



FALO DESSE CHÃO, DA NOSSA CASA, VEM QUE TÁ NA HORA DE ARRUMAR: os sentidos da direção escolar

Beatriz Christo Gobbi,¹
Nádia Carvalho,²
Miguel Carlos Ramos Dumer³

Avaliado pelo sistema *double blind review*.

Editor convidado: Douglas Mendosa

Editor Científico: Maria Amelia Jundurian Corá

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a gestão escolar no contexto da implantação de um novo modelo de escolha de diretores, a partir da análise dos sentidos construídos pelos diretores das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF's) do sistema municipal público de Serra-ES. Para tanto, empregou-se uma proposta teórico-metodológica cunhada nos pressupostos da abordagem construcionista de produção dos sentidos. Para a apreensão da realidade estudada, empregaram-se entrevistas semiestruturadas e, posteriormente, a análise de conteúdo para interpretação dos resultados. Como implicações, a pesquisa de campo mostra que os sentidos produzidos pelos diretores se relacionam à mudança engendrada e às expectativas que ela gera, bem como à própria experiência vivenciada no cotidiano. A gestão escolar é, idealmente, de todos e para todos, portanto, deveria ser (re)construída coletivamente, constituindo-se como importante desafio, relacionado à integração entre e dentro dos vários segmentos da comunidade escolar. Dessa forma, o diálogo, que também se manifesta na escuta do(s) outro(s), é um importante mediador das tensões percebidas pelo diretor.

Palavras chave: Gestão Escolar; Diretor; Gestão Emergente; Construcionismo; Vir a ser.

ABSTRACT

This paper examines school management in the context of a new way of filling the office of the school manager, through the meanings constructed by principals of Municipal Schools of Serra-ES. For this, we used a theoretical-methodological framework based on constructionist approach of make senses. We used semi-structured interviews and analysis of content for interpretation of the results. The results shows that the senses produced by the principals are related to the changes and the expectations that it generates, as well as to the own experience in the daily life. School management is, ideally, for all and for all. It must thus be (re) constructed collectively. An important challenge is related to the integration between and within the various segments of the school community. The dialogue, which also manifests

¹ Doutoranda em Administração pela UFES.

² Doutoranda em Administração pela UFES; Professora da UFJF - Campus Governador Valadares.

³ Doutorando em Administração pela UFES.

itself in listening to the other(s), is an important mediator of the tensions perceived by the principal.

Keywords: School Management, Principal; Emergent Management; Constructionist; Becoming.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa sobre direção escolar é vasta e endereça atenção a questões como os desafios enfrentados pelos diretores (SLATER et al., 2008; BAYAR, 2016; NG; SZETO, 2016), funções e formas de provimento (ABDIAN et al., 2012), programas de preparação (GARCÍA-GARDUÑO et al., 2011; COWIE; CRAWFORD, 2008), liderança (O'DOHERTY, OVANDO, 2013; GANON-SHILON; SCHECHTER, 2017), socialização (CROW, 2006) sucessão (LEE, 2015), competências gerenciais (GALVÃO et al., 2012), práticas do cotidiano (POUBEL; JUNQUILHO, 2015; VARGAS; JUNQUILHO, 2013), entre outras.

Este trabalho busca contribuir com a discussão, utilizando uma lente analítica que reconhece a gestão como um processo emergente e contínuo de aprendizagem e em constante fluxo de construção de identidades dos sujeitos: o *vir a ser* (LENIE, 1999; WATSON, 2001, 2008; CUNLIFFE, 2014). A pesquisa tem como objetivo compreender a gestão escolar no contexto da implantação de um novo modelo de escolha de diretores, a partir da análise dos sentidos construídos pelos diretores das EMEF's do sistema municipal público de Serra-ES. A investigação foca nos termos construídos pelos diretores escolares para dar sentido ao fenômeno que vivenciam (SPINK; MEDRADO, 2004; WEICK et al., 2005), mais especificamente, a gestão escolar.

O título deste trabalho faz referência a alguns versos da música *Sal da Terra*. A letra, composta por Beto Guedes e Ronaldo Bastos Ribeiro, em 1981, é um chamamento à mudança e à (re)construção coletiva de um mundo melhor; o título, uma referência à passagem bíblica que usa características e atribuições do sal – equilíbrio, realçamento de qualidades e transformação de propriedades que permitem longevidade aos elementos em contato com o sal, por exemplo – como uma metáfora que remete a comportamentos esperados/indicados dos “convertidos”. De certa forma, a gestão escolar é vislumbrada pelos diretores participantes da pesquisa como uma possibilidade de, ao serem “convertidos” em diretores, promover mudanças, a partir daquilo em que se acredita; fazer algo diferente ou fazer a diferença na educação; ter uma visão mais ampla da escola e, assim, quiçá, contribuir para a melhoria da qualidade de ensino da sua unidade. E mais, assim como o *sal da terra* que, metaforicamente, fornece sabor ao mundo, atuar na gestão da escola pode ser uma forma de dar mais sentido às experiências e situações vivenciadas por esses sujeitos que estão como diretores.

Posto isso, esclarece-se que este trabalho está estruturado em cinco seções, incluindo esta introdução. Na próxima seção, é contextualizada a discussão teórica sobre gestão como processo emergente e gestão escolar. Nas duas seções seguintes são evidenciados os procedimentos metodológicos e a análise dos resultados. Por último, são feitas as considerações finais.

2. DISCUSSÃO TEÓRICA

Este trabalho reconhece a gestão como um processo emergente e contínuo de aprendizagem, envolto em um conjunto de práticas dinâmicas e em constante fluxo de construção de identidades dos sujeitos: o *vir a ser* (LENIE, 1999; WATSON, 2001, 2008; CUNLIFFE, 2014). Em consonância com a lente teórica proposta, a pesquisa está ancorada na perspectiva do construcionismo social para o qual as *realidades*, *identidades* e mesmo o *conhecimento* são culturalmente, historicamente e linguisticamente situados e moldados na interação entre os sujeitos (CUNLIFFE, 2014). O sentido é compreendido como uma construção social e interativa por meio da qual as pessoas interpretam significados, tentam definir situações e justificam suas ações dentro de um contexto específico (SPINK; MEDRADO, 2004; WEICK et al., 2005).

Nessa direção, as organizações e as ações gerenciais são entendidas como fenômenos relacionais, padrões emergentes resultantes de trocas negociáveis, conflitos e compromissos entre sujeitos (WATSON, 2005). A gestão é, então, uma parte do tecido da vida cotidiana, na qual os corpos também são os locos das experiências no mundo (LENNIE, 1999). Por essa ótica, o gestor, assim como os demais sujeitos que compõem o cenário organizacional, é visto como um ser relacional. Sua individualidade se manifestará a partir das relações estabelecidas com os demais em um processo de *vir a ser* (LENNIE, 1999; CUNLIFFE, 2014) ou, em outras palavras, a partir do movimento de construção de identidades sempre emergente (WATSON, 2001, 2005, 2008). A ideia da emergência reconhece que as pessoas não se tornam "repentinamente" gerentes e que, uma vez estabelecidas em tal trabalho, elas não deixarão de aprender e se desenvolver como indivíduos ou como gestores. Tornar-se gerente é, pois, mais do que a aquisição de novas habilidades e a construção de relacionamentos, é uma profunda transformação da identidade a partir de interlocuções objetivas e simbólicas (HILL, 1993). Essa concepção da gestão evidencia que, em sua essência, ela é dialética. Logo, a sua natureza está relacionada muito mais ao diálogo e à criação do que ao controle e planejamento (PAULA, 2016).

Para possibilitar o entendimento da gestão no *locus* peculiar da escola, brevemente serão evidenciadas algumas especificidades da escola pública de ensino básico no Brasil. Lück (2009) entende a gestão escolar como um campo de atuação que tem o propósito de

assegurar a efetividade das ações voltadas para a aprendizagem e formação dos alunos.

A gestão na escola pública de ensino básico, no Brasil, prevê o trabalho de uma equipe gestora composta pela direção escolar, supervisão/coordenação pedagógica, orientação educacional e secretaria, com a participação ativa dos professores e da comunidade escolar, como um todo. No entanto, cabe ao diretor escolar exercer a liderança principal da escola e de todo o trabalho educacional desenvolvido por ela (LÜCK, 2009). Numa perspectiva mais crítica, Paro (2015) conceitua a administração escolar, ou gestão escolar, como a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Ele a entende como uma atividade ao mesmo tempo técnica e política, já que envolve também a articulação da convivência (conflituosa ou não) entre sujeitos no contexto democrático da escola (pública de ensino básico). Assim, a natureza do trabalho singular do diretor escolar é essencialmente o de mediação de todo o processo pedagógico, o que diz respeito não somente às atividades-meio (atividades de natureza administrativa), mas também, e de forma mais intensa, às atividades pedagógicas em si. Nessa direção, o autor sugere a superação da tradicional dicotomia (administrativo x pedagógico), pois, para ele, a atividade pedagógica tem caráter necessariamente administrativo e as práticas administrativas têm o potencial pedagógico (quando se referem especificamente à educação).

O cotidiano da gestão escolar é marcado pela complexidade. A ação gerencial ocorre num contexto de pluralidade, ambiguidade e dinamismo (POUBEL; JUNQUILHO, 2015; VARGAS; JUNQUILHO, 2013). A gestão democrática, princípio da educação pública brasileira, assegura a participação dos vários atores da comunidade escolar na gestão (professores, comunidade, alunos etc.) e impõe, ao mesmo tempo, novos desafios ao diretor (POUBEL; JUNQUILHO, 2015). O diretor, que é quem responde formalmente pela gestão da escola, embora seja um importante ator, não é o único. Ele gerencia a sua unidade [...] *permeado por um emaranhado de práticas coletivas ou artimanhas de distintos sujeitos e suas relações sociais*. A gestão é perpassada por novas práticas performadas coletivamente, como, por exemplo, o *não deixar a peteca cair*, o *apagar incêndio* ou os *ajustes e remendos* feitos nas normas e as várias formas de fazer a escola se organizar (VARGAS; JUNQUILHO, 2013; p.192).

Esse cotidiano pode revelar ao diretor, então, certos dilemas. Por temer ser visto como autoritário ou adversário pelos seus pares que o elegeram, o diretor pode encontrar dificuldade em dizer “não” aos seus colegas de unidade. Além disso, por ser cargo temporário, o exercício de sua autoridade pode-se mostrar como uma tensão entre a efetivação das ações de comando e controle e as práticas de temporização (VARGAS; JUNQUILHO, 2013). Em suma, além da especificidade de ser *democrática*, outros fatores podem estar vinculados à complexidade da gestão escolar, entre eles: acúmulo de atribuições transferidas à escola, despreparo e má formação dos professores e

profissionais, sobrecarga de trabalho, ausência dos pais/famílias no âmbito escolar, políticas públicas e a legislação, ausência/faltas de professores e funcionários, indisciplina e desinteresse por parte dos alunos e violência (MENIN et al., 2014).

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho buscou compreender a gestão escolar no contexto da implantação de um novo modelo de escolha de diretores, a partir da análise dos sentidos construídos pelos diretores e de uma lente analítica que reconhece a gestão como um processo emergente e contínuo de aprendizagem e de construção de identidades dos sujeitos: o *vir a ser* (LENIE, 1999; WATSON, 2001, 2008; CUNLIFFE, 2014). A pesquisa está ancorada, ao mesmo tempo, nos pressupostos do construcionismo social para o qual as *realidades, identidades* e mesmo o *conhecimento* são culturalmente, historicamente e linguisticamente situados e moldados na interação entre os sujeitos (CUNLIFFE, 2014). A investigação socioconstrucionista [...] *preocupa-se, principalmente, com a explicação dos processos por meio dos quais as pessoas descrevem, explicam ou dão sentido para o mundo em que vivem (incluindo a si mesmos)* (GERGEN, 1985, p. 266). A pesquisa está, portanto, em um nível da realidade social que não pode ser quantificado, justificando, assim, a sua natureza qualitativa (MINAYO, 2008).

A pesquisa foi realizada com os diretores das EMEF's do sistema municipal de Serra-ES. O município foi escolhido pelo fato de ter implementado mudanças no processo de seleção de diretores, em 2015, resultando na renovação da maior parte do seu quadro de dirigentes escolares, no triênio subsequente a tais alterações (de 2016 a 2019). O novo modelo de seleção foi elaborado por uma Comissão Especial de Estudos, composta por representantes da Secretaria de Educação, Sindicato dos Professores, Associação de Pais de Alunos, Associação dos Servidores do município, Câmara Municipal de Vereadores, Federação das Associações de Moradores e Procuradoria Geral do Município. A mudança visa o atendimento ao Plano Nacional de Educação, que prevê como critérios para a escolha de diretores a avaliação do mérito e desempenho, além da consulta pública junto à comunidade escolar. Assim, normatizado pelo Decreto municipal N° 6488/2015, o novo modelo de escolha de diretores e coordenadores de turno apresenta como mudanças: a) Não mais poderá se candidatar aquele profissional que tenha cumprido os dois mandatos anteriores; b) O processo de seleção passa a contar com prova escrita, prova de títulos e avaliação de plano de trabalho (etapa 1) e consulta pública da comunidade escolar (etapa 2). Além disso, a normativa descreve, como última etapa, um processo formativo.

Dessa forma, a investigação foca nos termos construídos pelos sujeitos – diretores escolares – para dar sentido aos fenômenos que vivenciam (SPINK; MEDRADO, 2004; WEICK et al., 2005), mais especificamente, à gestão escolar. Para compreender o mundo

da vida dos participantes da pesquisa, optou-se pela utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados (BAUER; GASKELL, 2002). A entrevista é, ainda, conforme sinalizam Spink e Menegon (2004), uma situação relacional na qual os sujeitos, incluindo o pesquisador, são pessoas ativas no processo de produção de sentidos.

Para nortear o processo de coleta de dados primários, foram seguidas as orientações de elaboração de um tópico-guia com os temas centrais da pesquisa (RYAN; BERNARD, 2003), bem como o desenvolvimento de questionamentos introdutórios, descritivos, estruturais e de contraste (SPRADLEY, 1979). A escolha dos diretores ocorreu de forma não probabilística, tendo como único requisito a diversificação das regiões das escolas, com o propósito de contemplar contextos sociais diferenciados. Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação (SEDU) forneceu a relação dos 65 diretores que assumiram a direção das unidades de ensino em 2016.

Assim, após a realização de pesquisas no *website* Google Maps, foram selecionadas dez escolas situadas em diferentes regiões. A etapa seguinte foi o estabelecimento de contato telefônico para o esclarecimento do propósito da pesquisa e agendamento da entrevista. As ligações ocorreram de forma assistemática. Dos contatos estabelecidos com os dez primeiros diretores, realizaram-se entrevistas com oito deles, no período de setembro a outubro de 2016. Dos outros dois diretores contatados, um não quis participar da pesquisa e outro não pôde, devido a imprevistos ocorridos na data agendada.

Cabe pontuar que entre os diretores entrevistados, verificou-se que dois deles já vivenciaram de forma direta a direção de uma escola: um como diretor nomeado que assumiu parte do mandato anterior à sua eleição em decorrência da desistência do diretor que o precedeu; e outro que foi reeleito pela comunidade escolar, estando, de fato, no exercício do seu segundo mandato. Dois outros participantes da pesquisa estão na condição de diretor *pro-tempore*. Um deles atua numa escola inaugurada recentemente e o outro numa unidade de ensino cuja diretora empossada goza sua licença-maternidade. Cabe explicar que os diretores *pro-tempore* participaram também do novo processo de escolha de diretores, visto que, como candidatos, eles foram aprovados na etapa avaliativa do processo seletivo e eliminados na fase de consulta pública. Porém, após a finalização de todo o processo, houve vacância da função de diretor, numa condição não prevista na normativa. Assim, entendendo não se tratar de caso de convocação imediata da consulta pública extraordinária, a SEDU deliberou por nomear de forma *pro-tempore* alguns profissionais classificados nesse novo processo seletivo.

Posto isso, evidencia-se que todas as entrevistas foram gravadas após o consentimento dos participantes, totalizando 313 minutos de áudio que foram transcritos com o auxílio do programa editor de texto Microsoft Word. Com o intuito de preservar a identidade dos

diretores escolares, os participantes da pesquisa receberam códigos de identificação, conforme Quadro 1.

Na análise dos dados coletados, empregou-se a análise de conteúdo, que é uma técnica que consiste num conjunto de procedimentos de análise de comunicações, que utiliza métodos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Segundo Krippendorff (2004), essa técnica passou, nas últimas décadas, por um processo de evolução, tornando-se um método científico capaz de oferecer inferências de dados essencialmente verbais, simbólicos ou comunicativos.

CÓDIGO DO ENTREVISTADO	FORMAÇÃO DO ENTREVISTADO
E1	Graduação em Letras. Mestrado em Letras.
E2	Graduação em Pedagogia.
E3	Graduação em Pedagogia.
E4	Graduação em Pedagogia. Especialização em Gestão Escolar.
E5	Graduação em Jornalismo, Letras e Pedagogia.
E6	Graduação em Biologia. Mestrado em Psicologia.
E7	Graduação em Matemática.
E8	Graduação em Administração e Pedagogia. Especialização em Gestão Escolar.

Quadro 1 - Participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pelos autores.

As transcrições foram analisadas através da abordagem de análise temática (RYAN; BERNARD, 2003). No que tange à sistemática de codificação, seguiram-se também algumas orientações propostas por Corbin e Strauss (1990), sendo inicialmente realizada uma codificação aberta. Nela, as unidades de sentido, trechos das sentenças dos entrevistados relacionadas à temática do trabalho, foram identificadas e relacionadas em categorias. A etapa seguinte envolveu nova leitura e confecção de notas de análises que auxiliaram na identificação de agrupamentos. Como resultado, foram identificados quatro temas que se vinculam aos sentidos construídos pelos diretores, relacionados à mudança engendradora e às expectativas que ela gera, bem como à própria experiência vivenciada no cotidiano.

4. A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DO NOVO PROCESSO DE ESCOLHA DE DIRETORES

Compreender a gestão escolar no contexto da implantação de um novo modelo de escolha de diretores envolve primeiramente o entendimento dos sentidos construídos em relação à mudança engendradora e às expectativas que ela gera. Esses sentidos foram revelados nos repertórios discursivos utilizados pelos entrevistados. Cada diretor contou uma história. É

evidente que ela não revela, por completo, a sua história de vida. Trata-se, no entanto, de um processo no qual o diretor se colocou como um dos personagens e produziu a sua narrativa, que lhe parece coerente. O que, conforme observou Sims (2008), faz parte do próprio processo de engajamento identitário do sujeito. Como poderá ser visto ao longo da seção, os diretores invocaram as suas próprias crenças sobre quem são e seus conhecimentos pessoais. Com efeito, os relatos sobre a escola, a educação e o mundo se mostram, numa aproximação das proposições de Spink e Medrado (2004), como tentativas utilizadas pelos diretores para compreender e explicar a gestão escolar. É também a forma indicada por Weick et al. (2005) de justificar as próprias ações e, mais especificamente, as ações relacionadas ao contexto de *estar como diretor*. A seguir serão demonstrados os quatro temas identificados nos relatos, vinculados aos sentidos construídos pelos diretores.

Mudar o que está posto. Fazer mais pela escola, educação e sociedade

De certa forma, a gestão escolar, que envolve a coletividade, é vislumbrada pelos diretores entrevistados como uma possibilidade de *promover mudanças*, a partir daquilo que se acredita; *fazer algo diferente* ou *fazer a diferença na educação*; ter uma visão mais ampla da escola e assim, quiçá, *contribuir* para a melhoria da qualidade do ensino de sua unidade.

Os diretores eleitos pela comunidade escolar, etapa 2 do novo processo, relatam que se submeteram à essa seleção no papel de representante de seus pares. A candidatura teria ocorrido após a indicação e/ou incentivo dos colegas do mesmo turno ou da escola, com um todo. Alguns nunca vislumbraram a direção escolar. De maneira geral, as narrativas dos diretores em relação à indicação do grupo contêm as seguintes lógicas: a) *Eu tenho o perfil ou as características necessárias para assumir o cargo ou, ainda, as experiências profissionais que podem me ajudar a atuar na direção da escola*; b) *É preciso mudar o que está posto. Fui escolhido como o candidato do grupo para tal*; c) *Vou fazer mais pela escola. Meus pares reconheceram que eu devo continuar na direção*. Cabe ressaltar que os relatos de cada diretor podem evidenciar mais do que uma dessas lógicas. No entanto, nunca as três, pois b) e c) apresentam sentidos que divergem. A lógica proposta no item c) está relacionada à situação na qual ocorreu a reeleição do diretor. Diz respeito, então, aos diretores que atuaram no triênio passado (em todo o período, como diretor eleito ou parcialmente, na condição de diretor *pro-tempore*). Portanto, indica a permanência do mesmo profissional no cargo de direção. Já a lógica b) refere-se à eleição do diretor que assume o cargo pela primeira vez numa perspectiva de promover a renovação da gestão. Um rompimento das práticas estabelecidas pelos grupos que permaneceram à frente da gestão por longo período de tempo, evidenciadas nos trechos a seguir:

[...] eu nunca vislumbrei a gestão. Não era uma área que me interessava, que me cativava. Porque eu gosto da sala de aula, eu sou professora. Eu digo, ainda hoje, eu sou professora. E eu ainda estava no meu período de

probatório quando surgiu essa, abriu, né, a seleção. E todo mundo dizia, meus colegas diziam “Você tem o perfil, você tem esse perfil”. Assim, eu fui, bom, de tanto incentivo. (E1) [alinhado com a lógica a)].

[...] eu me candidatei à direção com a proposta de mudar o que estava posto. Uma situação que não agradava os colegas que a gente conversava. “Vamos mudar essa história? Vamos. Vamos indicar o nome? Vamos! O seu.” Eu fui indicada pelo grupo. E eu embarquei. Aceitei o desafio. [...]Foram dois grupos distintos. Um que administrou a escola por mais de 20 anos e outro por 12 anos. Então, eu conheço esses dois grupos. Sem questionar.... Mas era uma escola viciada. Não por causa dos diretores. Pelo comodismo, pela lógica do vou fazendo. Isso vai gerando alguns musgos na pele e vai continuando. (E6) [alinhado com a lógica b)].

O turno do matutino falou assim: “Vamos lançar um candidato do matutino?” A antiga diretora, ela era professora do turno vespertino. E a escola sempre acha que tem uma diferença. “Vamos lançar uma pessoa”. Aí, lançaram o meu nome e eu aceitei o desafio. Como a diretora não queria mais, eu fui a candidata única. Venci as eleições e aí eu fiquei nesses 3 anos. E aí me pediram para eu continuar. (E7) [alinhado com a lógica c)].

Na verdade, no início, eu não tinha esse interesse, não. Mas as próprias pessoas de dentro da escola, por ver a forma como eu trabalhava muito próxima da gestão. Porque nós tínhamos uma gestora boa, mas que não se envolvida muito na parte burocrática. Então, eu já fazia todo esse trabalho burocrático. Mas, enfim, quando eles perceberam isso, a primeira indicação foi o meu nome. “Tem que ser ela, porque ela já tem experiência, ela já sabe fazer”. (E4) [alinhado com as lógicas a) e b)].

Ao mesmo tempo, cada sujeito, em decorrência de sua singularidade, passa a construir novos sentidos para a gestão escolar. Assim, há quem veja nela uma forma de contribuir com a comunidade de que faz parte. A esse respeito, um dos diretores explica que ao mudar-se e estabelecer moradia no mesmo bairro da escola [...] *quis me envolver de alguma maneira. E eu nunca encontrava [uma forma de conseguir envolvimento]. Fiz o contato com a Associação de Moradores, tentei me envolver, mas eu não me encaixava. E assim foi uma maneira que consegui* (E1). Também há aqueles diretores que, em decorrência da relação estabelecida com a sua escola, vêm a gestão como uma oportunidade de contribuir ou fazer mais pela organização de que tanto gostam. Para uma das entrevistadas, a escola que dirige tem uma importância pessoal. A sua unidade foi descrita como a escola onde a sua mãe trabalhou como professora, a escola onde ela própria estudou. A esse respeito, ela complementa que *Então, tem também uma história dentro dessa unidade de ensino* (E4). Outros entrevistados sinalizaram essa ligação de forma ainda mais explícita:

Como eu falei, é a escolinha do meu coração. Agora nesse primeiro mandato, vamos dizer assim, de eleita mesma, eu quis continuar. Até mesmo, porque eu peguei, não é balela, aquele período da crise, nós fizemos o suficiente. Porém, a minha expectativa, a minha ideologia era de fazer muito mais. (E8).

Eu estou aqui, nesta escola, há mais de 20 anos. É questão de amor mesmo com a escola. Aí, eu assumi essa direção dessa escola que é um mundo. Uma escola com problemas gravíssimos de estrutura, de gestão, de

organização, de vícios. [...]Olha, como eu te falei, sem ser piegas, eu acho que eu estou em final de carreira e não preciso disso, mas é uma relação de amor mesmo. É muito amor. (E6).

A gestão também é vislumbrada como um espaço para o resgate e o fortalecimento do diálogo entre escola, família e comunidade. Cabe à direção diminuir o distanciamento existente entre esses atores sociais e promover uma ação integrada em prol da melhor formação do aluno. Ao mesmo tempo, o entendimento do contexto social permitirá que a escola desenvolva projetos educacionais relevantes para a realidade dos seus educandos.

Nós temos a possibilidade de fazer uma gestão diferenciada. Não porque..., até então estamos fazendo isso enquanto evento. Mas, eu gostaria de construir enquanto filosofia, identidade dessa escola, enquanto algo que vai estar inserido lá no projeto político-pedagógico da escola, algo que se entrar outro diretor essa característica vai permanecer: “Pô, a minha escola é a escola que dialoga, é a escola que está aberta para a comunidade e para os diversos órgãos, ONG’s e movimentos sociais que estão aqui no território”. (E2).

Nesse primeiro ano de gestão, nós estamos quebrando essa máxima. Estamos criando situações que eu trago a comunidade aqui para dentro. Até então, os muros que existiam, que existem fazendo a divisão da rua, eram muros maiores, eram muros mais intransponíveis. (E6).

Os dois trechos acima evidenciam de maneira intensa dois entrevistados cujas trajetórias de vidas estão vinculadas a movimentos sociais.

Ter a visão do todo. A experiência que todos devem passar

Na visão de alguns entrevistados, a gestão escolar foi evidenciada como um projeto desejado ou uma experiência necessária aos profissionais da educação, pois, de acordo com essa lógica, atuar como diretor oportuniza o desenvolvimento de *outro olhar* ou ainda a aquisição da *visão do todo* – escola ou processo educacional. Assim, relataram esses entrevistados: *Você, como diretor escolar, você está dialogando com a escola como um todo. Chegam para mim todas as informações, de forma macro* (E5). Ou ainda: *Eu decidi que seria a hora de pegar a direção da escola para ter um outro olhar, porque eu já tinha passeado por toda a formação [...]* (E6). Outro diretor acrescenta que

[...] nós gostaríamos que outros colegas passassem por isso para ver, ter uma visão mais ampla. Porque na sala de aula nós temos uma visão ali menor do ambiente. Quando você vem para a gestão, você vê a escola como um todo. Passa a compreender algumas situações que muitas vezes na sua sala de aula você não consegue compreender. (E8).

A direção pode ser, então, o momento mais intenso de contribuição desse profissional. A *visão do todo*, somada às experiências já vividas, pode ser operacionalizada em ações e projetos para a escola. Outro ponto destacado foi a *visão da complexidade* e o *entendimento das limitações de ação do diretor*. O argumento evidenciado é que vivenciar a direção faz

com que o profissional compreenda o contexto de atuação do diretor da escola pública, o que pode, em última análise, favorecer o *entendimento do outro* – o diretor – numa condição de alteridade. A esse respeito, um dos diretores relatou que: *Sim, eu sempre quis, eu achava... Eu acho que o profissional da educação deveria passar pelos vários setores da escola, para ele ter uma ideia (E3)*. No entendimento desse entrevistado, estar como diretor proporciona uma aprendizagem muito importante. Assim, narra uma história vivida por ele, uma história dentro de outra, num paralelo entre o passado e o presente, lembrando-se de sua antiga postura – de julgamento e crítica em relação a um diretor – e descreve, com certo desconforto, a compreensão que passou a ter:

Então, a questão do café, né? Por exemplo, eu tive que botar uma “cara de pau” e ir lá na sala dos professores para dizer que eles precisavam trazer café. Por que eu falo “cara de pau”? Porque eu, como professor que fui, que sou, eu lembro dos comentários, das falas, até das minhas. Tipo assim: “Nossa, que absurdo a gente ter que trazer café. Vigia lá. Quero ver se vai dar café para a secretária que vai vir visitar. Porque é a secretária quem tinha que dar o café...” Então, hoje a gente sabe que não é a secretária quem dá o café. Você pedir para um profissional trazer o café, você pensa: “Nossa, vou lá? Não tem dinheiro”. É tudo muito complicado. (E3).

Conforme evidenciado, os diretores construíram sentidos para compreender e justificar, no contexto do novo processo de seleção de diretores, os motivos de candidatar-se ao cargo de diretor escolar. Os fragmentos de histórias narradas evidenciam trajetórias e experiências únicas que constituem e são constituidoras das identidades desses sujeitos. Essas identidades, assim com a gestão, estão em constante processo de (re)construção (LENIE, 1999; WATSON, 2001, 2008; CUNLIFFE, 2014). Ao vivenciarem o cotidiano da gestão, notadamente marcado pela complexidade, pluralidade e ambiguidade (POUBEL; JUNQUILHO, 2015; VARGAS; JUNQUILHO, 2013), os diretores experienciaram novas tensões. A próxima parte do trabalho explora alguns dos sentidos construídos por esses diretores, a partir das vivências ocorridas nos primeiros meses de direção escolar.

Vivenciando o cotidiano e aprendendo na prática: tentando o equilíbrio entre os recursos disponíveis, os conflitos e o imprevisto

Ao relatarem a experiência vivida ao longo dos seis primeiros meses, alguns diretores parecem surpreendidos pelo cotidiano da gestão escolar, independentemente do porte de suas escolas. Em consonância com Menin et al. (2014), foi mencionada, entre os desafios da gestão, a grande quantidade e diversidade de tarefas a serem realizadas. De forma mais específica, foi feita referência ao excesso de trabalho burocrático, muitas vezes numa conotação negativa. Nesse sentido, *a produção de documentos* – relatórios, orçamentos, respostas a ofícios e *e-mails* etc. – prejudica o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Esses gestores parecem compreender o administrativo e o pedagógico como facetas

dicotômicas da administração escolar, conforme pontuou Paro (2015). Soma-se a isso o fato de que muitas das atividades demandam mais tempo do que o *habitual*, pois os diretores ainda não sabem com realizá-las. Outra dificuldade sinalizada foi a necessidade de o diretor assumir tarefas técnico-administrativas ou mesmo pedagógicas, na falta do profissional responsável por elas. Alguns diretores pontuam também os prazos exíguos para execução de certas atividades. Esse contexto de ação se aproxima das considerações do cotidiano escolar tecidas por Poubel e Junquilha (2015) e Vargas e Junquilha (2013), como se pode ilustrar nos fragmentos adiante.

Quando você está no cargo, é diferente. A experiência é diferente, a demanda é muito grande. Então realmente só com a experiência, só você estando na função. O tempo que você gasta na parte burocrática, resolvendo problemas de prestação de contas, da coisa que tem que consertar, porque todo dia quebra algo.... Então, o tempo que você gasta nisso, você não consegue trabalhar na parte pedagógica, que é a principal. (E4).

Então, essa ideia de chegar na segunda-feira, que vai planejar tudo certinho, que vai fazer... Não, você chega e é uma demanda imensa. E, aí, você vai tentando resolver o máximo, tentando vivenciar e resolver o problema, o cotidiano. Não tem como você pensar: "Eu vou chegar hoje e vou fazer isso, isso e isso". Nem sempre você consegue fazer isso não. (E7).

De maneira geral, parece que cada diretor tenta, à sua maneira, atender as demandas que se apresentam numa espécie de equilíbrio entre os recursos disponíveis (incluindo ele próprio) e o imprevisto. Essa dinamicidade faz como que haja a busca de alternativas e criação de soluções (PAULA, 2016). Nesse sentido, o diretor aprende na e com a gestão escolar. É, como lembra Watson (2001), a aprendizagem que envolve muito mais do que os aspectos cognitivos. Não se reduz, portanto, à aprendizagem sobre como fazer uma prestação de contas, orçamentos ou folhas de pagamento, abarca a experiência e a negociação que ressignifica o entendimento do sujeito acerca do mundo e de suas ações, bem como da sua própria identidade e daqueles que os cercam. Um dos entrevistados relata que foi gradualmente [...] *aprendendo, [e] reconhecendo. Então eu tenho que assumir isso no cotidiano. E isso é cotidiano. Isso aí na vivência. Batendo cabeça. Eu tenho aprendido na vivência, errando, acertando, na observação* (E1). Pode-se observar essa concepção da aprendizagem construída, em fragmentos indicativos de que

[...] é o seu dia a dia que vai te ensinando. Você vai tentar de um lado, deu certo? Você continua. Não deu? Você vai tentar de outra forma. Se aquela outra forma não deu, você vai tentar de uma terceira... até você conseguir...Então, na direção, o caminho é assim também. Não tem receita pronta. Nós temos algumas orientações. Mas, enfim, aprendi mesmo no dia a dia, com a prática. (E5).

Uma coisa que eu percebi, eu sou do campo do diálogo, diálogo até de irritar as pessoas. De ir ao extremo, para tirar das pessoas... para eu entender de fato aonde ela quer chegar. Só que na gestão, aqui mesmo, eu

já estou percebendo isso, que eu vou ter que tomar decisões. E é algo que eu tenho dificuldades. Porque tem coisa mais do individual. E isso me incomoda. Porque aí entra aquela coisa da contradição. Como que eu, que sempre fui do coletivo, de repente eu tenho que chamar um professor para conversar numa sala, em particular? Ter que dizer um “não” para o meu colega de trabalho. Tanto que algumas pessoas falam: “Olha, você não é mais professor. Saí desse campo. Eu pensei: “Caraca! Como?” Não tem como, porque eu preciso ser gestor, mas eu tenho que ter o olhar do outro. Eu não posso ter só um olhar. E o olhar da família? O olhar do estudante? (E2).

O último fragmento, em particular, ilustra de maneira mais intensa a gestão emergente e o sujeito organizacional em processo de vir a ser (LENIE, 1999; WATSON, 2001, 2008; CUNLIFFE, 2014). A partir das experiências vividas, o diretor se reconheceu no mundo e na organização, de uma maneira peculiar: a sua autoidentidade foi evocada (como o diretor se vê: *Ele é do diálogo e do coletivo*); uma da(s) sua(s) identidade(s) sociais foi descrita (como o outro sujeito o enxerga: *Não é mais um Professor. Ele é o Diretor*). Essa dinâmica se aproxima do que Watson (2008) descreve como processos mutuamente constitutivos por meio dos quais o indivíduo se esforça para formar uma noção relativamente coerente e distintiva de autoidentidade e daquilo que Cunliffe (2014) sinaliza como tentativa de manutenção da própria identidade.

Outra especificidade do cotidiano escolar diz respeito aos conflitos. Essa ideia está presente na própria concepção da administração escolar como um processo político (PARO, 2015), perpassando as diversas dimensões da gestão (LÜCK, 2009), ou ainda em decorrência das especificidades da escola pública brasileira (POUBEL; JUNQUILHO, 2015; VARGAS; JUNQUILHO, 2013). Como visto, a gestão em si é dialética (PAULA, 2016), o que pela ótica processual-relacional (WATSON, 2005) envolve conflitos e tensões. Os conflitos descritos pelos diretores não são os que ocorrem, necessariamente, entre os alunos. No cotidiano escolar, os conflitos são situações de atrito entre os profissionais (dos diferentes turnos, de maneira mais recorrente, ou no mesmo turno). Não conseguir amenizá-los, atuando como um mediador, no sentido indicado por Paro (2015), pode gerar certa frustração e cansaço, conforme manifestado no seguinte questionamento: *Como você gerencia os profissionais numa escola pequena? E, aí, os conflitos são maiores, sabe? Muito maiores. Conflitos, conflitos. Não entre as crianças, conflitos entre os profissionais. Isso é angustiante (E1).*

Nesse sentido, outros diretores relataram que

Problemas interpessoais, disputa de poder. A disputa de poder interferindo nas relações. E rola demais isso. Porque, uma coisa que eu percebi aqui é exatamente isso. O turno da tarde não falava com o da manhã. Isso não mudou. Eu achava, eu diretor como promotor do diálogo, eu achava que ia resolver isso. Não resolvi nada. Embora, a gente tenha feito algumas ações para tentar diminuir isso. Então, é um negócio difícil. Essas são algumas das angústias. (E2).

Quando você vai liderar o grupo, você não consegue agradar todo mundo. Às vezes, você tem que dizer um não. Infelizmente as pessoas quando vêm conversar com a gente, é um grave erro, todo mundo que vai pedir alguma coisa, solicitar uma coisa, sempre vai em busca de um sim. E muitas vezes não está preparado para um não. E às vezes quando ouve, às vezes gera um certo conflito, um certo atrito. (E5).

Como visto, o cotidiano da gestão da escola se mostra de maneira diferente daquela imaginada pelos diretores. A quantidade e diversidade das novas tarefas que se apresentam, além dos conflitos que emergem, fazem com que esses profissionais busquem maneiras de mediar algumas tensões. De forma geral, parece que cada diretor tenta, à sua maneira, atender as demandas que se apresentam numa espécie de equilíbrio entre os recursos disponíveis (incluindo ele próprio) e o imprevisto. A esse respeito, é interessante notar que os diretores descrevem o *diálogo*, que também se manifesta *na escuta do(s) outro(s)*, como um tipo de prática necessária.

Dialogando e fazendo todos os dias. Persistir e não desistir

O diálogo aparece como uma das formas utilizadas no enfrentamento dos conflitos ou na prevenção deles. Talvez a retórica do *diálogo* já faça parte desse espaço social chamado escola, pelas próprias especificidades dela, como já sinalizado pelos autores da gestão escolar (POUBEL; JUNQUILHO, 2015; VARGAS; JUNQUILHO, 2013; PARO, 2015; LÜCK, 2009). No entanto, o diálogo marca o aspecto relacional das organizações e seus sujeitos em processo de emergência (LENIE, 1999; WATSON, 2001, 2005, 2008; CUNLIFFE, 2014). Dialogar e escutar também seriam uma forma de o diretor se colocar na condição de *igualdade* com os seus pares e demais sujeitos da comunidade escolar. Alguns diretores, inclusive, contaram, dentro das próprias narrativas, histórias onde a dialogicidade parece dar sentido tanto à forma do seu trabalho nessa organização, quanto ao próprio senso pessoal (WATSON, 2001), no contexto da contradição (PAULA, 2016). Exemplificam essas ideias os seguintes fragmentos:

Ter diálogo, seja com o professor, seja com o pai, seja com um funcionário. Saber dialogar. Atender mesmo. Porque muitas vezes nós atendemos “n” situações, quase como um psicólogo. Chega o colega com problema pessoal, chega um pai com problema familiar, quer te passar a situação. É diálogo e procurar sempre resolver em conjunto. Resolver sozinho, depois você não tem força, não tem apoio e não tem reconhecimento. (E8).

Primeiro tem que ter a relação de amor de onde você está com o que você faz. E outra questão muito importante: você tem que ouvir. Ouça antes de você falar, ouça antes, ouça seu pedagogo, seu coordenador. Então, o ato de ouvir, ele acaba apaziguando humores, ele te dá caminhos e isso é uma coisa bem bacana. (E6).

Esses diretores, sujeitos racionais e emocionais, são contínuos provedores de sentidos (WATSON, 2005). À luz de como interpretam as situações que vivem, negociam com os demais e com eles próprios novas formas de lidar com as circunstâncias materiais e emocionais que ora se apresentam. Apesar das tensões vivenciadas nas interações entre os vários segmentos da comunidade escolar e, principalmente, em decorrência delas, alguns desses diretores criam alternativas, no que parece ser uma busca de superação dos limites *impostos* à sua gestão, que é idealmente de todos e para todos. Com efeito, (re)constróem e (re)significam a direção escolar, tanto quanto a si mesmos. Assim, um dos diretores, por exemplo, diz: *Olha a gente tem muito..., bate muito um sentimento de frustração e a impressão que você tem é que você faz, faz, faz e você não vê assim muito resultado*. No entanto, mais tarde ele afirma: *Mas os poucos resultados que tenho visto trazem uma sensação de dever, de dever sendo cumprido. Então, algumas coisas que, por exemplo, o conselho de escola que foi montando também este ano e tem se fortalecido (E1)*. Ainda, como uma forma de conselho aos futuros diretores escolares, ele relata:

Não desista. Tenha convicção da suas... Porque, ainda que a gente tenha muita frustração, a gente consegue ver... se você faz um bom trabalho, se você consegue ter um bom contato com a sua equipe e você consegue unir as pessoas, trazer as pessoas, que vestiam a camisa... com trabalho junto e coletivo, você tem resultado. E algum resultado você vai encontrar, né? (E1).

Outro diretor parece racionalizar os conflitos vividos (pelo menos parte deles) e encontrar significado na sua experiência de gestão com a seguinte lógica:

Primeiro, assim que, apesar de tudo o que eu falei, eu estou muito feliz, uma vontade de fazer, fazer e fazer. A gente esbarra aqui nos limites, mas vamos tentar fazer de tudo para sair dos limites, não ficar preso à burocracia, buscar sempre essas parcerias, essas parcerias são justamente para isso. Às vezes você não tem um recurso para fazer uma atividade externa, para fazer com os estudantes as atividades de lazer. Mas, aqui do lado tem um equipamento que pode oferecer isso. Então, canalizar isso, juntar as forças pra gente poder caminhar. Acho que isso é uma coisa que eu tenho feito e que eu acho está dando certo, que as pessoas têm aprovado. (E2).

De forma mais ampla, a gestão escolar é, idealmente, de todos e para todos (princípio democrático da gestão), portanto deve ser (re)construída coletivamente. Os diretores evidenciaram que um importante desafio da gestão diz respeito à integração entre os e dentro dos vários segmentos da comunidade escolar. O diálogo, que também se manifesta na escuta do(s) outro(s), parece ser um importante mediador das tensões percebidas pelos diretores e que surgem tanto em função das especificidades do cotidiano escolar, quanto em consequência da compreensão que se tem acerca do papel da escola e da(s) própria(s) identidade(s).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compreender a gestão escolar no contexto da implantação de um novo modelo de escolha de diretores, a partir da análise dos sentidos construídos. Para tanto, considerou os diretores das escolas como sujeitos envolvidos na *emergência*, tanto na formação de seu senso pessoal, quanto na formação de seu trabalho através da *organização* das atividades da escola. Então, em certo sentido, o que é ser diretor dessa organização social tão singular, a escola pública de ensino básico, é, em dado momento da história, como lembra Watson (2001), uma espécie de ficção, em que os próprios sujeitos se colocam como personagens em busca da construção dos sentidos.

Dessa forma, a pesquisa revela que a gestão escolar pode ser entendida vinculada à mudança engendrada e às expectativas geradas. Assim, ela suscita nos diretores sentidos relacionados a *Mudar o que está posto e fazer mais pelas escola, educação e sociedade*. Ela é também compreendida como uma possibilidade de *Ter a visão do todo* ou ainda como *A experiência que todos devem passar*. No entanto, a partir da vivência, novos sentidos são construídos, ou passam a ser ressignificados. Logo, a direção é visualizada como o se encontrar *Tentando o equilíbrio entre os recursos disponíveis, os conflitos e o imprevisto*. Com efeito, a gestão é entendida também como *Dialogar e fazer todos os dias um pouco*; uma tentativa de *Persistir e não desistir*. Por último, sugere-se dar continuidade a essa pesquisa com a ampliação da amostra e um desenho longitudinal.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z.; HOJAS, V. F.; OLIVEIRA, M. E. N. Formação, função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 14, n. 1, p. 399-419, jan./jun. 2012.
- BAYAR, A. Challenges facing principals in the first year at their schools. *Universal Journal of Educational Research*, v. 4, n. 1, p. 192-199, 2016.
- CORBIN, J. STRAUSS, A. Grounded theory research: procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, v. 13, n. 1, p. 3-21, jan./mar. 1990.
- COWIE, M.; CRAWFORD, M. "Being" a new principal in Scotland. *Journal of Educational Administration*, v. 46, n. 6, p. 676-689, set. 2008.
- CROW, G. M. Complexity and the beginning principal in the United States: perspectives on socialization. *Journal of Educational Administration*, v. 44, n. 4, p. 310-325, 2006.
- CUNLIFFE, A. L. *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about management*. London: Sage, 2014.

- GALVÃO, V. B. A.; SILVA, A. B.; SILVA, W. R. O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, p. 131-147, jan./mar. 2012.
- GANON-SHILON, S.; SCHECHTER, C. Making sense of school leaders' sensemaking. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 45, n. 4, p. 682-698, jul. 2017.
- GARCÍA-GARDUÑO, J. M.; SLATER, C. L.; LÓPEZ-GOROSAVE, G. Beginning elementary principals around the world. *Management in Education*, v. 25, n. 3, p. 100-105, jul. 2011.
- GERGEN, K. J. The social constructionist movement in modern psychology. *American psychologist*, v. 40, n. 3, p. 266-275, mar. 1985.
- HILL, L. A. *Novos gerentes: assumindo uma nova identidade*. São Paulo: Makron Books, 1993.
- KRIPPENDORFF, K. *Content analysis: an introduction to its methodology*. 2. ed. London: Sage, 2004.
- LEE, L. C. School performance trajectories and the challenges for principal succession. *Journal of Educational Administration*, v. 53, n. 2, p. 262-286, 2015.
- LENNIE, I. *Beyond management*. London: Sage, 1999.
- LÜCK, H. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Porto Alegre: Positivo, 47-69. 2009.
- MENIN, M. S. S.; LEITE, Y. U. F.; ZECHI, J. A. M.; AZEVEDO, P. C. As representações sociais dos gestores sobre seu papel na escola pública. *Revista @mbienteeducação*, v. 7, n. 2, p. 349-360, maio/ago. 2014.
- MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- NG, S. W.; SZETO, S. Y. E. Preparing school leaders: the professional development needs of newly appointed principals. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 44, n. 4, p. 540-557, jun./jul. 2016.
- O'DOHERTY, A.; OVANDO, M. Leading learning: first-year principals' reflections on instructional leadership. *Journal of School Leadership*, v. 23, n. 3, 533-561, maio 2013.
- PARO, V. H. *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015.
- PAULA, A. P. P. D. Em busca de uma resignificação para o imaginário gerencial: os desafios da criação e da dialogicidade. *Revista de Administração Mackenzie*, v. 17, n. 2, p. 18-41, mar./abr. 2016.
- POUBEL, L.; JUNQUILHO, G. A organização das práticas na gestão das escolas públicas brasileiras: uma alternativa de estudo para o contexto escolar. *Pensamento & Realidade*, v. 30, n. 3, p. 28-43, jul./set. 2015.
- RYAN, G. W.; BERNARD, R. Techniques to identify themes. *Field Methods*, v. 15, n. 1, p. 85-109, fev. 2003.

SERRA. *Decreto nº 6.488, de 14 de agosto de 2015*. Institui novo modelo para a escolha de candidatos à função de Diretor Escolar e Coordenador de Turno das Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra/ES, e trata de outros dispositivos correlatos. Disponível em: <https://diariomunicipales.org.br/arquivos/edicoes/1440082393_Edicao_327_assinado.pdf#page=52>. Acesso em: 12 ago. 2016.

SLATER, C. L.; GARCIA, J. M.; GOROSAVE, G. L. Challenges of a successful first-year principal in Mexico. *Journal of Educational Administration*, v. 46, n. 6, p. 702-714, 2008.

SPINK, M. J.; MENEGON, V. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, M. J. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SPINK, M. J.; MEDRADO, B.; Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SPRADLEY, J. P. *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

VARGAS, A. R. 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, jan./abr. 2013.

WATSON, T. J. Managing identity: Identity work, personal predicaments and structural circumstances. *Organization*, v. 15, n. 1, p. 121-143, jan./fev. 2008.

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

WATSON, T. J. The emergent manager and processes of management pre-learning. *Management Learning*, v. 32, n. 2, p. 221-235, abr./jun. 2001.

WEICK, K. E.; SUTCLIFFE, K. M.; OBSTFELD, D. Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, v. 16, n. 4, p. 409-421, jul./ago. 2005.