

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Cristiane Lemos Bortoletto Zucherato

**OS SENTIDOS-E-SIGNIFICADOS EM UMA REUNIÃO DE
FORMAÇÃO: UMA DISCUSSÃO SOBRE O CONCEITO DE GESTÃO
EM CADEIA CRIATIVA**

**MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM**

**SÃO PAULO
2014**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Cristiane Lemos Bortoletto Zucherato

**OS SENTIDOS-E-SIGNIFICADOS EM UMA REUNIÃO DE
FORMAÇÃO: UMA DISCUSSÃO SOBRE O CONCEITO DE GESTÃO
EM CADEIA CRIATIVA**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Professora Doutora Angela Brambilla C. Themudo Lessa .

**SÃO PAULO
2014**

FICHA CATALOGRÁFICA

ZUCHERATO, Cristiane Lemos Bortoletto. Os sentidos-e-significados em uma reunião de formação: uma discussão sobre o conceito de gestão em cadeia criativa. São Paulo, 119 f., 2014.

Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Angela Brambilla C. Themudo Lessa.

Palavras-Chave: Formação, Gestão, Cadeia Criativa, Sentidos-e-Significados.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada à fonte.

BANCA EXAMINADORA

Todos os argumentos a favor da legitimidade de minha luta por uma sociedade mais gentificada têm, na minha fé, sua fundamentação profunda. Minha fé me sustenta, estimula, desafia e jamais me deixou dizer: “Pára, acomoda-te; as coisas são assim porque não podem ser de maneira diferente”

(Freire, 2001, p.85)

Ao meu pai, que com muita sabedoria e valor humano ensinou-me olhar para a vida com fé e dedicação.

Pai,

Dedico esse trabalho a você, que me deu forças até mesmo quando não conseguia encontrar as suas e com isso ensinou-me, até o seu último suspiro, o valor da superação e da dignidade humana.

Aos meus filhos, **Victor e Mariana**, por suportar minha ausência e compreender o valor deste trabalho para mim, acreditando que o estudo pode transformar nossas vidas e a maneira de refletir criticamente sobre ela.

Meu agradecimento especial e minha homenagem carinhosa à Profa. Angela Brambilla C. Themudo Lessa, exemplo de pessoa e competência profissional, pela confiança e compreensão dedicados a mim e por auxiliar-me ao término deste trabalho com a docilidade e a calma necessária para transpor os momentos difíceis.

Agradecimentos

Este trabalho é fruto de um esforço individual e nasce de significativas contribuições que recebi durante minha trajetória profissional, acadêmica e também como cidadã, ao me relacionar com pessoas que contribuíram criticamente em meu desenvolvimento pessoal e intelectual e que de certa forma, colaboraram de maneira significativa com minha maneira de ver o mundo e nele atuar.

À Deus, por tantas oportunidades a mim oferecidas e por todos que colocou em meu caminho, que de forma direta ou indireta certamente participaram desse processo de crescimento e amadurecimento pessoal.

À minha família, por compreender minha ausência em vários momentos e muito colaboraram com minha formação.

À Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali, por ter me aceitado no programa e conduzido criticamente meu aprendizado. Agradeço também por compartilhar os dados de seu projeto, contribuindo assim com o desenvolvimento dessa dissertação.

Às professoras doutoras Maria Otília Guimarães Ninin e Sirlene Aparecida Aarão, pela significativa contribuição na banca de qualificação.

A todos os professores do LAEL pelos ensinamentos que me proporcionaram, especialmente às professoras doutoras Angela Lessa, Fernanda Coelho Liberali, Maria Cecília Camargo Magalhães e Beth Brait, por proporcionar a todos nós alunos, um ambiente acadêmico aberto ao pensamento crítico e ao debate de ideias.

A querida amiga Bruna Cababe, por ter compartilhado ricos momentos de aprendizado e por ter estado sempre ao meu lado e com muita dedicação durante esses anos.

Aos meus queridos colegas e leitores de todas as versões desse trabalho, que contribuíram também com força e estímulo para que eu

conseguisse completar este percurso: Camilla Santiago, Renata Philippov, Jéssica dos Santos, Larissa, Francisca e Jessika Ribeiro Gama.

A todos que fizeram parte das equipes de trabalho das quais participei no programa de LAEL e que de certa forma colaboraram com o desenvolvimento desse trabalho, agregando valiosas sugestões nas disciplinas cursadas durante o curso de Mestrado.

À CAPES, pelo incentivo e apoio financeiro.

À Maria Lúcia e à Marcia (LAEL), pela atenção e colaboração.

RESUMO

Este trabalho, da área de Linguística Aplicada, está fundamentado na Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural (TASHC) e tem por objetivo geral analisar e compreender criticamente como o conceito de gestão é desenvolvido de forma colaborativa em reunião de formação para gestores escolares. Mais especificamente, é objetivo desta pesquisa: (a) investigar, estudar e compreender criticamente os sentidos-e-significados compartilhados sobre o conceito de gestão que emergem em uma reunião de formação na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (SME-SP) e (b) analisar como estes sentidos-e-significados foram compartilhados. Considerando o objetivo geral e os objetivos específicos baseados no contexto mencionado, este trabalho busca responder as seguintes questões de pesquisa: Quais os sentidos-e-significados compartilhados, sobre o conceito de gestão, construídos em uma reunião da SME? Como esses sentidos-e-significados foram compartilhados? Esta pesquisa se justifica pela importância da compreensão crítica dos conceitos que normalmente são apresentados de forma cristalizada em contextos de formação de educadores, e que podem se transformar durante o desenvolvimento das reuniões e assessorias realizadas com foco na ação colaborativa com os gestores participantes. Além disso, outro aspecto importante relaciona-se à necessidade de compreender como os gestores da educação se apropriam e constroem, também de forma colaborativa, as formas de gestão frente às necessidades presentes no contexto escolar. A metodologia de pesquisa se organiza a partir de questões que envolvem a linguagem como prática social em contextos de ação e constitui-se como um Estudo de Caso que evidencia as relações de transformação social constatadas *na* e *pela* linguagem dos participantes da pesquisa. O instrumento utilizado para a coleta e geração dos dados foi uma gravação em vídeo realizada de uma reunião de formação na SME e pertencente ao banco de dados produzido pela Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali em seu projeto intitulado *Gestão Escolar em Cadeia Criativa*. Os dados foram posteriormente transcritos e analisados com base nas categorias linguísticas do *tipo de perguntas* (NININ, 2013) a fim de evidenciar como o conceito de gestão foi desenvolvido na reunião de formação. As observações realizadas foram analisadas e interpretadas com base nos pilares teóricos da TASHC e gestão escolar e educacional. Os resultados da pesquisa apontam para o desenvolvimento do conceito de gestão pelos participantes da reunião de formação em cadeia criativa com importante papel da professora-formadora na produção colaborativa de conhecimento.

Palavras Chave: Formação, Gestão, Cadeia Criativa, Sentidos-e-Significados

ABSTRACT

This work, in the Applied Linguistics area, is based on the socio-cultural-historical activity theory (SCHAT) and has the objective to critically analyze and understand how the concept of management is collaboratively developed in training meeting for school administrators. More specifically, the objective of this research is to: (a) investigate, study and critically understand the shared senses-and-meanings on the management concept that emerge in a training meeting at the Municipal Department of Education of São Paulo (SME-SP) and (b) analyze how these senses-and-meanings were shared. Considering the general objectives and specific objectives based on the mentioned context, this paper seeks to answer the following research questions: Which senses-and-meaning shared on the management concept, were built at a meeting of SME? How were these senses-and-meanings shared? This research is justified by the importance of critical understanding of the concepts that are usually presented in a crystallized manner in teacher training contexts, and that they could change during the development of the meetings held and consulting services focusing on collaborative action with the participating managers. In addition, another important aspect relates to the need to understand how managers take ownership of education and also build collaboratively forms of management when faced with the needs of the school context. The research methodology is organized from issues involving language as social practice in its contexts and is constituted as a Case Study that shows the relationships of social transformation found in and through language of the research participants. The instrument used for the collection and generation of data was a video recording of a training meeting held in SME and belongs to the database produced by Prof. Dra. Fernanda Coelho Liberali in her project entitled School Management in Creative Chain. The data was later transcribed and analyzed on the basis of linguistic categories of the type of question (Ninin, 2013) in order to show how the management concept was developed in the training meeting. The observations were analyzed and interpreted based on theoretical pillars of SCHAT as well as school and educational management. The research results point to the development of the concept of management by the creative chain training meeting participants with an important role of the teacher-trainer in the collaborative knowledge production.

Key words: Formation, Management, Creative Chain, Senses-and-meanings.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AS ---- Atividade Social

CAPES ---- Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior

CC – Cadeia Criativa

CNPq ---- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COGEAE - A Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão.

GPLACE – Grupo de Pesquisa Linguagem e Atividade em Contextos Escolares

LA ---- Linguística Aplicada

LACE ---- Linguagem e Atividade em Contextos Escolares

LAEL ---- Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

L.D.B. – Lei de Diretrizes e Bases

PCCoI ---- Pesquisa Crítica de Colaboração

PUC-SP ---- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SME – SP - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

TASHC ---- Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

ZPD ---- Zona de Desenvolvimento

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: A estrutura da ação mediada29

Figura 02: Sistema de Atividades.....31

Figura 3: Rede de sistemas de atividade33

Figura 04: Eixos de realização das áreas do trabalho de gestão escolar.....44

Figura 05: Setores da Secretaria Municipal de Educação.....59

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Componentes de uma atividade.....	31
Quadro 02 – Categorias de análises.....	67
Quadro 03 – Categorias Enunciativas de Análise.....	68
Quadro 04 – As perguntas quanto aos princípios orientadores do ato de perguntar.....	70
Quadro 05 – Categorias de Perguntas quanto ao tipo.....	71
Quadro 06 – Categorias de Pergunta quanto ao conteúdo – “o que” é tratado.....	72
Quadro 07 – Categorias de Perguntas quanto à Condução Temática – características dos recursos de progressão temática.....	72
Quadro 08: Local de produção da reunião de formação.....	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. O CONCEITO DE GESTÃO NO QUADRO DA TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	26
1.1 OS FUNDAMENTOS DA TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL (TASHC)	26
1.2 SENTIDOS-E-SIGNIFICADOS NA PRODUÇÃO DO CONCEITO DE GESTÃO.....	34
1.3 GESTÃO: CONCEITOS E FUNDAMENTOS.....	37
1.4 GESTÃO: DOS MEIOS EMPRESARIAIS AOS MEIOS ESCOLARES	40
1.5 GESTÃO CRÍTICO-COLABORATIVA	49
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS	55
2.1 O ESTUDO DE CASO COMO METODOLOGIA DE PESQUISA ADOTADA.....	55
2.2 O PROJETO DE PESQUISA RESPONSÁVEL PELOS DADOS GERADOS E A CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO.....	56
2.3 TIPO DE PESQUISA	57
2.4 O CONTEXTO DA PESQUISA	58
2.5 PARTICIPANTES	60
2.5.1 PROFESSORA-PESQUISADORA	61
2.5.2 PROFESSORA PESQUISADORA PARTICIPANTE DO PROJETO: GESTÃO ESCOLAR EM CADEIA CRIATIVA (PROFESSORA-FORMADORA).....	62
2.5.3 ASSESSORES-PESQUISADORES	63
2.5.4 DIRETORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	63
2.5.5 COORDENADORES	63
2.6 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO, COLETA E SELEÇÃO DOS DADOS.....	64
2.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	65
2.8 CATEGORIAS DE INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE.....	68
2.8.1 CATEGORIAS ENUNCIATIVAS	68
2.8.2 CATEGORIAS DISCURSIVAS	68
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	73
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	73

3.1.1 ASPECTOS ENUNCIATIVOS DA REUNIÃO DE FORMAÇÃO.....	73
3.1.2 ANÁLISE DOS DADOS	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXOS.....	103

INTRODUÇÃO

Este trabalho fundamentado na Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural (TASHC) visa se integrar aos demais projetos desenvolvidos no LAEL para colaborar de maneira ativa, crítica, colaborativa e reflexiva com as atividades já concretizadas ou em andamento no departamento. Tem por objetivo geral analisar e compreender criticamente como o conceito de gestão é desenvolvido de forma colaborativa em reunião de formação para gestores escolares de uma Secretaria Municipal de Educação (SME-SP), em que participam diretores e supervisores de escolas da rede municipal de ensino.

Esta pesquisa aponta também para a necessidade de se estabelecer relação com o conceito de gestão compreendido e produzido criticamente pelos participantes envolvidos na reunião de formação, além da apropriação deste conceito, para que assim possam lidar de forma colaborativa e criativa com as necessidades de um contexto escolar.

O trabalho em questão utiliza como fonte de informações o banco de dados produzido pela profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali em seu projeto de assessoria para a formação de gestores, intitulado Gestão Escolar em Cadeia Criativa (Bolsa PQ), coletados em reuniões de formação junto a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Esse projeto de assessoria, surgiu a partir de uma demanda deste local em desenvolver vários níveis de educadores (formadores de educadores, diretores, coordenadores e professores) com foco em diferentes dimensões do conceito de gestão.

Os dados analisados nesta pesquisa referem-se a uma das reuniões de formação realizada na SME-SP, em que o conceito de gestão foi desenvolvido e produzido pelos participantes. Esta reunião foi resultado de vários encontros que aconteceram anteriormente neste mesmo local, com o foco de contribuir tanto para a discussão teórica sobre o conceito de gestão como também para a implementação prática de novas propostas de gestão escolar.

As questões que me conduziram a esta pesquisa relacionam-se às experiências vivenciadas por mim como profissional da área de educação e

que por consequência remeteram-me a constantes reflexões críticas, conflitos e ponderações.

Durante meu percurso profissional desempenhei também a função de coordenadora pedagógica e atuei diretamente com a gestão escolar. Neste momento questões como a formação crítica dos gestores escolares e o papel desempenhado por estes gestores frente às ações desenvolvidas e a dinâmica estabelecida no contexto escolar, causaram-me muita expectativa e questionamentos, motivo este responsável pelo anseio em estudar tal assunto.

Nesta perspectiva, procurei aperfeiçoar e aprimorar meus conhecimentos, aprofundando-me nas bases teóricas necessárias que pudessem tornar minha vivência mais reflexiva. Realizei assim, o curso de extensão intitulado “*O papel do Coordenador Pedagógico: foco no processo reflexivo do professor*”, oferecido pela COGEAE-PUC/SP e coordenado pela profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali.

No decorrer das aulas que apresentavam uma abordagem sócio-histórica, foi possível estudar a contribuição do coordenador na transformação da prática docente, e o papel reflexivo desse profissional frente as suas práticas e transformações nas atividades desenvolvidas dentro ou fora da escola. O curso contemplou também o exercício das quatro ações da reflexão: o descrever, o informar, o confrontar e o reconstruir e que muito corroboraram com minhas necessidades enquanto profissional da educação e, que naquele momento exercia a função de coordenadora pedagógica trabalhando com questões relacionadas à formação de professores e demais aspectos da rotina escolar.

Considero que todos os educadores e gestores envolvidos com a formação de professores necessitam perceber a importância da atividade de formar. Ao considerar que esta ação poderá promover espaços para a transformação do modo como o ensino-aprendizagem é vivenciado no ambiente escolar, podemos proporcionar a cada indivíduo uma ferramenta crítica para a reflexão, análise e produção de conhecimento que possa conduzir cada indivíduo envolvido às questões socioculturais. Assim, parte-se do pressuposto de que a formação de educadores não pode ocorrer de forma

automática e alienada, para Liberali (2012) este processo faz parte de um complexo processo de autoconsciência, consciência do mundo ao redor e contínua transformação de si e dos demais.

Ao me deparar com tais questões e relacioná-las a minha prática cotidiana como educadora, foi possível perceber a constante demanda relacionada à formação crítica de educadores e gestores existente atualmente nos contextos escolares. Com isso, um trabalho de pesquisa alinhado e fundamentado a estas questões e com foco em uma linha de pesquisa voltada à linguagem e educação, poderá contribuir de forma significativa e relevante com aqueles que de certa forma sentem-se engajados em querer transformar sua prática.

Este trabalho busca contribuir com pesquisas e discussões relacionadas ao espaço destinado à formação de educadores e como este espaço pode transformar tais profissionais, tornando-os críticos, colaborativos e menos marcados pelo individualismo presente atualmente em nossa sociedade.

Assim, ao vivenciar as discussões em aula do espaço de formação da COGEAE-PUC/SP, este trabalho se concretiza oferecendo mais significado a todos os sentidos até então discutidos anteriormente e se justifica pela importância de compreender criticamente como os conceitos, normalmente apresentados de forma cristalizada em formação de professores, podem se transformar durante o desenvolvimento destas reuniões e assessorias realizadas com foco na ação colaborativa com estes gestores. Além disso, outro aspecto importante relaciona-se a necessidade de se compreender como os educadores, que realizam a gestão da educação, se apropriam e constroem também de forma colaborativa as formas de gestão frente às necessidades presentes no contexto escolar.

Dessa forma, a pesquisa em questão visa contribuir com a atuação dos gestores da educação, para que possam agir criticamente frente às questões como formação de educadores em contextos sociais. Assim este trabalho visa compartilhar de forma colaborativa o sentido-e-significado da gestão escolar frente às necessidades dos profissionais envolvidos nessas atividades e

contribuir de maneira exequível com a cultura e o clima organizacional da escola em que atuam.

Com base no exposto, a necessidade desse estudo se fundamenta pelas dificuldades enfrentadas atualmente na gestão dos educadores que conduzem os espaços escolares. Nestes espaços há, por exemplo, uma real dificuldade encontrada pelos gestores escolares que pelas múltiplas ações desenvolvidas no ambiente escolar e que nem sempre relacionam-se com a função que deveriam desempenhar, correm o risco de não focar sua gestão em um dos seus principais objetivos: a formação e orientação dos professores frente às atividades pedagógicas e práticas desenvolvidas na escola.

Para tanto, na gestão de pessoas que possam desenvolver e atingir a excelência, os profissionais envolvidos com a gestão da educação, ao estabelecer e proporcionar a formação contínua dos professores, precisam também os auxiliar a compreender de forma crítico-reflexiva suas ações e interpretar seus papéis enquanto atores que se desenvolvem em busca de um mesmo objeto compartilhado.

Na formação crítica de educadores o modo de organização dos ambientes de formação relaciona-se ao contexto de formação. Esse modo de organização pode se constituir em redes de atividades (Engeström, 2001), como atividades interligadas intencionalmente e como elo de uma cadeia para a formação de gestores escolares. Essa Cadeia, denominada criativa, pode ser percebida na produção colaborativa de significado por um grupo durante uma atividade de formação específica.

Para melhor compreensão do que se expressa por Cadeia Criativa, cabe considerar que esta Cadeia precisa ser considerada como um processo, em que a argumentação poderá permitir que sentidos, ou ideias individuais possam se tornar parte ativa dos significados do grupo. Estes significados compartilhados pelo grupo transformam os sentidos individuais que cada participante assume e leva a compartilhar de forma intencional em contextos vários (LIBERALI, 2012b).

Assim, vale ressaltar a importância da comunicação como objeto, para que se estabeleça de maneira coerente a interação crítica e colaborativa entre

os educadores. Não há como pensar a formação de gestores que trabalham em atividades escolares sem pensar na interação que se estabelece em reuniões de formação pelo discurso, em que significados fazem parte de um complexo processo de transformação da linguagem interior para uma fala articulada e compreensível aos outros.

“Nas atividades de formação dos professores, os sujeitos se constroem no e pelo discurso e estão permanentemente em transformação. Neste movimento, a formação ocupa lugar de destaque.”

(LEMOS & GUERRA, 2012, p.12)

A pesquisa em questão foi embasada em observações e análises da gravação do vídeo de uma reunião de formação com gestores escolares, realizada e conduzida pela profa. Fernanda Coelho Liberali, cujo objetivo foi o de encerrar as atividades até então desenvolvidas como parte integrante das atividades de assessoria realizadas por ela junto à SME.

O foco dessas reuniões estava em compreender como o conceito de gestão poderia ser ressignificado a partir da leitura dos conceitos apresentados por diversos autores e como poderia ser construído de forma colaborativa e fundamentado a partir da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), por implicar na compreensão do sujeito e sua participação no mundo em que atua a partir das relações estabelecidas e pautadas no conceito de Cadeia Criativa.

O interesse em estudar os conceitos mencionados relaciona-se a importância de uma formação mais ampla e focada dos gestores da educação. Parte assim do pressuposto de que esta formação não ocorre de forma mecânica e automática, mas como parte de um processo de autotransformação do indivíduo e dos demais envolvidos, para assim embasar suas atribuições e competências em atividades colaborativas e fundamentadas em uma atuação mais reflexiva e crítica.

As pesquisas realizadas sobre este tema evidenciam a realização de inúmeros trabalhos em diferentes áreas, que foram desenvolvidos sobre a temática da gestão escolar. Grande parte traz como palavras-chaves as palavras gestão escolar, gestão democrática e gestão participativa. Além disso,

os trabalhos foram encontrados em áreas diversificadas como, por exemplo, Educação, Linguística Aplicada e Administração.

Em meio às pesquisas que trabalham com esta temática estão: Silveira (2008) com foco na organização e gestão da escola na diversidade, tendo como ponto de partida a constituição de uma gestão co-participativa. Esta pesquisa aponta para as dinâmicas de interação a serem estabelecidas entre o grupo gestor de uma escola pública da rede municipal de ensino de Fortaleza e os demais agentes da escola, com o objetivo de conferir à escola um perfil inclusivo que possa atender à diversidade.

O grau de participação dos docentes e técnicos administrativos na gestão dos processos de educação foi discutido por Freire (2010), em sua pesquisa intitulada: “*Gestão Participativa: um estudo de caso em uma instituição pública de ensino*”.

Considerando os encontros de formação de educadores como um sistema de atividades coletivo no qual os sujeitos atribuem sentidos e assumem diferentes posições em suas práticas e ações, Alves (2004) em sua pesquisa, buscou compreender sob a luz da Teoria da Atividade a constituição do discurso nesses encontros de formação de educadores.

Ainda nessa linha de pesquisa vale ressaltar a pesquisa de Guerra (2010), que embasou seus estudos em aspectos teóricos relacionados à formação de profissionais crítico-reflexivos na Teoria da Atividade-Sócio-Histórico-Cultural, buscando assim a compreensão de como as atividades em cadeia do subprojeto de extensão “Aprender Brincando: Histórias Infantis” permitem a produção criativa do denominado “Agir Cidadão”;

Analisando o ambiente de trabalho, a pesquisa de Laat e Simons, estudou os processos de aprendizagem coletiva e o modo como podem se organizar nesse local de trabalho, centrados em dois modelos de apoio respectivamente, no aspecto social e no conteúdo da aprendizagem;

Com o objetivo de buscar a compreensão do quanto as relações estabelecidas entre o corpo docente de uma escola e seus gestores interferem na implantação da gestão democrática, Santos (2011) analisou em seus estudos algumas questões políticas e pedagógicas que permeavam as

relações do corpo docente das escolas da rede municipal de Salvador com seus gestores. A pesquisa abordou também aspectos relacionados ao papel do gestor no sentido de garantir a participação da comunidade escolar nas decisões pedagógicas, financeiras e administrativas da escola.

Ainda à luz das relações estabelecidas entre professores, gestores e pesquisadores da PUC-SP, a pesquisa de Canuto (2012), teve como foco a condução de um projeto de formação contínua de professores em uma Escola Estadual de Tempo Integral (EETI), cujo conteúdo remete-se à discussão pelos participantes das práticas de leitura em todas as áreas do conhecimento do contexto escolar.

Com a intenção de investigar os impactos da participação da equipe diretiva de uma escola pública do estado do Rio de Janeiro, no desenvolvimento de uma proposta para a redução das barreiras para inclusão no cotidiano escolar, a pesquisa de Sardinha (2013) constatou que apesar de haver iniciativas isoladas de apoio ao desenvolvimento de propostas alternativas à exclusão escolar, a cultura escolar configurada por uma gestão centralizadora corrobora para a desmobilização de políticas e práticas nesse sentido.

No bojo dessa discussão Mello (2010), em seu estudo buscou compreender o trabalho do Núcleo Gestor das escolas públicas acrianas de educação básica frente as reformas educacionais empreendidas nas duas últimas décadas pelo Estado brasileiro e os desdobramentos da chamada Gestão Democrática da Escola. Esta pesquisa evidenciou as transformações ocorridas na gestão e na organização escolar no contexto acriano, a partir de 1995.

Essa pesquisa se diferencia das demais mencionadas acima, por buscar expandir aspectos considerados relevantes e relacionados à investigação do sentido-e-significado sobre o desenvolvimento do conceito de gestão atribuído pelos participantes e compartilhado em reunião de formação. Esse estudo também faz uma reflexão crítica sobre a forma de questionar, apresentar e contrapor argumentos em contextos enunciativos determinados, tendo a linguagem como elemento mediador em contextos de formação.

Especificamente este trabalho tem como objetivo (a) investigar, estudar e compreender criticamente os sentidos-e-significados compartilhados sobre o

conceito de gestão que emergem em uma reunião de formação na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (SME-SP) e (b) analisar como estes sentidos-e-significados foram compartilhados.

Para atingir o objetivo supracitado e direcionar o desenvolvimento dessa pesquisa, este trabalho propôs-se a responder as seguintes questões de pesquisa:

- 1) Quais os sentidos-e-significados compartilhados, sobre o conceito de gestão, construídos em uma reunião da SME?
- 2) Como esses sentidos-e-significados foram compartilhados?

Com base no exposto essa dissertação organiza-se em 03 seções:

➤ **SEÇÃO 1 – GESTÃO NO QUADRO DA TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL:** nesta seção, apresento e discuto os conceitos e fundamentos da gestão, oferecendo uma abordagem geral sobre a gestão empresarial e a gestão educacional. Discorro também sobre o conceito da gestão no quadro da Teoria da Atividade Socio-Historico-Cultural (TASHC), além de relacionar o conceito de gestão aos conceitos de Atividade Crítico-Colaborativa e abordar também a importância da argumentação para a gestão, onde relato a relevância da linguagem na produção do conhecimento que se quer colaborativa e crítica.

➤ **SEÇÃO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS:** nesta seção apresento a Metodologia de pesquisa desta dissertação. Discorro sobre os paradigmas da pesquisa em questão, bem como a descrição do contexto, dos participantes e dos procedimentos de coleta e seleção dos dados coletados nas reuniões de formação realizadas na SME-SP.

➤ **SEÇÃO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS:** nesta seção realizo a discussão dos resultados por meio da análise e a interpretação dos dados coletados, que resultarão nas considerações finais deste trabalho de pesquisa.

1. O CONCEITO DE GESTÃO NO QUADRO DA TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL.

Nesta seção centralizo o aporte teórico que embasa esta pesquisa. Inicialmente apresento aspectos relevantes da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) na práxis da gestão em meios acadêmicos, momento em que exponho uma síntese dos principais conceitos que orientam os estudos que justificam a escolha dessa teoria como suporte às discussões sobre a formação do conceito de gestão nos grupos de formação. Em seguida, elaboro um breve relato sobre os tipos de gestão historicamente transformados na sociedade e relaciono os principais conceitos até então abordados com os modelos de gestão adotados nos sistemas educacionais. Considerando as discussões de Vygotsky (1927/ 2004) que apoiadas em Marx e Engels (1845/ 2007), sinalizam para o contexto deste trabalho.

1.1 OS FUNDAMENTOS DA TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL (TASHC)

Este trabalho de pesquisa está fundamentado pela Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), cujo termo é uma escolha do grupo de pesquisa LACE¹, da qual faço parte. A opção por essa teoria deve-se ao fato de enfatizar tanto conceitos “sociais” como “históricos” e “culturais” que acabam por se complementar nas relações sociais e atividades específicas em que se constituem e estão inseridas em uma determinada cultura e tempo historicamente definido. As mudanças evidenciadas da história na sociedade demonstra que a vida sócio-histórica dos sujeitos tem grande importância no processo de atividade. Pode-se assim dizer que a atividade humana está

¹ O grupo LACE, inscrito no CNPq em 2004, focaliza principalmente a formação de educadores e alunos crítico-reflexivos. Inclui pesquisas de intervenção crítico-colaborativas que investigam a constituição dos sujeitos, suas formas de participação e a produção de sentidos e significados em Educação. Além disso, visa a desenvolver e aprofundar: (a) a discussão dos modos como a linguagem está sendo enfocada nos contextos de formação de professores; e (b) um quadro teórico-metodológico para o trabalho de intervenção nos contextos profissionais escolares. Integra duas temáticas centrais: Linguagem, Colaboração e Criticidade (LCC), sob a liderança da Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães; e Linguagem, Criatividade e Multiplicidade (LCM), sob a liderança da Profa. Dra. Fernanda Liberali. Este trabalho está inserido na temática Linguagem, Criatividade e Multiplicidade.

relacionada com o processo de produção e com a historicidade dos sujeitos nesse processo.

A TASHC se fundamenta na Teoria Sócio-Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky (1934), e relata que os sujeitos nas suas práticas sociais se engajam em atividades distintas que oferecem oportunidades de desenvolvimento de si, dos outros e da sociedade. A TASHC também está embasada pela Teoria da Atividade, desenvolvida por Leontiev (1972) e considera que *“os objetos idealizados são construídos e movem as ações dos diversos participantes (o que concretiza a atividade). Esses objetos são chamados de motivos, e são responsáveis pelo desenrolar das atividades”* (LIBERALI, 2012a).

A TASHC (Vygotsky, 1934/ 2010; Leontiev, 1977 e Engeström, 1987) remete a uma abordagem teórica metodológica de caráter transdisciplinar e tem sido amplamente discutida para nos auxiliar a entender as transformações sociais. O ponto de partida para o seu entendimento tem como base filosófica o materialismo histórico-dialético de Marx, que remete a ideia de um indivíduo transformador de sua condição social e confere a este indivíduo o papel de autor e construtor de sua própria realidade e relações com o mundo social, que está em constante processo de mudança. Marx em sua filosofia define trabalho como uma atividade produtora e criativa estabelecida pelas relações sociais em que o ser humano produz e reconstrói a natureza, de forma diferenciada da produção unilateral ocorrida pelos animais. Nesta perspectiva filosófica o trabalho humano é considerado uma junção de materialidade do homem com a natureza, adaptada à necessidade humana e pode ser caracterizado pelo instrumento e pela atividade coletiva (SCHETTINI, 2008).

Com base no materialismo histórico-dialético de Marx, seguem os estudos de Vygotsky e Leontiev sobre a origem social da consciência. Destes estudos surgiram a Psicologia Sócio-Histórica e/ou Sócio-Cultural, no contexto das discussões de Vygotsky, e a Teoria da Atividade, sistematizada por Leontiev e seus seguidores.

Vygotsky ao priorizar em seus estudos os processos sócio-históricos enfatiza em seus trabalhos a relação entre aprendizado e desenvolvimento

cognitivo, considerando que as relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o ambiente são geradoras da consciência individual que se constrói nas relações com o outro.

Nessa perspectiva Vygotsky se interessa pela função da mediação estabelecida por meio de ferramentas que constitui a interação entre homem e o ambiente.

Segundo Vygotsky, mediação corresponde a um processo de intervenção que possibilita uma relação entre sujeito e objeto do conhecimento. Ferramentas ou instrumentos criados pelos próprios seres humanos ao longo da história da sociedade são, também, responsáveis pela mudança desses mesmos seres humanos e os transformam interna e externamente, simultaneamente ao processo de desenvolvimento da sociedade (NINIM, 2013).

Ninim (2013),relata que os estudos de Vygotsky estabeleceram também uma significativa diferença entre ferramentas e signos: a ferramenta medeia a relação entre o ser humano e o objeto de sua atividade e portanto, é dirigida para fora do sujeito, enquanto o signo medeia as ações psicológicas do sujeito, dirigindo-se para o seu interior. Dessa forma, Vygotsky denominou de mediação o processo de intervenção, provocado por instrumentos simbólicos ou ferramentas.

“A função da ferramenta é servir de condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ela é externamente guiada, deve levar a mudanças nos objetos”. É um meio pelo qual a atividade humana externa objetiva dominar e triunfar sobre a natureza.”

(Vygotsky 1978, 55.)

Nesta teoria, os signos (ferramentas psicológicas), se direcionam para o domínio ou controle dos processos comportamentais, gerando um novo processo que rompe com o desenvolvimento biológico do indivíduo e cria novas formas de processos psicológicos, gerando assim necessidade de uma mediação reflexiva, conforme demonstra a figura a seguir:

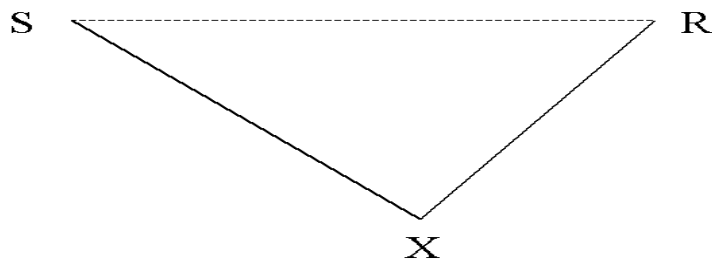


Figura 1: A estrutura da ação mediada (Vygotsky 1978, 40)

Na atividade mediada, todas as operações psicológicas se alteram e o desenvolvimento dos processos psicológicos ocorre por meio dos processos de internalização e externalização. Nesse contexto, Vygotsky baseia suas investigações na função psíquica do sujeito, cujo foco está no indivíduo. Seus estudos foram posteriormente aprofundados por seu aluno e colaborador Leontiev (1959), que ao focar suas pesquisas nas questões relacionadas à coletividade e nas relações estabelecidas nas atividades coletivas, acaba por evidenciar outro aspecto das questões sócio-histórica até então estudadas (SCHETTINI, 2008).

Segundo Leontiev (1958/1998), a atividade coletiva é considerada uma forma de relação entre seres humanos movidos pelas intenções de suas ações, que acontecem dentro de um sistema de ações sociais. Necessidade é considerada condição básica para a existência de qualquer atividade. A necessidade implica falta, que gera um motivo voltado a um objeto. No entanto, uma necessidade só se satisfaz ao encontrar um objeto que supere e que satisfaça a necessidade do sujeito. Dessa forma, o que distingue uma atividade de outra é o objeto (LEONTIEV, 1978).

Dessa forma, a atividade favorece a transformação do sujeito. Essa atividade é orientada por um objeto idealizado que se transforma em resultado da atividade, tornando-se objeto realizado e geralmente correspondendo ao motivo. Nessa perspectiva uma atividade humana ocorre por meio de ações que são realizadas por diferentes operações, que dependem das possibilidades do contexto e dos instrumentos que são realizadas. Assim, conforme o

indivíduo realiza suas ações o motivo da atividade pode se tornar mais consciente (LEONTIEV, 1978).

Para se compreender criticamente o significado de atividade para Leontiev, é importante ressaltar que essa atividade ocorre entre sujeitos que agem de forma coletiva em busca de um objeto idealizado pelo grupo. Nessa perspectiva, a atividade é constituída pelo sujeito motivado por um objeto e mediada pelos instrumentos por meio de um processo interativo pelas regras e divisão de trabalho da comunidade.

Engeström baseou seus estudos nas pesquisas de Leontiev, ampliando suas representações acerca da teoria da atividade. Para este autor a atividade se organiza em múltiplas ações, cujas metas, podem não ser as mesmas para todos os participantes. Segundo este autor, *“as metas das ações são reformuladas e revistas à medida que a pessoa age, em geral, só retrospectivamente explicada com clareza”*, dessa forma o objeto e o motivo de uma atividade coletiva podem estar em constante transformação e evolução e nunca estará acabado por completo (ENGESTRÖM, 2001).

Nessa perspectiva, Engeström elaborou o conceito de **Sistema de Atividade**, no qual o objeto se move e se transforma, em uma rede de elementos inter-relacionados: os sujeitos, o objeto da atividade, a comunidade, os instrumentos e artefatos, as regras e a divisão do trabalho. Estes elementos se expandem e se conectam a vários outros sistemas de atividades formando assim uma rede de sistemas que criam entre si um elo de interseção.

“Engeström(1999:384) explica que o ciclo expansivo inicia-se com uma primeira ação, em que o sujeito ao questionar uma prática se expande gradualmente em movimentos coletivos. Na segunda etapa esse sujeito analisa a situação, por meio de um processo que envolve transformações mentais, discursivas e práticas para encontrar as causas através da análise histórica e empírica. Após tal análise, ocorre a construção de uma nova ideia que explica e oferece soluções para a situação problema. Ocorre então o modelo construído e a implementação do modelo concretizado, por aplicações práticas. A reflexão e a avaliação do processo consolidam os resultados em uma nova prática.” (Schettini, 2008, p. 42)

Na representação gráfica a seguir, Engeström demonstra uma rede de sistemas de atividades, em que as atividades aparecem conectadas umas as outras. Estas atividades aparecem na figura como um sistema humano dinâmico mediado por artefatos culturais, em que os sujeitos que desejam um objeto atuam dentro de uma comunidade específica, com regras e divisão de trabalho.

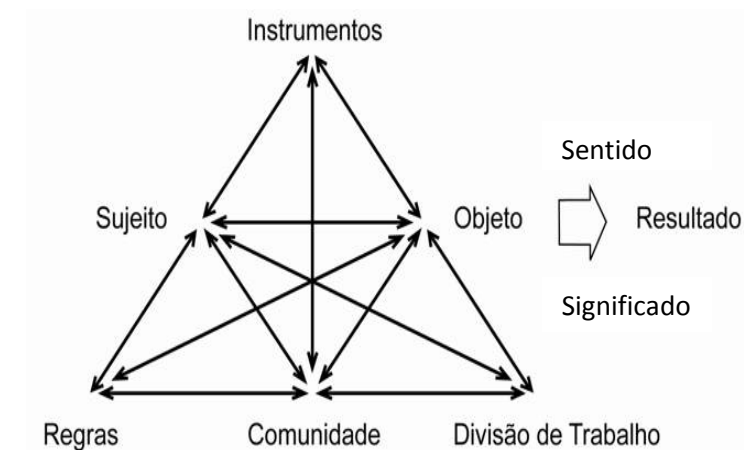


Figura 02: Sistema de Atividades (Engeström, 1999)

Na tentativa de melhor elucidar a figura acima, os componentes de uma atividade podem ser melhor compreendidos no quadro descrito abaixo:

Quadro 1: Componentes de uma atividade (LIBERALI, 2009a, p. 12)

Sujeitos	Aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade.
Comunidades	Aqueles que compartilham o objeto da atividade por meio da divisão de trabalho e das regras.
Divisão de trabalho	São as ações intermediárias realizadas pela participação individual na atividade, mas que não alcançam independentemente a satisfação da necessidade dos participantes. São tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade.
Objeto	É aquilo que satisfará a necessidade, o objeto desejado. Tem caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade. Trata-se da articulação entre o idealizado, o sonhado, o desejado que se transforma no objeto final ou o produto.
Regras	Normas explícitas ou implícitas na comunidade.
Artefatos/ Instrumentos/ ferramentas.	Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário revelam a decisão tomada pelo sujeito; usado para o a alcance de fim predefinido (instrumento para resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento e resultado) (Newman; Holzman, 2002)

Para Liberali (2009), a TASHC foca o estudo das atividades na interação entre os sujeitos em contextos culturais determinados e historicamente dependentes. Estas atividades são realizadas por sujeitos, que se propõem agir coletivamente para alcançar objetivos compartilhados que acabam por satisfazer também suas necessidades, mesmo que parcialmente. Ao citar Engeström (2001), Liberali comenta que estes sujeitos ao idealizarem um objeto atuam, dentro de uma comunidade específica, com regras e divisão de trabalho estabelecido. Vale ressaltar que este processo não ocorre de maneira isolada, sendo que as atividades estão conectadas umas às outras, formando assim um sistema de atividades interligadas em redes e em processo de expansão.

Neste contexto Engeström ao discutir atividades em rede, menciona a encapsulação da aprendizagem escolar e argumenta aspectos relevantes relacionados ao “*coletivo dos alunos*” e a “*redes avançadas de aprendizagem*” que “*transcendem os limites institucionais da escola*”.

Baseando-se assim nesta perspectiva, pode-se dizer que a compreensão do sujeito e sua participação no mundo nos permite olhar mais especificamente para o espaço escolar, tornando assim fundamental a formação crítica de educadores, uma vez que os sujeitos participantes da atividade podem estabelecer mudanças profundas e constantes em seus ambientes sociais e na sociedade como um todo.

Para Engeström (2001) as discussões da Teoria da Atividade focam as questões da multiplicidade de vozes e também o diálogo que ocorre entre as diferentes redes de sistemas interativos da atividade. Assim, Engeström discute que “o modelo básico é expandido de forma a incluir ao menos mais dois sistemas de atividades de interação”, conforme demonstra a figura a seguir:

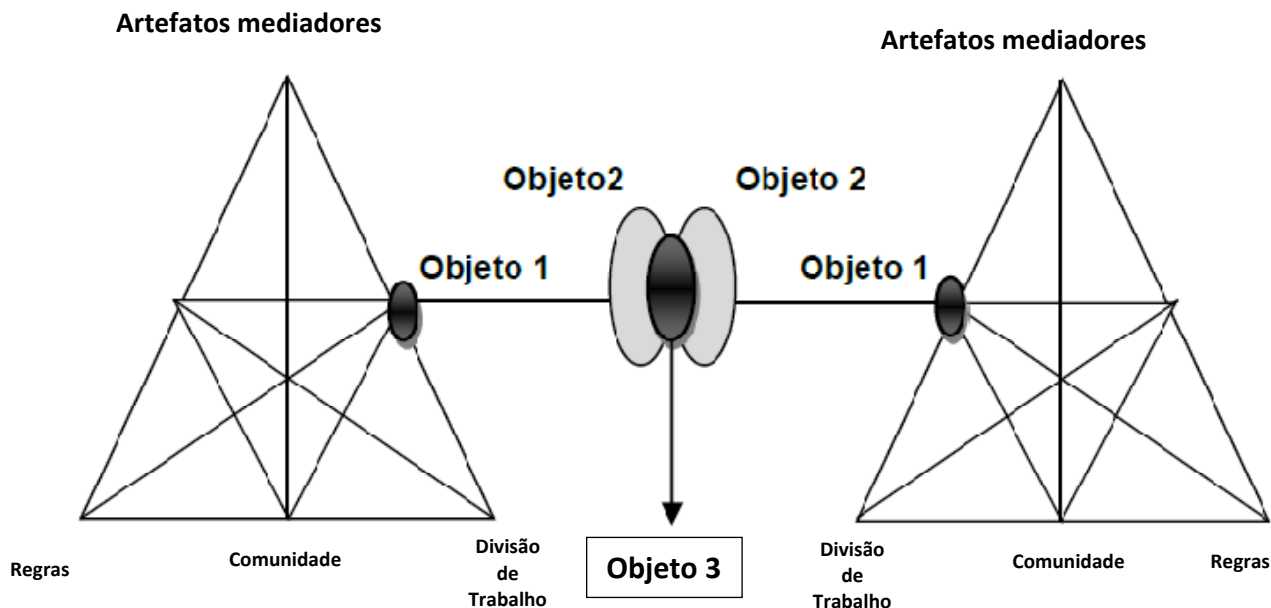


Figura 3: Rede de sistemas de atividade (DANIELS, 2011, p.172)

Neste contexto, a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural considera que os sentidos que cada indivíduo atribuem ao seu fazer, estão historicamente construídos nas relações estabelecidas entre as experiências adquiridas por ele, seus pares e com a sociedade. Assim, *“os sujeitos constituem-se e aos demais nas relações estabelecidas com os objetos/ mundo e mediado pela sociedade”* (LIBERALI, 2012a, p.19). Nesta perspectiva a TASHC enfatiza a formação do sujeito e considera que *“esse processo de constituição de si, dos demais e da própria sociedade é de fundamental importância ao considerarmos a formação crítica dos indivíduos”* (LIBERALI, 2012a).

Considerando os conceitos expostos até o momento, sobre a TASHC e o contexto de vida atual em que estamos inseridos, nos remetemos à necessidade de refletir formas de transformar a sociedade para melhor participação e inteiração dos sujeitos envolvidos em uma atividade.

Ao compreender a TASHC em toda sua abordagem teórico-metodológica de caráter transdisciplinar, cuja elaboração nos remete ao entendimento das transformações sociais, esta teoria oferece suporte para as discussões propostas nesta pesquisa.

Nesse sentido, ao relacionarmos a TASHC e toda sua abordagem teórico-metodológica de caráter transdisciplinar com os princípios norteadores da gestão, principal tema desta pesquisa, o foco recai em pensar a gestão a partir dessa teoria (TASHC), em que os sujeitos envolvidos estão em constante interação uns com os outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes.

Para tanto essa pesquisa procura revisitar importantes conceitos sobre gestão, ressaltando uma abordagem teórica geral desse conceito, especificando seus fundamentos, sua origem conceitual nas empresas e a ligação significativa estabelecida com o meio escolar. Essa abordagem teórica ressalta a mudança paradigmática existente entre a administração escolar e a gestão atualmente praticada nas escolas, que tem por base a superação desse paradigma e não a sua negação ou rejeição mediante oposições apresentadas a ele. Nessa perspectiva, ao fundamentar a gestão em um contexto sócio-histórico-cultural, essa gestão passa a ter um valor criativo-crítico-colaborativo, promovendo assim um processo de desenvolvimento individual e coletivo.

1.2 SENTIDOS-E-SIGNIFICADOS NA PRODUÇÃO DO CONCEITO DE GESTÃO

Tratar da análise e compreensão crítica sobre o conceito de gestão em desenvolvimento colaborativo em reunião de formação para gestores escolares, implica em debater a construção dos sentidos-e-significados à luz da TASHC na discussão do desenvolvimento de sujeitos sócio-históricos e culturalmente situados e constituídos.

Para fundamentar essa discussão, vale ressaltar os estudos de Vygotsky (1987/2013) sobre as teorias de sentido e significado. Vygotsky relata que os sentidos atribuídos às palavras relacionam-se as questões de subjetividade, podendo modificar-se conforme as situações de quem o utiliza, enquanto que o significado é definido sócio-historicamente e permanece estável ao longo das diversas alterações possíveis do sentido de uma palavra e, que evolui em função da mudança da consciência.

“O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável”

(VYGOTSKY, 2008)

Para Vygotsky (1987/ 2013) o sentido de uma palavra é considerado a soma de todos os eventos psicológicos que essa palavra pode despertar na consciência de um indivíduo, podendo ser construído e alterado conforme as diversas interações sociais desse mesmo indivíduo, enquanto que o significado é considerado por ele uma das zonas do sentido mais precisa. Vygotsky considera ainda o papel do contexto na construção do sentido ao explicar que uma palavra adquire seu sentido no contexto em que surge, podendo alterar esse sentido em contextos também diferenciados.

Em seus estudos Vygotsky também analisa o predomínio do sentido sobre o significado na linguagem interior de um indivíduo, que pode ser considerado autônomo e ao mesmo tempo um plano específico do pensamento verbal.

Para Vygotsky, a transição da linguagem interior para a exterior relaciona-se ao processo de transformação dessa linguagem interior para uma fala articulada, que nos oferece subsídios para a construção de um sentido que se constitui na relação com o outro e em contexto particular. Dessa forma, podemos considerar que é com o outro que nos apropriamos do mundo, onde a realidade será percebida diferentemente por cada sujeito, devido aos sentidos que cada um atribui a essa realidade.

Estes fatores também se relacionam com os estudos de Vygotsky em relação à integração dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano. Para o psicólogo, o homem é um ser que além de pensar, raciocinar, deduzir e abstrair, também é um ser que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza. É nessa perspectiva que a Biologia, o afeto e

o intelecto se unem e formam um sistema dinâmico de significados, que possibilitam a cada indivíduo uma produção diferenciada de sentidos, devido aos diferentes fatores históricos, culturais, sociais e emocionais vivenciados por esse sujeito.

Placco (2006) argumenta que o meio social em que se articulam sentidos e significados, é resultado das interações entre os sujeitos que geram uma organização com características próprias de linguagem e cultura. Assim, pode-se considerar que somos produtores dessa sociedade, que nos produz como sujeitos, em um movimento dialético e permanente.

Segundo Placco (2006), além de considerar a sociedade em nossa constituição pessoal, é preciso dar a devida importância a espaços como igreja, família, escola, ambientes de formação entre outros, pois é nesses espaços que ocorre a produção do sentido, que marcam a trajetória de cada sujeito. Pode-se dizer também que em cada um desses espaços, elementos subjetivos são produzidos na interação entre os sujeitos. Para Placco essa subjetividade relaciona-se com:

“características próprias de cada um em permanente constituição, construída nas relações sociais, que permite à pessoa um modo próprio de funcionar, de agir, de pensar, de ser no mundo, modo que a faz atribuir significados e sentidos singulares às situações vividas. É o que faz cada um ser diferente do outro, diferença que tem origem nas significações atribuídas às experiências vividas, que por sua vez são produzidas no social.”

Com base no exposto, a discussão dos sentidos-e-significados nessa pesquisa contribui com a possibilidade de investigar, estudar e compreender criticamente os sentidos compartilhados sobre o conceito de gestão que emergem em uma reunião de formação, além de buscar entender como esses sentidos-e-significados foram compartilhados pelos participantes dessa mesma reunião.

Segundo Lessa (mimeo), os aspectos discutidos acima devem ser considerados para que assim possa se evitar uma visão fragmentada do mundo, considerando que o processo de constituição do sujeito é histórico e se dá de maneira dialética entre os sentidos e a totalidade dos significados (Fernandes, 2014).

Dessa maneira, Lessa (mimeo), ressalta a importância de se considerar a grafia sentidos-e-significados, devido à impossibilidade da discussão de somente um dos termos, desconsiderando a influência dos significados na construção dos sentidos e vice-versa. Esse processo resulta da construção dialética entre o eu e o outro, entre o individual e o social, entre as apropriações inter e intrapsicológicas.

Nesse contexto e em consonância com Lessa, essa dissertação de mestrado considera sentidos-e-significados indissociáveis na constituição dos sujeitos, sendo assim relevante analisar essas categorias em seu movimento dialético e integrador.

1.3 GESTÃO: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

Compreender a importância da gestão é primordial para os indivíduos que são afetados por sua prática, é preciso compreendê-la melhor para podermos praticá-la com êxito, considerando-a assim como uma permanente construção de sentidos e significados.

Do ponto de vista conceitual o termo gestão associa-se a crescente demanda das organizações por incorporarem tarefas que as permitam responder a mudanças internas e externas das organizações empresariais que como consequência podem provocar mudanças efetivas no dia a dia dos envolvidos no processo, com implicações que podem resultar na capacidade de sustentar a geração de aprendizado sobre o processo da organização.

Partindo de uma perspectiva com ênfase empresarial, o conceito de gestão pode ser compreendido como um conjunto de políticas, práticas, padrões atitudinais, ações e instrumentos empregados por uma instituição para interferir no comportamento humano e direcioná-lo no ambiente de trabalho. Assim, entende-se gestão por um conjunto mais ou menos organizado de princípios,

políticas, processos e procedimentos que contemplem as expectativas da organização em questão (FISCHER, 2001).

A gestão também pode ser compreendida como uma composição de pessoas com habilidades e conhecimentos diferentes, capazes de realizar trabalhos e tarefas diferentes. Neste caso, fomenta-se o trabalho cooperativo, através de objetivos e valores comuns, que por intermédio de um aperfeiçoamento e medidas adequadas de acompanhamento os indivíduos possam alcançar objetivos comuns e com valores compartilhados possam garantir uma organização para o resultado. Desta forma a gestão estaria ligada a um empreendimento ensinante-aprendente, em que as pessoas compartilham suas diferentes habilidades de acordo com a lógica da situação em que estão envolvidas (DRUCKER e MACIARIELLO, 2005).

Drucker (2013) considera que a sociedade moderna depende para o seu funcionamento e possível sobrevivência, da eficácia de organizações de grande porte. O desempenho dessas organizações tornou-se decisivo, interessando cada vez mais a esfera intelectual que emprega trabalhadores intelectuais e os utiliza como gestores, colocando em nível diferenciado de prioridades a esfera econômica ou social. Estes gestores agregam em suas rotinas a responsabilidade pelos resultados da equipe, pela natureza de seus trabalhos e de seus conhecimentos, além de tomarem decisões que provocam impactos nos resultados e no desempenho do conjunto.

Dessa forma, como sugere Drucker (2013), os gestores eficazes reconhecem o fato de que a responsabilidade final lhes pertence, não podendo ser compartilhada nem delegada. Estes mesmos gestores reconhecem também que essa responsabilidade tem como base a confiança da organização. Assim, pode-se dizer que eles sempre pensam nas necessidades e oportunidades das empresas, e não em suas próprias necessidades.

Vale ressaltar que nas organizações atuais muitos administradores são gestores, mas não todos. Drucker ressalta ainda que na sociedade moderna muitos não administradores estão se tornando gestores, porque a organização do conhecimento necessita de profissionais individuais de quem se espera

responsabilidade, autoridade e decisões que tenham impacto significativo no desempenho e nos resultados do conjunto.

Dessa forma, vale ressaltar que há essencialmente algumas práticas que ao serem adotadas pelo gestor, podem contribuir com a eficácia de suas ações, como: saber como empregar o tempo; conduzir seus esforços para resultados, e não para o trabalho; concentrar-se nas poucas grandes áreas, estabelecendo prioridades; tomar decisões, poucas e fundamentais, com estratégias certas, e não com táticas improvisadas.

Essa árdua rotina dos gestores gera uma ampla variedade de atividades diárias que segundo Mintzberg (2010), demonstra que historicamente nosso entendimento sobre gestão nada avançou nos últimos anos. O autor relata em sua obra que em 1916 se descrevia a prática da gestão como “planejamento, organização, comando, coordenação e controle”, e que oitenta anos depois ainda se descreve a prática da gestão como sendo a ação de alguém “responsável pelo planejamento, organização, direção e controle de todas as atividades que a organização espera alcançar”.

Mintzberg (2010), argumenta ainda que na prática da gestão deve-se incluir: 1) a observação pura e simples da realidade, momento este em que o gestor consegue observar o plano real do que realmente acontece com evidências sobre a prática da gestão; 2) liderança enraizada à gestão, neste caso a reflexão sobre estes dois conceitos pode clarificar as diferenças teóricas existentes, sem diferenciar a prática da ação dos envolvidos com a gestão, isto se deve ao fato de que atualmente ainda sofremos com o excesso de liderança e a falta de gestão; 3) gestão como prática aprendida com a experiência e enraizada no contexto, neste contexto a gestão é considerada uma arte, por produzir compreensão e visão baseadas em instituição. Assim, estes três aspectos citados se relacionam quando a arte traz as ideias e a integração; a prática faz as conexões, alicerçadas nas experiências concretas e a ciência utiliza a análise do conhecimento para criar a ordem.

Lück (2011) acrescenta ainda que é preciso olhar para a gestão como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente,

promovam a realização dos objetivos de sua unidade de trabalho. Essa visão de gestão assenta-se sobre a maximização dos processos sociais como força e ímpeto para a promoção de mudanças. Para Lück, o entendimento do conceito de gestão, pressupõe a ideia de participação, ou seja, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos.

1.4 GESTÃO: DOS MEIOS EMPRESARIAIS AOS MEIOS ESCOLARES

O conceito de gestão tem sua origem nas empresas, dessa forma torna-se evidente a relação dos fundamentos expostos até então com as necessidades de muitas organizações e profissionais em geral, principalmente quando relacionamos tais questões com as práticas e o contexto educacional, por se observar claramente na escola a adoção de princípios totalmente inerentes à gestão empresarial.

Neste contexto, discute-se também a importância em se perceber a relação existente entre o universo empresarial e as transformações ocorridas ao longo da história educacional brasileira, principalmente no que se refere ao modelo que prioriza a melhoria da qualidade da educação. Nesse caso há uma evidente similaridade entre as escolas e as estruturas organizacionais empresariais, que se diferenciam somente quanto aos objetivos específicos, já que nas escolas estão pautados em objetivos educacionais de ensino-aprendizagem voltados para um contexto acadêmico.

Nesta concepção administrativa, pode-se considerar que alguns conceitos pautados na gestão empresarial constituem-se nos modelos adotados nos sistemas educacionais, onde o enfoque administrativo acaba por predominar no ambiente escolar e sistemas educacionais, pautado no paradigma empresarial que tem por base as escolas de administração. Assim, o conceito de gestão com origem nas empresas, mantém uma ligação significativa com o meio escolar (SÁ, 2011).

Vale ressaltar que não se trata apenas de um termo importado dos dicionários administrativos e inseridos no contexto educacional, já que é possível observar, na escola, a adoção de práticas inerentes à gestão empresarial. Para Sá (2011), há uma consolidação de um processo envolvendo conceitos de educação voltados para a construção da cidadania de um lado e, de outro, um aparato teórico e ativo aos interesses da lógica mercadológica neoliberal.

Há evidências desta relação quando nos pautamos nos princípios estabelecidos por Taylor, principal representante da escola clássica de administração e criador das linhas de montagem adaptadas à produção em massa. Historicamente, pode-se dizer que a maneira de organizar as escolas esteve também pautado nos princípios Tayloristas, que versam sobre a separação entre a concepção e planejamento das tarefas a serem executadas, em que a capacidade de pensar é considerada inexistente ao ato de executar, além de questões referentes à divisão de trabalho, estimulando o individualismo, a competição e transformando o trabalho em uma atividade repetitiva, fragmentada e alienada (SÁ, 2011).

Ainda nesta perspectiva dos princípios da administração científica, vale citar Fayol, como outro precursor que enfatizou o controle e a racionalização do trabalho por meio do estudo do tempo e dos movimentos dos operários. Ambos – Taylor e Fayol – possuíam o mesmo objetivo: preocupação com a racionalização e os métodos de trabalho, se atentando também aos princípios administrativos que garantam o trabalho mais produtivo, mais efetivo e centralizado no comando da gerência. Assim, tanto para Taylor como para Fayol, o objetivo estava em garantir maior produtividade do trabalho e maior exploração do trabalhador por meio da disciplina e do controle.

A relação existente entre os princípios da administração de Taylor e Fayol com o modelo de administração escolar adotado durante muitos anos no Brasil, torna-se evidente quando relacionamos o papel do diretor escolar ao de mero preposto do governo. Freitas (2000), discute esta evidência e relata que as escolas apenas executavam os planejamentos pedagógicos enviados pelas instâncias superiores, mesmo que estes fossem exógenos à realidade escolar,

neste caso aos diretores cabia apenas a função de fiscalizar a execução destes planejamentos.

Permanecendo ainda nesta mesma linha Paro (2012), comenta que os trabalhos teóricos sobre Administração Escolar, de um modo geral, mencionam que os princípios administrativos que se adotavam nas empresas capitalistas eram os mesmos aplicados nos ambientes escolares. Para este autor a preocupação está na alienação que pode ocorrer quando analogamente comparamos estes princípios com a administração especificamente capitalista, que se coloca a mercê dos condicionantes sociais e econômicos de um determinado modo de produção e se apresenta como mediadora da exploração e domínio de uma dada classe social sobre as demais.

Conforme o exposto Paro (2012), observa que de uma maneira geral a gestão nas escolas brasileiras possui uma tendência em se movimentar entre duas posições antagônicas: 1) a defesa dos processos administrativos na escola sob a forma de adesão ao emprego, dos princípios e métodos desenvolvidos e adotados na empresa capitalista, para que assim possa se promover a produtividade e a eficiência da escola; 2) a negação da necessidade e conveniência da própria administração na situação escolar, opondo-se radicalmente a concepção empresarial a que se refere e todo tipo de organização burocrática da escola.

Neste contexto, para que a escola se torne uma organização humana e democrática é necessário substituir a fonte do autoritarismo identificado como sendo a burocracia, pelo espontaneísmo e ausência de todo tipo de autoridade e hierarquia. Paro (2012), relata que no dia a dia das instituições escolares a hipertrofia dos meios representada pelo excesso de normas e regulamentos meramente burocráticos, desvinculados da realidade e inadequados à solução dos problemas, só agrava ainda mais as situações, além de não contribuir de forma positiva com funcionamento eficaz das instituições na realização de seu fim educativo.

Esse processo caracterizado também pela falta de organização das atividades inerentes ao contexto escolar, só contribui com a mecanização das tarefas e o esvaziamento dos conteúdos, comprometendo cada vez mais a

qualidade do ensino e a satisfação do professor em sua função. Neste caso é fato que há muito a se avançar na superação desses paradigmas, em relação à construção de uma gestão participativa e democrática, para assim evitarmos a burocracia e o tecnicismo.

Nessa direção, nota-se especial atenção dedicada à gestão escolar na educação brasileira, que como conceito novo, supera o enfoque limitado da administração, por partir do entendimento de que os problemas educacionais são complexos e por isso demandam uma visão global e abrangente por parte dos seus gestores, com uma ação articulada, dinâmica e participativa. Na perspectiva de Lück (2012):

“a gestão emerge para superar, dentre outros aspectos, carência: a) de orientação e de liderança clara e competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e participativos; b) de referencial teórico-metodológico avançando para a organização e orientação do trabalho em educação; c) de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos globalizados para a superação de seus problemas”.

Lück (2012) ao comentar sobre a carência existente em relação à necessidade em se superar as dificuldades enfrentadas atualmente nos ambientes escolares relata que tal superação só ocorrerá se os gestores educacionais atuarem de forma inspiradora e mobilizadora com competência coletiva e orientada para a efetividade. Essa efetividade relaciona-se à realização de objetivos avançados, em acordo com as novas necessidades de transformação sócio-econômica-cultural com desenvolvimento criativo e aberto das competências humanas.

Em consideração as questões expostas acima, Lück relata que essa gestão poderá atuar de forma responsável ao estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas e, assim realizar ações conjuntas,

associadas e articuladas que visam o objetivo comum da qualidade de ensino e seus resultados.

Dessa forma, é possível garantir os avanços dos processos educacionais se tentarmos estabelecer uma gestão escolar com uma visão mais abrangente e articulada, que possa promover ações responsáveis e participativas dos seus gestores. Essas ações se justificam na medida em que os processos socioeducacionais possam ser orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, que tornar-se-ão capazes de enfrentar os desafios impostos por uma sociedade centralizada cada vez mais no conhecimento para o seu desenvolvimento.

Partindo dessa perspectiva da visão de conjunto, Lück (2012) menciona uma figura de quadrantes capaz de elucidar as questões até então expostas. Nessa figura, é possível visualizar objetivamente os eixos que evidenciam a distribuição das áreas de trabalho no exercício da gestão escolar, como é o caso da estrutura e do funcionamento (eixo horizontal) e das condições materiais e das humanas (eixo vertical):

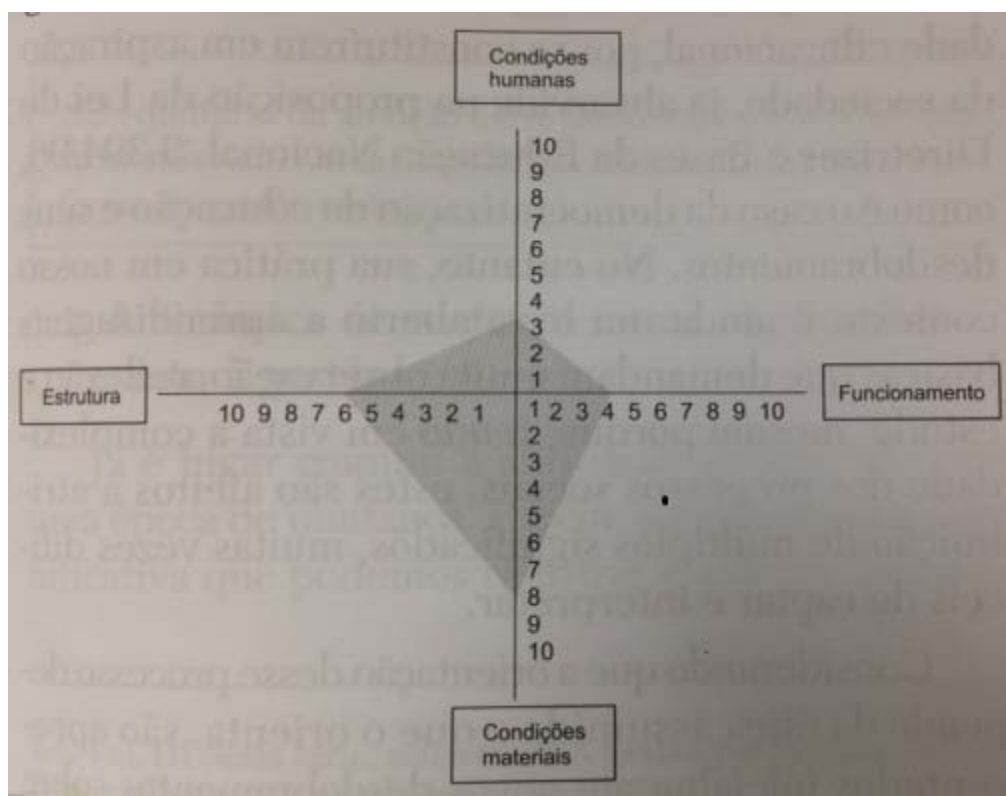


Figura 04: Eixos de realização das áreas do trabalho de gestão escolar (LÜCK, 2012, p. 27)

Considerando as discussões de Lück, compreendo que a gestão educacional aborda questões mais complexas e com maior amplitude que às questões da gestão escolar. Tais aspectos nos remetem a necessidade de considerarmos as ações relevantes à atuação prática da gestão escolar.

Lück ao relacionar as ações presentes em cada um dos quadrantes relata que na medida em que ocorre maior ênfase sobre uma condição e desatenção em relação à outra, verifica-se a tendência adotada pelo enfoque administrativo que prioriza uns aspectos sobre outros. Tais ações causam um desequilíbrio dessas ações e, portanto, a falta de efetividade na obtenção dos resultados, essa situação pode ocorrer, por exemplo, ao considerarmos como prioridade os aspectos burocráticos da escola. No entanto, verifica-se o equilíbrio existente entre as ações e uma visão de conjunto, na medida em que tais ações se efetivam com frequência ou intensidade aproximada. Pode-se assim dizer que esse equilíbrio nas ações nos remete a uma verdadeira prática de gestão.

De modo a estabelecer nesse contexto, questões atuais da gestão Lück (2011), afirma ser necessário considerar também a participação como um processo inerente à gestão educacional. Esta participação pode constituir-se em estratégia de democratização da escola, tal como proposto pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases (L.D.B.). Consequentemente, poderá haver democratização de seus processos sociais, de modo que se construam nas instituições ambientes e práticas educacionais caracterizados pela construção da autonomia da responsabilidade social e da cidadania, que se constituem, por sua vez, em condição fundamental para a adequada formação humana-social.

Um aspecto importante neste tipo de gestão considerada participativa relaciona-se aos melhores resultados do processo educacional, por entender que o trabalho educacional demanda um esforço compartilhado e realizado a partir da participação coletiva e integrada dos membros de todos os seguimentos das unidades de trabalho envolvidas. Dessa forma, esta gestão educacional pressupõe a atuação participativa de todos os envolvidos direta ou indiretamente com o processo educacional no estabelecimento de objetivos, na

solução de problemas, na tomada de decisões, na proposição de planos de ação em sua implementação, monitoramento e avaliação.

Para Lück (2011), essa participação também oferece às pessoas a oportunidade de controlarem o seu próprio trabalho, assumirem autoria sobre o mesmo e sentirem-se responsáveis por seus resultados, garantindo assim a autonomia dos envolvidos no processo educacional, que por se sentirem parte de uma realidade e não como uma parte isolada do processo. Com a prática dessa participação, é possível superar o poder individual empregado nas escolas e promover a construção do poder da competência, centrado na unidade social escolar como um todo.

Mesmo considerando que a atuação participativa de todos os envolvidos com o processo educacional pode oferecer um alcance maior dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, não podemos desconsiderar que historicamente vivemos em um mundo de constante mudança, determinada dentre muitos aspectos pela inovação tecnológica e melhoria das organizações, grupos sociais e de pessoas.

Nesse sentido, há necessidade em se promover mudanças também nos processos educacionais e nas organizações de ensino, porém se observa que as mudanças propostas raramente chegam a produzir resultados positivos e algumas vezes chegam a desestabilizar o que já estava dando certo. Luck (2011a), relata estudos que identificam a ocorrência desta situação e comenta que ao propor inovações ou mudanças no sistema de ensino, seus gestores ignoram o clima e a cultura organizacional da escola, tais conceitos são considerados por Lück como sendo referenciais, por permitirem aos gestores escolares compreender, de forma articulada, os movimentos e a dinâmica que ocorrem dentro da escola.

Em consideração a estes aspectos, é preciso estar atento às características que norteiam a escola, que por ser considerada uma organização social, é constituída por uma variedade de forças, que se influenciam reciprocamente. Esse campo de forças é determinado pelo modo como as pessoas agem e reagem, a partir de valores, crenças, mitos e modos convencionais de percepção. Quando um campo de forças está desencontrado, elas se anulam

reciprocamente, gerando instabilidade, insegurança, falta de direcionamento, e conduzindo o trabalho ao ativismo. Quando as forças nesse campo são convergentes, elas se maximizam e formam uma dinâmica orientada para o sentido das forças predominantes. O problema está nas evidências geradas por essa convergência, que nem sempre está concentrada no atendimento a diretrizes educacionais, na realização de seus objetivos e na atenção aos interesses de desenvolvimento dos alunos.

Tendo em vista o princípio democrático, a autonomia e a identidade da escola, bem como o caráter subjacente e implícito das manifestações do clima e da cultura organizacional, Lück (2011a) comenta a importância do gestor intervir sobre um problema analisando suas implicações de origem, o contexto de sua manifestação, de suas consequências e suas ramificações. Assim, poderá promover intervenções mais abrangentes e profundas, evitando buscar soluções para as questões de caráter meramente sintomático, o que de certa forma poderá contribuir com o aparecimento do problema novamente.

“A capacidade do gestor de conhecer e compreender o clima e a cultura organizacional da escola corresponde à sua possibilidade de agir efetivamente como líder e orientador do trabalho escolar para a viabilização de objetivos educacionais de elevado valor social, tendo como foco os interesses e necessidades de formação e aprendizagem de seus alunos.”

(LÜCK, 2011, p. 42)

Neste contexto Lück (2011a), observa que a natureza do processo educacional e a vida da escola são definidas pelo modo como as pessoas coletivamente organizadas realizam o trabalho em seu interior, distribuem e assumem responsabilidades, tomam e implementam decisões, percebem seu trabalho e constroem significados a partir dessa experiência interativa em que a variedade dos elementos pessoais, sociais, contextuais e funcionais são de extrema relevância para o processo de uma gestão mais humana, democrática e participativa.

Nesta mesma linha conceitual Bravo (2011), corrobora com essa posição e discute que o processo de uma gestão educacional só poderá ser considerado participativo se tiver como propósito a participação plena e irrestrita de todos os envolvidos.

Em suas discussões, Bravo estabelece um contraponto entre ser diretor e ser gestor escolar, sendo este último àquele que se valeria dos conceitos de gestão democrática aplicada à diversidade escolar e que, nem por isso deixaria de ser um diretor dentro da concepção da administração como ciência. De maneira relevante e levando em consideração os aspectos citados, é fundamental para o gestor e sua equipe habilidades que possam permitir a estes profissionais uma compreensão mais ampla das situações implantadas no ambiente escolar. Para tanto, estes gestores precisam ser formados sob a luz de um currículo mais humano, de modo que a Psicologia, Antropologia, Sociologia, Andragogia, entre outras disciplinas, possam viabilizar mais que o domínio de informações específicas, mas a compreensão, o pensamento analítico e abstrato e a flexibilidade de raciocínio para a possível solução de questões relacionadas ao cotidiano das situações rotineiras do ambiente escolar.

A escola, enquanto espaço sociocultural é considerada um local adequado para a utilização da abordagem da cultura organizacional. Para Bravo, é essencial que o gestor direcione seu olhar para o todo do ambiente escolar, analisando toda situação em sua complexidade e em suas múltiplas relações, assim:

“A implementação de novas formas e práticas de gestão na educação deve considerar a cultura existente nas organizações educacionais, para as transformações e/ou complementação de ações no plano de gestão. Como as organizações são formações intrínsecas à atividade humana, elas também vêm caracterizadas por sua cultura e reforçam um conjunto de valores e pressupostos básicos que definem o modo considerado correto de pensar, agir e sentir. A cultura nas organizações também tem algumas dimensões visíveis,

os artefatos culturais, que são manifestações mais fáceis de serem notadas.” (BRAVO, 2011, p. 57)

Em síntese, a abordagem da cultura organizacional da escola é importante para viabilizar seu conhecimento, numa perspectiva mais humana, integrada e coletiva que desvela as tramas, as relações, as correlações de força, os interesses e as especificidades que podem contribuir para seu melhor conhecimento e obtenção de uma gestão mais integrada, transparente e democrática da instituição.

1.5 GESTÃO CRÍTICO-COLABORATIVA

Conforme já comentado anteriormente, o conceito de gestão educacional tem sido arduamente discutido entre os sujeitos que participam da gestão escolar. No entanto, observa-se que aspectos relevantes dessa gestão têm seus alicerces fundamentados na gestão empresarial, desconsiderando quase que totalmente a realidade que fundamenta as escolas que apresentam características muito diferenciadas e particulares das empregadas nas empresas de modo geral.

Levando em consideração os conceitos de gestão e as discussões até então explicitadas neste trabalho de pesquisa, apresento nesta subseção a relação entre o conceito de gestão e a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. Neste contexto, ao considerar a produção coletiva de significados, os motivos compartilhados e os elos estabelecidos de forma intencional entre os participantes de uma atividade em Cadeia Criativa, pressuponho uma nova forma de olhar para a gestão praticada nos meios acadêmicos.

Ao rememorar a concepção administrativa, na perspectiva funcionalista da escola clássica, a gestão era visualizada como autônoma, de fronteiras bem estabelecidas, centrada em seu meio interno e com operações precisas, inclusive em seus limites. Tais características foram representadas por muitos estudiosos, dentre eles vale lembrar o pioneirismo de Taylor (1947), que muito se preocupou com a racionalização e os métodos de trabalho, que de

acordo com seus princípios administrativos pode garantir um trabalho mais produtivo, efetivo e centralizado no comando da gerência (Oliveira, 2012).

Considerando os conceitos até então explicitados e o contexto de vida atual em que estamos inseridos, nos remetemos a real necessidade de envolver os sujeitos em uma atividade que possa transformar a sociedade. Neste sentido, este trabalho propõe pensar a gestão a partir das TASHC, em que os sujeitos envolvidos na atividade possam estar em constante interação uns com os outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes.

Dessa forma, é importante pensar que os contextos de trabalho são considerados situações complexas do fazer humano, em desenvolvimento. Para tanto, é preciso compreender criticamente as atuais transformações sociais, e dialeticamente tentar estabelecer um elo entre a estrutura social e individual dos sujeitos envolvidos (Engeström, 2001).

Ao considerar as atividades conectadas umas às outras, formando redes de atividades, em que os sujeitos que desejam algo atuam dentro de uma comunidade com regras e divisão de trabalho, Engeström (2001), considera que pode haver tensões estruturais historicamente acumuladas dentro e entre estes sistemas de atividades, que ao se manifestarem sob a forma de algum tipo de distúrbio, acabam por exigir soluções inovadoras.

Em virtude disso, essas tensões são vistas como contradições essenciais para o entendimento das mudanças e desenvolvimento de atividades, por resultarem em transformações, que depende da colaboração e do esforço que desencadeiam mudanças deliberadas coletivamente (Engeström, 2001).

Engeström discute assim a gestão em uma esfera geral e considera dois aspectos como sendo relevantes e de valiosa contribuição quando pensamos a situação específica da gestão escolar. O primeiro diz respeito à reflexão sobre gestão como prática discursiva, em que a linguagem e a ação estão fortemente ligadas até mesmo fundindo-se. O segundo aspecto está relacionado à consideração do gestor como produtor da visão da organização, ou como corresponsável pela construção dos significados compartilhados de sua

instituição, seja por meio da articulação de significados existentes, seja pela reconfiguração dos modelos de compreensão e análise, seja pela responsabilidade de trazer, para o interior da instituição, outras visões presentes no cenário em que está inserida (Oliveira, 2012).

Nesta perspectiva, como considera Liberali (2012), em um contexto sócio-histórico-cultural, a gestão tem um valor criativo-crítico-colaborativo, e os indivíduos envolvidos estão em processo constante de aprendizagem e desenvolvimento individual e coletivo. Para Liberali:

“ ..., é condição essencial que essa gestão seja compreendida no âmbito de redes de atividades em cadeia intencional, o que envolve ações para diagnóstico, planejamento, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação de projetos comuns. Para que esses projetos possam ser realizados, considerando o caráter mutável das condições de trabalho, a criatividade e a intencionalidade atuam como modo de agir essencial de todos os envolvidos.”

Em consonância com as questões teóricas expostas até o momento, a proposta desta pesquisa fundamenta-se em compreender como o significado compartilhado do conceito de gestão foi criticamente construído nas reuniões de formação em Cadeia Criativa (CC). Para tanto vale revisitar o conceito de sentido-e-significado, para assim compreender a Cadeia Criativa.

Para Newman e Holzman (2002) o significado pode ser considerado rígido, no entanto ao ser compartilhado pela comunidade *pode* se transformar e evoluir. Essa transformação ocorre no momento em que o homem se apropria dessas significações e dá-lhes um sentido próprio, conforme suas necessidades. Já o sentido não se submete a uma lógica racional externa, ele se refere à necessidade que mobiliza o sujeito e gera formas de colocá-lo na atividade. Em conformidade com o exposto, Lessa (mimeo) acrescenta ainda que os sentidos-e-significados são indissociáveis na constituição dos sujeitos.

O significado pode assim ser entendido como a generalização da prática social humana, sintetizado em instrumentos, objetos, técnicas, linguagem, relações sociais e outras formas de objetivações como arte e ciência. Assim, não temos a totalidade de compreensão do significado de tudo o que conhecemos, ele é limitado ao que conseguimos conhecer pelo tempo, espaço e contexto. O significado mesmo sendo considerado rígido e estático, pode assumir infinitas dimensões e assim ser considerado um infinito em potencial, podendo evoluir e transformar-se conforme o sentido oferecido.

Nesse contexto, quando se considera as interações dos sentidos para produzir novos significados se desenvolve a Cadeia Criativa de Atividades.

O conceito de Cadeia Criativa vem somar-se assim aos conceitos até então citados neste projeto e se embasa na combinação de atividades em uma rede de influências intencionais. Nesta perspectiva, o termo cadeia associa-se à ideia de elo e união intencional, estabelecida em uma perspectiva de historicidade, em que novos significados são criativamente produzidos, mantendo os traços dos significados compartilhados na primeira atividade (LIBERALI, 2012b).

O conceito de Cadeia Criativa é explicado por Liberali em um de seus projetos intitulado *“Gestão Escolar em Cadeias Criativas”*. Neste projeto, a autora evidencia o modo de organização que constitui os elos de uma cadeia para a formação de diretores, supervisores, formadores, educadores alunos e comunidade :

“Essa Cadeia, denominada criativa, era percebida na produção colaborativa de significado por um grupo durante uma atividade de formação específica. Esse significado, constituído por sentidos que cada participante externalizava e internalizava durante os conflitos colaborativos na atividade, era novamente recuperado em novas produções de significados em uma outra atividade da rede de formação que estava intencionalmente interligada na rede criativa pela proposta de formação de educadores desenvolvida pelo PAC”.

(LIBERALI, 2012a)

Liberali comenta ainda que na Cadeia Criativa a interação dos sentidos para produzir novos significados permite tanto à subjetividade quanto à coletividade do sujeito, possibilitando assim uma transformação do significado em sua totalidade. Dessa forma, em um ambiente de colaboração, a argumentação torna-se responsável pela expansão e restrição desses significados compartilhados, que de forma intencional vão cumprir as necessidades de totalidades interdependentes.

Quanto à participação dos indivíduos nas tomadas de decisões, LÜCK (2010), relata que a gestão relaciona-se com o reconhecimento da importância da participação consciente destes sujeitos em decisões sobre a direção e o planejamento de suas atividades, o que implica diretamente no fortalecimento do coletivo.

Ao considerar a Gestão em meios acadêmicos, a situação descrita implicaria na participação responsável de todos os envolvidos na tomada e implantação das decisões, resultando assim em um engajamento coletivo com os resultados educacionais que poderiam ser mais eficazes e relevantes para todos os envolvidos no processo. Este procedimento pode garantir um maior compartilhamento de ideias, atitudes e modos de agir, favorecendo assim ações autônomas pautadas em práticas voltadas ao coletivo.

Neste contexto Liberali (2012), relata que:

“gestão escolar implica um valor crítico, criativo e colaborativo pelo qual os indivíduos têm uma chance de engajar-se em um constante processo de aprendizagem e desenvolvimento individual e coletivo. Além disso, é essencial que essa gestão seja entendida no contexto de redes de atividades em cadeia intencional, que envolve atividades para diagnóstico, planejamento, desenvolvimento, monitoramento e avaliação de projetos conjuntos.”

O conceito de Cadeia Criativa pode ser assim entendido como espaço de formação em que os participantes produzem significados compartilhados, criando inúmeras possibilidades de participação no mundo. Nesse sentido, a

linguagem tem um papel fundamental nesse processo, pois é ela quem permite a constituição de Cadeias Criativas de Atividades (FUGA, 2009).

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

2.1 O Estudo de Caso como metodologia de pesquisa adotada

Para a realização desta pesquisa, foi utilizado o método de estudo de caso, que tem como objetivo reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores. Nesse sentido, é importante salientar que o critério de escolha metodológica desta pesquisa, baseia-se em uma necessidade emergente da natureza e da situação dos dados, e do contexto de pesquisa.

Como expõe Chizzoti (2006), o estudo de caso permite a reunião de informações sobre um determinado assunto em seu contexto específico. Esta pesquisa analisou dados de um vídeo realizado em uma reunião de formação realizada na S.M.E., com o objetivo de compreender criticamente qual foi o significado compartilhado do conceito de gestão que emerge em uma reunião de formação.

Esta dissertação também se insere em uma proposta de base crítica-interpretativa, visto que os dados são interpretados à luz das teorias estudadas criticamente pela pesquisadora. Nesta perspectiva interpretativista, está pesquisa não parte de hipóteses que possam delimitar meu olhar de pesquisadora, e sim de perguntas que me orientam a compreensão adequada dos elementos e acontecimentos relacionados ao contexto de sua ocorrência.

Considerando que esta pesquisa por estar fundamentada em um conjunto de princípios metodológicos, oferece subsídios para uma interpretação crítica dos dados analisados, pode-se considerar que o estudo de caso como metodologia escolhida, reforça a importância de transcender à simples observação e apresentação dos dados, atentando-se aos riscos que podem tornar um estudo de caso intuitivo, primitivo e impressionista.

Dessa forma, é preciso considerar que ao analisar “o caso”, este não deve servir simplesmente como um recurso para trazer a realidade às reuniões de formação aqui analisadas, mas para contribuir com a relação que

há entre a realidade das evidências observadas e as bases teóricas aqui estudadas. A complexidade, portanto, não está na perspectiva teórico-epistemológica adotada na pesquisa, mas no próprio objeto de análise. A compreensão destes fatos nos remete a possíveis contribuições que esta escolha metodológica, de base interpretativa e incorporada na Linguística Aplicada, traz à análise qualitativa do contexto sócio-histórico em que os participantes estão envolvidos.

Neste sentido, esta pesquisa apresenta o enfoque crítico por evidenciar a relação existente entre o conceito de gestão, discutido nas atividades de formação analisadas, com a produção criativa de significado deste conceito produzida pelos participantes durante as reuniões de formação.

Esta dissertação é considerada assim um estudo de caso dos dados pertencentes a um banco de dados produzidos pela profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali no projeto intitulado *Gestão Escolar em Cadeia Criativa*, inserido em um paradigma crítico e organizado como uma Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol.

2.2 O projeto de pesquisa responsável pelos dados gerados e a configuração da Pesquisa Crítica de Colaboração

A Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol foi utilizada por Liberali em seu projeto *Gestão Escolar em Cadeia Criativa*, projeto este que fundamenta meu trabalho. A PCCol, apresentada por Magalhães (2011), implica na percepção do pesquisador como participante ativo e colaborativo na organização e condução da pesquisa voltada à transformação dos sujeitos participantes da pesquisa (incluindo o próprio pesquisador) e do mundo social (macro contexto).

Liberali, utiliza a PCCol como metodologia apropriada por pressupor a percepção do pesquisador como participante no ato de manter ou reconstruir o mundo social. Dessa forma, na perspectiva da PCCol, os indivíduos participantes da pesquisa assumem um compromisso com o processo e não

somente com o resultado da pesquisa e assim pretende compreender e transformar a realidade dos seus participantes.

Magalhães (2010), considera ainda fundamental a criação de espaços de produção coletiva e crítica para assim compreender e transformar valores, conceitos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, bem como regras e divisão de trabalho, que organizam as condições sociais, culturais, éticas e políticas relacionadas ao pensar e à ação do discurso específicos de cada participante neste contexto de formação.

Nesse contexto, considera-se que a PCCol ocupa um espaço relevante de colaboração entre todos os indivíduos envolvidos que poderão compreender criticamente como a construção de um determinado conceito ocorre em cadeia criativa em um contexto de formação de educadores e gestores, fato este de muita relevância para que tal metodologia tenha sido escolhida por Liberali.

2.3 Tipo de pesquisa

Para atingir os objetivos propostos neste trabalho esta pesquisa se organiza na perspectiva da Linguística Aplica (L.A.) e parte das questões que envolvem a linguagem na prática social e em uma perspectiva de ação. Estuda também as atividades humanas em contextos sócio-histórico-culturais diversos por meio da observação, análise, compreensão e redimensionamento dos aspectos linguísticos relacionados à organização da linguagem nestas ações.

Estudar a linguagem do educador torna-se fundamental nas atividades de formação, considerando que neste contexto a linguagem é considerada objeto e instrumento (Vygotsky, 1934) da ação dos envolvidos com a educação e com a gestão, uma vez que por meio da linguagem é possível perceber tanto o discurso nas atividades de formação como o discurso sobre as atividades de formação.

Segundo Liberali (2012), a linguagem materializa o processo reflexivo ao mesmo tempo em que constitui a prática pedagógica. Isto posto, compreende-se que trabalhar com a linguagem significa instrumentalizar os educadores para uma possível reflexão sobre suas ações (instrumento) e para a ação pedagógica (objeto). Para Liberali, desenvolver a linguagem significa

desenvolver poder emancipatório. Assim, vale ressaltar que pesquisar em L.A. significa colocar as transformações sociais no centro deste trabalho.

2.4 – O contexto da pesquisa

Segundo as Diretrizes Educacionais brasileiras o sistema de ensino público está organizado em três níveis: federal, estadual e municipal.

Em primeiro lugar, no nível federal, o Ministério da Educação é responsável pela prestação de princípios orientadores para a organização do programa nacional de educação. Ele também é responsável pela gestão do ensino profissional e superior.

Em segundo lugar, o nível de estado que é representado pela Secretaria de Estado da Educação, responsável por estabelecer programas educacionais estaduais, seguindo as orientações do Ministério da Educação. Este sistema de ensino deve fornecer ensino fundamental e médio para todos e é necessário para promover as necessidades de ensino médio. Ele também pode oferecer ensino profissional.

Em terceiro lugar, o nível municipal, representado pela Secretaria Municipal de Educação. A Secretaria Municipal é responsável por oferecer o ensino fundamental, também podendo oferecer outros níveis, como o ensino médio, conforme as necessidades da cidade.

Cada um desses três níveis é composto de diferentes subníveis. Este projeto de pesquisa foi realizado em um destes subníveis e insere-se dentro de um projeto de consultoria desenvolvido a partir de uma demanda da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para o amplo aprimoramento de vários níveis de educadores, com foco em diferentes dimensões da gestão (LIBERALI, 2012).

A Diretoria Regional de Ensino da cidade de São Paulo (DRE-SP), é o órgão que faz a ponte entre as determinações da Secretaria Municipal de Educação (SME), contexto desta pesquisa, e as escolas responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. As Diretorias Regionais coordenam e supervisionam as atividades realizadas nas escolas, além de supervisionar e

prestar assistência e fiscalização às condições de funcionamento das escolas municipais, assegurando assim que os serviços de assistência ao aluno funcionem adequadamente.

Segue abaixo um organograma que exemplifica a estrutura organizacional dos órgãos responsáveis pela manutenção da educação na cidade de São Paulo:

Figura 05: Setores da Secretaria Municipal de Educação



Fonte: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Organograma>

Quanto aos profissionais de educação que integram as unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, da Secretaria Municipal de Educação, fazem parte das equipes de educação:

I – Equipe Gestora compreendendo os seguintes profissionais: diretor de escola, assistente de diretor de escola e coordenador pedagógico;

II – Equipe Docente compreendendo os seguintes profissionais: professores que compõem o módulo da unidade, professores com laudo de readaptação funcional e, no que couber, e professores designados para outras funções docentes;

III – Equipe de Apoio à Educação compreendendo os seguintes profissionais: auxiliares de desenvolvimento infantil, agentes escolares, agentes de apoio, auxiliares técnicos de educação, assistentes de gestão de políticas públicas e profissionais com laudo de readaptação funcional/restrição de função.

Embora os três níveis do sistema educacional se apresentem subdivididos, os gestores diretamente envolvidos no processo de formação de conceitos analisados neste trabalho são: os diretores, consultores-pesquisadores e formadores de educadores.

2.5 - Participantes

Nesta seção apresento os participantes focais analisados nesta dissertação de mestrado. Estes participantes fazem parte da geração de dados da pesquisa realizada pela Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberalli, no projeto intitulado Gestão Escolar em Cadeia Criativa (2012, p. 20). São eles:

- a) Professora Pesquisadora Participante (Professora formadora): Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberalli;
- b) Assesores-pesquisadores: pessoas vinculadas ao Grupo de Pesquisa LACE;
- c) Diretor e formadores de educadores da Secretaria Municipal de Educação;
- d) Formadores de educadores do setor de Ensino Fundamental e Médio da Secretaria de Educação.

A seguir apresento uma breve descrição dos participantes dessa pesquisa², sendo que as funções e atribuições dos Diretores da Secretaria Municipal de Educação e dos Coordenadores estão descritas conforme artigos da Lei de Diretrizes e Bases (L.D.B.) e informações contidas no site da Secretaria Municipal de Educação (S.M.E.): (<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP>).

2.5.1 Professora-pesquisadora

Sou graduada em Pedagogia e em Biologia com licenciatura em Ciências/ Biologia, especialista em Psicopedagogia e Protozoologia em Saúde Pública. Atualmente ministro aulas à distância em curso de pós-graduação com foco no planejamento para ação docente em um Centro Universitário da cidade de São Paulo e oriento trabalhos de conclusão de curso (T.C.C.) no curso de Pós-Graduação em Docência para a Educação Profissional.

Meu trajeto profissional como professora teve início em 1.994 em uma escola da rede particular de ensino da cidade de São Paulo. Trabalhei nesta escola por seis anos como professora de ciências e biologia. Assumi nesta mesma unidade escolar a coordenação da área de ciência, momento que me possibilitou um contato maior com os professores dessa área e me proporcionou melhor percepção quanto as reais necessidades de cada docente em relação à dinâmica da educação e reais perspectivas relacionadas ao ensino-aprendizado. Participei nessa mesma época da elaboração do material didático da instituição.

Em 2.000 ingressei no ensino público da rede municipal e estadual simultaneamente, momento este que classifico como de fundamental importância para minha vida profissional como professora educadora. Neste momento participei de muitos eventos e cursos de aperfeiçoamento nas Diretorias de Ensino, estreitei contatos com coordenadores, diretores e

² **Participantes dessa pesquisa:** A descrição dos participantes presentes nessa dissertação foi organizada conforme dados oferecidos pela Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali em seu projeto de Pesquisa intitulado *Gestão Escolar em Cadeia Criativa*.

supervisores de ensino, situação esta que me proporcionou uma visão mais profunda do quadro da educação em nosso país.

Durante este percurso, compreendi a importância de nos distanciarmos cada vez mais da figura do professor que detém o saber para si e apenas o transmite aos alunos e, me aproximar cada vez mais dos alunos enquanto *professora-educadora* que tem como objetivo principal em suas aulas mediar o conhecimento e assim gerar possibilidades de um aprendizado significativo para a vida.

Nessa trajetória, vivenciei muitas histórias de incertezas e sucesso na sala de aula, os alunos aprendiam cada um no seu tempo e à sua maneira e no final de um ano letivo haviam incorporado de forma responsiva o conhecimento necessário para a vida. Vale ressaltar, que em muitos momentos deparei-me com dificuldades, que me provocaram inquietação e dúvidas.

O curso de Pedagogia aconteceu na busca de respostas, que pudessem aprimorar meu olhar para questões voltadas a educação. Compreendi também a necessidade em aprofundar meus conhecimentos e priorizar o trabalho com alunos que apresentavam certa dificuldade de aprendizagem, em razão disso cursei Psicopedagogia. Neste período, ao entrar em contato com a teoria e a prática dos estágios com alunos, famílias e instituições de ensino, compreendi de forma crítica a necessidade em ensinar e mediar os conteúdos de maneira mais criativa, contextualizada e reflexiva, contemplando assim as habilidades de raciocínio necessárias para o desenvolvimento cognitivos dos alunos.

2.5.2 Professora Pesquisadora participante do projeto: Gestão Escolar em Cadeia Criativa (Professora-Formadora)

A professora Fernanda Coelho Liberali é doutora e mestre em Linguística Aplicada pela PUC/SP e atua como professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar e do Grupo de Estudos sobre Educação Bilíngue. Em programas de extensão, ministra e coordena cursos sobre formação de educadores, teorias

de ensino-aprendizagem, multiculturalidade, argumentação e cidadania. Atua também como consultora para instituições públicas e privadas.

2.5.3 Assessores-pesquisadores

Membros pesquisadores do Grupo de Pesquisa Linguagem e Atividade em Contexto Escolar (GP LACE), inserido no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Estes pesquisadores desenvolvem pesquisas que colaboram com a reflexão crítica sobre as atividades de linguagem presentes no contexto escolar, focam assim a formação dos sujeitos transformadores.

2.5.4 Diretores da Secretaria Municipal de Educação

Segundo o artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases (L.D.B.) que rege a educação nacional, este profissional tem como função a coordenação do funcionamento geral da escola e da execução das deliberações coletivas do Conselho de Escola, de acordo com as diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação e respeitada a legislação em vigor.

Os diretores têm como atribuições: Participar da elaboração do Plano Escolar e acompanhar a sua execução, em conjunto com a Equipe Escolar e o Conselho de Escola; participar da elaboração e acompanhar a execução de todos os projetos da escola; organizar com o Coordenador Pedagógico e a Equipe Escolar as reuniões pedagógicas da unidade e organizar com a Equipe Técnica a divisão de trabalho desta e sua execução;

2.5.5 Coordenadores

Segundo o artigo 37 da mesma lei citada, este profissional tem como função integrar e articular as ações pedagógicas e didáticas desenvolvidas na

escola, de acordo com as diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação e respeitadas a legislação em vigor.

Os coordenadores têm como atribuições: participar e assessorar o processo de elaboração do Projeto Escolar e auxiliar sua execução junto à equipe escolar e o Conselho de Escola, garantindo a continuidade do processo de construção do conhecimento, além de articular e avaliar os Projetos Pedagógicos, avaliando também junto com a equipe docente o processo contínuo de avaliação, nas diferentes atividades e componentes curriculares.

2.6 Procedimentos de Produção, Coleta e Seleção dos dados.

Nesta pesquisa os dados trabalhados pertencem a um banco de dados produzidos pela profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali no projeto intitulado *Gestão Escolar em Cadeia Criativa* (Bolsa PQ), coletados em reuniões de formação junto a S.M.E. da cidade de São Paulo. Este projeto de assessoria para a formação de gestores foi desenvolvido a partir de uma demanda deste local com o objetivo de desenvolver vários níveis de educadores (formadores de educadores, diretores e consultores-pesquisadores) com foco em diferentes dimensões do conceito de gestão.

O procedimento de coleta e armazenamento de dados desta dissertação segue os princípios éticos e metodológicos presentes neste projeto. As observações realizadas foram analisadas e relacionadas aos estudos teóricos, buscando destacar os aspectos da Linguística Aplicada e da prática de gestão dos educadores envolvidos.

O corpus utilizado foi produzido por meio de gravações em vídeo de uma atividade de formação realizada na S.M.E.-SP pela profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali e que serviram como fonte de dados para a presente pesquisa que inclui as atividades abaixo relacionadas:

- Análise de um vídeo realizada em uma reunião de formação na S.M.E. com consultores-pesquisadores, diretores e formadores de educadores do setor de Ensino Fundamental e Médio da Secretaria de Educação;

- Transcrição dos dados realizada em primeira instância por integrantes do grupo de pesquisa da professora-formadora e posteriormente revisado e complementado por mim, conforme necessidades encontradas ao analisar o vídeo.

2.7 Procedimentos de Análise e Interpretação dos dados

Nesta seção apresento os procedimentos utilizados para discutir os dados deste trabalho. Inicio discorrendo brevemente a importância do uso da PCCol, discutida por Magalhães (1994, 1998^a, 2004, 2009) e Liberali (1999, 2007), como metodologia escolhida por Liberali em seu projeto Gestão Escolar em Cadeia Criativa, projeto este o qual se baseia minha pesquisa. Em seguida apresento brevemente a importância do Estudo de Caso como metodologia escolhida por mim para analisar dos dados presentes nesta dissertação. Ao longo do texto, apresento também as categorias linguístico-discursivas que serão utilizadas para responder as perguntas que direcionam esta pesquisa.

Esta pesquisa apresenta um cunho crítico de colaboração por colaborar com os demais integrantes do Grupo de Pesquisa LACE, referente às análises realizadas neste trabalho.

A partir do objetivo desta pesquisa – (a) investigar, estudar e compreender criticamente os sentidos-e-significados compartilhados sobre o conceito de gestão que emergem em uma reunião de formação na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (SME-SP) e (b) analisar como estes sentidos-e-significados foram compartilhados – optei pelo Estudo de Caso, acreditando ser esta a metodologia que mais se adequa a proposta deste trabalho, que tem também como intenção evidenciar as relações de transformação social constatadas pela linguagem utilizada e interação observada entre os participantes da pesquisa.

Considerando que o Estudo de Caso propicia a reunião de informações sobre um determinado tema em contexto específico, conforme já discutido anteriormente no início deste capítulo, a utilização desta metodologia corrobora com a necessidade desta pesquisa, que se refere a um determinado problema

identificado (um caso), e identifica evidências que possam oferecer garantias quanto aos dados para a investigação do problema apresentado.

Nesta perspectiva, deve-se considerar também que a linguagem pode proporcionar situações em que as escolhas lexicais feitas pelos participantes nas reuniões de formação, geram possibilidades de constituir profissionais críticos e reflexivos em contextos de formação também reflexiva.

Como salienta Fuga (2009), o ser humano e sua palavra constituem nas ciências humanas o objeto fundamental do conhecimento e, suas ideias e pontos de vista se concretizam por meio de textos em que ao mesmo tempo o ser humano é produtor e também, por eles representado. Para Fuga:

“Os dados “falam”, ou seja, apontam o caminho para a compreensão do problema investigado e, por conseguinte, uma possibilidade de interferência e transformação na questão abordada. Para LA, “ouvir os dados” requer, sobretudo, a criação de duas categorias: a linguísto-discursiva e a interpretativa”.

Para responder a pergunta de pesquisa proposta neste trabalho (Quais os sentidos-e-significados compartilhados, sobre o conceito de gestão, construídos em uma reunião da SME? Como esses sentidos-e-significados foram compartilhados?), foram adotados os seguintes procedimentos de pesquisa:

- 1) Observação e leitura dos dados com a finalidade de identificar marcas que demonstrem a contradição-colaboração no discurso;
- 2) Descrição do contexto enunciativo em que as interações ocorreram, baseados e fundamentados na TASHC;
- 3) Levantamentos dos tipos de pergunta que ocorreram no contexto da reunião analisada;
- 4) Identificação de marcadores linguísticos que caracterizam perguntas e respostas e ajudam a justificar a argumentação durante a reunião de formação;
- 5) Análise e interpretação dos dados com base nos referenciais teóricos apresentados no Capítulo Teórico deste trabalho e nas categorias enunciativas e discursivas.

Ao observar e analisar os dados desta pesquisa, constatei a importância de classificar os aspectos discursivos materializados em perguntas. Os mecanismos de articulação discursiva, que se concretizam nas falas dos participantes e possibilitam a análise do discurso, assim como os marcadores argumentativos, contribuíram de forma significativa para análise dos dados desta pesquisa.

Vale ressaltar que compreender o contexto da pesquisa, o tempo e o espaço onde o discurso se organiza é fundamental para a interpretação dos dados presentes neste trabalho. Com o objetivo de melhor elucidar estes aspectos, apresento o quadro abaixo:

Quadro 02: Categorias de análises

Categorias para análise dos dados	
Enunciativo	Discursivo
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Momento físico e social de interação ➤ Papel social dos interlocutores ➤ Objetivos da Interação ➤ Objeto / conteúdo temático 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Princípios orientadores do ato de perguntar (NININ, 2013, p. 100): <ul style="list-style-type: none"> - Pragmático; - Epistêmico; - Argumentativo ➤ Categorias de perguntas, de acordo com Ninin (2013, p. 102): <p>Quanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipo; - Conteúdo; - Condução Temática;

O quadro acima ilustra as categorias para análise dos dados enunciativos e discursivos, que serviram como base para análise e interpretação dos dados presentes nesta pesquisa.

2.8 Categorias de interpretação e análise

2.8.1 Categorias Enunciativas

Segundo Liberali (2013), as categorias enunciativas evidenciam o contexto em que a atividade é realizada, a dialética entre o local, o momento, veículo, participantes, objetivos e conteúdos a serem abordados e seus modos concretos de produção e realização.

O contexto da atividade de formação é um aspecto importante a ser considerado nesta pesquisa. As reuniões de assessoria desenvolvidas na DRE-SP pressupõe o entendimento das atividades educativas como eixo central para a transformação ampla da sociedade a partir da transformação de cada indivíduo participante, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 03: Categorias Enunciativas de Análise

Categoria Enunciativa	Propósito
Momento físico e social de interação	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o contexto em que as falas são produzidas; - A forma de agir dos sujeitos envolvidos na atividade ao assumirem seus papéis; - Os objetivos que se tem com a interação dos sujeitos envolvidos na atividade, com o intuito de se observar a influência dessas questões no modo de gestão da produção de conhecimento.
Papel social dos sujeitos envolvidos na atividade	
Objetivos da Interação	

2.8.2 Categorias discursivas

Para analisar os dados coletados durante a gravação da reunião de formação e responder às perguntas que orientam esta pesquisa, me apoio nos princípios norteadores do ato de perguntar e em algumas categorias de perguntas propostas por Ninin (2013).

Categorias de Perguntas

Para nós, seres humanos dotados da capacidade de linguagem e com necessidades de interação, torna-se necessário construirmos situações de envolvimento que nos permitam conhecermos uns aos outros. Essa construção ocorre por meio dos enunciados com características investigativas – as perguntas. Para Ninin (2013) seja em uma reunião de formação de educadores, em uma situação de sala de aula ou em qualquer outro contexto que estivermos inseridos, o envolvimento entre os indivíduos está mediado por estas perguntas. Sejam as que pedem respostas do senso comum ou as que exigem um conhecimento científico, o que realmente importa é que o fato de perguntar impulsiona tanto a relação entre nós seres humanos, quanto nosso desenvolvimento cognitivo.

Ninin (2013) relata que as perguntas são feitas tanto para monologizar o discurso, quanto para inserir o outro na atividade discursiva e:

“Organizar seu pensamento e favorecer a síntese, impulsionar a reflexão e a reformulação de modos de pensar, resgatar conhecimentos prévios, favorecer a apropriação do discurso do outro, desenvolver o pensamento metacognitivo, estabelecer confronto entre pontos de vista e desenvolver o conhecimento sobre regras e papéis conversacionais.”

Deste modo, para discutir o ato de perguntar, entendido como um ato de expansão dialógica, Ninin (2013) adota o paradigma crítico como suporte para o trabalho, com ênfase no fato de que o pensar crítico é algo aprendido e trabalhado na perspectiva do ato mediado, ocorrendo por caminhos não lineares, no entrelaçamento de pontos de vista e fundamentos que os sustentam.

Nesta perspectiva, trabalhar com condições de produção do ato linguístico, os conhecimentos envolvidos nesse ato e os modos de pronunciar-se em relação a esses conhecimentos, envolve estudos relacionados à argumentação e desenvolvidos por Leitão (1999) para discutir o ato de perguntar, as dimensões pragmáticas, epistêmicas e argumentativas desta

ação discursiva. As dimensões são modos de mediação entre o texto e a prática social, relacionados a campo, relações interpessoais e modo, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 04: As perguntas quanto aos princípios orientadores do ato de perguntar.

<p>Perguntas quanto aos PLANOS DE AÇÃO DISCURSIVA (modos de mediação entre o texto e a prática social, relacionados a campo, relações interpessoais e modo)</p>	<p>Pragmático</p>	<ul style="list-style-type: none"> - condições criadas pelo contexto de ação dos participantes para que a atividade ocorra; - assunto legitimado pelo grupo - possibilidade de discuti-lo no grupo - acesso dos participantes ao assunto - prioridade aos elementos contextuais na cena de enunciação. 	<p>As perguntas são confortáveis, estão no nível enunciativo, apenas aproximam a relação entre os interlocutores e organizam o ambiente.</p>
	<p>Epistêmico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - conceitos e definições resgatados do próprio momento enunciativo e das ações discursivas. - modos de raciocínio típicos do campo do conhecimento em questão que favoreçam a relação conhecimento cotidiano – conhecimento científico - avanço/ expansão nos modos de pensar - superação de obstáculos epistemológicos. 	<p>As perguntas avançam em direção à construção do conhecimento; elas estão entre os conceitos científicos e os conceitos do senso comum.</p>
	<p>Argumentativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - estimulação aos modos de pensar que priorizam a inserção de pontos de vista, divergências, justificativas. - interação de dúvidas para provocar movimentos argumentativos e expansão dialógica. - construção/ reconstrução de argumentos com base em recursos linguísticos-discursivos de expansão dialógica e não de contração dialógica. 	<p>A progressão vai em direção à expansão dialógica, há construção do conhecimento, reorganização do pensamento e níveis mais elaborados de argumentação.</p>

Fonte: Princípios orientadores do ato de perguntar (Ninin, 2013, p. 100)

Quadro 05: Categorias de Perguntas quanto ao tipo

CATEGORIAS DE PERGUNTAS				
		MECANISMO DE ARTICULAÇÃO DE PERGUNTAS	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
TIPO	<i>Fechada (induz a um dado tipo de resposta ou restringe o campo de respostas)</i>	Dependente	Tipo de pergunta que depende de pergunta anterior ou de resposta já dada pelo respondente – pode ser aberta ou fechada.	<u>Turno 29:</u> F: Conjunto de ações que organizam um trabalho de forma participativa e democrática para o alcance de metas ou objetivos em comuns,...e aí?
		De esclarecimento	Tipo de pergunta que exige explicação ou justificativa – pode ser aberta ou fechada.	<u>Turno 18:</u> P6: Ou conjunto de ações que levam a tomada de decisões. Será que também não tem esse viés?
	<i>Aberta (possibilita liberdade na escolha da resposta)</i>	Sumarização	Tipo de pergunta que exige identificação e recuperação de ideias relevantes apresentadas em uma discussão – preferencialmente aberta.	<u>Turno 25:</u> F: (...) Alguém colocou diferente essa ideia? Vocês falaram que também puseram coisa do alcançar, né? Como vocês mostraram essa ideia da meta?
		De expansão	Tipo de pergunta que possibilita expandir, aprofundar o pensamento, avançar no raciocínio; pede mais evidências, clarificação sobre o assunto ou raciocínio – preferencialmente aberta.	<u>Turno 27:</u> F: Então ali tá falando que é uma ação colaborativa, como é que é?

Fonte: Categorizando Perguntas (Ninin, 2013, p. 102)

Quadro 06: Categorias de Pergunta quanto ao conteúdo – “o que” é tratado.

CATEGORIAS DE PERGUNTAS		
MECANISMO DE ARTICULAÇÃO DE PERGUNTAS	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
CONTEÚDO	Sentidos Significados	Tipo de pergunta que Turno 46: F: Eu ia sugerir objetivos coletivos, porque não é objetivo da pessoa A, B ou C. Porque isso é uma característica da gestão, eu não tô pensando só no que eu gostaria, mas eu tô pensando na coletividade, no que é do todo. E levando em conta o contexto.

Fonte: Categorizando Perguntas (Ninin, 2013, p. 103)

Quadro 07: Categorias de Perguntas quanto à Condução Temática – características dos recursos de progressão temática.

CATEGORIAS DE PERGUNTAS		
MECANISMO DE ARTICULAÇÃO DE PERGUNTAS	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
CONDUÇÃO TEMÁTICA	Introdutória	Tipo de pergunta que é usada para levantar conhecimentos prévios e introduzir o assunto. Turno 01: Então como que vocês, quem gostaria de dizer como que pensou e que palavra vai ser a palavra centro, o núcleo da definição que vocês escolheram aí?
	De desenvolvimento	Tipo de pergunta que usada para permitir relacionar conhecimentos anteriores aos que estão sendo construídos. Turno 05: Qual é a diferença de escolha ação e conjunto de ações para colocar como núcleo?
	Conclusiva	Tipo de pergunta usada para possibilitar a síntese ou conclusão do que está em discussão Turno 23: (...) Então vamos quem mais aqui colocou alguma coisa de meta?

Fonte: Categorizando Perguntas (Ninin, 2013, p. 103)

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo analisa e discute os dados coletados a fim de responder às perguntas de pesquisa:

- 1) Quais os sentidos-e-significados compartilhados, sobre o conceito de gestão, construídos em uma reunião da SME?
- 2) Como esses sentidos-e-significados foram compartilhados?

Antes de passarmos a análise propriamente dita é importante fazermos uma contextualização da reunião na qual os dados foram coletados.

3.1 Contextualização

Nesta seção farei a contextualização da reunião de formação realizada na SME-SP, descrevendo o conteúdo e discussões realizadas durante essa última reunião de formação.

3.1.1 Aspectos Enunciativos da Reunião de Formação

A reunião de formação a ser analisada nesta pesquisa refere-se a um encontro de encerramento das atividades de assessoria que ocorreram no ano de 2011 na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Participaram desta reunião a professora formadora, pesquisadores-colaboradores do grupo de pesquisa LACE, consultores-pesquisadores, diretor e formadores de educadores do setor de Ensino Fundamental e Médio da SME.

Com o objetivo de beneficiar a compreensão do contexto da reunião, segue abaixo um quadro com especificações do local em que as reuniões de formação aconteceram.

Quadro 08: Local de produção da reunião de formação.

Espaço físico e situação social de interação	A reunião de formação ocorreu em uma das salas da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo.
Papel social dos interlocutores	<u>Professora-formadora:</u> responsável por mediar às atividades de assessoria desenvolvidas junto à Secretaria Municipal de Ensino (SME-SP) <u>Consultores-pesquisadores:</u> responsável pelas consultorias e pesquisas realizadas na SME e DRE <u>Formadores de educadores:</u> responsável pela formação, articulação e acompanhamento dos educadores. <u>Diretores:</u> responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola.
Objetivos da interação	Discutir o conceito de gestão com o objetivo de transformar este conceito por meio de uma reflexão crítica.
Objeto / conteúdo temático	Gerar uma noção compartilhada do conceito de gestão e de como os gestores podem se apropriar das formas de gestão conforme as necessidades presentes no contexto escolar.

Os participantes estavam sentados de maneira aleatória na sala e posicionados a frente da lousa. A professora formadora conduziu toda a reunião na frente da sala, se movimentando de um lado ao outro com o objetivo de integrar por meio de seus movimentos todos os alunos que lá estavam participando e discutindo da formação.

O objetivo central desta reunião final foi o fechamento do conceito de gestão, como fator relevante para o encerramento das discussões realizadas durante o ano com a equipe de educadores e gestores em questão.

Durante a reunião a professora formadora propôs aos integrantes que participassem da discussão com uma palavra que pudesse ser considerada o núcleo de definição para o conceito de gestão, que seria construído até o final desta formação de forma colaborativa pelos envolvidos na atividade.

Com esta ação a professora formadora ao mediar à reunião pretendia que os educadores participantes refletissem sobre uma palavra que poderia ou não estar carregada de sentidos individuais, que ao ser compartilhado por meio

de uma discussão crítica e colaborativa poderia assumir perante o grupo um significado coletivo com amplas dimensões sobre o assunto até então discutido, estudado e compartilhado por meio do discurso e da argumentação em reuniões anteriores.

3.1.2 Análise dos dados

A fim de evidenciar este movimento imbuído de sentidos-e-significados, serão utilizados para análise excertos do encontro de formação nos quais a professora-formadora solicita a participação dos gestores participantes.

Excerto 1:

(1) F: Vou falar um pouquinho sobre como agente vai juntar estas definições. Na verdade é só um fechamento do conceito de gestão, porque a gente tá vendo a ação de gestão e a gente tem trabalhado com ela, mas o conceito é importante a gente fechar um conceito que seja a conclusão das coisas que a gente discutiu ao longo do semestre passado. **Então como que vocês, quem gostaria de dizer como que pensou e que palavra vai ser a palavra centro, o núcleo da definição que vocês escolheram aí? Que palavra vocês escolheram como núcleo da definição?**

(2) P1: Ação!

(3) F: Ação! Eles colocaram gestão como ação!

(4) P2: Eu acho assim: uma palavra não dá, a gente colocou uma expressão! Conjunto de ações!

(5) F: Pra eles ação, e pra vocês conjunto de ações. Vocês também... **Qual é a diferença de escolher ação e escolher conjunto de ações? Para colocar como núcleo?**

O excerto 01 aponta para um discurso em que o entrelaçamento de vozes ocorre de forma simples, ou seja, a professora-formadora inicia a reunião dizendo que vai retomar o conceito de gestão trabalhado com os participantes e então, por meio de uma pergunta **“quem gostaria...”** convida que eles participem com ela. Faz ainda uma pergunta mais específica **“Que palavra...”** sinalizando que quer recuperar o conteúdo referente ao conceito de gestão.

Vemos então, que os participantes, conforme aponta Orsolini (2005) respondem de forma pontual, com breves respostas ou colocações. Percebemos também que a formadora repete o que P1 fala, de forma a solicitar que os demais se manifestem. P2 então expande o que foi dito acrescentando **“conjunto de ações”**.

A professora-formadora mais uma vez retoma as duas contribuições (de P1 e P2) e pergunta novamente ao grupo **“Qual é a diferença de escolha ação e conjunto de ações para colocar como núcleo?”**. Tal pergunta de desenvolvimento provoca os participantes no sentido de repensarem e refinarem suas contribuições à definição do conceito de gestão. Vemos que os sentidos atribuídos pelos participantes é apenas um aspecto do significado que trabalharam no decorrer do curso de formação. A professora-formadora, por meio de sua pergunta procura então aprofundar os sentidos-e-significados segundo o que havia sido estabelecido anteriormente.

Além desse mecanismo de articulação, podemos avançar em nossa análise considerando que no excerto 01, assim como em toda a atividade de formação, as perguntas podem estabelecer uma forma de garantir a interação dos interlocutores na atividade. Conforme discute Ninin (2013), uma atividade orientada por perguntas remete ao conceito de colaboração e pode até mesmo elevar o nível de consciência dos participantes da atividade. As perguntas presentes neste excerto, categorizadas como introdutórias, têm como objetivo focalizar o conhecimento prévio dos participantes em relação ao tema discutido e estimular os conhecimentos preliminares.

Excerto 2:

- (7) F: Não porque tem um grupo que falou pra colocar como núcleo “conjunto de ação” e outro grupo que sugeriu “ação”. Então eu tô perguntando qual é a diferença de usar um e usar o outro? O que um enfoca e o que outro enfoca? Diga, diga, diga.
- (8) P3: Ação remete a uma atividade só e que conjunto de ações a várias atividades diferentes.
- (9) F: Vou reproduzir, amplificar a voz dela. Ela disse que ação remete á uma atividade só e conjunto de ações levaria a pensar em varias coisas diferentes.
- (10) P2: Nós colocamos conjunto de ações porque daria conta dessa questão né de você estudar, planejar, encaminhar, acompanhar, avaliar e com isso a questão do conjunto.
- (11) F: Entendi, porque você acha que abrange mais.
- Vocês aí, por que vocês escolheram ação?**

No excerto 2 podemos notar que a professora-formadora prossegue com a reunião retomando o questionamento já realizado anteriormente sobre a escolha da palavra que possa ser considerada como núcleo de definição para o conceito de gestão, “*...tem um grupo que falou pra colocar como núcleo “conjunto de ação” e outro grupo que sugeriu “ação...”*”, tal pergunta reforça a importância de se desenvolver o conceito de gestão alinhado a uma concepção de ação.

Ao retomar a pergunta ao grupo sobre a diferença existente entre ação e conjunto de ação: “*Então eu tô perguntando qual é a diferença de usar um e usar o outro? O que um enfoca e o que outro enfoca?*”, a professora-formadora faz uso de uma pergunta pragmática com força ilocucionária, por afirmar que realmente há uma diferença entre “ação” e “conjunto de ação”. Assim, podemos assegurar que a força ilocucionária da pergunta faz-se na

relação estabelecida entre a pergunta realizada e o que está implícito nela, no caso a diferença existente entre os argumentos que a formadora utiliza para expandir o conceito de gestão.

Ainda considerando a pergunta em análise, podemos categorizá-la como sendo uma pergunta do tipo aberta por possibilitar aos participantes uma liberdade de escolha relacionada à resposta, com pedido de esclarecimento, por exigir explicação ou justificativa.

É interessante observar também que no Turno 7 a formadora ao dizer “**Diga, diga, diga**”, está encorajando os participantes a contribuírem de forma colaborativa com a formação do conceito que se deseja alcançar. Ao provocar tal encorajamento evidenciam-se os comentários de P3: “**Ação remete a uma atividade só e que conjunto de ações a várias atividades diferentes.**”, e P2: “**Nós colocamos conjunto de ações porque daria conta dessa questão né de você estudar, planejar, encaminhar, acompanhar, avaliar e com isso a questão do conjunto**”. Tais relatos nos remetem as considerações de Fischer (2001), que parte do pressuposto de que gestão pode ser entendida por um conjunto de ações, como princípios, processos políticos e procedimentos que podem contemplar as expectativas de uma determinada organização.

Excerto 3:

(13) F: (...) Bom, ação ou conjunto de ações, como é que vocês classificaram esse conjunto de ações ou essa ação?

(14) P5: Que organizam um determinado trabalho! Agente gostou muito dessa definição. E nesse organizar, faz parte ações de planejamento, estudo, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação.

(15) F: Então você colocou que o primeiro ponto que vai reger a caracterização de um conjunto de ações ou ação, seria que organizam um determinado trabalho. Alguém colocou

alguma coisa que não remetesse a ideia de organizar?

Porque o restante é o complemento do complemento né, então vamos ver quem, pois coisas diferentes. **Como é que vocês qualificaram conjunto de ações? Ou ação? Conjunto de ações que o quê?**

(16) P_: Que organiza um determinado trabalho.

Percebe-se no Turno 13 deste excerto que a professora-formadora ao realizar uma pergunta de desenvolvimento **“Bom, ação ou conjunto de ações, como é que vocês classificaram esse conjunto de ações ou essa ação?”** por demonstrar a intenção de continuar desenvolvendo o tema até então discutido, além de pretender que os participantes da formação articulem conhecimentos já abordados anteriormente com os que ainda estão em construção, a fim de buscar os sentidos iniciais dos participantes para o conceito em discussão e alinhá-los a produção de novos significados. Este tipo de pergunta é também categorizada como sendo do tipo fechada, por restringir o tipo de resposta, não permitir a expansão de ideias e conduzir assim os participantes a interagirem neste processo com apenas 02 possibilidades de respostas (**ação ou conjunto de ações**).

É possível notar no Turno 14 que a participante P5 ao responder que as ações ou conjunto de ações organizam um determinado trabalho, também atribui a sua resposta questões relacionadas à afetividade, ao relatar que **“Agente gostou muito dessa definição”**. Esta questão afetiva relaciona-se ao funcionamento psicológico humano atribuído por Vygostsky, que considera a integração dos aspectos cognitivos com os afetivos e assim conceber o homem como sendo um ser que pensa, raciocina e também sente, deseja e se sensibiliza.

Posteriormente a professora-formadora F pergunta aos participantes se **“Alguém colocou alguma coisa que não remetesse a ideia de organizar?, e ao questionar também “Como é que vocês qualificaram conjunto de ações? Ou ação? Conjunto de ações que o quê?”**, realiza uma pergunta de

expansão na tentativa de criar um espaço dialógico que possa favorecer a integração dos participantes na análise da referida questão. Segundo Ninim (2013), as perguntas de expansão buscam expandir um raciocínio, criam um espaço dialógico e favorecem as contribuições dos participantes integrados na formação.

Ao repetir a resposta já elaborada no Turno 14, P5 pretende enfatizar a importância de se organizar ações como as de planejar, estudar, desenvolver, acompanhar e avaliar no contexto escolar e atrelado ao conceito de gestão. Esse entendimento é reforçado pelo conceito de gestão fundamentado por Paro (2012) ao relatar a importância de se priorizar e organizar todas as atividades inerentes as atribuições dos gestores escolares.

Excerto 4:

(18) P6: *Eu coloquei conjunto de ações e tomada de decisões. Eu peguei de outro texto, aí depois eu fiquei pensando se tomada de decisões também não é uma ação.*

(19) F: *Eu acho que talvez ela esteja dentro daquelas coisas que vão organizar um determinado trabalho. **Talvez o que você possa fazer, sabe a qualificação da qualificação?** Poderia ser o conjunto de ações na tomada de decisões, de planejamento etc, como eles falaram. Talvez um dos itens que qualificam um determinado trabalho pode ser isso aí, tomada de decisões.*

(20) P6: ***Ou conjunto de ações que levam a tomada de decisões. Será que também não tem esse viés?***

(21) F: *Mas aí parece que tudo que você faz na escola é em prol da tomada de decisões. Eu não acho que seja bem isso. A tomada de decisão é parte da gestão para o alcance de algo. Eu acho que isso tá faltando ainda aí na definição que vocês colocaram.*

No excerto 4 o entrelaçamento de vozes entre P6 e a professora-formadora F, demonstra a importância de relacionar o conjunto de ações à tomada de decisões no processo definitório do conceito compartilhado de gestão. Ao realizar tal relação, P6 no Turno 20 argumenta que o conjunto de ações leva a tomada de decisões e finaliza o turno com uma pergunta de esclarecimento “**Será que também não tem esse viés?**”, que se caracteriza por favorecer o pedido de explicação sobre o que foi apresentado. A formadora F demonstra no Turno 21 não concordar totalmente com os argumentos apresentados por P6 “**Mas ai parece que tudo que você faz na escola é em prol da tomada de decisões. Eu não acho que seja bem isso**” e responde a essa questão com uma resposta induzida, em que sua afirmativa “**A tomada de decisão é parte da gestão para o alcance de algo**” funciona como um ponto de vista que não pode ser contestado sobre o que ainda falta para complementar o conceito compartilhado de gestão. Neste caso discordar pode significar contrariar a voz de maior poder na relação, a da professora-formadora.

A interação presente neste excerto nos remete as considerações de Drucker (2013), que pondera a importância da tomada de decisão na ação dos gestores e enfatiza que tais profissionais ao tomar decisões, precisam estabelecer prioridades e perceber a importância de optar pela estratégia certa e não por uma tática improvisada que poderá comprometer de forma negativa o desempenho da equipe. Ao considerar a participação dos indivíduos nas tomadas de decisões Lück (2010), relata que a gestão se relaciona com a participação consciente dos sujeitos em decisões sobre a direção e o planejamento de suas atividades, fortalecendo assim o coletivo.

Excerto 5:

(22) P7: Ações que articulem as atividades da cadeia criativa.

(23) F: Pode ser! Você se situou numa cadeia criativa, porque eu tô entendendo que se você tá se colocando dentro da cadeia criativa é que você tá pressupondo que tem uma meta lá no fim que se quer alcançar. Por isso que você tá falando da cadeia criativa, porque sempre que se fala disso é porque se tem lá no final algo a ser alcançada. **Então vamos quem mais aqui colocou alguma coisa de meta?**

No excerto acima P7 contribui com um importante argumento que relaciona a palavra “Ações”, com o conceito de Cadeia Criativa **“Ações que articulem as atividades da cadeia criativa”**. No Turno 23, F após recuperar importantes questões acerca deste conceito, identifica como ideia central a meta que se pretende atingir **“(…) Por isso que você tá falando da cadeia criativa, porque sempre que se fala disso é porque se tem lá no final algo a ser alcançada”**. Ainda neste turno, a formadora realiza uma pergunta fechada **“Então vamos quem mais aqui colocou alguma coisa de meta?”** por não conduzir os sujeitos à metacognição ou ao pensar crítico. Quanto à condução temática, esta pergunta também pode ser categorizada como sendo conclusiva por evidenciar a conclusão do que está em discussão no momento, a meta como algo que se pretende alcançar dentro da Cadeia Criativa.

Nesse excerto, podemos observar os sentidos atribuídos pela professora-formadora ao conceito de Cadeia Criativa. A professora-formadora revela em sua fala que considera válido inserir esse conceito nas discussões sobre a formação do conceito de gestão, por remeter a uma meta que se tem como desejo alcançar **“Pode ser! Você se situou numa cadeia criativa, porque eu tô entendendo que se você tá se colocando dentro da cadeia criativa é que você tá pressupondo que tem uma meta lá no fim que se quer alcançar”**. Conforme discutimos na sessão teórica, o conceito de Cadeia Criativa pressupõe o entendimento do termo cadeia, que não está associada à

ideia de encarceramento, mas a noção de elo, união ou conexão. Para Liberali (2006), as atividades exigem um caráter reflexivo e criativo, o que implica no conhecimento e busca transformadora de seu fim ou desejo, dessa forma ao estabelecer o entrelace das atividades em rede torna possível a transformação sócio-histórica-cultural mais ampla. Liberali comenta ainda que a formação crítica de educadores vista como uma Cadeia Criativa de Atividades pressupõe o entendimento das atividades educativas como eixo central para a transformação ampla da sociedade a partir da transformação de cada um. A Cadeia Criativa se realiza como ações conjuntas que produzem significados que serão compartilhados, posteriormente, com outros parceiros a partir dos sentidos que são levados à nova atividade. Assim, a Cadeia Criativa envolve ações combinadas e interdependentes, parcerias e divisão de trabalho, na busca de resultados compartilhados por todos os envolvidos.

Excerto 6:

(24) P8: Levando em conta que ...

(25) F: Espera o “levando em conta” porque já é as circunstâncias. Então ai é o que visa alcançar metas como é o que tá aqui. **Alguém colocou diferente essa ideia? Vocês falaram que também puseram coisa do alcançar, né? Como vocês mostraram essa ideia da meta?**

(26) P9: Ação que organiza o trabalho de maneira participativa e democrática tendo em vista o alcance das metas.

(27) F: Olha, ela qualificou a ação, o tipo de ação. Não só a finalidade da ação, não só a ação de que, mas com que qualidade. Ai é uma característica que agente ainda não tinha falado antes. **Então ali tá falando que é uma ação colaborativa, como é que é?**

(28) P9: Ação de maneira participativa

(29) F: Ação de maneira participativa e democrática. Então não é qualquer ação que organiza o trabalho e que vai alcançar a meta. É uma ação que é democrática e participativa. **Vocês acham que vale a pena incluir isso na definição?** Eu acho que vale a pena falar que não é qualquer ação que a gente tá aceitando para por aí como gestão. Porque pode ter aí uma gestão não democrática, mas agente tá querendo definir aí um tipo de gestão que seja democrática. Então na nossa definição a gente espera que tenha isso, que seja democrática e participativa.

Então aí: “conjunto de ação que organiza o trabalho de maneira participativa e democrática tendo em vista o alcance de metas que...” **Vocês qualificaram em que contexto? Alguém mais falou em que contexto?** Elas colocaram na cadeia criativa, porque já remete a ideia do alcance das metas, mas a cadeia criativa pressupõe como você falou, a intencionalidade, mas não dá essa dimensão que vocês falaram lá. Acho que falta também falar que tipo de ações. Que é o que elas ali também colocaram. Então agente tem aí duas coisas para trabalhar nessa definição: uma que é “em que contexto” e a outra que é “de que tipo de ações ou atividades”. Então vamos pensar: **Conjunto de ações que organizam um trabalho de forma participativa e democrática para o alcance de metas ou objetivos em comuns,...e aí?** Levando em conta...

(30) P9: Os objetivos, as metas e o contexto;

(31) F: **Levando em conta os objetivos, as metas e o contexto. Vocês acham que...**

(32) P9: Os objetivos, as metas e o contexto da realidade;

Podemos observar, neste excerto que a formadora resgata alguns sentidos com o objetivo de recuperar ideias relevantes e presentes na

discussão a cerca do conceito de meta inicialmente discutido no excerto anterior e, ao conceito de ação participativa atribuída ao conceito de gestão, ainda em formação. Estas colocações evidenciam-se na pergunta “**Alguém colocou diferente essa ideia? Vocês falaram que também puseram coisa do alcançar, né? Como vocês mostraram essa ideia da meta?**” e na pergunta “**Vocês acham que vale a pena incluir isso na definição?**”, sendo ambas categorizadas como perguntas de sumarização, por recuperar as discussões já apresentadas. Trata-se também de perguntas expansivas e abertas por possibilitar a expansão do conteúdo em debate, objetivando também aprofundar quanto às reflexões dos participantes e contribuir de maneira crítica com a atividade de formação.

No turno 26, P9 expande a discussão e acrescenta “**Ação que organiza o trabalho de maneira participativa e democrática tendo em vista o alcance das metas**”, percebemos neste turno a colaboração do participante P9, integrando à atividade novos conceitos: “participativa” e “democrática”. Estes conceitos, também atrelados à seção teórica desta pesquisa nos remetem as discussões realizadas por Lück (2011), que afirma ser necessário considerar a participação como um processo inerente à gestão educacional, podendo também constituir-se em estratégia de democratização da escola. Vale ressaltar que uma ação participativa e democrática possui como característica um trabalho fundamentada em esforço compartilhado com participação coletiva e integrada de todas as pessoas envolvidas na organização. Dessa forma, podemos alinhar as metas, até então discutidas nesta formação, com os resultados do processo educacional que se pretende alcançar, assim como no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões e também na proposição dos planos de ação que se pretende implementar.

No turno 29, a formadora expande a fala de P9, ao comentar que a participante realizou importantes contribuições com seu discurso no turno 26, e menciona no turno 27 que ela encontrou outra característica atrelada ao termo ação, evidenciando assim qualidade ao tipo de ação. A formadora então convida aos demais participantes da atividade a colaborarem com a discussão e realiza perguntas que possibilitam a expansão do tema como

“Então ali tá falando que é uma ação colaborativa, como é que é?” e “*Vocês qualificaram em que contexto? Alguém mais falou em que contexto?*” estas perguntas de expansão possibilitam à formadora aprofundar as reflexões quanto ao conceito de colaboração, alinhando-o a uma ação participativa e democrática, remetendo também tais argumentos ao contexto da gestão quando menciona o conceito de Cadeia Criativa, já discutido no turno anterior. Trata-se de perguntas abertas que pedem evidências ao solicitar clarificação quanto ao tema em discussão, permitindo assim, que os participantes da atividade possam manifestar suas contribuições fundamentadas nos subsídios até então apresentados. A formadora finaliza o turno com uma pergunta aberta do tipo dependente “**Conjunto de ações que organizam um trabalho de forma participava e democrática para o alcance de metas ou objetivos em comuns,...e aí?**”, por destacar uma série de conceitos anteriormente tratados e provocar nos participantes a necessidade de articular conhecimentos até então discutidos como: *conjunto de ações, participativa, democrática, metas e objetivos comuns*, que precisam ser trabalhados na definição de gestão, conforme enuncia a formadora.

Excerto 7:

(36) F: Levando em conta os objetivos, as metas e o contexto. Vocês acham que...

(37) P9: Os objetivos, as metas e o contexto da realidade.

(38) F: **Que visam o alcance?**

(39) P5: Levando em conta os objetivos e o contexto da realidade;

(40) F: Aqui elas falaram uma coisa que eu acho que é importante pensar na definição. Não é só levar em conta o objetivo, mas também o contexto. Porque às vezes você tem um objetivo, mas se você está dentro de uma determinada situação, ela pode impedir ou melhorar ou possibilitar mais ou possibilitar menos aquilo. **Vocês acham que vale a pena levar isso em consideração?** “Para o alcance das metas, levando em conta...”. Eu só tô com medo da palavra meta porque

vocês têm dito que meta dentro da prefeitura tem uma ideia de ser quantitativo, talvez a gente tivesse que pensar numa outra palavra ao invés disso.

(41) P10: Nos objetivos;

No excerto 7 o entrelaçamento de vozes entre os participantes e a professora-formadora evidencia um movimento do grupo em expor suas ideias. Com o objetivo de contribuir com a formação do conceito de gestão, tal movimento ratifica-se quanto à citação dos termos *objetivo* e *contexto*, que muito corroboram com as demais ideias expostas até o momento. No Turno 37, P9 colabora com as discussões e sugere “**Os objetivos, as metas e o contexto da realidade**”. Ao acrescentar ao *contexto* a palavra *realidade*, P9 atribui um sentido mais específico ao significado do termo *contexto* devido as circunstâncias reais que são vivenciadas no cotidiano por um gestor. Nesse turno é possível observar a relação de conceitos que se integram e se associam às discussões de Lück (2011) sobre a cultura e o clima organizacional da escola, apresentada na seção teórica desta pesquisa. Ao relacionarmos “**contexto da realidade**” aos estudos de Lück, consideramos que o cotidiano escolar se constitui no ambiente onde se formalizam as práticas socioculturais construídas a partir das diversas atividades exercidas pelas pessoas que compõem o ambiente em questão. Para Lück estas atividades envolvem diversos fazeres, inclusive o do discurso, que se caracteriza pela dinâmica e pelo movimento. Assim, ao considerar o contexto da realidade e relacionando-o ao cotidiano escolar é possível compreender o que ocorre na escola e seu clima, enquanto que a cultura organizacional acaba por revelar o que está por trás destas ocorrências, ou seja, a teia de significados que se estabelece e que mantém as situações da escola.

No turno 38 a professora-formadora ao perguntar “**Que visam o alcance?**” faz uso de uma pergunta aberta de expansão que possibilita expandir e aprofundar as ideias apresentadas no turno anterior. O uso do pronome interrogativo “que” funciona como um recurso de expansão dialógica que potencializa o desenvolvimento do pensar (NININ, 2013).

A professora-formadora, no turno 40 reforça a ideia de levar o “**contexto**” em consideração na definição do conceito de gestão, como menciona a participante P9 no turno 37 e, tenta assim recuperar com relevância o tema em discussão com a pergunta “**Vocês acham que vale a pena levar isso em consideração?**”, ao realizar uma pergunta aberta de sumarização a professora-formadora além de tentar resgatar a ideia do contexto, possibilita aos participantes uma maior liberdade na escolha de suas respostas. Quanto à condução temática podemos categorizar esta pergunta como sendo de desenvolvimento por permitir relacionar os objetivos da gestão com o contexto de uma determinada situação, criando assim a oportunidade de reflexão quanto ao tema em discussão.

Diante do exposto o sentido-e-significado gerado a partir do entrelaçamento de vozes nesse excerto nos remete aos estudos de Engeström (2001), que discuti a importância de refletirmos sobre o contexto de trabalho, considerado pelo pesquisador como sendo uma situação complexa de um fazer humano que está em constante desenvolvimento. Nesta perspectiva, Engeström considera importante uma compreensão crítica das atuais transformações sociais, para assim tentar estabelecer um elo entre a estrutura social e individual dos sujeitos envolvidos na atividade.

Ainda em relação ao turno 40 a fala da professora-formadora nos revela seu receio quanto à palavra meta “**Eu só tô com medo da palavra meta. Porque vocês têm dito que meta dentro da prefeitura tem uma ideia de ser quantitativo, talvez a gente tivesse que pensar numa outra palavra ao invés disso**”, este discurso alinhado as demais ideias expostas no entrelaçamento de vozes desse excerto, evidencia um sentido-e-significado que aponta a um conceito de gestão pensado a partir da TASHC. Liberali (2012) considera que em um contexto sócio-histórico-cultural, a gestão tem um valor criativo-crítico-colaborativo e os indivíduos envolvidos com essa gestão estão em um processo constante de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, não podemos considerar a ideia de um conceito que nos remeta a algo quantitativo, por desconsiderar totalmente as ações que pressupõem a produção coletiva de significados, os motivos compartilhados e os elos

estabelecidos de forma intencional entre os participantes envolvidos com a gestão escolar.

Excerto 8:

(42) F: Aí eu acho assim: tendo em vista os objetivos em comum, levando em conta o contexto.

(43) P6: Organiza o trabalho de maneira participativa, para o alcance de objetivos comuns.

(44) F: Prática para o alcance de objetivos... **Posso sugerir algo?** Eu ia sugerir objetivos coletivos.

(45) P6: Objetivos comuns!

(46) F: Eu ia sugerir objetivos coletivos, porque não é objetivo da pessoa A, B ou C. Porque isso é uma característica da gestão, eu não to pensando só no que eu gostaria, mas eu tô pensando na coletividade, no que é do todo. E levando em conta o contexto.

No excerto 8 podemos observar que a professora-formadora prossegue com a reunião acrescentando **“Aí eu acho assim: tendo em vista os objetivos em comum, levando em conta o contexto”** nota-se a relevância quanto a importância de se alinhar **“os objetivos comuns”** ao conceito de gestão em desenvolvimento. No entanto, no turno 44 a professora-formadora sugere substituir os **“objetivos comuns”** por **“objetivos coletivos”**, ao realizar a pergunta **“Posso sugerir algo?”**, trata-se de uma pergunta do tipo fraudada, por direcionar os participantes a um determinado posicionamento frente ao exposto. Ainda neste turno, em seguida a própria professora-formadora responde **“Eu ia sugerir objetivos coletivos”**, induzindo assim os participantes quanto ao uso dos **“objetivos comuns”** no desenvolvimento do conceito de gestão. Tal evidência se clarifica quando no turno 46 a professora-orientadora explica que sugeriu “objetivos coletivos” porque **“(…) não é objetivo da pessoa A, B ou C. Porque isso é uma característica da gestão, eu não to pensando só no que eu gostaria, mas eu to pensando na coletividade, no que é do todo. E levando em conta o contexto”**.

Dessa forma, compreendemos a explicação da professora-formadora no turno 46 ao considerar os sentidos-e-significados atribuídos ao olhar que devemos ter para o conceito de gestão. Segundo Lück (2011), a gestão pressupõe um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para a realização dos objetivos de sua unidade de trabalho. Esses objetivos podem ser considerados coletivos quando são almejados por todos e associam-se a uma gestão participativa, em que o trabalho cooperativo das pessoas envolvidas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas acaba por maximizar os processos sociais com força e ímpeto para a promoção das transformações necessárias. Assim, faz-se necessário compreender essas transformações sócias atuais, em uma perspectiva na qual, dialeticamente, seja possível estabelecer um elo entre estrutura social e individual (ENGSTRÖM, 1999), considerando às ações praticadas pelo indivíduo e sua relação com o todo que se pretende transformar.

Excerto 9:

(50) P6:E a corresponsabilidade

(51) F: Agora tá sendo levantado um ponto importante à questão da corresponsabilidade que não está garantida aí na definição que agente fez. Vamos ouvir toda fala dela e ver onde é uma questão corresponsável né, pois eu acho que esse é um ponto importante, porque não é reponsabilidade só do gestor oficial, mas é dos gestores nos diferentes níveis, na sala de aula o gestor é um, na direção os gestores são outros.

(52) P9: **Se colocar a gestão participativa como colaborativa envolve a responsabilidade?**

(53) F: Se todo mundo entender colaboração assim é, mas não sei não. Porque no conceito de colaborar como eu entendo, por exemplo, dentro do grupo de pesquisa da gente, colaborar pressupõe a minha responsabilidade, porém no senso comum não é isso, por isso é melhor usar a palavra repetir do que agente pensar que vai garantir.

No excerto 9, P6 realiza uma pergunta fechada **“E a corresponsabilidade?”**, a participante com esta pergunta apresenta o desejo em querer saber se a corresponsabilidade pode ou não fazer parte do conceito de gestão. A pergunta de P6 no turno 50 e a pergunta de P9 no turno 52 nos evidenciam a incerteza das participantes quanto ao conceito em desenvolvimento, ou seja, ainda não possui um sentido totalmente atribuído ao conceito de gestão em relação ao significado compartilhado pelo grupo em toda a reunião de formação.

No turno 51 a professora-formadora esclarece a dúvida da participante P6 e menciona que este ponto considerado importante, ainda não está garantido no conceito de gestão. A professora-formadora comenta ainda que **“(...) esse é um ponto importante, porque não é reponsabilidade só do gestor oficial, mas é dos gestores nos diferentes níveis, na sala de aula o gestor é um, na direção os gestores são outros”**. Esta questão da corresponsabilidade é considerada relevante por Engeström (2001) quando pensamos a situação específica da gestão escolar. O pesquisador analisa a gestão em uma esfera geral e o gestor como produtor da visão da organização, ou como corresponsável pela construção dos significados compartilhados de sua instituição.

Excerto 10:

- (54) **R: Conceito de gestão do grupo**: Conjunto de ações que organiza um trabalho, de forma participativa e democrática.
- (55) P5: Para o alcance de objetivos de todos
- (56) P6: corresponsável
- (57) F: De forma participativa, colaborativa e corresponsável
- (58) R: **Conceito de gestão do grupo**: Conjunto de ações que organiza um trabalho, de forma participativa, colaborativa, democrática e corresponsável.
- (59) F.: Tira o colaborativa, pode tirar. Participativa, democrática e

corresponsável, sem o colaborativa. Continua Rose.

- (60) R: **Conceito de gestão do grupo**: Para o alcance de objetivos coletivos,
- (61) F.: E o coletivo da conta de pensar na colaboração, porque se é participativo, é democrático e é corresponsável e o objetivo é coletivo então isso tudo que tá aí se resume no conceito de cadeia criativa, mas se eu uso o conceito de Cadeia Criativa e as pessoas não sabem o que que é dá prá, né, vai.
- (62) R: **Conceito de gestão do grupo**: Para o alcance de objetivos coletivos, levando em conta o contexto por meio de tomada de decisões, estudo, planejamento, acompanhamento, formação e avaliação.

O excerto 10 iniciou com a assessora-pesquisadora R relatando que o conceito de gestão desenvolvido até o momento diz respeito ao “**Conjunto de ações que organiza um trabalho, de forma participativa e democrática**”, nota-se a presença dos conceitos “**Conjunto de ações**”, “**organiza um trabalho**”, “**participativa**” e “**democrática**”, discutidos e compartilhados anteriormente de forma crítica e colaborativa entre os participantes do grupo.

Os participantes P5 e P6 retomam nos turnos 55 e 56 os conceitos **objetivos de todos** e **corresponsabilidade** a fim de incorporá-los ao conceito de gestão ainda em desenvolvimento. No turno 57, a professora-formadora interage com os participantes complementando “**De forma participativa, colaborativa e corresponsável**”, tenta resgatar assim o conceito *colaborativo*, fundamentado nas considerações de PX ao sugerir no turno 55 *objetivos de todos*. Porém no turno 59 a professora-formadora de forma imperativa solicita a F que retire o termo “**colaborativo**” e explica que o *coletivo* relaciona-se ao *colaborativo*, já que os demais conceitos também remetem a uma situação colaborativa por estarem alinhados ao conceito de cadeia criativa “**(...) se é participativo, é democrático e é corresponsável e o objetivo é coletivo então isso tudo que tá aí se resume no conceito de cadeia criativa**”.

No turno 62 R finaliza as discussões apresentando a definição compartilhada do conceito de gestão ***“Para o alcance de objetivos coletivos, levando em conta o contexto por meio de tomada de decisões, estudo, planejamento, acompanhamento, formação e avaliação”***. Percebe-se assim que o conceito de gestão descrito foi desenvolvido a partir de um processo coletivo de significados compartilhados pelos participantes do grupo de coordenadores e diretores presentes na reunião de formação.

A partir das discussões articuladas com a análises dos dados apresentados anteriormente, e ao longo de toda dissertação é possível retomar as perguntas de pesquisa desse trabalho: a) Quais os sentidos-e-significados compartilhados, sobre o conceito de gestão, construídos em uma reunião da SME? b) Como esses sentidos-e-significados foram compartilhados? – e perceber que durante as reuniões de formação houve uma preocupação constante da professora-formadora em buscar os sentidos que cada gestor participante trazia consigo a respeito do conceito de gestão em discussão e, assim alcançar um novo significado compartilhado de forma coletiva e colaborativa.

Nota-se no decorrer da reunião que conforme a professora-formadora abria espaço para as discussões, os gestores participavam apresentando inicialmente conceitos cristalizados sobre a prática da gestão. Esses conceitos contribuíram como instrumentos para a professora-formadora estabelecer novos significados fundamentados na argumentação, que ao serem compartilhados permitiram a esses gestores uma revisão dos seus próprios sentidos.

Quanto ao “como” o significado foi compartilhado, vale ressaltar que durante a reunião a professora-formadora conduziu as discussões realizando perguntas que além de permitir a interação dos participantes na atividade de formação, promoveu um resgate prévio do conhecimento que cada um possuía a respeito do tema em discussão.

Essa análise nos revela que a partir das discussões teóricas apresentadas e da organização argumentativa da linguagem, as perguntas elaboradas pela professora-formadora propiciaram aos participantes da reunião

um direcionamento de suas ideias, proporcionando ao grupo uma reflexão crítica e conseqüente desenvolvimento do pensamento metacognitivo estabelecido a partir das contradições apresentadas nas discussões realizadas pelos participantes da atividade de formação.

Tais articulações me permitem concluir que o movimento estabelecido para definir um conceito de gestão na reunião analisada, revela os sentidos individuais dos participantes envolvidos em relação as suas escolhas conceituais. Tais sentidos ao serem compartilhados e ressignificados, determinaram um significado coletivo desse conceito, que quando melhor compreendido contribui com o desenvolvimento de uma ação criativa, significativa e responsiva frente à atuação desses gestores em um ambiente mais colaborativo, com possibilidades de transformar significativamente o mundo social em que estão envolvidos.

Esta seção apresentou assim, uma análise fundamentada nos 10 excertos de uma reunião de formação que compôs o corpus deste trabalho e consolida as respostas apresentadas às perguntas desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado constituiu-se na tentativa de investigar como os sentidos-e-significados foram compartilhados sobre o conceito de gestão em uma reunião de formação para gestores escolares, além de também compreender como esse conceito de gestão foi desenvolvido de forma colaborativa entre os participantes dessa mesma reunião.

Para análise dos dados foi utilizada uma gravação em vídeo de uma reunião de formação na Secretaria Municipal de Educação. Esses dados foram por mim transcritos e os excertos analisados evidenciaram um movimento interessante em relação à participação dos gestores na reunião de formação.

Inicialmente essa participação ocorreu de maneira pouco contundente, porém aos poucos foi se estabelecendo de forma mais colaborativa, contribuindo assim com a desconstrução dos sentidos individuais e cristalizados do conceito em discussão. Dessa maneira, mesmo ocorrendo uma participação com poucos argumentos e contradições, novos significados sobre o conceito de gestão foram produzidos, mantendo traços dos significados compartilhados anteriormente.

A transformação do significado coletivo do conceito de gestão visa também transformar as práticas escolares de cada um dos gestores envolvidos com a atividade, objetivo este idealizado pela professora-formadora, que não nos revela garantia alguma que tal transformação ao ocorrer possa efetivamente perdurar nos ambientes em que esses gestores atuam.

Por outro lado, embora mesmo com a intenção de resgatar de forma colaborativa tal conceito, a professora-formadora ao mediar à reunião mostrou-se, em determinados momentos, pouco colaborativa se sobrepondo ao discurso dos participantes que pouco argumentaram e, intervindo também em alguns momentos de forma persuasiva na condução da reunião.

Nesse contexto, pude perceber que a atividade de formação analisada poderia ter se desenvolvido de forma mais crítica e colaborativa se os indivíduos envolvidos tivessem apresentado de forma mais contundente e participativa suas contradições quanto ao tema discutido.

Mesmo assim é importante frisar que os indivíduos participantes dessa formação possuíam um sentido de gestão ancorado em fatores como, por exemplo, suas vivências e aspectos sociais e culturais que possivelmente interferiram de forma direta ou indireta na constituição de cada um dos envolvidos. Fato este relevante por enriquecer de maneira significativa os meios de formação, e contribuir com possíveis transformações coletivas dos envolvidos nesse tipo de atividade.

Algumas questões que foram tangenciadas no presente trabalho mereceriam um estudo mais aprofundado. É o caso da qualidade das interações e mediações em contextos de formação, por serem consideradas por mim e certamente outros formadores, como situações em que educadores e formadores ao refletirem criticamente sobre o significado de suas escolhas poderão manter ou transformar suas ações, visando assim a construção de um conhecimento amplo e social que possa interferir de forma crítica e colaborativa na sua práxis.

Outras questões fizeram-se presentes no decorrer da pesquisa, mas não foi possível trabalhá-las. Tal fator decorreu das limitações existentes na realização do presente estudo, possuindo um tempo específico para ser desenvolvido e sendo necessário realizar uma série de recortes temáticos, relacionados com a problemática principal.

O desenvolvimento dessa pesquisa trouxe a tona importantes discussões relacionadas à prática da gestão escolar, a condução adequada e reflexiva das formações propostas aos educadores e gestores escolares, além de outras questões pertinentes, mas não de menor valor que se relacionam direta ou indiretamente com a rotina escolar. Essas questões me conduziram a importantes reflexões e, certamente contribuíram com a transformação de minha atuação enquanto professora-educadora, promovendo certo rompimento com práticas relacionadas a minha organização individual do conhecimento. Assim, este trabalho muito contribuiu com minha formação crítica, tornando-me mais reflexiva, colaborativa e agente das minhas escolhas e ações.

Dessa forma, não tenho a intenção de encerrar uma discussão acerca do tema tratado neste trabalho, em especial em relação à definição do conceito

de gestão em reuniões de formação, mas de colaborar com um projeto que já havia sido iniciado, sobre a Gestão Escolar em Cadeia Criativa. Espero, com isso, ter conseguido instigar o início de outras tantas discussões, sendo, ainda um desejo meu, de que esse diálogo não fique restrito apenas ao contexto da pós-graduação.

Penso que assim poderemos constituir um diálogo fecundo, do qual poderão emergir outras conclusões, que possam contribuir com o desenvolvimento de novos projetos relacionados à formação de educadores para conduzir a gestão de qualquer ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. A.; ALONSO, M. (orgs.) *Tecnologias de Formação e na Gestão Escolar*. São Paulo: Avercamp, 2007.

BRAVO, I. *Gestão educacional no contexto municipal*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

BRONCKART, J.-P. (1997) *Atividade de linguagem, textos e discursos – Por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CANUTO, M. *Atividade de formação de professores de ensino fundamental i: leitura como instrumento de ensino-aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 152f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2012.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho / Yves Clot; trad. Adail Sobral*. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

COLLOPY, F. (Ed.), *Managing as designing*. Stanford: Stanford University Press, 2004.

CRUZ, R.M.B.da; GARCIA, F.C.; OLIVEIRA, M.A.M.; BAHIA, M.G.M. *A cultura organizacional nas empresas e nas escolas*. In: OLIVEIRA, M.A.M. (org.) *Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens*. In: Petrópolis, RJ: Vozes, 2012 p. 54 – 74.

DRUCKER, P.F.; MACIARIELLO, J.A. (1993). *Management – Revised Edition*. New York: Harper and Row, 2005.

DRUCKER, P. F. *Management as a social function and liberal art*. In: Management. US: Collins, 2008.

_____. *O Gestor Eficaz*. Rio de JANEIRO: LTC, 2013.

_____. *Managing as argumentative history-making*. In: BOLAND Jr., R.

ENGESTRÖM, Y. 2011. *From design experiments to formative interventions*. *Theory & Psychology* 21(5), p. 598-628

_____. 2004. *Collaborative Intentionality Capital: object-oriented interagency in multiorganizational fields*. Disponível para consulta em http://lchc.ucsd.edu/MCA/-Mail/xmcamail.2004_12.dir/att-0048/01-Collaborative_intentionality.pdf. Acessado em 15/10/2005

_____.2001. *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*. In: *Journal of Education and Work*. V. 14, no 1.

_____. 2001a. *The Horizontal Dimension of Expansive Learning: weaving texture of cognitive trails in the terrain of health care in Helsinki*. Paper presented at the international symposium 'New Challenges to Research on Learning', March 21-23, University of Helsinki, Finland.

FERNANDES, E.C.de B. Sentidos-e-significados atribuídos ao gênero oral seminário: uma investigação crítica. (Mestrado em Língua Aplicada e Estudos da Linguagem). 102f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2014.

FISCHER, A. L. *O conceito de modelo de gestão de pessoas, modismo e realidade em gestão de recursos humanos nas empresas brasileiras*. In: DUTRA, J. S. *Gestão por Competências, um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas*. São Paulo: Editora Gente, 2001, p. 9-24.

FULLAN, M. *What's worth fighting for the principalship?* / Michael Fullan – 2nd Ed. US: Teachers College, Columbia University, 2008.

GUERRA, M.G.G *Formação de educadores: produzindo conhecimento e possibilitando mudanças sociais na comunidade*. (Doutorado em Língua Aplicada e Estudos da Linguagem). 152f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2010.

GUIMARÃES, J.L.F. *Gestão participativa: um estudo de caso em uma instituição pública de ensino*. (Mestrado em Administração). 93f. Universidade Potiguar, Natal, 2010.

IGARASI, L.Y. *A gestão escolar como fator condicionante dos atores e desempenho da unidade escolar*. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). 116f. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2001.

KRAMES, Jeffrey A. *A cabeça de Peter Drucker*. Rio de Janeiro: Sextante, 2010.

LAAT, M. de; SIMONS R.J. REVISTA CEDEFOP. *Aprendizagem colectiva: perspectivas teóricas e modelos de apoio à formação em rede.*– Formação Profissional nº 27.

LEITÃO, S. *O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula*. In:LEITÃO, S. DAMIANOVIC, M. C. *Argumentação na Escola: o conhecimento em construção*.Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p.13-30.

LEMONS, M. F.; GUERRA , M. G. G. *Coordenador Pedagógico: reflexão e desafios no dia a dia da escola*. Fortaleza: Aprender Consultoria Educacional, 2012.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia e personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciências Del Hombre, 1978.

LESSA, A.B.C.T. *Em busca de sentidos-e-significados*. (mimeo)

LIBÂNEO, J.C. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBERALI, F. C. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: Lucia ROTTAVA (org.) *Ensino/ Aprendizagem de Línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Editora da UNIJUI

_____. *Argumentação em contexto escolar*. Campinas: Pontes. 2013.

_____. *Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. *Gestão escolar em cadeias criativas*. São Paulo: Projeto de pesquisa do CNPq . Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012a.

_____. *Atividade social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009.

LIMA, M.R.C.de. *Paulo Freire e a administração escolar: A busca de um sentido*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

LÜCK, H. *Gestão do processo de aprendizagem pelo professor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. _____. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. *Gestão educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. *Gestão da cultura e do clima organizacional da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

_____. *Liderança em gestão escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. *Dimensão da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

LÜCK, H.; FREITAS, Kátia S. de; GIRLING, R.; KEITH, S. *A escola participativa: O trabalho do gestor escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Lück, H. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática: <http://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf>

MAGALHÃES, M. C. C. *O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas*. In: SCHETTINI, E. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. C. (Orgs.). *Vygotsky: uma revista no início do século XXI*. São Paulo: Andross, v. 270, 2009, p. 53-78.

_____. *A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos*. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.) *A formação do professor como profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009a, p. 45 – 62.

_____. *A Pesquisa Colaborativa em Lingüística Aplicada*. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.) *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2006, p. 148-157.

MELO, L. de F. *Reformas educacionais e gestão democrática no estado do Acre: repercussões no trabalho do núcleo gestor da escola*. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. 357f. Belo Horizonte, 2010.

MINTZBERG, H. *Managing: Desvendando o dia a dia da gestão*. / Henry Mintzeberg; Trad. Francisco Araujo Costa; revisão técnica: Roberto Fachin. – Porto Alegre: Bookman, 2010.

MOITA LOPES, L.P. *Linguística Aplicada e vida contemporânea*. In: FABRICIO, B. et al. *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a, p. 85-105.

NININ, M.O.G. *Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica: uma investigação da linguística aplicada sobre modos de perguntar*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

_____. *O Fio da Meada: descortina-se a prática da observação. Uma perspectiva crítica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

ORSOLON, L. A. M. *O Coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/ na escola*. In: ALMEIDA, L.R. de; PLACCO, V.M.N. de S. (org.) *O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2009. p. 17-26.

PARO, V. H. *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

PLACCO, V. M. N. de S., SOUZA, V.L.T. de, (org.) *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2006.

PLACCO, V. M. N. de S., SILVA, S. H. S. da *A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas*. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L.R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (org.) *O Coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2009. p. 17-26.

PONTECORVO, C. *Discutir, Argumentar e Pensar na Escola – O Adulto como Regulador da Aprendizagem*. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende. Interação social, conhecimento e escola*. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005, p. 65-88.

REGO, T.C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

REVISTA EDUCAÇÃO. *O Velho Problema. Sem formação específica, coordenadores se apoiam em cursos de extensão*. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/167/artigo233506-1.asp>
Acesso em: 19 out. 2012.

SÁ, G. T. R. *A gestão educacional na contemporaneidade e a construção de uma escola emancipatória à luz da teoria de Antonio Gramsci*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SANTIAGO, C. *A gestão da produção de conhecimento em fóruns na educação a distância*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 263f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2013.

SARDINHA, G.da S. *Impactos da gestão escolar no desenvolvimento de processos de inclusão em uma escola pública de ensino médio do Rio de Janeiro: um estudo de caso*. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SCHETTINI, R. H. *Atividade em sala de aula: um dilema muito discutido, mais pouco resolvido*. São Paulo: Andross, 2008, p. 25, 26 e 33.

SILVEIRA, S.M.P.S. *A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar* (Doutorado em Educação). 277 f. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad Editora, 2009

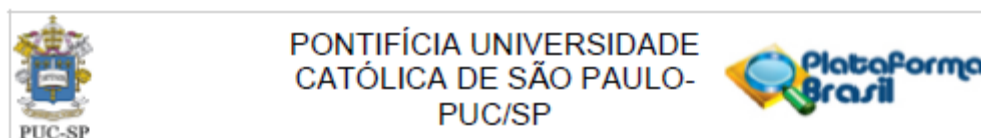
VYGOTSKY, L. S. (1935) *A formação social da mente*. 6a.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. (1934) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. (1934) *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A produção do conceito de gestão em Cadeia Criativa.

Pesquisador: Cristiane Lemos Bortoletto Zucherato

Área Temática:

Versão:

CAAE: 30667914.9.0000.5482

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 753.268

Data da Relatoria: 12/05/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PEPG em LAEL), vinculado à Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes (FAFICLA) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Cristiane Lemos Bortoletto Zucherato, sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali.

A proposta visa "(...) analisar e compreender criticamente como o conceito de gestão é construído de forma colaborativa em dois elos da Cadeia criativa: reuniões de formação para gestores escolares realizadas na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo e em uma Diretoria Regional de Educação da cidade de São Paulo. Mais especificamente, é objetivo desta pesquisa: (a) investigar, estudar e compreender criticamente qual será o significado compartilhado do conceito de gestão construído em cadeia nas reuniões de formação e (b) analisar como este significado foi compartilhado em cada um dos elos da Cadeia criativa, pelas marcas da argumentação. Considerando o objetivo geral e os objetivos específicos baseados nos contextos mencionados, este trabalho busca responder as seguintes questões de pesquisa: Qual o significado compartilhado sobre o conceito de gestão em cada uma das instâncias (Secretaria

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C		CEP: 05.015-001
Bairro: Perdizes		
UF: SP	Município: SAO PAULO	
Telefone: (11)3670-8466	Fax: (11)3670-8466	E-mail: cometica@puccsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO-
PUC/SP



Continuação do Parecer: 753.268

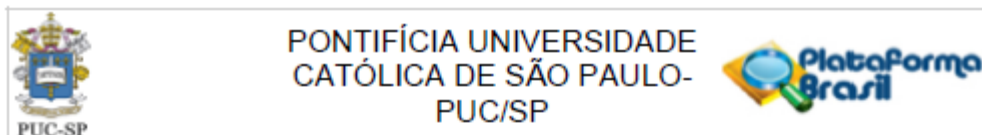
Municipal de Educação e Diretoria Regional de Ensino)? Como este significado foi compartilhado? Qual a relação entre os significados compartilhados nestas reuniões? Quais marcas desta relação interferem e influenciam criticamente um no outro? Quais marcas do discurso evidenciam como o significado do conceito de gestão foi construído e compartilhado nas duas reuniões de formação realizadas nestas instituições? Esta pesquisa se justifica pela importância da compreensão crítica dos conceitos que normalmente são apresentados de forma cristalizada em formação de educadores, e que podem se transformar durante o desenvolvimento destas reuniões e assessorias realizadas com foco na ação colaborativa com estes gestores. Além disso, outro aspecto importante relaciona-se a necessidade de se compreender como os gestores da educação, se apropriam e constroem também de forma colaborativa as formas de gestão frente às necessidades presentes no contexto escolar. A metodologia aplicada se organiza na perspectiva da Linguística Aplicada (LA) que parte de questões que envolvem a linguagem na prática social e em contexto de ação. Para a realização desta pesquisa na perspectiva da Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol, serão utilizados diferentes instrumentos de pesquisa como: revisão bibliográfica; análise dos dados presente em gravações de duas reuniões de formação oferecidas aos gestores de educação da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo e de uma Diretoria Regional de Educação da cidade de São Paulo; análise de planos de gestão das escolas envolvidas e das apresentações dos resultados dos planos implementados, além de análise multimodal das reuniões. A escolha destes instrumentos de coleta visa atender à necessidade da compreensão dos dados adquiridos, possibilitando assim a discussão e análise dos dados obtidos frente aos significados criados e compartilhados nesta pesquisa. Assim, este projeto de pesquisa visa se integrar aos demais trabalhos até então desenvolvidos neste departamento para assim, colaborar de maneira ativa, crítica, colaborativa e reflexiva com as atividades já concretizadas ou em andamento."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Esta pesquisa desenvolvida como parte do trabalho de Mestrado, que está fundamentada na Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural (TASHC), tem por objetivo geral analisar e compreender criticamente como o conceito de gestão é construído de forma colaborativa em dois elos da Cadeia criativa: assessorias realizadas na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (SME-SP) e em uma Diretoria Regional de Educação da cidade de São Paulo (DRE-SP), em que participam formadores e coordenadores de escolas da rede municipal de ensino.

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 753.268

Objetivos Específicos:

Considerando o objetivo geral acima descrito, a pesquisa em questão tem como foco:

(a) investigar, estudar e compreender criticamente qual será o significado compartilhado do conceito de gestão construído em cadeia na SME-SP e na DRE-SP e

(b) analisar como este significado foi compartilhado em cada um dos elos da Cadeia criativa, pelas marcas da argumentação. Considerando o objetivo geral e os objetivos específicos baseados no contexto mencionado, este trabalho busca responder as seguintes questões de pesquisa:

I) Qual o significado compartilhado sobre o conceito de gestão em cada uma das instâncias (SME-SP e DRE-SP)? Como este significado foi compartilhado?

II) Qual a relação entre os significados compartilhados nas reuniões realizadas na SME-SP e na DRE-SP? Quais marcas desta relação interferem e influenciam criticamente um no outro?

III) Quais marcas do discurso evidenciam como o significado do conceito de gestão foi construído e compartilhado nas duas reuniões de formação realizadas na SME-SP e DRE-SP?

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atendem satisfatoriamente ao que está disposto e é recomendado na Resolução CNS/MS n. 466/12 que trata das pesquisas que envolvem seres humanos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e muito bem fundamentada, permitindo-se concluir que a proposta de pesquisa em tela, possui uma linha metodológica bem definida, base da qual será possível auferir conclusões consistentes e, portanto, válidas.

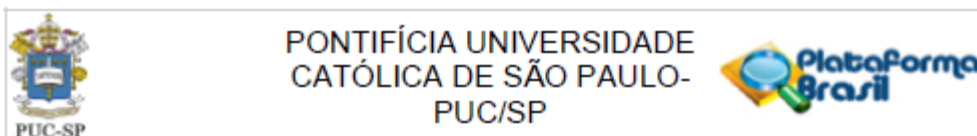
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados a contento, conforme orienta a Resolução CNS/MS n° 466/12, os Regimento e Regulamento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP e o Manual Ilustrado da Plataforma Brasil, disponíveis para consulta no site: www.pucsp.br/cometica

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C	
Bairro: Perdizes	CEP: 05.015-001
UF: SP	Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466	Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 753.268

Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 486/12:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;
- c) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- d) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- e) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- f) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem Pendências e Lista de Inadequações, portanto, somos de parecer favorável à aprovação e realização do projeto de pesquisa em tela.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO PAULO, 15 de Agosto de 2014

Assinado por:
Edgard de Assis Carvalho
(Coordenador)

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C		CEP: 05.015-001
Bairro: Perdizes		
UF: SP	Município: SAO PAULO	
Telefone: (11)3670-8466	Fax: (11)3670-8466	E-mail: cometica@puccsp.br

ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DA REUNIÃO DE FORMAÇÃO

- (1) F.: Vou falar um pouquinho sobre como agente vai juntar estas definições. Na verdade é só um fechamento do conceito de gestão, porque a gente tá vendo a ação de gestão e a gente tem trabalhado com ela, mas o conceito é importante a gente fechar um conceito que seja a conclusão das coisas que a gente discutiu ao longo do semestre passado. Então como que vocês, quem gostaria de dizer como que pensou e que palavra vai ser a palavra centro, o núcleo da definição que vocês escolheram ai? Que palavra vocês escolheram como núcleo da definição?
- (2) P1: Ação!
- (3) F: Ação! Eles colocaram gestão como ação!
- (4) P2: Eu acho assim: uma palavra não dá, a gente colocou uma expressão! Conjunto de ações!
- (5) F: Pra eles ação, e pra vocês conjunto de ações. Vocês também... Qual é a diferença de escolher ação e escolher conjunto de ações? Para colocar como núcleo?
- (6) P2: Diferença de ação e conjunto de ação?
- (7) F: Não porque tem um grupo que falou pra colocar como núcleo “conjunto de ação” e outro grupo que sugeriu “ação”. Então eu tô perguntando qual é a diferença de usar um e usar o outro? O que um enfoca e o que outro enfoca? Diga, diga, diga.
- (8) P3: Ação remete a uma atividade só e que conjunto de ações a várias atividades diferentes.
- (9) F: Vou reproduzir, amplificar a voz dela. Ela disse que ação remete á uma atividade só e conjunto de ações levaria a pensar em varias coisas diferentes.

(10) P2: Nós colocamos conjunto de ações porque daria conta dessa questão né de você estudar, planejar, encaminhar, acompanhar, avaliar e com isso a questão do conjunto.

(11) F: Entendi, porque você acha que abrange mais.

Vocês aí, por que vocês escolheram ação?

(12) P1: Porque no resto agente já englobo também, achamos importante tudo que ela falou. Ação que organiza o trabalho de maneira participativa e democrática. Então, nós entendemos que envolve o acompanhamento, o planejamento e a formação.

(13) F: Vocês não tao falando em ação como atividade, vocês estão falando de uma ação com o sentido genérico. Então o que ela ta chamando de ação é o mesmo que chamar de conjunto de ações. Então, tanto faz de um jeito ou de outro a ideia é a mesmo. Por isso eu perguntei qual era a diferença! Porque se você estivesse falando de ação como uma coisa só, mas não! É ação no campo genérico, no modo de agir que envolve um conjunto de ações ou atividades. Vocês sabem que na definição do Bronckart que fala de questões de linguagem que vocês devem ter lido para falar de texto e tal, ele usa o agir, porque é a mais neutra de todas as palavras. Ele fala do agira não para definir gestão, mas quando fala dessas três: “ação, atividade, ações, etc”. Ele usa agir como um termo mais genérico, que tem esse papel que o grupo abordou.

Bom ação ou conjunto de ações, como é que vocês classificaram esse conjunto de ações ou essa ação?

(14) P5: Que organizam um determinado trabalho! Agente gostou muito dessa definição. E nesse organizar, faz parte ações de planejamento, estudo, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação.

(15) F: Então você colocou que o primeiro ponto que vai reger a caracterização de um conjunto de ações ou ação, seria que organizam um determinado trabalho. Alguém colocou alguma coisa que não

remetesse á ideia de organizar. Porque o restante é o complemento do complemento né, então vamos ver quem, pois coisas diferentes. Como é que vocês qualificaram conjunto de ações? Ou ação? Conjunto de ações que o quê?

- (16) P_: Que organiza um determinado trabalho.
- (17) F: Vocês também usaram esse?
- (18) P6: Eu coloquei conjunto de ações e tomada de decisões. Eu peguei de outro texto, aí depois eu fiquei pensando se tomada de decisões também não é uma ação.
- (19) F: Eu acho que talvez ela esteja dentro daquelas coisas que vão organizar um determinado trabalho. Talvez o que você possa fazer, sabe a qualificação da qualificação? Poderia ser o conjunto de ações na tomada de decisões, de planejamento etc, como eles falaram. Talvez um dos itens que qualificam um determinado trabalho pode ser isso aí, tomada de decisões.
- (20) P6: Ou conjunto de ações que levam a tomada de decisões. Será que também não tem esse viés?
- (21) F: Mas aí parece que tudo que você faz na escola é em prol da tomada de decisões. Eu não acho que seja bem isso. A tomada de decisão é parte da gestão para o alcance de algo. Eu acho que isso tá faltando ainda aí na definição que vocês colocaram.
- (22) P7: Ações que articulem as atividades da cadeia criativa.
- (23) F: Pode ser! Você se situou numa cadeia criativa, porque eu tô entendendo que se você tá colocando dentro da cadeia criativa é que você tá pressupondo que tem uma meta lá no fim que se quer alcançar. Por isso que você tá falando da cadeia criativa, porque sempre que se fala disso é porque se tem lá no final algo a ser alcançada. Então vamos quem mais aqui colocou alguma coisa de meta.

- (24) P8: É a intencionalidade.
- (25) F: Então como vocês puseram? Conjunto de ações...
- (26) P8: Conjunto de ações que organiza um determinado trabalho, com vista de atingir levar a meta, levando-se em conta os objetivos e o contexto da realidade.
- (27) F: Então vocês viram como ficou o dela? É semelhante quando você entende o conceito de cadeia criativa, porque lá ela diz que se organizam em uma cadeia criativa, pressupõe que pretende alcançar metas...
- (28) P8: Levando em conta que ...
- (29) F: Espera o “levando em conta” porque já é as circunstâncias. Então ai é o que visa alcançar metas como é o que tá aqui. Alguém colocou diferente essa ideia? Vocês falaram que também puseram coisa do alcançar, né? Como vocês mostraram essa ideia da meta?
- (30) P9: Ação que organiza o trabalho de maneira participativa e democrática tendo em vista o alcance das metas.
- (31) F: Olha, ela qualificou a ação, o tipo de ação. Não só a finalidade da ação, não só a ação de que, mas com que qualidade. Ai é uma característica que agente ainda não tinha falado antes. Então ali tá falando que é uma ação colaborativa, como é que é?
- (32) P9: Ação de maneira participativa
- (33) F: Ação de maneira participativa e democrática. Então não é qualquer ação que organiza o trabalho e que vai alcançar a meta. É uma ação que é democrática e participativa. Vocês acham que vale a pena incluir isso na definição? Eu acho que vale a pena falar que não é qualquer ação que a gente tá aceitando para por aí como gestão. Porque pode ter aí uma gestão não democrática, mas agente tá querendo definir

aí um tipo de gestão que seja democrática. Então na nossa definição a gente espera que tenha isso, que seja democrática e participativa.

(34) Então aí: “conjunto de ação que organiza o trabalho de maneira participativa e democrática tendo em vista o alcance de metas que...” Vocês qualificaram em que contexto? Alguém mais falou em que contexto? Elas colocaram na cadeia criativa, porque já remete a ideia do alcance das metas, mas a cadeia criativa pressupõe como você falou, a intencionalidade, mas não dá essa dimensão que vocês falaram lá. Acho que falta também falar que tipo de ações? Que é o que elas ali também colocaram. Então agente tem aí duas coisas para trabalhar nessa definição: uma que é “em que contexto” e a outra que é “de que tipo de ações ou atividades”. Então vamos pensar: Conjunto de ações que organizam um trabalho de forma participativa e democrática para o alcance de metas ou objetivos em comuns,...e aí? Levando em conta...

(35) P9: Os objetivos, as metas e o contexto;

(36) F: Levando em conta os objetivos, as metas e o contexto. Vocês acham que...

(37) P9: Os objetivos, as metas e o contexto da realidade;

(38) F: Que visam o alcance?

(39) P5: Levando em conta os objetivos e o contexto da realidade;

(40) F: Aqui elas falaram uma coisa que eu acho que é importante pensar na definição. Não é só levar em conta o objetivo, mas também o contexto. Porque às vezes você tem um objetivo, mas se você está dentro de uma determinada situação, ela pode impedir ou melhorar ou possibilitar mais ou possibilitar menos aquilo. Vocês acham que vale a pena levar isso em consideração? “Para o alcance das metas, levando em conta...”. Eu só tô com medo da palavra meta porque vocês têm dito que meta dentro da prefeitura tem uma ideia de ser quantitativo, talvez a gente tivesse que pensar numa outra palavra ao invés disso.

- (41) P10: Nos objetivos;
- (42) F: Aí eu acho assim: tendo em vista os objetivos em comum, levando em conta o contexto.
- (43) P6: Organiza o trabalho de maneira participativa, para o alcance de objetivos comuns.
- (44) F: Prática para o alcance de objetivos...Posso sugerir algo? Eu ia sugerir objetivos coletivos.
- (45) P6: Objetivos comuns!
- (46) F: Eu ia sugerir objetivos coletivos, porque não é objetivo da pessoa A, B ou C. Porque isso é uma característica da gestão, eu não to pensando só no que eu gostaria, mas eu to pensando na coletividade, no que é do todo. E levando em conta o contexto.
- Agora vem o “por meio de”. É uma palavra que tem um conceito... Por meio de tomada de decisões, estudos, planejamento. O que mais que vocês falaram? Você falou planejamento;
- (47) P4: Acompanhamento, avaliação;
- (48) F: Pelo menos isso: estudo, tomada de decisão, planejamento, acompanhamento e formação e avaliação.
- Conseguiu pegar tudo Rose? Vou pedir para a Rose ler o que ela conseguiu e vocês vão corrigir por favor porque depois nós vamos colocar isso
- (49) R: **Conceito de gestão do grupo**: “Conjunto de ações que organizam um trabalho, de forma participativa e democrática, para o alcance de objetivos coletivos, levando em conta o contexto por meio de tomada de decisões, estudo, planejamento, acompanhamento, formação e avaliação”
- (50) P?:E a corresponsabilidade

- (51) F: Agora tá sendo levantado um ponto importante à questão da corresponsabilidade que não está garantida aí na definição que agente fez. Vamos ouvir toda fala dela e ver onde é uma questão corresponsável né, pois eu acho que esse é um ponto importante, porque não é reponsabilidade só do gestor oficial, mas é dos gestores nos diferentes níveis, na sala de aula o gestor é um, na direção os gestores são outros.
- (52) P?: Se colocar a gestão participativa como colaborativa envolve a responsabilidade?
- (53) F: Se todo mundo entender colaboração assim é, mas não sei não. Porque no conceito de colaborar como eu entendo, por exemplo, dentro do grupo de pesquisa da gente, colaborar pressupõe a minha responsabilidade, porém no senso comum não é isso, por isso é melhor usar a palavra repetir do que agente pensar que vai garantir.
- R. fala de novo o conceito
- (54) R: Conjunto de ações que organiza um trabalho, de forma participativa e democrática.
- (55) P?: Para o alcance de objetivos de todos
- (56) P?: corresponsável
- (57) F: De forma participativa, colaborativa e corresponsável
- (58) R: **Conceito de gestão do grupo**: Conjunto de ações que organiza um trabalho, de forma participativa, colaborativa, democrática e corresponsável.
- (59) F.: Tira o colaborativa, pode tirar. Participativa, democrática e corresponsável, sem o colaborativa. Continua Rose.
- (60) R: **Conceito de gestão do grupo**: para o alcance de objetivos coletivos,

- (61) F.: E o coletivo da conta de pensar na colaboração, porque se é participativo, é democrático e é corresponsável e o objetivo é coletivo então isso tudo que tá aí se resume no conceito de cadeia criativa, mas se eu uso o conceito de Cadeia Criativa e as pessoas não sabem o que que é dá prá, né, vai.
- (62) R: **Conceito de gestão do grupo**: Para o alcance de objetivos coletivos, levando em conta o contexto por meio de tomada de decisões, estudo, planejamento, acompanhamento, formação e avaliação.
- (63) F: Eu tinha sugerido, mas não sei. Eu sempre ponho formação, sabe gente não sei se vocês sabem, mas eu fui em um congresso na Itália, na semana passada, eu tenho que falar isso gente, porque é uma coisa importante pra vocês. Sabe o que mais me chamou a atenção, porque eu mostrei esses projetos que agente tem aqui com vocês, por exemplo, na DRE da Freguesia que a gente fez lá um trabalho do ensino infantil e eu mostrei uma cena em que as crianças estão contando histórias e os pais estão dando depoimento do porque as crianças fizeram este projeto com a leitura os pais contam que começaram a ler mais, que eles começaram a ter uma outra relação em casa e aprenderam a ler como parte de sua vida. Tinha gente da Finlândia, da Alemanha, do Japão. Um japonês levantou a mão e falou pra mim assim: *“como assim os pais passaram a ler eles não liam antes?”* Aí eu disse: Não, eles não só não liam, como muitos eram analfabetos, e as crianças estão trazendo a leitura para a sala de aula. Eles ficaram ENCANTADOS, vou dizer pra vocês que o Brasil ficou no Pic da onda I, por conta desses projetos que para eles são impensáveis, porque eles estão preocupados com o resultado do PISA e agente tá preocupado com a transformação social e eu acho que isso é importante agente pensar quando tá considerando um conceito como este. Agente não tá falando desse conceito apenas visando ali a aprendizagem das crianças, mas as crianças se tornando responsáveis pela formação, como agente de mudança.

O japonês escreveu um e-mail pra mim pedindo o artigo que eu escrevi sobre isso, ele escreveu assim: obrigado pela sua apresentação maravilhosa, porque ele ficou ENCANTADO com a possibilidade. Outro veio falar pra mim: *“gente agora eu realmente entendi qual o papel da educação, da transformação social, eu nunca tinha acreditado nisso.”* Claro, vive numa sociedade que a escola só serve para aprender a desenvolver a cognição, então eles viram uma outra versão do que é o papel da escola. É por isso que eu sempre acrescento formação. Porque a gestão eu penso que tem formação, porque mesmo a criança se torna formadora, a ideia é essa que a criança se torne formadora da sua comunidade. Não só agente forma o professor, como o professor forma a criança, mas a criança forma a comunidade que é a Cadeia Criativa. Bom então como agora agente já tem nossa definição de gestão agente vai agora passar para nossa próxima tarefa. Agente teve como tarefa da nossa última reunião lembra? Que era caracterizar uma reunião. Então agente vai agora caracterizar e ver como foi feita essa gestão. Porque vocês fizeram uma definição maravilhosa e eu estava na performance com as minhas colegas de profissão na última reunião, vivendo uma situação que é uma situação de gestão, que é uma atividade que há um processo de gestão se realizando ali. A gente não pode simplesmente dizer se teve a gestão como à gente tá falando ou não teve a gestão, ou a gestão foi boa ou não foi boa. Isso não interessa. O que interessa é: o que aconteceu? O que isso significa? Qual é a visão de mundo ou de gestão que está por traz do que aconteceu? Como que eu posso ampliar ou desenvolver aquelas ações daquela reunião para que eu possa então fazer uma gestão que se aproxime daquela definição maravilhosa de gestão participativa, democrática, corresponsável que agente falou aqui. Porque quando a gente faz uma definição assim, parece que é tudo uma maravilha, como é legal, como é bonito. Agora como é que quando eu olho uma ceninha da reunião eu vejo isso acontecer ou não. Eu entendo o que está se passando ou não. Eu vejo como é que eu posso reformular a minha ação para que ela se aproxime mais dessa definição

que é o nosso desejo. Eu vou explicar porque essa definição é tão importante e porque que olhar a prática é tão importante.

Eu faço um trabalho de consultoria dentro de uma escola, em que eu observo aulas dentro da escola. A escola tem seis princípios organizadores da prática da escola, que são trabalhados com os pais, com as crianças, com os professores, com os gestores, com a comunidade ao redor da escola. Eu observo as aulas, analiso as aulas e depois eu interpreto as aulas, para ver como é que aquela aula tá alcançando ou não, ou como poderia alcançar mais aqueles 06 princípios da escola. Discuto isso com os coordenadores, eles trazem também reflexões das mesmas aulas que eles observaram também e a partir dessa nossa discussão eles desenvolvem a formação do grupo de professores. Vocês estão entendendo?

Então vejam como agente estuda os nossos próprios princípios. A partir do estudo agente observa a aula, portanto realiza um acompanhamento, agente discute o que agente viu e depois agente vai lá e faz a formação em função disso que agente percebeu. Esse processo todo é a gestão para o alcance das metas, objetivos compartilhados pela escola.

Ninguém vai achar que eu vou observar a aula para ver se a professora tá dando aula bem ou mal. Todo mundo na escola sabe que quando agente observa aula agente tá atrás de ver se esses 06 princípios estão sendo realizados ou não. Então é como agente tá falando, esse é o objetivo coletivo, compartilhado que agente tá tentando alcançar e todas as nossas ações vão em função disso. Para isso eu preciso que esses critérios estejam bem articulados. O que eu to trazendo pra vocês é diferente, eu não to olhando uma aula pra ver se um critério de sei lá autonomia ou o desenvolvimento da autonomia, ou aprender dentro de uma perspectiva social e transformadora, eu to falando da gestão. Vocês vão fazer o mesmo processo que eu to fazendo com a escola em relação à sala de aula, em relação aos espaços de formação de professores e o conceito que vai ser o nosso critério para analisar, hoje pelo menos, vai ser o critério de gestão que agente acabou de fechar aqui.

Então agente quer alcançar isso: como é que a ação da coordenadora (eu) se realizou para o alcance disso que é essa gestão desse modelo que nós definimos como algo que agente quer alcançar. E como que agente pode contribuir com essa coordenadora (eu), para que ela alcance mais ainda isso. Esse é o trabalho de gestão de vocês, vocês têm que ver como é que os coordenadores tão agindo nas formações, no acompanhamento, no estudo.

Então o que agente vai fazer agora é o exercício de vocês no acompanhamento dos coordenadores. Tá certo isso gente? Não sei se tá claro! Tá?

Então agente vai fazer o exercício de estudar. Você foi na escola e observou aquela reunião, por exemplo as meninas foram convidadas pela Socorro para participar de uma reunião, filmaram a reunião, eu to com isso na mão, o que eu faço com isso? Vou lá e falo pra Socorro assim: “não é bem assim que se tá fazendo viu Socorro”. Não é isso! Porque se eu fizer isso a Socorro nunca mais abre as portas pra eu ir lá. Então o que eu vou fazer com isso que eu coletei de informação da reunião que eu observei e que a Socorro conduziu?

Agora eu vou pensar na Cadeia Criativa: a Socorro foi numa escola dela e observou a aula, o que a Socorro vai fazer com isso que ela viu? Tem que dar uma devolutiva, tem que fazer alguma coisa com isso. Então é esse momento que a gente tá! Tem que ter o estudo do formador para ter uma devolutiva sobre isso. Então é isso que agente vai fazer agora: como é que agente estuda esse negócio que agente tem na mão, que é aquela reunião da aquela coordenadora que sou eu, para poder fazer algum tipo de acompanhamento e formação dessa coordenadora, tá certo?

Então agora agente vai estudar aquela reunião com aqueles professores em que vocês enquanto formadores viram na escola. E agente vai estudar aquela reunião, e vamos ver como é que agente pode auxiliar esta coordenadora, para que ela possa, se ela foi ótima, maravilhosa, que não é o caso, como é que ela pode ir além. Como ela pode fazer com que a gestão que ela realizou naquele momento específico daquela reunião se expanda ainda mais para alcançar aquilo que é a proposta de

gestão que agente acabou de fechar aqui? E aí eu tô oferecendo a vocês dois instrumentos para fazer isso: um deles agente já fez a primeira descrição na última reunião, que é a retomada dos componentes da atividade, quem são os sujeitos, a comunidade, isso ajuda porque ao fazer isso eu enquanto formadora recupero o que aconteceu naquela reunião e posso discutir com ela, se ela viu da mesma maneira ou não. Em um primeiro momento, uma das questões que eu tenho forte no processo reflexivo que o Paulo Freire chama de imersão na prática, é o descrever da ação. Então o que agente tá propondo quando agente faz isso, é uma análise daquilo que vai ser descrito na reunião. Normalmente agente tem ou a transcrição daquilo que agente já filmou e daí fez a transcrição, ou agente tem a descrição. A descrição é: o que falou vai para o papel, em forma de relato. Quando eu faço uma transcrição, eu posso escrever fez uma cara assim, uma boca assim, mas eu pouco influencio no que foi que aconteceu. Quando eu faço uma descrição, as pessoas esquecem e acabam avaliando, tipo a professora falou muito alto, ela teve uma postura muito rígida, isso não é descrição, isso é avaliação. Para ser uma descrição: a professora falou como vinha falando antes, modalizando a voz para cima e para baixo para chamar atenção dos alunos. Eu tenho que tomar cuidado para usar adjetivos, para não julgar.

Para que serve fazer essa descrição?

- (64) P9: Não passa da descrição para o informar?
- (65) F.: É um informar desinformado. É o informar baseado em julgamentos de valor e não baseado nas teorias que sustentam aquilo que a pessoa fez. Esse que é o problema. Porque quando você vai julgando que ela falou alto, falou baixo, que ela foi grosseira ou foi impositiva, você já tá fazendo a avaliação e eu não posso fazer a avaliação e nem a análise. Enquanto você faz a avaliação você perde de ver coisas que está acontecendo.

Então o descrever pressupõe que a gente tente ser o máximo possível o que um pesquisador etnográfico faz, usam a linguagem sem passar valor.