivemos um problema muito sério de meninos que ameaçaram fazer um arrastão aqui na escola... nesse dia tinha uns meninos estranhos... porque esses môfi... já são môfi aqui da escola, a gente já conhece... mas os outros que estavam vindo não eram esses.. eram outros meninos... homens estranhos pulando o muro... e aí eu observei, fui na quadra.... e suspendi as aulas liguei para a gerente (GRE) [...] que acionou o quinto batalhão e de repente essa escola parecia um campo de guerra... de polícia.... e aí aconteceu que quando foi a tarde mataram um menino... desses que pulam o muro aqui... mataram lá perto do quartel... aí disseram que era isso, que eles estavam se preparando para matá-lo aqui dentro da escola.”

A gestora reclama sobre a falta de segurança na escola e argumenta que as principais escolas da rede localizadas no centro da cidade têm segurança privada mantida pelo governo do estado. “E por quê nós não?” indagou a gestora em uma das conversas informais (NOTAS DE CAMPO, SETEMBRO, 2015). A presença desses menores e as suas práticas dentro do ambiente escolar, incomodam gestores, alunos e professores. Alguns alunos relataram como se sentem com a presença destes:

“...Eu particularmente acho errado... eu me sinto incomodada, porque os meninos usam droga na frente dos alunos [...] maconha... assim... é mais maconha...[...] a gente fica com medo de ser roubado, teve gente que já foi roubado aqui... tem vez que a gente usa o celular entre as pernas, assim ó (apontando), porque eles ficam olhando... e quando a gente sai daqui a gente não sabe se a gente se “tromba” com ele [...] a maioria é daqui do bairro mesmo...”

“É muito constrangedor, porque a gente tá na hora do intervalo e a gente não tem o “nosso” intervalo”

Um dos professores argumenta sobre os medos e sobre as buscas frustradas de barrar a entrada dos menores na escola:

“A gente nunca sabe do que esses indivíduos eles são capazes, mas eu mesmo já tô habituado com a presença deles aqui constantemente, já são “figuras que fazem parte da paisagem” ... a gente já tentou pensar em formas de como evitar a presença deles, a entrada dentro da escola, mas todas as tentativas foram em vão, eles continuam aqui, continuam vindo... até porque... assim... são ex-alunos, são alunos de outros turnos, as vezes são namorados... né.. de.. de garotas... de alunas aqui... então quer dizer, as vezes eles entram com a convivência dos próprios alunos... e assim, eu acho que a melhor estratégia não é partir para o enfrentamento... [...] a melhor saída é manter a paz , acho que se a gente parte para o enfrentamento é que a gente começa a correr risco”.

Esse problema não é restrito a escola estudada. Durante a pesquisa, o pesquisador participou de uma reunião que contou com a presença de membros dos conselhos escolares de todas as escolas públicas de ensino básico do bairro e representantes da polícia militar e o delegado de polícia responsável pela área. A Foto 15 apresenta esse momento de discussão:

Foto 15: Reunião para discutir a segurança das escolas públicas do bairro



Fonte: Autor

A reunião teve como pauta: a) manter um termo de ajustamento e compromisso entre as escolas e a polícia militar; b) sensibilizar as autoridades responsáveis sobre a situação de risco das escolas; c) debater os problemas comuns entre as escolas; d) discutir a importância dos conselhos escolares; e e) propor a criação de um conselho de segurança escolar (NOTAS DE CAMPO, SETEMBRO, 2015). Contudo, apesar dessa mobilização, até a data em que o pesquisador se retirou do campo, as propostas não tinham passado desse debate. Diante do exposto, percebe-se a falta de preparação dos professores e gestores para lidar com essa situação. Ademais, esses aspectos da prática da gestão escolar não são abordados em seus cursos de formação. Assim, é importante repensar os caminhos para a formação desses profissionais levando em consideração os aspectos das suas respectivas práticas que são negligenciados durante esse processo, mas que estão presentes no cotidiano das escolas. Destaca-se também o desamparo de outros órgãos que compõem a prática da gestão pública e

prática de segurança pública. Ademais a gestão escolar não acontece de maneira isolada e está atrelada a outras práticas, neste caso a prática de gestão da segurança.

Além dos aspectos discutidos até aqui, a pouca participação da comunidade escolar ficou bastante evidente durante a pesquisa, e foram apresentados nas seções anteriores no que tange a construção do PPP e na ação do conselho escolar. Outro ponto que pode ser destacado pela falta de participação, mais especificamente dos pais e responsáveis na escola. A Foto 16 mostra uma das reuniões de pais realizadas a cada fim de bimestre são alguns dos poucos momentos de presença dos pais na escola:

Foto 16: Reunião de pais e mestres



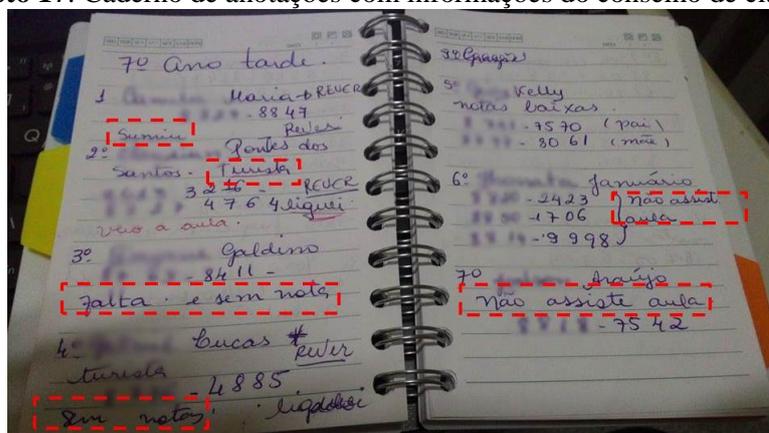
Fonte: Autor

A reunião com os pais e mestres acontece sempre após o fim de cada bimestre e tem como intuito proporcionar um momento em que os pais possam conversar com os professores sobre a situação dos seus filhos. Comparado a quantidade de alunos matriculados na escola as reuniões contam com um baixo número de participantes, mas ainda há uma presença razoável. Contudo, a quantidade não reflete a qualidade da participação e muitas vezes as discussões não são muito produtivas (NOTAS DE CAMPO, SETEMBRO, 2015). Padial (2014) argumenta que esta é uma realidade da maioria das escolas, e que quase sempre não atendidas as expectativas dos educadores nem dos responsáveis. A autora destaca a importância desses encontros e defende que para haver uma participação maior, a gestão da escola deve contemplar isso na elaboração do PPP. Nesse sentido, para que isso seja bem operacionalizado é interessante conhecer a realidade dos responsáveis, como por exemplo: ter ciência do horário de trabalho dos responsáveis, promover a participação no planejamento das atividades, permitir que opinem na definição de temas e promover momentos de avaliação para sintetizar o que foi discutido e para que possam opinar sobre possíveis sugestões, no sentido de reafirmar o espaço da família na escola. Contudo, diante do que foi observado as reuniões têm como principal objetivo apresentar para os pais o desempenho dos alunos,

sobretudo, há uma expectativa da presença dos alunos com notas ruins e mal comportamento, como se a presença de todos não fosse necessária. A gestora relata que “só quem vem são os pais dos bons alunos... os pais dos alunos com nota baixa e mal comportamento que é pra vir, não vem” (NOTAS DE CAMPO, SETEMBRO, 2015).

Como maneira de fazer esse contato com os pais que pouco frequentam a escola, e que na maioria das vezes são os responsáveis pelos alunos com mal comportamento, a vice gestora entra em contato com cada um desses pais ou responsáveis pelo telefone. A Foto 17 apresenta um caderninho que ela utiliza como organização para o contato com os pais:

Foto 17: Caderno de anotações com informações do conselho de classe



Autor

Como pode ser observado na Foto 17, o caderno utilizado pela vice-gestora contém uma lista de alunos elaborada pelos professores após a reunião do conselho de classe, realizada ao fim de cada bimestre, para que possa entrar em contato com os responsáveis e alertá-los sobre a situação do aluno e solicitar o comparecimento na escola. Para cada aluno é atribuído um status da sua situação na escola. Os mais utilizados são: “sumiu”, “turista”, “falta e sem notas”, “sem notas” e “não assiste aula”. Para título de esclarecimento, o aluno conhecido pelos professores como “turista”, segundo os mesmos, são os alunos que vão à escola apenas para “passear” e não assistem aula. O caderno, nesse contexto, pode ser compreendido como um elemento não-humano que ajuda a organizar algumas atividades desempenhadas pela gestão, que segundo a vice-gestora é utilizado pela praticidade do manuseio (NOTAS DE CAMPO, SETEMBRO, 2015).

Além dos assuntos como violência, drogas e segurança e participação dos pais, a prática do interesse social também engloba demandas que tangem a inclusão de alunos com deficiência. Na escola estudada existe um ambiente chamado “sala de recursos multifuncionais”, mas que é comumente chamado de “sala multifuncional”, que presta

atendimento aos alunos com algum tipo de deficiência. É importante destacar que o atendimento é feito não somente aos alunos da escola, mas também de outras escolas da comunidade.

Segundo o Ministério da Educação (2015) as salas de recursos multifuncionais têm como objetivo o Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. Na escola estudada, o ambiente conta com o apoio de duas pedagogas especializadas no apoio ao ensino-aprendizagem desses alunos. A Foto 18 mostra um momento de atendimento a um aluno com deficiência intelectual (DI):

Foto 18: Atendimento a aluno com deficiência intelectual na sala de recursos multifuncionais



Fonte: Autor

Os profissionais responsáveis pelo acompanhamento desses alunos utilizam de diversos recursos (não-humanos) na busca de apoiar o ensino-aprendizagem dos alunos. A Foto 18, mostra a pedagoga utilizando recursos tecnológicos para ensinar ao aluno as letras do alfabeto e a construção do seu nome. Segundo a pedagoga a utilização desses instrumentos facilita a aprendizagem desses alunos pelo fato de ser uma maneira diferente de chamar o interesse desses alunos. Contudo, algumas dificuldades são relatadas pela pedagoga, sobretudo no que tange a participação dos pais e da família nesse processo. Segundo ela, os alunos faltam a muitas sessões de atendimento e isso acaba influenciando na evolução da aprendizagem deles. (NOTAS DE CAMPO, AGOSTO, 2015). A Foto 19 mostra um encontro promovido na escola com a presença dos pais dos alunos deficientes atendidos pela sala multifuncional, gestores, pedagogos e representantes da Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD):

Foto 19: Encontro promovido pela FUNAD com os pais de alunos deficientes



Fonte: Autor

Outra dificuldade apresentada pelas pedagogas da sala de recursos multifuncionais é a relação de diálogo com os professores para elaborar estratégias que propiciem a inclusão desses alunos nas atividades do ensino regular. Apesar da existência da demanda da inclusão de alunos deficientes na escola, ao analisar o PPP, nada foi observado nenhuma discussão sobre ações que englobassem esse público. Durante a pesquisa, presenciou-se poucas reuniões entre os professores, a gestão e as pedagogas em que essa temática foi pauta. Contudo, em uma conversa com um dos professores, ele relatou dificuldades ao trabalhar com essa demanda de alunos ao afirmar que “Eu tenho esses alunos em sala de aula, eu dou aula, eu penso minha prática... mas eu não sei de que forma encaixá-los, sabe?” (NOTAS DE CAMPO, AGOSTO; DEZEMBRO, 2015). Nesse sentido, percebe-se que é de fundamental importância a interação entre os professores e os profissionais especializados, cabendo ao gestor da escola e ao coordenador pedagógico (quando houver) proporcionar espaços para discussão de compartilhamento de ações e informações. Estas ações podem reduzir a insegurança do professor em como trabalhar com esses alunos em sala de aula, bem como facilitar o processo de inclusão na escola (LOPES, 2010). Além disso, é importante fortalecer o apoio de outras instituições, como no caso da FUNAD, que possam apoiar e esclarecer as dúvidas sobre o processo de inclusão. Diante do apresentado, levanta-se mais uma vez a questão da formação tanto dos gestores como de professores para administrar essas questões presentes no cotidiano escolar. A formação desses profissionais precisa ser repensada, e um dos caminhos é compreender quais as demandas do cotidiano da escola para que possam ser discutidas quais as demandas do campo prático que não são abordadas (ou mal abordadas) pelos cursos de formação.

Além da FUNAD, outros órgãos e programas estão presentes no cotidiano da escola. O Programa Saúde na Escola (PSE) é um exemplo. A Foto 20 mostra um momento de atendimento de um aluno feito pela equipe técnica do PSE.

Foto 20: Atendimento de aluno por médico do PSE



Fonte: Autor

Todas às quintas-feiras uma equipe médica vai à escola para atender os alunos em exames de rotina. Caso seja necessário um atendimento mais aprofundado, o aluno é encaminhado para um atendimento mais detalhado. Nesse sentido, a relação da escola com o programa PSE evidencia mais uma vez os pontos de conexões existentes entre a prática da gestão escolar e a prática de gestão pública nesse caso específico a prática de gestão da saúde pública.

Diante do exposto, o Quadro 8 busca fazer uma breve síntese do que foi observado nos fragmentos da prática do interesse social.

Quadro 8: Atividades que compõem os fragmentos da prática do interesse social

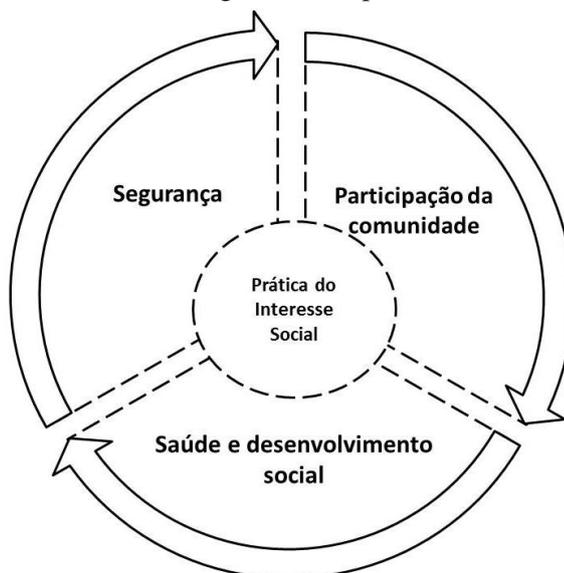
Atividade	Descrição
Segurança	Destaca-se a influência das questões de segurança e violência presentes no bairro e que refletem no contexto escolar, influenciando a gestão da escola. Além disso, destaca que a gestão escolar não acontece sozinha, mas está ancorada em outras práticas, como neste caso a gestão da segurança pública.
Participação da comunidade	Estabelece o papel e a importância da participação dos pais e da comunidade no cotidiano da escolar como agentes que são parte do fazer gestão na escola.
Saúde e desenvolvimento social	Apresenta em outro momento como a gestão da escola está ancorada à outras práticas, neste caso a gestão da saúde pública e desenvolvimento social. Além disso, levanta uma reflexão sobre alguns aspectos da formação dos docentes e dos gestores.

Fonte Autor (2016)

Os fragmentos da prática do interesse social são importantes para perceber como a escola e conseqüentemente a gestão escolar se relaciona com o seu entorno, evidenciando o

que Tureta (2011) chama de caráter “sem fronteiras” da organização. Ademais, a prática não acontece de maneira isolada, mas se conecta a outras práticas, como por exemplo a gestão pública, nas esferas da saúde, segurança e desenvolvimento social. Dessa forma, a Figura 6 apresenta como estas atividades estão entrelaçadas compondo uma textura prática maior.

Figura 6: Textura dos fragmentos da prática do interesse social



Após a apresentação dos fragmentos de prática identificados durante a pesquisa, a seguir será discutido um elemento que se mostrou transversal a todas as atividades e fragmentos de prática observados: o aspecto político da gestão escolar.

4.4 O aspecto político como elemento transversal da prática da gestão escolar

Durante as observações e mais intensamente no processo de análise dos dados, muito se refletiu a cerca do aspecto político como um elemento transversal às práticas que compõem a prática da gestão escolar. Percebeu-se que em boa parte das interações entre os atores, o elemento político atuava como pano de fundo para essas ações.

Aristóteles (1998) definiu a Política como uma ciência que tem por objeto o bem estar individual e coletivo. Para o filósofo grego, o Estado é uma necessidade humana pelo fato de que o homem é um animal social e político por natureza. Nesse sentido, o homem possui uma necessidade natural de conviver em sociedade. Dessa forma, o pensamento de aristotélico sobre Política se aproxima dos pressupostos dos EBP, pelo fato de que o mesmo propõe uma ideia de filosofia prática, pela qual o conhecimento emerge da ação, e não é idealizado ou especulado como outros filósofos, a exemplo de Platão.

A política tratada aqui no contexto da gestão escolar atua como um espaço onde ocorrem as interações e negociações entre os atores e tem como objetivo a harmonização dos conflitos. Contudo, nem sempre uma solução comum é a melhor solução, devido à diversidade de interesses existentes nesse contexto (órgãos controladores, gestores, professores, pais, alunos), mas representa a solução possível diante do contexto.

Na prática da gestão pedagógica o elemento político ficou evidenciado no que tange as atividades que envolvem os exames e índices de avaliação da educação. O fato dos órgãos controladores darem bastante ênfase ao desempenho da escola nos exames de avaliação, isso acaba gerando uma cobrança para com a gestão da escola e que reflete na ação dos professores e até mesmo nos próprios alunos. Isso é evidenciado na fala do professor que diz “a pressão sobre eles (gestores), vem pra cima de nós, e a pressão sobre nós vai pra cima do aluno”. Diante disso, percebe-se como a gestão da escola recebe influência de diversos elementos e entidades, neste caso os órgãos controladores (Secretária Estadual de Educação e Gerência Regional de Ensino) que acabam influenciando nas ações do cotidiano da gestão da escola.

Por sua vez, na prática da gestão administrativa, a presença do aspecto políticos se faz presente principalmente no que tange a gestão de pessoas. Os gestores alegam certas dificuldades no gerenciamento de pessoas, principalmente na relação entre efetivos e prestadores de serviço. Segundo os gestores, os funcionários efetivos possuem a segurança da estabilidade do cargo, e isso acarreta em alguns momentos uma certa falta de preocupação, principalmente no que tange a pontualidade e a frequência. Já os funcionários prestadores de serviço possuem uma preocupação maior com o desempenho das atividades, devido a instabilidade no cargo e pelo fato de na maioria das vezes terem sido indicados por políticos para ocupar o cargo. Nesse sentido, a gestão da escola tem de administrar diferentes situações provocadas pela postura ocasionada por diferentes interesses e influencias de elementos externos (políticos).

Por fim, os fragmentos de prática do interesse social evidenciam o aspecto político quando apresenta a gestão escolar como uma prática que não acontece de maneira isolada, ou seja, quando destaca que a prática da gestão escolar está ligada a outras práticas maiores, como gestão da segurança, desenvolvimento social e saúde.

Nesse sentido, a partir dessa breve reflexão, busca-se evidenciar que a gestão escolar esta longe de ser algo prescrito, mas é uma ação performada por diversos atores e diversos interesses que buscam, por meio de suas interações, uma solução comum que represente o “melhor” para todos, mesmo que não seja o idealizado.

5 CONCLUSÕES

O objetivo desta pesquisa foi o de analisar a prática da gestão escolar a luz da sociomaterialidade em uma escola pública do estado brasileiro da Paraíba localizado no nordeste do país. Dessa forma, para o alcance do objetivo da pesquisa, adotou-se a epistemologia das práticas (MIETTINEN; SAMRA-FREDERICKS; YANOW, 2009), em particular a abordagem da sociomaterialidade (LEONARDI, 2012), por entender que a prática da gestão escolar como uma prática social (SCHATZKI, 2001; GHERARDI, 2006) produzida, reproduzida e modificada pela agência de atores humanos e não-humanos em que os modos de fazer não estão subordinados a teorias previamente concebidas.

Em relação ao primeiro objetivo específico, identificar as atividades que constituem a prática da gestão escolar a luz da sociomaterialidade no contexto pesquisado, buscou-se por meio do *shadowing* (CZARNIAWSKA, 2008) seguir os elementos humanos (professores, alunos, pais, gestor e vice-gestor) e não-humanos (celular, caderneta, computadores, PPP, redes sociais, exames de avaliação da educação) que constituem a prática da gestão escolar com o intuito de mapear as principais atividades desempenhadas por estes atores. Os movimentos de *zomming in* e *zoomming out* (NICOLINI, 2009a, 2009c) propiciaram, por meio da aproximação e distanciamento das lentes de investigação do pesquisador, o entendimento de como estas atividades se relacionam formando um conjunto de práticas, bem como estas se relacionavam a outras práticas maiores. Diante disso, o conceito de “textura de práticas” (GHERARDI, 2006) foi importante para materializar as conexões entre práticas identificadas no trabalho. Os fragmentos de práticas identificados como constituintes da textura de práticas da gestão escolar foram: prática pedagógica, prática de apoio administrativo e prática do interesse social. Além das práticas identificadas, percebeu-se a forte presença do aspecto político como elemento transversal a todas as práticas que compõem a textura da gestão escolar.

O segundo objetivo específico teve como proposta compreender a influência da sociomaterialidade para produção, reprodução e modificação das práticas que constituem a gestão escolar como uma prática social na escola pesquisada. Dessa forma, buscou-se entender como os elementos não-humanos (físicos e não físicos) participam das práticas da gestão escolar, seja como elementos que suportam as práticas, como os recursos materiais e financeiros, seja como mediadores de relação entre os atores, a exemplo do celular, e-mail, redes sociais, seja como direcionadores da prática, como por exemplo o PPP e os exames de avaliação da educação. Nesse sentido, as observações diretas, conversas informais e o

interview to the double (NICOLINI, 2009b) contribuíram para que o pesquisador pudesse compreender a simbologia (KALLINIKOS; LEONARDI; NARDI, 2012), bem o juízo estético (STRATI, 2007) construído individualmente e coletivamente sobre a participação dos não-humanos no processo de produção, reprodução e modificação da prática.

Por fim, o último objetivo específico, se propôs a analisar como a sociomaterialidade pode contribuir para a elaboração de melhorias na prática da gestão escolar a partir da experiência da escola pesquisada. Diante do contexto pesquisado, pensar a gestão escolar sob a perspectiva dos EBP e da sociomaterialidade, permitiu repensar algumas possibilidades de melhoria na prática da gestão escolar, como exemplo, a importância de se fomentar a participação da comunidade escolar e entender que a gestão vai além das “mãos” do gestor escolar em que pese três pontos principais: 1) repensar uma proposta de formação para gestores e docentes com foco na prática e nos desafios cotidianos que ambos enfrentam e que na maioria das vezes não foi abordado durante a formação; 2) refletir acerca do impacto de modelos de gestão hierárquicos e padronizados; 3) discutir como a gestão escolar está interligada a outras práticas maiores, como gestão pública, mais especificamente, gestão da saúde, gestão da segurança e desenvolvimento social.

Nesse sentido, retomando o problema que norteou esta pesquisa: “como a prática da gestão escolar pode ser compreendida a luz da sociomaterialidade? Entende-se, a partir da experiência empírica, a prática da gestão escolar como um fenômeno dinâmico, situado e que assume várias nuances que dependem da ação de diversos atores (humanos e não-humanos) e do contexto de interação entre eles. Ou seja, compreender a gestão escolar a luz da sociomaterialidade consiste em conceber uma percepção de gestão que vai além de um processo prescritivo e racional, mas, como um fenômeno processual e dinâmico que é produzido, reproduzido e modificado cotidianamente.

Dessa forma, em relação ao objetivo principal desta pesquisa, analisar a prática da gestão escolar a luz da sociomaterialidade em uma escola pública do estado brasileiro da Paraíba localizado no nordeste do país, considera-se aqui como atendido satisfatoriamente diante da resposta ao problema de pesquisa.

De modo geral, acredita-se que esta pesquisa contribui teoricamente para o entendimento das organizações escolares como “acontecimento” (SCHATZKI, 2001), e que por isso a gestão destas não pode estar pautada em visões atomizadas e dicotômicas (pedagógico/administrativo e teoria/prática). Além disso, esta pesquisa também contribuiu para fomentar o entendimento da gestão escolar como uma prática sociomaterial, superando a miopia (existente tanto dos estudos em administração como em educação) referente à

presença da materialidade e a importância dos elementos não-humanos como atores que constituem e performam a prática.

Pode-se dizer ainda que este trabalho possa contribuir teoricamente para compreensão e aplicação do conceito de sociomaterialidade. Ademais, sociomaterialidade é comumente associada às abordagens de Ciência e Tecnologia (ORLIKOWSKI, 2000) e Teoria Ator Rede (LATOURE, 2005). Contudo, durante a construção do capítulo “discussões e referências teóricas”, são tecidas alguns debates a cerca de como é possível trabalhar o conceito de sociomaterialidade por meio de outras abordagens (estética, teoria da atividade histórico cultural, teoria da complexidade, novas materialidades e teorias de espacialidade).

Esta pesquisa pode contribuir para também quanto aos aspectos metodológicos, pelo fato de apresentar possibilidades de métodos e técnicas de pesquisa (*shadowing*, *interview to the double* e *zooming in/out*) ainda pouco utilizadas em estudos qualitativos brasileiros na área de administração e educação, mas que se apresentam como boas possibilidades, principalmente para estudos que tomem como base pressupostos onto-epistemológicos alinhados com o dos EBP.

Além disso, pode-se colocar que o estudo realizado possui implicações práticas, ao ponto que fomenta diversas discussões sobre a prática da gestão escolar e como o pensar essas práticas a luz da sociomaterialidade pode contribuir para a melhoria da gestão nas escolas. Além disso, no trabalho é evidenciado o caráter político e social assumido pelas organizações escolares, apresentando como estas sofrem e exercem influência no contexto onde estão inseridas e isso deve ser considerado na formação de futuros gestores escolares. Por fim, chama-se a atenção para o fato em que a gestão escolar não acontece sozinha, mas deve estar ancorada em outras práticas e entidades.

Contudo, aponta-se como limitação da pesquisa, o fato de que pela grande dinamicidade das ações que envolvem a gestão escolar e a ocorrência de diversas atividades ao mesmo tempo e em lugares diferentes, isso talvez possa ter contribuído para que em alguns momentos, certas ações ou evoluções da prática não fossem observadas pelo pesquisador. Por exemplo, enquanto o pesquisador acompanhava o gestor em uma das atividades externas à escola (reuniões, seminários) outros tipos de interações poderiam ocorrer dentro do ambiente escolar sem que isso fosse apreendido.

Acredita-se que, pela gestão escolar representar um campo de práticas, há inúmeros caminhos para a realização de estudos, portanto, são feitas algumas sugestões nesse sentido. Uma das possibilidades poderia ser seguir caminhos já apontados por Fenwick, Edwards e Sawchuk (2011) para estudos em educação. Nesse caso se propõe como sugestão para

pesquisas futuras, estudar a gestão escolar por meio da lente das diferentes abordagens sociomateriais (Teoria da Complexidade, Teoria da Atividade Histórico Cultural, Teorias de Espacialidade, Teoria Ator Rede) considerando as suas contribuições particulares. Outra sugestão de pesquisas futuras consiste em adotar a sociomaterialidade como abordagem teórica para o desenvolvimento de pesquisas em gestão da educação, analisando a dinâmica de uma secretaria estadual ou municipal de educação, ou até mesmo de alguma gerência regional de ensino. Por fim, visto que foi identificado durante uma pesquisa a existência da necessidade de se discutir aspectos da formação dos diretores escolares e professores, pelo fato de que muitos não vivenciam aspectos característicos do cotidiano profissional e acabam tendo que aprender na “prática”, outra possibilidade de estudo seria compreender os processos de aprendizagem, a luz da abordagem sociológica, dos gestores e docentes.

5.1 Reflexões do Autor Sobre o Processo de Formação e Sobre a Condução da Pesquisa

Procurando aqui, antes de encerrar, apresentar minhas reflexões sobre o processo de formação como mestre, bem como sobre a experiência de condução da pesquisa. Ao refletir sobre o processo vivenciado durante o mestrado e olhando para dois anos atrás, percebo que este foi um período de grande evolução pessoal, acadêmica e profissional. Disciplinas, artigos, debates, seminários, estudo individual e em grupo, estágio docência e tantos outros momentos que marcam a vida de qualquer mestrando e que foram essenciais na minha formação.

Durante o primeiro ano, ao discutir com o meu orientador sobre a pesquisa e a abordagem a ser utilizada (EBP), isso despertou em mim momentos de motivação, pelo fato de estudar uma abordagem tão interessante, bem como momentos de angústia por ter dificuldades no processo abstração dos pressupostos das práticas. Mas, felizmente pude contar com pessoas que estavam dispostas a me ajudar durante esse processo.

Destaco a figura do meu orientador, pela compreensão, pelas explicações das dúvidas, pelas metáforas, pelos “puxões de orelha”, pela presença constante durante os dois anos (seja nas reuniões de orientação, por e-mail, Skype ou telefone). As suas palavras que diziam constantemente “vai pro campo, meu filho!” foram importantes para perceber que muito do que eu lia nos livros e nos artigos sobre EBP iriam ganhar um maior sentido quando eu estivesse vivenciando a pesquisa e o campo.

Destaco também, o desenvolvimento de algumas competências, como por exemplo: comunicação oral e escrita, além da leitura e do pensamento crítico. Ao final, fico satisfeito com minha trajetória até o título de mestre e considero que este trabalho de dissertação pode ser entendido como um elemento que de certa forma materializa esse processo, bem como o esforço conjunto entre orientador e orientado. Contudo, entendo que o mestrado é apenas mais um “degrau”, pois espero alçar voos maiores na minha trajetória acadêmica.

6 REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, R.; TURETA, C. Teoria ator-rede e estudos críticos em administração: possibilidades de um diálogo. **Cadernos EBAPE.BR (FGV)**, v. 7, p. 405-418, 2009.

ALHADEFF-JONES, M. Three generations of complexity theories: nuances and ambiguities, **Educational Philosophy and Theory** 40(1): 66-82, 2008.

ALVESSON, M, HARDY, C. HARLEY, B. Reflecting on Reflexivity: Reflexive Textual Practices in Organization and management Theory. **Journal of Management Studies**.45(3), 480-501, 2008.

ANDERSON, B.; WYLIE, J. On geography and materiality. **Environmentand Planning**, 41: 318-35.

ARISTÓTELES. **A Política**. São Paulo: Escala, col. Mestres Pensadores, 2008.

ARROYO, M. G. Administração da educação, poder e participação. **Educação e Sociedade**. Ano I, n. 2, jan./1979. Campinas: CEDES, 1979.

BISPO, M. de S.; SOARES, L. C.; CAVALCANTE, E. D. C. Panorama dos estudos sobre “prática” no Brasil: uma análise da produção. In: EnANPAD, XXXVIII, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2014.

_____. Estudos Baseados em Prática: Conceitos, História e Perspectivas. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social - RIGS**, v. 2, p. 13-34, 2013.

_____; GODOY, A. S. Etnometodologia: uma proposta para pesquisa em estudos organizacionais. **Revista de Administração da Unimep-Unimep Business Journal**, v. 12, n. 2, p. 108-135, 2014.

_____. Methodological Reflections on Practice-Based Research in Organization Studies **BAR**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, art. 5, pp. 309-323, July/Sept. 2015

BRAIDOTTI, R. “Teratologies,” in: BUCHANAN.; COLEBROOK, C. **Deleuze and Feminist Theory**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 27 ago. 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010.

BROIETTI, F. C. D.; SANTIN FILHO, O.; PASSOS, M. M.. Mapeamento da produção científica brasileira a respeito do Enem (1998-2011). **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 233-260, 2014.

BRUNI, A. Shadowing software and clinical records: on the ethnography of non-humans and heterogeneous contexts. **Organization**, vol. 12 n.3, p. 357-378, 2005.

BULGACOV, Y. L. M.; CAMARGO, D.; CANOPF, L.; MATOS, R.D.; ZDEPSKI, F.B. Contribuições da Teoria da Atividade para o Estudo das Organizações. **Cadernos EBAPE.BR** (FGV), v. 12, p. 648-662-662, 2014.

BURRELL, G.; MORGAN G. **Sociological Paradigms and Organizational Analysis**. London: Heinemann Educational Books, 1979.

BYRNE, D. S. Complexity, configurations and cases. **Theory, Culture e Society**, 22(5): 95-111, 2005.

CARLILE, P.R., NICOLINI, D., LANGLEY, A., TSOUKAS, H. (eds.): **How matter matters: objects, artifacts, and materiality in organization studies**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

CARRIERI, A. P.; PERDIGÃO, D. A ; AGUIAR, A. R. C. . A gestão ordinária dos pequenos negócios: um outro olhar sobre a gestão em estudos organizacionais. **Revista de Administração** (São Paulo. Online), v. 49, p. 698-713, 2014.

CARTER, C.; CLEGG , S. R.; KORNBERGER , M. Strategy as practice? **Strategic Organization**, v. 6, n. 1, p. 83-99, 2008.

CAVALCANTE, E. D. C. BISPO, M.S. Sustentabilidade como prática: um olhar etnometodológico e sociomaterial a partir da orla marítima de João Pessoa, Paraíba. **Organizações e Sustentabilidade**, Londrina, v.2, n. 2, p. 80-113, jul./dez. 2014.

CLARKSON, M.B.E. A stakeholder framework for analyzing and evaluating corporate social performance. **Academy of Management Review**, 20(1):92-117, 1995.

COOLE, D. FROST, S. Introducing the new materialisms. In: COOLE, D. FROST, S.(eds) **New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics**. Durham: Duke University Press, 2010, p. 1-47.

CZARNIAWSKA, B. **A narrative approach to organization studies**. Sage: London, 1998.

_____. Observation on the move: shadowing. In: CZARNIAWSKA, B. **Social science research: from field to desk**. Sage: London, 2014.

_____. Organizing: how to study it and how to write about it. **Qualitative Research in Organizations and Management**. Vol. 3 n.1, p. 4-20, 2008.

_____. **Shadowing and other techniques for doing field work in modern societies**. Malmö, Liber & Copenhagen Business School Press, 2007.

DELANDA, M.. **The geology of morals: a neo-materialist interpretation**. 1996. Disponível em :<<http://www.t0.or.at/delanda/geology.htm>> Acesso em 27 de Março de 2015.

DOLPHIJN, R. VAN DER TUIN, I. **New materialism: interviews & cartographies**. An imprint of MPublishing – University of Michigan Library, Ann Arbor, 2012.

DONALDSON, T.; PRESTON, L.E. The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence and Implications. **Academy of Management Review**, 20(1):65-91, 1995.

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.

DUTRA, C. P; GRIBOSKI, C. M. Gestão para inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n.26, 9-17, 2005.

ENGESTRÖN, Y. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization, **Journal of Education and Work**, 14:1, 133-156, 2001.

_____. **Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

FAYOL, H. **Administração Industrial e Geral**. São Paulo: Atlas, 1990.

FELDMAN, M. S., ORLIKOWSKI, W. J. Theorizing Practice and Practicing Theory. **Organization Science** 22: 1240-1253, 2011.

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.

FENWICK, T. Re-think the thing: sociomaterial approaches to understanding and researching learning in work. **Journal of Workplace Learning**. Vol. 22 Iss 1/2 pp. 104 – 116, 2010.

_____. Sociomateriality in medical practice learning: attuning to what matters. **Medical Education**, 48 (1), p. 44-52, 2014.

_____; EDWARDS, R. **Actor-network theory in education**. Routledge, 2010.

_____; _____. Performative ontologies. Sociomaterial approaches to researching adult education and lifelong learning. **European Journal for Research on the Education and Learning of Adults**, v. 4, n. 1S, p. 49-63, 2013.

_____; _____.; SAWCHUK, P. **Emerging approaches to educational research: tracing the socio-material**. Routledge, 2011.

_____.; LANDRI, P. Materialities, textures and pedagogies: socio-material assemblages in education. **Pedagogy, Culture & Society**, v. 20, n. 1, p. 01-07, 2012.

FOLHA DE SÃO PAULO (2015). “**Se o país formasse médicos como professores, pacientes morreriam**”. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1712167-se-pais-formasse-medicos-como-professores-pacientes-morreriam-diz-mercadante.shtml>>. Acesso em 18 de novembro de 2015.

FREEMAN, E. **Strategic management: a stakeholder approach**. Boston, Pitman Publishing, 1984.

FREITAS, L. C. **Ensinar para o teste não é educar**. 2015. Disponível em <<http://avaliacaoeducacional.com/2015/12/14/ensinar-para-o-teste-nao-e-educar-2/>> Acesso em 20 de dezembro de 2015

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

GANE N. When we have never been human, what is to be done? Interview with Donna Haraway. **Theory, Culture & Society** 23(7–8): 135–158, 2006.

GEIGER, D. Revisiting the concept of practice: toward an argumentative understanding of practicing. **Management Learning**, v. 40, n. 2, p. 129-44, 2009.

GHERARDI, S. **How to conduct a practice-based study: problems and methods**. Cheltenham: Edward Elgar, 2012.

_____; LANDRI, P. I sign, therefore I am”(un)stable traces of professional practices. **Professions & Professionalism**, Volume 4, No. 2, 2014.

_____. **Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

_____. O poder crítico das “lentes da prática”. In: GHERARDI, S. STRATI, A. **Administração e aprendizagem na prática**. 1 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014. P. 43-60.

GODOY, A. S.; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros; uma análise bibliométrica. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA DE MELO, R.; SILVA, A. B. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 89-107.

_____. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 4, p. 65-71, 1995.

GURGEL, T. **8 questões essenciais sobre o projeto político pedagógico**. Gestão Escolar. 2009. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/questoes-essenciais-projeto-pedagogico-427805.shtml>>. Acesso em :27 de novembro de 2015.

GRIMALDI, E.; SERPIERI, R. Italian education beyond hierarchy: governance, evaluation and leadership. **Educational Management, Administration & Leadership**, v. 42, n. 4S, p. 119-138, 2013a.

_____; _____. Jigsawing education evaluation. Pieces from the Italian new public management puzzle. **Journal of Educational Administration and History**, v. 45, n. 4, p. 306-335, 2013b.

INEP. **Saeb**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em 14 de maio de 2015.

JARZABKOWSKI, P., PINCH T. Sociomateriality is ‘the new black’: accomplishing re-purposing, re-inscripting and repairing in context', **M@n@gement** (by invitation), 16(5), p.579-592; 2014.

JOAQUIM, N. F. A gestão (extra)ordinária do cotidiano. In: Encontro Nacional de Estudos Organizacionais, 2012, Curitiba. **Anais do VII EnEO**, 2012.

JUNQUILHO, G. S. Gestão e ação gerencial nas organizações contemporâneas: para além do “folclore” e o “fato”. **Revista Gestão & Produção**, São Carlos, v. 8, n. 3, p. 304-318, dez. 2001.

_____; ALMEIDA, R. A.; DA SILVA, A. R. L. As “artes do fazer” gestão na escola pública: uma proposta de estudo. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 10, n. 2, p. 329-356, 2012.

KARLSEN, G. E. Decentralized centralism: framework for a better understanding of governance in the field of education. **Journal of Education Policy**, n. 15, v. 5, p. 525–538, 2000.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, v. 35, n. 126, p. 21-41, 2014.

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

_____. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 48, p. 39-46, 1984.

LANDRI, P. A re-turn to practice- Practice-based studies of education, In P. Hager; A. Lee; A. Reich. (Eds). **Learning Practice and Change**: Practice-Theory Perspectives on Professional Learning (pp. 85-102). Dordrecht: Springer International, 2012

_____. A temporary eclipse of bureaucracy. The circulation of school autonomy in Italy. **Italian Journal of Sociology of Education**, 1(3), 76-93, 2009.

_____. The sociomateriality of education policy, Discourse: **Studies in the Cultural Politics of Education**, 2014.

LATOUR, B. **Reassembling the social**: an introduction to actor-network-theory. Oxford: Oxford University Press, 2005.

_____. **Science in action**. Milton Keynes, UK: Open University, 1987.

LAW, J. Objects and spaces. **Theory, culture & society**, [S.l.], v.19, n.5/6, 2002.

LAWN, M.; GROSVENOR, I. (eds). **Materialities of Schooling**. Didcot,. Oxford, UK: Symposium Books, 2005.

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

LEONARDI, P. M. Materiality, Sociomateriality, and Socio-Technical Systems: What Do These Terms Mean? How Are They Related? Do We Need Them? In LEONARDI, P.M.; NARDI, B. A.; KALLINIKOS, J. (Eds.) **Materiality and Organizing: Social Interaction in a Technological World** (pp. 25-48). Oxford: Oxford University Press, 2012.

_____. M. Theoretical foundations for the study of sociomateriality. **Information and Organization**, Vol.23 (2), p. 59 (18), April, 2013.

_____. M., BARLEY, S. R.. Materiality and Change: Challenges to Building Better Theory About Technology and Organizing. **Information and Organization**, 18(3), 159-176, 2008.

_____.; NARDI, B. A.; KALLINIKOS, J (Eds.) **Materiality and Organizing: Social Interaction in a Technological World** (pp. 25-48). Oxford: Oxford University Press, 2012.

LEONTIEV, A. N. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978.

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

LOPES, N. **24 respostas para as principais dúvidas sobre inclusão**. 2010. Disponível em :< <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/24-respostas-principais-duvidas-inclusao-759360.shtml?page=2>> Acesso em 27 de dezembro de 2015.

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

LUCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12 ed. Petropolis: Vozes, 2015.

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

McDONALD, S. Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. **Qualitative Research**, 5(4): 455- 473, 2005.

MERRIAM, S. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009.

MIETTINEN, R.; SAMRA-FREDERICKS, D.; YANOW, D. Re-turn to practice: an introductory essay. **Organization Studies**, v. 30, n. 12, p. 1309-27, 2009.

MILLER, D. JACKSON, P. ROWLANDS, M. **Shopping, place e identity**. Routledge: London, 1998.

MINTZBERG, H. Structured Observation as a Method to Study Managerial Work. **J Manage Stud** 7:87-104, 1970.

MONTEIRO, E.; MOTTA, A. **Gestão escolar: perspectivas, desafios e função social**. 1 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor - 8 Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005

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

NICOLINI, D. Articulating practice through the interview to the double. **Management Learning**, Vol.40 (No.2).pp. 195-212, 2009b.

_____. **Practice Theory, Work, & Organization**: an introduction. Oxford: Oxford University Press, 2013.

_____. Zooming in and zooming out: a package of method and theory to study work practice. 2009. In: YBEMA, S.; YANOW, D.; WELS, H.; KAMSTEEG, F. (Ed.). **Organizational ethnography**: Studying the complexity of everyday life. London: SAGE Publications, 2009c. pp. 120-138.

_____: Zooming in and out: studying practices by switching theoretical lenses and trailing connections. **Organization Studies** 30(12), 1391–1418, 2009a.

OLIVEIRA, M. C.; PONTES JUNIOR, J. E.; OLIVEIRA, O. V.; SENA, A. M. C. Análise comparativa da divulgação social de empresas francesas e brasileiras segundo a teoria dos stakeholders. **Revista base da UNISINOS**, vol. 11, n. 4, outubro-dezembro, p 304-317, 2014.

ORLIKOWSKI, W. J. Socialmaterial practices: exploring technology at work, **Organization Studies**, v. 28, n.9, p. 1435-1448, 2007.

_____. The sociomateriality of organisational life: considering technology in management research. **Cambridge Journal of Economics**, 34, 125–141, 2010.

_____. Using Technology and Constituting Structures. **Organization Science**. 11, 4: 404–428, 2000.

_____.; SCOTT, S.V. Sociomateriality: challenging the separation of technology, work and organization. **The Academy of Management Annals**, 2 (1), 433–474, 2008.

PADIAL, K. **Reunião de pais**: como garantir momentos produtivos e cheios de sentido. *Gestão Escolar*. 2014. Disponível em :<<http://gestaoescolar.abril.com.br/comunidade/reuniao-pais-como-garantir-momentos-produtivos-cheios-sentido-805390.shtml>> Acesso em 10 dez 2015.

PARMIGGIANI, E.; MIKALSEN, M. **The Facets of Sociomateriality**: A Systematic Mapping of Emerging Concepts and Definitions. In ANESTAD, M.; BRATTETEIG, T (Eds.), *Nordic Contributions in IS Research* (pp. 87-103). Springer Berlin Heidelberg, 2013.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n.3, p. 763-778, 2010.

PASSADOR, C. S.; SALVETTI, T. S. Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas. **Educ. Soc.**, v. 34, n. 123, p. 477-492, 2013.

PICKERING, A. The mangle of practice: agency and emergence in the sociology of science. **American Journal of Sociology**, v. 99, p. 559-589, 1993.

PINCH, T. Technology and institutions: Living in a material world. **Theory and Society**, 37, 461-483, 2008.

POUBEL, L. JUNQUILHO, G.S. A organização das práticas na gestão das escolas públicas brasileiras: uma alternativa de estudo para o contexto escolar. **Revista Pensamento e Realidade**. V.30, n.3, 2015.

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. I. Management as a social practice. **Journal of Management Studies**, v. 21, n. 3, p. 273-85, 1984.

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

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

SANDER, B. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 41-54, jan./jun. 2005.

SCHATZKI, T. R. On organizations as they happen. **Organization Studies**, v. 27, n. 12, p. 1863-73, 2006.

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

_____. Introduction: practice theory. In T. R. Schatzki; K. Knorr Cetina; E. Von Savigny (eds.) **The Practice Turn in Contemporary Theory** (pp.01-14). New York: Routledge, 2001.

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

_____. A primer on practices: Theory and research. In: HIGGS, J.; BILLET, S.; BARNETT, R.; HUTCHINGS, M.; TREDE, F. (Eds.) **Practice based education: perspectives and strategies**. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2012. Disponível em: < <https://www.sensepublishers.com/media/1432-practice-based-education.pdf> > Acesso em 28 de outubro de 2015.

SCLAVI, M. **Ad una spanna da terra**. Feltrinelli, Milan: 1989.

_____. **An Italian lady goes in the Bronx**. Italian Paths of Culture: Milan, 2007.

SCOTT, S. ORLOKOWSKI, W. Entanglements in practice: performing anonymity through social media," **MIS Quarterly**, (38: 3) pp.873-893, 2014.

SILVA, J.B. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. **Educação em Revista**, Marília, 2007, v8, n.1, p.21-34

SILVA, L.C.F. **Estado e políticas de gestão financeira para a escola pública**: a autonomia da escola no PDDE. 2005, p. 240. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação. UFPA, Belém, 2005.

SILVA, A. B.; ROMAN NETO, J. Perspectiva multiparadigmática nos estudos organizacionais. In: Christiane Kleinübing Godoi; Rodrigo Bandeira-de-Mello; Anielson Barbosa da Silva. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**: Paradigmas, Estratégias e Métodos. 2ed.São Paulo: Saraiva, 2010, v. 1, p. 63-97

SOARES, L. C.; BISPO, M. S. Contribuições da estética organizacional para a pesquisa em organizações gastronômicas. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, v. 8, n. 3, p. 476-493, 2014.

SOUZA, A. R. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2006, p. 302. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

SOUZA, C. "Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa", **Caderno CRH** 39: 11-24. 2003

SØRENSEN, E. **The materiality of learning**: technology and knowledge in educational practice, Learning in Doing series, New York: Cambridge, 2009.

STRATI, A. Aesthetics understanding of organizational life.**Academy of Management Review**, v. 17, n. 3, p. 568-581, 1992.

_____. **Organização e Estética**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

_____.The aesthetic approach in organization studies. 2000. In: LINSTED, S.; HÖPFL, H. (Ed.). **The aesthetics of organization**. London: SAGE Publications, 2000. pp. 13-34.

TAVARES, M. G. **Formação de trabalhadores para o meio rural**: os impactos da reforma da educação profissional no ensino técnico agrícola. Dissertação de mestrado – Educação / Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2004.

TAYLOR, F. W. **Princípios da Administração Científica**. 8. ed.São Paulo: Atlas, 1990.

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

TEIXEIRA, G. M. A. **As “artes do fazer” no cotidiano de um novo diretor de uma escola pública de ensino básico**. 2013. P. 135. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013.

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

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

_____.; TONELLI, M. J.; ALCADIPANI, R. O gerente-ciborgue: metáforas do gestor “pós-humano”. **Organizações & Sociedade**, v. 18, n. 58, art. 6, p. 467-486, 2011.

UNESCO. **Escolas corruptas, universidades corruptas**. Paris: UNESCO, 2007. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001618/161895por.pdf> Acesso em 23 de dezembro de 2015.

URRY, J. **Mobilities**. Cambridge: Polity Press, 2007.

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

VIANNA, W. B.; ENSSLIN, L.; GIFFHORN, E. A integração sistêmica entre pós-graduação e educação básica no Brasil: contribuição teórica para um “estado da arte”. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 327-344, 2011.

VIEIRA, S.; Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 23, n.1, jan/abr. 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WALTZ, S. Nonhumans unbound: actor-network theory and the reconsideration of “things” in educational foundations. **Educational Foundations**, 20 (3/4), 51-68, 2006.

WOLCOTT, H.F. **The man in the principal’s office**. Altamira Press: Walnut Creek, 2003.

WOOD, T.; CSILLAG, P. Estética Organizacional. **Organização & Sociedade**, v. 8, n. 21, p. 35-44, 2001.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido I

Prezado (a) Senhor (a)

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio [Redacted] está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “**A Gestão Escolar como Prática Sociomaterial**” de responsabilidade do pesquisador **Elton Oliveira de Moura**. Esta é parte da construção da dissertação do pesquisador para o Programa de Pós-Graduação em Administração, na linha de Gestão Estratégica, Trabalho e Sociedade e ênfase em Inovação e Conhecimento, sob orientação do Professor Dr. Marcelo de Souza Bispo – Universidade Federal da Paraíba.

A referida pesquisa tem como objetivo identificar atividades e práticas que caracterizem a gestão da EEEFM [Redacted] como uma prática sociomaterial. Os métodos que serão utilizados na pesquisa são: observação *in loco* do trabalho das pessoas, gravações de áudio e vídeo e das interações entre os funcionários, professores, técnicos administrativos, pais, alunos, ou seja, das interações entre os membros da comunidade escolar. Não existem riscos ou desconfortos associados à pesquisa para os participantes.

Espera-se com esse trabalho discutir a gestão escolar por uma nova abordagem que possa contribuir na formação e na prática dos gestores escolares. A sua participação é voluntária e a desistência poderá ocorrer em qualquer momento. Caso haja alguma dúvida sobre os procedimentos ou riscos da pesquisa eu estarei à disposição para os esclarecimentos devidos. É importante ressaltar que as informações coletadas durante a pesquisa são confidenciais, dessa forma, só serão divulgadas informações autorizadas por você.

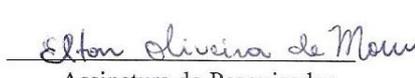
Desde já agradeço a atenção e o apoio.

Eu, [Redacted], gestora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio [Redacted], RG [Redacted] SSP/PB, declaro ter sido informada e concordo com a participação da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio [Redacted] na pesquisa acima descrita.

Tendo em vista a declaração do participante acima assinado, eu, Elton Oliveira de Moura, assumo a responsabilidade total de cumprir as condições de pesquisa descritas, atendendo aos requisitos demandados pelos participantes.

João Pessoa, 17 de fevereiro de 2015


Assinatura do participante


Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido III

Prezado (a) Senhor (a),

O objetivo dessa pesquisa é analisar a gestão escolar como uma prática sociomaterial, e faz parte da pesquisa de dissertação de mestrado do pesquisador **Elton Oliveira de Moura**, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação do professor Marcelo de Souza Bispo.

As informações fornecidas serão utilizadas unicamente para fins de pesquisa acadêmica, para publicação em relatório de pesquisa (dissertação), congresso ou revista científica. De modo que, suas respostas não lhe causarão prejuízo.

Solicitamos, ainda, sua autorização para gravação da entrevista em mídia digital. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome não será identificado sem sua autorização.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) poderá interromper ou desistir a qualquer momento, ou deixar de responder quaisquer questões que lhes forem feitas.

Agradecemos a sua participação neste estudo.

Eu, [assinatura], declaro ter sido informado e concordo em participar desta pesquisa.

João Pessoa, 11 de Novembro de 2015.

Elton Oliveira de Moura
Pesquisador - Mestrado acadêmico
Universidade Federal da Paraíba
eltonom@gmail.com

