



**A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS NA GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: UMA ALTERNATIVA DE ESTUDO PARA O CONTEXTO ESCOLAR**

Lucas Poubel<sup>1</sup>

Gelson Silva Junquillo<sup>2</sup>

**RESUMO**

Considerando que no campo da Administração ainda são recentes as pesquisas que se preocupam em compreender aquilo que as pessoas realmente fazem nas organizações, este estudo, alinhado ao movimento em direção à prática, tem como objetivo discutir como a ótica de Schatzki sobre a organização das práticas pode auxiliar no estudo sobre as escolas públicas brasileiras, consideradas como dinâmicas, complexas e plurais. Foi identificado que a organização das práticas nas escolas públicas é composta por três fenômenos: regras, entendimentos e estrutura teleoafetiva. Em relação ao conjunto de regras, há as diretrizes e princípios que as escolas devem seguir e que ordenam, de certa maneira, as ações dos indivíduos, como o princípio da gestão democrática. No entanto, o cotidiano possibilita que os sujeitos nele envolvidos inventem e reinventem saídas, como no caso de, mesmo sem recursos, professores articularem várias formas de manter os alunos na escola, ainda que essas ações devessem ser esporádicas quando analisadas sob o ponto de vista legal. Por fim, há ainda, em meio às regras e entendimentos, a maneira como os indivíduos dão diferentes sentidos às escolas por meio das relações entre os vários atores que fazem parte da comunidade escolar, sendo que nessas interações ficam evidentes as diferentes percepções, comportamentos, admirações e valores.

**Palavras chave:** Escola Pública; Gestão Escolar; Schatzki; Prática Social.

**ABSTRACT**

*Considering that in the field of Administration are recent researches which care to understand what people actually do in organizations, this study, in line with the move towards practice, aims to discuss how the optical of Schatzki about the organization of practices can*

<sup>1</sup> Mestre em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória – ES, Brasil.  
E-mail: lucaspoubel@uol.com.br

<sup>2</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes – Vitória – ES, Brasil. Coordenador do Núcleo de Estudos sobre Práticas em Organizações – Nepro/Ufes.  
E-mail: gelsonufes@gmail.com

Os autores agradecem ao apoio financeiro recebido para pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Cnpq – Brasil – por meio do processo nº 445163/2014-3.

*aid in the study of Brazilian public schools, considered as dynamic, complex and plural. It was identified how organization of practices in public schools consists of three phenomena: rules, understandings and teleoaffective structure. In relation to the set of rules, there are guidelines and principles that schools must follow and that order, in some ways, the actions of individuals, such as the principle of democratic management. However, daily life enables individuals involved in it to invent and reinvent outputs, as if, even without resources, teachers articulate several ways to keep students in school, even if those actions were to be sporadic when analyzed from the point of view of law. Finally, there is, among the rules and understandings, the way individuals give different meanings to the schools through the relationships between the various actors who are part of the school community, whereas in these interactions are evident the different perceptions, behaviors, admiration and values.*

**Keywords:** *Public school; School management; Schatzki; Social practice*

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No campo da Administração, ainda são recentes as pesquisas que se preocupam em compreender aquilo que as pessoas realmente fazem nas organizações (Santos; Alcadipani, 2015). Nas últimas décadas, na verdade o que se viu foi um campo consolidado em teorias preocupadas com os aspectos formais e estáticos das organizações, deixando de lado o que é executado pelos indivíduos em tempo real (Schatzki, 2005, 2006). Nesse sentido, para melhor entender o cotidiano organizacional, há um movimento para a recuperação da prática (Schatzki; Knorr-Cetina; Savigny, 2001; Santos; Alcadipani, 2015). Entretanto, segundo Santos e Alcadipani (2010), o conceito de prática ainda não é claro em muitos trabalhos, não bastando apenas ter um olhar micro do que acontece nas organizações, mas devendo também haver uma mudança na lente por meio da qual as organizações são vistas, ou seja, é fundamental entender o que constitui o mundo das práticas (Santos; Alcadipani, 2015).

Dessa forma, as ideias de Schatzki (2001, 2002, 2003, 2005, 2006), influenciadas pela lógica da ontologia de contexto, podem ser fundamentais para a compreensão do que são práticas e de como as organizações acontecem. Tradicionalmente, a ontologia social tem sido explicada a partir de dois diferentes contextos: individualistas e societistas (Schatzki, 2005). A ontologia individualista entende que o que define o social é o indivíduo, seus interesses e a relação entre esses elementos. Já a ontologia societal acredita que o que define a ordem social vai além dos indivíduos e das relações entre eles e seus interesses (Schatzki, 2005). Na verdade, segundo o autor, o social é explicado por questões abstratas, sendo o conceito de reificação bastante defendido, ou seja, algo abstrato, nessa ótica, pode tornar-se existente (Schatzki, 2005).

Uma alternativa a essas duas visões sobre a ordem social, conforme entendimento do autor, é a ideia da ontologia de contexto, cujo entendimento é de que o desenrolar da vida social se dá dentro de determinado contexto e que a ordem social se estabelece no território das

práticas. Isso pressupõe, segundo Schatzki (2005), que as características individuais estão conectadas com o mundo, não havendo, portanto, uma separação entre elas. Nessa lógica, a ontologia de contexto é composta por um emaranhado (ordem) de práticas e arranjos materiais (Schatzki, 2005).

Essa ideia é fundamental para o entendimento de como as práticas se organizam nas escolas públicas brasileiras, dado os contextos plurais e complexos nos quais elas estão inseridas (Bastos, 2005; Lück, 2011). Esse contexto existe principalmente porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB – preconiza que a gestão nas escolas públicas precisa ser democrática, envolvendo toda a comunidade escolar, composta pelo diretor, pais, alunos, professores, demais servidores e líder comunitário (Lück, 2011). Nesse sentido, o cotidiano escolar é marcado por distintos sentidos, práticas e conjunturas, de tal forma que os sujeitos nele envolvidos inventem e reinventem saídas (Ferraço, 2007; Rockwell; Ezpeleta, 2007).

Tendo em vista essas ideias, este estudo objetiva discutir como a ótica de Schatzki sobre a organização das práticas pode auxiliar no estudo das escolas públicas brasileiras. As justificativas para a realização desta pesquisa partem da ideia de que as organizações é que precisam ser explicadas, e não que elas explicam as coisas (Czarniawska, 2007). Destarte, no plano teórico, entende-se que este trabalho contribui para avançar nos estudos que buscam compreender as organizações como fenômenos sociais que englobam um conjunto contínuo de práticas e arranjos materiais (Schatzki, 2005; 2006).

Especificamente, acredita-se que a articulação entre essas ideias, com a noção de que as escolas públicas são complexas e dinâmicas, em razão, principalmente, do fato de a gestão ser democrática (Lück, 2011; Vargas; Junquilha, 2013), seja fundamental para aprimorar as discussões sobre o que ocorre no cotidiano das escolas públicas e sobre o fenômeno da gestão democrática nesse contexto. Já no plano prático, justifica-se este trabalho pelo fato de a gestão nas escolas públicas ter se tornado nos últimos anos, com a LDB, uma área muito importante para a educação, porque é a partir dela que a escola pode ser observada de forma mais ampla e que questões ligadas à educação podem ser discutidas mediante visão coletiva e interferência de diferentes pontos de vista.

Além desta introdução, é apresentada no próximo tópico uma breve contextualização das escolas públicas de ensino básico no Brasil, e, em seguida, algumas das principais ideias que permeiam a noção de organização das práticas. Posteriormente, serão realizadas articulações entre essas duas temáticas e, por fim, serão tecidas as considerações finais.

## 2 ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO BÁSICO NO BRASIL

No Brasil, a educação básica corresponde ao primeiro nível de ensino escolar, englobando a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. É esperado, nesse nível, que os estudantes recebam os meios necessários para progredirem profissionalmente, em futuros estudos e no exercício da cidadania. Além desses aspectos, as escolas públicas também englobam outro fundamental: são geridas com o auxílio de determinados instrumentos de participação, como, por exemplo, a eleição para o cargo de diretor escolar, os conselhos de escola, a associação de pais, os grêmios estudantis e a gestão autônoma em cada unidade de ensino.

Isso se dá pelo fato de essas organizações terem que seguir a premissa da gestão democrática, que teve início a partir dos movimentos sociais no período da ditadura militar, tornando-se um dos princípios educacionais da Constituição Federal Brasileira de 1988, sendo assegurada pela Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB. Fica definido, assim, que a gestão nas escolas públicas é um importante pilar para a ação educativa e que ela deve ser realizada por toda a comunidade escolar, composta pelo diretor, pais, alunos, professores, demais servidores e líder comunitário (Lück, 2011).

A LDB torna-se importante nesse processo por permitir que a sociedade civil controle e fiscalize a educação e a escola pública por meio de debates em assembleias e práticas compartilhadas nas decisões que envolvem seus aspectos administrativos e pedagógicos (Bastos, 2005). Dessa forma, a gestão escolar pautada na participação tornou-se algo fundamental na capacitação de um ensino de qualidade, pois permite maior efetivação e coerência na ação educativa e tem como ideia central possibilitar à comunidade escolar acesso igualitário às informações e também participar do processo decisório, da organização e do planejamento das escolas (Lück, 2011).

Em virtude disso, a escola pública pode ser entendida como uma organização de caráter incerto, plural, complexo e dinâmico, sendo que seus objetivos tendem a ser múltiplos e seus poderes difusos. Destarte, a relação existente entre Estado e sociedade civil no contexto educacional permite afirmar que o cotidiano escolar é marcado por distintos sentidos e conjunturas, dificultando a forma como se deve lidar com a pluralidade de pensamentos de cada indivíduo inserido na comunidade escolar (Werle, 2003; Denis; Langley; Rouleau, 2007; Rockwell; Ezpeleta, 2007). Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola *em seu cotidiano é um lugar de inúmeras e diversificadas práticas* (Bastos, 2005, p.24).

No entanto, é importante identificar também quais são os traços existentes no contexto escolar, além dos princípios democráticos, que a caracterizam como uma organização

plural, já que de maneira geral esses traços influenciam a forma como a gestão é praticada. Dentre esses aspectos estão as más condições de trabalho, os baixos salários, os conflitos internos que existem quando há transições no corpo docente ou pedagógico, a violência presente na escola, o desinteresse do aluno, a falta de participação da comunidade, a pouca comunicação e responsabilização entre diretor e coordenação, o baixo empenho de alguns pais em incentivar que seus filhos se dediquem aos estudos, a dificuldade para administrar a merenda, a falta de material didático, a dificuldade para gerir o fluxo de alunos ou a formação deficiente de alguns profissionais da escola (Abrucio, 2010; Instituto Paulo Montenegro, 2010; Paro, 2010).

Ao dar atenção a esses aspectos sociais envolvidos na gestão escolar, considera-se também que as pessoas constroem ao longo de suas vidas hábitos, valores, crenças e representações que muitas vezes as fazem responder às formalizações e formalidades da escola pública de maneira diferente do que havia sido planejado ou desejado para ela. Dessa maneira, o que contribui para que os objetivos formais das escolas públicas não sejam alcançados são as *relações que transcendem as de trabalho: os grupinhos de conversa entre professores e demais para críticas ao diretor; os grupos de fumantes que se reúnem na cozinha ou no pátio durante/entre as aulas; as panelinhas do diretor, formadas por aqueles que lhe são mais simpáticos etc.* (Souza, 2012, p.162-163).

Dito de outro modo, no cotidiano escolar os indivíduos enfrentam diferentes desafios, inseguranças, dúvidas e impasses que exigem deles uma (re)invenção de saídas que muitas vezes uma lógica determinista não consegue dar conta (Ferraço, 2007), fazendo com que a escola englobe aspectos que a caracterizam muito mais do que uma organização estritamente burocrática. Portanto, são vários os praticantes, com seus respectivos desejos, inclusos no processo de gestão escolar, permeando esse contexto com *jogos de resistência e estratégias modificadoras que se entrelaçam ou ainda, são re/construídas nas/pelas práticas cotidianas* (Vargas; Junquilha, 2013, p.192). Nessa lógica, a escola pública assume um caráter necessariamente político, com a ação dos sujeitos não se restringindo apenas ao seu momento de trabalho, mas atingindo todas as relações da organização, com grupos e pessoas com vontades e interesses particulares e muitas vezes conflitantes (Paro, 2010).

As tramas e redes políticas que caracterizam as relações cotidianas das escolas públicas fazem com que a gestão escolar seja entendida como um processo de contínuas disputas de poder. Os atores organizacionais constantemente atuam na e sobre a escola a partir de seus próprios olhares e interesses, visando a que seus objetivos prevaleçam em relação aos dos outros. Por isso, a ação administrativa, sob esse aspecto, não pode ser vista isolada das questões políticas que permeiam as relações pedagógicas, institucionais, discentes etc. (Souza, 2012), tornando-se necessário reconhecer o *cotidiano da escola como um espaço/tempo de produções/enredamentos de saberes, imaginações, táticas, criações,*

*memórias, projetos, artimanhas, representações e significados. Um espaço/tempo de ações diversas [...] (Ferraço, 2002, p.93).*

Nesse cenário, o diretor de escola vive diversos dilemas em seu dia a dia, principalmente pelo fato de estar nesse cargo após ter sido eleito. Lidar com os outros sujeitos é considerado uma grande dificuldade, já que por *ser um cargo provisório, com data para começar e terminar, o exercício de sua autoridade o coloca sempre na 'corda bamba'* (Vargas; Junquillo, 2013, p. 192). Por um lado, precisa cumprir as leis e as vontades do sistema, já que ele é um preposto do Estado, concentrando um poder que o caracteriza como subordinado ao Estado, *que espera dele cumprimento de condutas administrativas nem sempre coerentes com objetivos autenticamente educativos* (Paro, 2010, p.770). Por outro, foi eleito pela comunidade escolar, tendo a necessidade de representar democraticamente os diversos anseios dos professores, pais, alunos, demais servidores e liderança comunitária, que muitas vezes contrastam com os desejos do órgão central. Sendo assim, de acordo com o autor, muito mais do que estratégica, a posição do diretor escolar é contraditória.

Dessa maneira, por ser apenas o responsável formal pela gestão escolar, tendo que construir uma gestão pautada no envolvimento cotidiano dos outros participantes da comunidade escolar, as práticas cotidianas do gestor escolar são marcadas por estar em meio a muitas negociações, incertezas e conflitos. Diante dessas especificidades, a escola pública no Brasil é considerada diferente de outras organizações, já que suas práticas sociais estão ligadas a diversas instabilidades e ambiguidades (Paro, 2010; Vargas; Junquillo, 2013).

Pode-se observar que o contexto complexo da gestão democrática nas escolas públicas está ligado ao fato de que ela, em conjunto com o sistema de ensino público, deve ser estudada de forma ampla, e não isoladamente (Lück, 2011). Isso requer assumir e estudar a gestão da escola pública como um fenômeno construído socialmente, e não como algo exclusivo do diretor, sendo, por isso, de fundamental importância compreender como as práticas se organizam nesse contexto.

### **3 A ONTOLOGIA DE CONTEXTO E A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS**

No campo da Administração ainda são recentes as pesquisas que se preocupam em compreender aquilo que as pessoas realmente fazem nas organizações (Santos; Alcadipani, 2015). Nas últimas décadas, na verdade o que se viu foi um campo consolidado em teorias preocupadas com os aspectos formais e estáticos das organizações, deixando de lado o que é executado pelos indivíduos em tempo real (Schatzki, 2005, 2006). No entanto, a complexidade social envolvida no processo de *organizing* requer o enfrentamento de

desafios na gestão e nos estudos organizacionais. Trata-se de lidar com esse fenômeno não a partir de abordagens que buscam simplificações e classificações por meio de variáveis isoláveis, mensuráveis e testáveis, mas de óticas que considerem a complexidade a partir dos aspectos relacionais, interconectados e embebidos que constituem e definem o social (Antonacopoulou, 2008b).

Um caminho para se chegar a essas abordagens, de acordo com a autora, é discutir o uso das práticas nos estudos organizacionais. Mais recentemente, Schatzki, Knorr-Cetina e Savigny (2001) destacaram o movimento denominado de “retorno da prática” nas organizações, em que o foco dos estudos se voltou para a natureza situada da ação performada e manifestada na linguagem pelos atores. De acordo com Antonacopoulou (2007), a rica história da teoria da prática pode ser traçada desde as perspectivas filosóficas, com Heidegger e Wittgenstein, por exemplo, até as teorias sociológicas, destacando-se aqui Bordieu, Giddens e Garfinkel, originadas dos Estudos Baseados na Prática (EBP), ou Practice-Based Studies (PBS) (Antonacopoulou, 2008b).

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

Antonacopoulou (2007) destaca quatro características comuns aos estudos que se baseiam nas teorias da prática. Em primeiro lugar está o esforço para envolver tanto a natureza temporal da prática como o seu papel de apoio às estruturas institucionais das comunidades de praticantes. O segundo ponto observado pela autora é a tendência de privilegiar os aspectos observáveis e reportáveis no momento de descrever o que constitui uma prática, como, por exemplo, a descrição de atividades, procedimentos e discursos. O terceiro aspecto discutido por Antonacopoulou (2007) diz respeito à variedade de pressupostos ontológicos e epistemológicos utilizados para a definição de prática. Por fim, destaca que, em geral, a descrição das práticas está relacionada às regras e rotinas.

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

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

Uma alternativa a essas duas visões sobre a ordem social é a ideia da ontologia de contexto, ou *site ontology*, cujo entendimento é de que o desenrolar da vida social se dá dentro de determinado contexto e que a ordem social se estabelece no território das práticas (Schatzki, 2005), o que pressupõe, de acordo com o autor, que as características individuais estão conectadas com o mundo, não havendo, portanto, uma separação entre eles. Nessa lógica, a ontologia de contexto é composta por um emaranhado (ordem) de práticas e arranjos materiais.

Destarte, percebe-se que a noção de ontologia de contexto não privilegia indivíduos, interações, linguagens, instituições ou estruturas, mas sim a ordem social, definida a partir do acontecimento de algo no emaranhado de práticas e arranjos materiais. No caso dessa malha ser tomada de maneira individual, tem-se a ideia de ordem social local presente. Por outro lado, quando diversas práticas são performadas em conjunto, uma multiplicidade de práticas e arranjos refere-se ao mundo social (Santos; Alcadipani, 2015). Sendo assim, as organizações, como qualquer outro fenômeno social, são um agrupamento de práticas e arranjos materiais que, de maneira geral, correspondem a um nexos organizado de diversas atividades estruturadas no tempo e no espaço, de tal forma que as ações dos indivíduos estão continuamente se perpetuando e ampliando as práticas, enquanto os arranjos materiais existem, mas não acontecem (Schatzki, 2002; 2006; Schatzki *et al.*, 2001).

Dito de outra forma, os arranjos significam um agrupamento de objetos materiais, estando contidos aqui pessoas, artefatos, organismos e coisas (Schatzki, 2006). Já as práticas, por serem caracterizadas por essa multiplicidade de ações organizadas, são permeadas por dois elementos básicos: **ação** e **estrutura**. As ações, de acordo com Schatzki (2002, 2003), se dão diretamente pelas ações corporais ou fazeres (*doing*) e pelas palavras (*saying*). O *doing* corresponde às ações desenvolvidas pelos sujeitos por meio de seus corpos, ou seja, situações em que as pessoas correm, acenam, lançam, fazendo uso de braços, pernas, bocas etc.

Já os *sayings* são ações que querem dizer algo sem necessariamente envolver a fala, pois simples piscadelas ou o balançar a cabeça podem dizer muitas coisas, a depender do contexto, conceito já explorado anteriormente (Schatzki, 2002; 2003; 2005). Nesse sentido,



o *doing* e o *saying* constituem outras ações sempre que, em determinado contexto, a realização deles signifique a execução dessas ações. O autor exemplifica a situação com um aceno de mão que, em um contexto particular, realizada por um indivíduo, pode significar cumprimentar alguém ou, em outra situação, pedir para que alguém venha ao seu encontro. Assim, uma ação básica pode, de maneira simultânea, ser realizada em muitos contextos e constituir ações de ordem superior. O fato de as práticas serem consideradas um nexo de ações organizadas significa que o *saying* e o *doing* são ações articuladas que compõem a prática (Schatzki, 2002).

Na percepção de Schatzki (2006), essa articulação se dá por meio da junção de três fenômenos que englobam a estrutura, também entendida como a organização das práticas: o primeiro refere-se aos **entendimentos** das ações que constituem as práticas; o segundo diz respeito às **regras** (diretrizes, instruções ou advertências) que os participantes, na prática, observam ou rejeitam; no terceiro fenômeno, tem-se a **estrutura teleoafetiva**, que é formada por finalidades, projetos, ações e emoções (Schatzki, 2006). De acordo com Santos (2014), esses três fenômenos estão por trás dos dizeres e fazeres, o que não significa afirmar que exista apenas um conjunto de entendimentos, regras e estruturas teleoafetivas, já que eles mudam constantemente no dia a dia. Ou seja, assim como os dizeres e fazeres são performados, regras, estruturas teleoafetivas e entendimentos também o são (Santos, 2014).

No caso dos entendimentos práticos, o *doing* e o *saying* são interligados quando expressam a mesma coisa. O entendimento é da prática e não do indivíduo, ou seja, o sujeito pode até adquirir a prática e executá-la, mas nunca será uma habilidade própria dele (Schatzki, 2002, 2005). Já o conjunto de regras liga o *doing* e o *saying* por meio de formulações explícitas, princípios, preceitos e instruções que ordenam os indivíduos a desenvolver determinadas ações específicas (Schatzki, 2002, 2005). De acordo com o autor, esses sujeitos aceitam e respeitam as regras por considerarem que elas os auxiliam a encontrar o melhor caminho para exercer suas atividades.

O terceiro fenômeno que organiza o *doing* e o *saying* são as estruturas teleoafetivas. Segundo Schatzki (2002, 2005), essas estruturas são um conjunto normativo e hierárquico de fins ordenados, de projetos e tarefas e de emoções. Esses elementos, na visão do autor, não pertencem ao indivíduo, mas sim à prática. Isso significa afirmar que o agrupamento de fins, projetos e emoções é expresso no conjunto restrito do *doing* e *saying* que compõem a prática. Além disso, também significa entender as formas desiguais nas quais esses elementos são incorporados nas mentes e nas ações dos diferentes sujeitos (Schatzki, 2002, 2005). Destarte, pode-se afirmar que as pessoas realizam, inicialmente, aquilo que elas querem que faça sentido para elas naquele momento (Schatzki, 2002). De acordo com

o autor, não necessariamente o que faz sentido para o sujeito é o que ele considera como adequado para aquele contexto.

Tais ideias estão ligadas ao conceito de inteligibilidade da prática, tendo em vista que é essa inteligibilidade que orienta/governa as ações dos indivíduos no sentido do que eles devem executar dentro de um específico fluxo da atividade humana. Por essa percepção, englobar a noção da ontologia de contexto, ainda que exista certa individualidade na determinação das ações dos sujeitos, as características dos atores são permeadas por fenômenos não individualistas (Schatzki, 2002). O autor entende, com isso, que a inteligibilidade não é puramente racional, individualista ou abstrata, mas sim que a ação dos sujeitos está contida em uma estrutura teleoafetiva da prática.

Dito de outra forma, a maneira como os indivíduos incorporam a prática perpassa pelos entendimentos, regras e estruturas teleoafetivas, sendo os dois últimos aqueles que têm a maior capacidade de determinar a inteligibilidade (Santos, 2014). Na medida em que os sujeitos se engajam nas práticas, suas esperanças, crenças, medos, *sayings* e *doings*, por exemplo, são ajustados e organizados em uma estrutura teleoafetiva, que pertence à prática, de acordo com o que é socialmente aceito ou válido. A partir dessa ótica, os entendimentos são transformados em habilidades ou em como fazer (*know how*) as ações; as regras, por sua vez, em crenças; e, por fim, as estruturas teleoafetivas, em desejo (Schatzki, 1996; 2002; 2005; Santos, 2014).

É importante destacar que as ações são governadas por uma inteligibilidade prática que é individual, pois cada pessoa dá um sentido particular àquilo que irá fazer. Ainda assim, essa inteligibilidade é determinada principalmente pela estrutura teleoafetiva de uma prática social. Daí a noção de que os fazeres e dizeres dos indivíduos são regulados, revisados e ajustados por essas estruturas. Entretanto, a forma como os sujeitos incorporam as práticas é individual (Santos, 2014).

Visando responder ao objetivo proposto, o próximo tópico buscará demonstrar como os elementos destacados neste capítulo podem ser úteis para o estudo da gestão nas escolas públicas.

#### **4 GESTÃO ESCOLAR E A ORGANIZAÇÃO DE SUAS PRÁTICAS**

A busca pela articulação das temáticas da gestão nas escolas públicas e da organização das práticas pode ser iniciada a partir do que seriam as práticas e os arranjos materiais na gestão escolar, considerando estes últimos como um conjunto de pessoas, artefatos ou coisas (SCHATZKI, 2001, 2002). Os arranjos materiais podem ser representados por participantes da comunidade escolar, telefones, a LDB e seus princípios democráticos, mecanismos de participação, os ofícios encaminhados pelo órgão central, o manual do

aluno, as salas de aula, as salas do diretor e dos pedagogos, a biblioteca, o pátio, os corredores, os equipamentos eletrônicos, as ruas do entorno, o recreio, o ônibus escolar, dentre outros aspectos que abrigam os *sayings* e *doings* dos indivíduos.

Já as práticas, na visão de Schatzki (2002, 2006) e Schatzki *et al.* (2001), correspondem a uma diversidade de ações estruturadas no tempo e no espaço, sendo que os *doings* e os *sayings* realizados pelas pessoas nas escolas públicas são aqueles que elas querem que faça sentido naquele momento. Nesse caso, elas poderiam ser identificadas como as práticas de ensinar, negociar, resolver conflitos, aconselhar, estudar, tomar decisões, aprender, participar da gestão, os discursos e outras. Ou seja, o acontecimento das escolas públicas se dá à medida que essas atividades são performadas em meio aos arranjos destacados. Além disso, esses exemplos demonstram como a escola pública e a gestão escolar são marcadas por um conjunto contínuo de atividades que as caracterizam como um processo disperso de organização (*organizing*) e gestão (*managing*) (Cunliffe, 2001; 2009; Watson, 2005; Czarniawska, 2013).

Compreender o fenômeno social da gestão escolar como plural e complexo significa afirmar que em cada escola a gestão é feita de forma diferente, pois os sujeitos e as práticas que a compõem dão sentidos distintos a ela (Alves; Garcia, 2002). Na visão desses autores, o que torna uma escola diferente da outra, mesmo que elas devam seguir regras e princípios comuns, são as atividades dos sujeitos e os entendimentos e dinâmicas assumidos por eles no cotidiano escolar. A qualidade do ensino público, por exemplo, precisa ser observada a partir da maneira como a escola acontece, e não apenas a partir do que a legislação preconiza. Dito de outro modo, o cotidiano escolar, aquilo que realmente ocorre no dia a dia, os sentimentos, os significados e os hábitos são fundamentais para entender a qualidade do ensino público (Lück, 2009).

Percebe-se, nesse ponto, a presença dos três fenômenos que compõem e organizam as práticas das escolas públicas. Existe um conjunto de regras, diretrizes e princípios que as escolas devem seguir e que ordenam, de certa maneira, as ações dos indivíduos (Schatzki, 2002; 2005; 2006). Por exemplo, o inciso VIII do artigo 3º da LDB afirma que a gestão democrática deve ser um dos princípios que norteiam o sistema de ensino público brasileiro. De fato, a gestão nas escolas envolve vários sujeitos (Lück, 2011). No entanto, como já salientado, o cotidiano possibilita que os sujeitos nele envolvidos inventem e reinventem saídas (Ferraço, 2007), como no caso de burlarem a participação da comunidade na gestão da escola.

Outro exemplo que pode ilustrar essa situação vem do estudo de Vargas e Junquilha (2013). Os profissionais da escola estudada, mesmo sem recursos ou por falta de educadores, inventavam várias formas de se organizar a fim de manterem os alunos na escola, caracterizando-se aqui a prática da cooperação. Como os autores demonstram, essa prática

deveria ser algo esporádico, mas acaba tornando-se recorrente diante das tramas e complexidades da escola, pois mesmo havendo um conjunto de normas imprescindíveis a ser seguido, o compartilhamento desses entendimentos por parte dos atores envolvidos vai além das diretrizes estabelecidas (Schatzki, 2006).

Entendimentos como a cooperação, o “não deixar a peteca cair”, as várias formas de fazer a escola acontecer, mesmo diante da falta de recursos e educadores, ou os “ajustes” e “remendos” feitos nas normas estão presentes nas escolas públicas (Vargas; Junquillo, 2013). Em meio a essas regras e entendimentos, ainda há a estrutura teleoafetiva (Schatzki, 2006). A ação de dar diferentes sentidos à escola acontece por meio das relações entre os vários atores que fazem parte da comunidade escolar, sendo que nessas interações ficam evidentes as diferentes percepções, comportamentos, admirações e valores (Alves; Garcia, 2002; Lück, 2009).

Também é possível sugerir que ser um bom diretor de escola é uma importante possibilidade para os gestores escolares. No entanto, as características do “bom diretor”, além de serem particulares, nunca são totalmente presentes ou atuais. São, na verdade, possibilidades contínuas e em constante desenvolvimento (Shotter; Tsoukas, 2014). Aquilo que eles esperam ser apropriado para um diretor de escola e que oriente suas vidas profissionais é desafiado quando algum momento crítico e inesperado acontece. Esses momentos são específicos de cada escola e as percepções e sentimentos gerados a partir desses “choques” são, por consequência, linhas particulares de pensamento que os indivíduos começam a criar dentro deles, o que pode inclusive gerar o começo de novas orientações a respeito da prática de ser diretor escolar (Shotter; Tsoukas, 2014).

Portanto, as ideias até aqui discutidas permitem entender como a gestão nas escolas públicas é dinâmica, incerta e ambígua, sendo englobada por redes de relações que influenciam tanto direta como indiretamente os contextos nos quais elas estão inseridas (Lück, 2011; Souza, 2012). O próximo capítulo tem o intuito de tecer as considerações finais, que não esgotam as discussões propostas neste trabalho.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo como objetivo discutir como a ótica de Schatzki sobre a organização das práticas pode auxiliar no estudo das escolas públicas brasileiras, este trabalho teve como ponto de partida demonstrar alguns aspectos inerentes à gestão escolar que as fazem ser consideradas plurais, ambíguas e dinâmicas. Dentre esses aspectos está a gestão democrática, princípio garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB, que garante a participação de vários sujeitos da comunidade escolar na gestão da

escola, tornando seu cotidiano extremamente complexo (Alves; Garcia, 2002; Bastos, 2005; Denis; Langley; Rouleau, 2007; Lück, 2011).

Além disso, por mais que as escolas tenham características e práticas comuns, como o próprio fato de serem englobadas pelos princípios democráticos, elas possuem suas especificidades. Os diferentes sentimentos dos diretores, as diferentes formas como os coordenadores conduzem o horário de entrada e saída dos alunos e as variadas maneiras como os pedagogos lidam com os professores são alguns exemplos que ajudam a elucidar como as escolas, ou ainda uma mesma escola com mais de um turno, são marcadas também por suas particularidades, que influenciam na forma como a gestão é feita. Ou seja, no cotidiano escolar as pessoas encontram desafios, dúvidas e imprevistos que as fazem ter que reinventar saídas particulares e, portanto, que variam de uma escola para outra (Ferraço, 2007).

O fato de a gestão nas escolas públicas ser permeada pelas incertezas, dilemas e pluralidades requer estudá-la a partir de uma ótica que analisa o fenômeno da gestão como algo socialmente construído e situado (Gherardi, 2009). Tendo essas ideias como pano de fundo, foi proposto continuar em direção à recuperação da prática na Administração (Schatzki; Knorr-Cetina; Savigny, 2001). Para isso, foi apresentado o que são as práticas e como elas se organizam em meio aos arranjos materiais das escolas públicas. A busca por esse tipo de pensamento é importante na medida em que contribui para entender as organizações como processos em constante “reconstrução”, e não como “coisas” estáticas ou já determinadas (Schatzki I, 2001; 2002; 2003; 2005; 2006; Antonacopoulou, 2008b).

Por isso, foi apresentado que a gestão escolar (1) é um produto de ações que são performadas em **práticas** como a cooperação, o “não deixar a peteca cair”, o “apagar incêndio”, as várias formas de fazer a escola organizar-se, mesmo diante da falta de recursos e de educadores, ou os “ajustes” e “remendos” feitos nas normas (Junquillo; 2004; Vargas; Junquillo, 2013); (2) é um emaranhado composto por práticas e uma mistura de **arranjos materiais** existentes, como no caso dos participantes da comunidade escolar, telefones, a LDB e seus princípios democráticos, o conselho da escola ou outros mecanismos de participação, as salas de aula, a sala do diretor, a sala do pedagogo, as bibliotecas, o pátio, os ofícios e requerimentos do órgão central de educação, o ônibus escolar, a merenda, os corredores, os equipamentos eletrônicos, dentre outros aspectos; e (3) continua existindo por meio da perpetuação das suas práticas e da manutenção dos seus arranjos (Schatzki, 2006).

Como consequência, percebe-se que o contexto no qual as escolas públicas estão inseridas não se resume apenas ao local onde as aulas ocorrem, mas vão além disso. Dito de outro modo, o acontecimento em tempo real das escolas públicas, quando consideradas como um conjunto de práticas e arranjos materiais (Schatzki, 2005, 2006), atinge e se desdobra por

toda a sociedade, indo além dos muros da escola. No entanto, essa é uma questão que futuros estudos podem explorar de forma mais ampla, indo além nas propostas de Schatzki e destacando como compreender as organizações como “acontecimento” (*happen*). Para isso, é importante que busquem compreender não apenas como as práticas se organizam nas escolas públicas, mas o porquê de elas se organizarem de determinada maneira e não de outra. Ademais, esses estudos podem propor alternativas de como se estudar as escolas públicas a partir de métodos, como, por exemplo, a etnografia, buscando compreender fragmentos das práticas do cotidiano escolar.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRUCIO, F. L. Gestão Escolar e Qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, v. 1, p. 241-274, 2010.
- AGUIAR, M. A. S. *Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Educar, Curitiba, Editora UFPR, n. 31, p. 129-144, 2008.
- ALVES, N; GARCIA, R. L (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ANTONACOPOULOU, E. P. Practice. In: S. CLEGG; BAILEY, J (Org.). *International Encyclopedia of Organizations Studies*, London: Sage, 2007, p. 1291-1298.
- ANTONACOPOULOU, E. Practise-centred research. In: THORPE, R; ROBIN, H. (Org.). *The Sage dictionary of qualitative management research*. London: Sage, 2008a, p. 166-170.
- \_\_\_\_\_. On the practise of practice: in-tensions and ex-tensions in the ongoing reconfiguration of practice. In: BARRY, D.; HANSEN, H. (Org.). *Handbook of new approaches to organizations studies*. London: Sage, 2008b, p. 112-131.
- BASTOS, J. B. (Org). *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 4. ed., 2005.
- CUNLIFFE, A. L. Managers as Practical Authors: Reconstructing our Understanding of Management Practice. *Journal of Management Studies*, v. 38, p. 351-371, 2001.
- \_\_\_\_\_. Management, managerialism and managers. In: *Very Short, Fairly Interesting & Cheap Books: A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about management*. London: Sage Publications, 2009, p. 8-51.
- CZARNIAWSKA, B. On time, space, and action nets. *Organization*, v. 11, n. 6, p. 773–791, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Malmö, Liber and Copenhagen Business School Press, 2007.
- \_\_\_\_\_. Organizing: how to study it and how to write about it. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, v. 3, n. 1, p. 4-20, 2008.

- \_\_\_\_\_. Organizations as obstacles to organizing. In: ROBICHAUD, D.; COOREN, F. (Orgs.). *Organization and organizing: materiality, agency and discourse*. New York: Routledge, p. 3-22, 2013.
- DENIS, J; LANGLEY, A.; ROULEAU, L. Strategizing in pluralistic contexts: rethinking theoretical frames. *Human relations*, London, v. 60, n. 1, p. 179-215, 2007.
- FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 91-107.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa com o cotidiano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan/abr 2007.
- GHERARDI, S. Introduction: the critical power of the 'practice lens'. *Management Learning*, v. 40, n. 2, p. 11-128, Apr. 2009.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Gestão Escolar nas Escolas Públicas de Ensino Básico das principais capitais brasileiras: o perfil do protagonista. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, v. 1, p. 211-240, 2010.
- JUNQUILHO, G. S. Nem "burocrata" nem "novo gerente": o "caboclo" e os desafios do Plano Diretor de Reforma do Estado no Brasil do real. *Revista de Administração Pública*, v. 38, n. 1, p. 137-156, 2004.
- JUNQUILHO, G. S.; ALMEIDA, R. A.; SILVA, A. R. L. As 'artes do fazer' gestão na escola pública: uma proposta de estudo. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 10, p. 329-356, 2012.
- LÜCK, H. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.
- \_\_\_\_\_. *A Gestão Educacional: Uma Questão Paradigmática*. v. I, 4ª ed., Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2011.
- OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. (Orgs.). *Fora da escola também se aprende*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007.
- SANTOS, L. L. S. *O trem não pode parar: reformando uma oficina de locomotivas*. 311f. Tese (Doutorado em Administração) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014.
- SANTOS, L. L. S.; ALCADIPANI, R. Por uma Epistemologia das Práticas Organizacionais: a contribuição de Theodore Schatzki. *Organizações & Sociedade*, v. 22, n. 72, p. 79-98, 2015.
- SCHATZKI, T. R. *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- \_\_\_\_\_. *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania: Pennsylvania State University, 2002.
- \_\_\_\_\_. A New Societist Social Ontology. *Philosophy of the Social Sciences*. v. 33, n. 2, 2003.

- \_\_\_\_\_. The Sites of Organizations. *Organization Studies*. v. 26, n. 3, 2005.
- \_\_\_\_\_. On organizations as they happen. *Organization Studies*, v. 27, n. 12, p. 1863-1873, 2006.
- SCHATZKI, T.; KNORR-CETINA, K.; VON SAVIGNY, E. *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge, 2001.
- SHOTTER, J.; TSOUKAS, H. Performing *phronesis*: On the way to engaged judgment. *Management Learning*, v. 45, n. 4, p. 377-396, 2014.
- SOUZA, A. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, p. 159-174, 2012.
- VARGAS, R. A. A.; JUNQUILHO, G. S. Funções Administrativas ou Práticas? As "Artes do Fazer" Gestão na Escola Mirante. *Revista de Ciências da Administração*, v. 15, n. 35, p. 180-195, abr. 2013.
- WATSON, T. J. *Organização e trabalho em transição: da lógica "sistêmico-controladora" à lógica "processual-relacional"*. *Revista de Administração de Empresas*, v. 45, n. 1, p. 14-23, 2005.
- WERLE, F. O. C. *Conselhos Escolares: implicações na gestão da Escola Básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.