

**UNIVERSIDADE FEEVALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS E
MANIFESTAÇÕES CULTURAIS**

VILSON FRANCISCO SELCH

**LINGUAGEM E TRABALHO:
ERGOGESTÃO E URDIDURAS DO CORPO-SI NA
ATIVIDADE DE TRABALHO DA GESTÃO EDUCACIONAL
EM DOIS IRMÃOS/RS**

Novo Hamburgo

2020

VILSON FRANCISCO SELCH

**LINGUAGEM E TRABALHO:
ERGOGESTÃO E URDIDURAS DO CORPO-SI
NA ATIVIDADE DE TRABALHO DA GESTÃO EDUCACIONAL
EM DOIS IRMÃOS/RS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais como requisito para a obtenção do título de Doutor em Processos e Manifestações Culturais.

Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas
Orientador

Prof. Dr. Ernani Mügge
Coorientador

NOVO HAMBURGO
2020

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Selch, Vilson Francisco.

Linguagem e trabalho : ergogestão e urdiduras do corpo-si na atividade de trabalho da gestão educacional em Dois Irmãos/RS / Vilson Francisco Selch. – 2020.

236 f.; il. color. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Processos e Manifestações Culturais) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2020.

Inclui bibliografia e anexos.

"Orientador: Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas; coorientador: Prof. Dr. Ermani Mügge".

1. Dois Irmãos. 2. Linguagem de trabalho. 3. Ergologia. 4. Gestão educacional. I. Título.

CDU 612.766.1

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Doutorado em Processos e Manifestações Culturais, sob o título “Linguagem e Trabalho: Ergogestão e urdiduras do corpo-si na atividade de trabalho da gestão educacional em Dois Irmãos/RS”, da Universidade Feevale, na linha de pesquisa Linguagem e Processos Comunicacionais.

Tese de doutorado aprovada pela banca examinadora em 28 de julho de 2020, conferindo ao autor o título de Doutor em Processos e Manifestações Culturais.

Componentes da Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas (Orientador)
Universidade Feevale - BR

Prof. Dr. Ernani Mügge (Coorientador)
Universidade Feevale - BR

Prof.^a Dra. Vera Lúcia Pires
Universidade Federal da Paraíba (UFP) - BR

Prof. Dra. Marinês Andrea Kunz
Universidade Feevale - BR

Prof. Dra. Saraí Patricia Schmidt
Universidade Feevale - BR

Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas
Universidade de Santa Cruz do Sul - BR

À minha família, que me apoiou desde o início do doutorado. Ao compartilhar minhas conquistas com vocês, as vitórias ficam ainda maiores.

Àqueles que sustentaram as ausências, os silêncios e as faltas, dedico essas letras que tanto traduzem de mim, cujo investimento se inscreve na autoria de uma vida inscrita em percursos de autorização e desautorização.

AGRADECIMENTO

A vida me ofereceu duas dádivas preciosas: o tempo e a liberdade de escolha.

Fui livre para investir meu tempo na busca de pessoas extraordinárias e do exímio conhecimento.

Por essa razão, sou grato a Deus por me guiar, iluminar e me dar tranquilidade para seguir em frente e inteirar meus objetivos frente a tantos reveses.

Congratulado, reconheço que propelir-se à vida acadêmica, impelir-se a um curso de doutorado converge a seguir uma vereda assistido por pessoas inesquecíveis.

Houve átimos de isolamento necessário para poder dispensar mais intensidade à escrita desta tese, no entanto, o aprendizado lídimo foi arquitetado por várias mãos especiais.

Agradeço com menção de reconhecimento e afeto a todos que, de alguma maneira, estiveram e significativamente contribuíram nos últimos anos em prol da ideação deste estudo. Gratulo às pessoas que muito significaram em todos os momentos da minha vida, me apoiando e incentivando a superar inúmeras agruras e àquelas que em sua presença me tornaram uma criatura melhor.

Gratidão e reconhecimento à Universidade Feevale, por me permitir seguir essa trilha até o desfecho deste intento.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ernani César de Freitas, que me conduziu ao redirecionamento, dilucidando a rota de acesso a esse aprendizado. Por sua compreensão, acolhida, cuidado e entrega, sou deveras grato.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Ernani Mügge, pela orientação, pela competência, pelo profissionalismo e pela dedicação, tão importantes no percurso que me trouxe até aqui.

Obrigado por acreditarem em mim. Tenho certeza que não chegaria neste ponto sem o vosso apoio.

Gratidão profunda à Dorotéia, minha querida, pela paciência, pelo amor incondicional, por acreditar e sonhar junto comigo e por me permitir viver esse tempo, mesmo sabendo que ele não volta atrás.

Aos meus filhos Nícolas e Isadora, por terem me trazido a esperança nos momentos laboriosos.

Nós vencemos juntos!

A atividade de trabalho é sempre encontro já que reúne a história de vida dos sujeitos que a realiza. O trabalhador – gestor – coloca-se como participante ativo das atividades de trabalho, que se projetam como criação, como produção.

(SCHWARTZ, 2004)

RESUMO

Este estudo, de cunho interdisciplinar, enfoca a temática “Linguagem e trabalho: ergogestão e urdiduras do corpo-si na atividade do trabalho da gestão educacional em Dois Irmãos/RS”. A delimitação alinha um estudo na obliquidade da interação verbal na atividade do trabalho pedagógico na gestão, dispensando um olhar voltado à compreensão de como as refrações da experiência e dos saberes presentes na arquitetônica da ergogestão tencionam valores identitários, ideológicos e culturais que se mostram nas práticas sociodiscursivas dos sujeitos envolvidos na atividade de trabalho da gestão educacional na Rede Municipal de Ensino de Dois Irmãos (RS). A escolha dessa perspectiva teórico-metodológica, baseada na aproximação ergológica com o dialogismo de Bakhtin, justificou-se pelo fato de que todo discurso se constrói com base em uma relação dialógica, circunstância que qualifica o discurso dos sujeitos da atividade laboral. A análise dialógica que decorre entre elementos axiológicos, saberes prescritos e de experiência, como categorias ergológicas, coadjuvam a tese de que, no prisma do horizonte social da interação verbal, as refrações da experiência e dos saberes presentes na arquitetônica da ergogestão tencionam valores ideológicos e culturais revelados nas práticas sociodiscursivas dos sujeitos envolvidos na atividade de trabalho educacional. O objetivo geral conjecturou investigar e analisar – com base na perspectiva da interação verbal na atividade do trabalho pedagógico na gestão – como as refrações da experiência e dos saberes presentes na arquitetônica da ergogestão tencionam valores identitários, ideológicos e culturais que se mostram nas práticas sociodiscursivas dos sujeitos envolvidos na atividade de trabalho da gestão educacional. A abordagem teórica norteadora está centrada, de modo principal, na contribuição da perspectiva ergológica do trabalho, da linguagem e da atividade apresentada por Schwartz (2000, 2003, 2007, 2011), Schwartz e Durrive (2000, 2007), Souza-e-Silva (2002a, 2002b, 2003, 2014), Trinquet (2010) e Freitas (2010, 2014, 2016). Nesse entrelaçamento, utilizou-se também a trama dialógica do discurso em Bakhtin, tomando-se os pressupostos teóricos oriundos do Círculo de Bakhtin, Volóchinov (2018) para alcançar uma compreensão linguística em seu uso. Os procedimentos metodológicos utilizados correspondem a uma pesquisa exploratória de campo, documental, bibliográfica e qualitativa com análise dos *corpora* selecionados. A pesquisa revelou, mediante o estudo da gestão na perspectiva ergológica e da análise dialógica do discurso, relações sociais em dessintonia com o contexto contemporâneo, evidenciando práticas languageiras movidas por saberes e experiências que, na arquitetônica da ergogestão, propenderam e tencionaram sentidos ideológicos e culturais manifestos nos e pelos sujeitos do discurso em atividade de trabalho de gestão educacional, com vistas a mobilizar estratégias e o agir em competência.

Palavras-chave: Linguagem e trabalho. Ergologia. Dialogismo. Interação verbal. Gestão educacional.

ABSTRACT

This interdisciplinary study focuses on the theme Language and Work: ergogestation and body-self warps in educational management work activity in Dois Irmãos / RS. The delimitation aligns a study on the obliquity of verbal interaction in the activity of pedagogical work in management, as the refractions of experience and knowledge present in the architecture of ergogestation aim at identity, ideological and cultural values that are shown in the sociodiscursive practices of the subjects involved in the activity educational management work in the Municipal School of Dois Irmãos (RS). The choice of this applied theoretical-methodological perspective, based on the ergological approach to Bakhtin's dialogism, was justified by the fact that every discourse is built based on a dialogical relationship, a circumstance that qualifies the discourse of the subjects of work activity. The dialogical analysis that takes place between axiological elements, prescribed knowledge and experience, such as ergological categories, support the thesis that, in the prism of the social horizon of verbal interaction, the refractions of experience and knowledge present in the architecture of ergogestation aim at ideological and aspects revealed in the sociodiscursive practices of the subjects involved in the educational work activity. The general objective conjectured to investigate and analyze, based on the perspective of verbal interaction in the activity of pedagogical work in management, how the refractions of experience and knowledge present in the architecture of ergogestation aim at identity, ideological and cultural values that are shown in the sociodiscursive practices of subjects involved in the educational management work activity. The guiding theoretical approach is mainly centered on the contribution of the ergological perspective of understanding work, language and activity that is sustained by Schwartz (2000, 2003, 2007, 2011) Schwartz and Durribe (2000, 2007), Souza-e -Silva (2002a, 2002b, 2003, 2014), Trinquet (2010), Freitas (2010, 2014, 2016). In this interweaving, the dialogical plot of the speech in Bakhtin was also used, starting from the theoretical assumptions originating from the Bakhtin Circle: Volóchinov (2018), focused on the search for linguistic understanding in its use, Bakhtin (2019), Freitas (2011). The methodological procedures used correspond to an exploratory field, documentar, bibliographic and qualitative research with analysis of the selected corpora. The research revealed, through the study of management in the ergological perspective and the dialogical analysis of the discourse, social relations in dissonance with the contemporary context, evidencing language practices driven by knowledge and experiences that in the architecture of ergogestation propelled and tended ideological and cultural meanings manifested in and by the subjects of the discourse in educational management work activity, with a view to mobilizing strategies and acting in competence.

Keywords: Language about Work. Ergology. Dialogism. Verbal interaction. Educational management.

RESUMEN

Este estudio interdisciplinario se centra en el tema Lenguaje y trabajo: ergogestión y deformaciones del cuerpo en la actividad laboral de gestión educativa en Dois Irmãos / RS. La delimitación alinea un estudio sobre la oblicuidad de la interacción verbal en la actividad del trabajo pedagógico en la gestión, ya que las refracciones de experiencia y conocimiento presentes en la arquitectura de ergogestión apuntan a valores de identidad, ideológicos y culturales que se muestran en las prácticas sociodiscursivas de los sujetos involucrados en la actividad. Trabajo de gestión educativa en la Escuela Municipal de Dois Irmãos (RS). La elección de esta perspectiva teórico-metodológica aplicada, basada en el enfoque ergológico del dialogismo de Bakhtin, se justificó por el hecho de que cada discurso se construye sobre la base de una relación dialógica, una circunstancia que califica el discurso de los sujetos de la actividad laboral. El análisis dialógico que tiene lugar entre los elementos axiológicos, el conocimiento y la experiencia prescritos, como las categorías ergológicas, respaldan la tesis de que, en el prisma del horizonte social de la interacción verbal, las refracciones de la experiencia y el conocimiento presentes en la arquitectura de la ergogestión tienen como objetivo ideológico y aspectos revelados en las prácticas sociodiscursivas de los sujetos involucrados en la actividad educativa laboral. El objetivo general conjeturaba investigar y analizar, con base en la perspectiva de la interacción verbal en la actividad del trabajo pedagógico en gestión, cómo las refracciones de la experiencia y el conocimiento presentes en la arquitectura de la ergogestión apuntan a valores de identidad, ideológicos y culturales que se muestran en las prácticas sociodiscursivas de asignaturas involucradas en la actividad laboral de gestión educativa. El enfoque teórico rector se centra principalmente en la contribución de la perspectiva ergológica de la comprensión del trabajo, el lenguaje y la actividad sostenida por Schwartz (2000, 2003, 2007, 2011) Schwartz y Durrive (2000, 2007), Souza-e -Silva (2002a, 2002b, 2003, 2014), Trinquet (2010), Freitas (2010, 2014, 2016). En este entretejido, también se utilizó la trama dialógica del discurso en Bakhtin, a partir de los supuestos teóricos que se originan en el Círculo de Bakhtin: Volóchinov (2018), centrado en la búsqueda de la comprensión lingüística en su uso, Bakhtin (2019), Freitas (2011). Los procedimientos metodológicos utilizados corresponden a un campo exploratorio, documental y de investigación bibliográfica y cualitativa con análisis de los corpus seleccionados. La investigación reveló, a través del estudio de la gestión en la perspectiva ergológica y el análisis dialógico del discurso, las relaciones sociales en disonancia con el contexto contemporáneo, evidenciando prácticas lingüísticas impulsadas por el conocimiento y las experiencias que en la arquitectura de la ergogestión impulsaron y tendieron significados ideológicos y culturales manifestados en y por los temas del discurso en la actividad laboral de gestión educativa, con miras a movilizar estrategias y actuar en competencia.

Palabras-clave: Contemporaneidad. Lenguaje sobre el trabajo. Ergología. Dialogismo. Interacción verbal. Gestión educativa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dispositivo Dinâmico de Três Polos (esquema Y. SCHWARTZ)	81
Figura 2 - Um dispositivo de três polos (esquema Y. Schwartz)	83
Figura 3 - Ingredientes heterogêneos das competências	87
Figura 4 - Bloco A: Flutuações transitórias da contemporaneidade	133
Figura 5 - Bloco B: Categorias de abordagem ergológica da atividade	135
Figura 6 - Bloco C: O princípio dialógico do discurso	137
Figura 7 - Dispositivo de análise ergodialógico	139
Figura 8 – As 10 competências gerais da BNCC	188
Figura 9 - Simetrias e dissonâncias	186

LISTA DE SIGLAS

APST	-	Analyse Pluridisciplinaire do Travail
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CME/DI	-	Conselho Municipal de Educação de Dois Irmãos
CNE/CEB	-	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	-	Conselho Nacional de Educação – Comissão Provisória
CNPq	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEB	-	Diretrizes Nacionais da Educação Básica
DDTP/DD3P	-	Dispositivo Dinâmico de Três Polos
DE/UP	-	Departamento de Ergologia da Universidade de Provence
DNB	-	Sociedade Nacional Britânica
DOC/DI	-	Documento Orientador Curricular de Dois Irmãos
EMEF	-	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FADI	-	Fundação Assistencial de Dois Irmãos
FUNDEB	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IUF	-	Instituto Universitário da França
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério de Educação e Cultura
OCT	-	Organização Científica do Trabalho
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	-	Plano Municipal de Educação
PPG/LAEL	-	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
PPGPM	-	Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale
PPGRS /UERJ	-	Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
PPP	-	Projeto Político-Pedagógico
PUC/RS	-	Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul
RCG	-	Referencial Curricular Gaúcho
SEMEC	-	Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto de Dois Irmãos
SME	-	Sistema Municipal de Educação
SPE	-	Sociedade de Pesquisa Ergonômica
UERJ	-	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF	-	Universidade Federal Fluminense
UNCME/RS	-	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul
UNIRIO	-	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 ALINHAVOS E COSTURAS INTRODUTÓRIAS	15
2 TECITURAS SÍNCRONAS: CULTURA, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO	29
2.1 DA PLASTICIDADE DA CULTURA E DAS REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS À ATIVIDADE	29
2.2 REPRESENTAÇÕES DA DINÂMICA DA IDENTIDADE	35
2.3...A ATIVIDADE EDUCACIONAL: UM PROCESSO DIALÓGICO DE PROMOÇÃO IDENTITÁRIA, IDEOLÓGICA E CULTURAL.....	41
2.4 EDUCAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL: AS VICISSITUDES DOS SABERES PRESCRITOS	49
3. A URDIDURA ERGOLÓGICA DO TRABALHO: CIRCUNSTÂNCIAS DA LINGUAGEM E DA ATIVIDADE.....	57
3.1 A ESFERA DO TRABALHO NA ABORDAGEM ERGOLÓGICA.....	57
3.2 A SINGULARIDADE DA ATIVIDADE DO TRABALHO: A PERSPECTIVA ERGOLÓGICA	62
3.3 USO SINGULARIZADO DA ATIVIDADE: GESTÃO E USO DE SI NO TRABALHO	69
3.4 A ATIVIDADE ENQUANTO GESTÃO DA CONFLUÊNCIA DE NORMAS, VALORES E SABERES	72
3.5 A ERGOGESTÃO: UMA ESTRATÉGIA SINÉRGICA	86
4. PRINCÍPIO DIALÓGICO DO DISCURSO NA ATIVIDADE: CONSTRUÇÃO E REFRAÇÃO DE SENTIDOS.....	93
4.1 OS PRINCÍPIOS DA LÍNGUA, FALA E ENUNCIÇÃO	93
4.2 A CENTRALIDADE DO DIALOGISMO NA INTERAÇÃO VERBAL	97
4.3 O SENTIDO DIALÓGICO E IDEOLÓGICO DA PALAVRA: NOÇÕES DISCURSIVAS	103
4.4 UM LIAME NOTÁVEL: O DIALOGISMO E A ABORDAGEM ERGOLÓGICA...	116
5 DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS: NO DECURSO DA ERGOLOGIA À CONSTRUÇÃO DIALÓGICA.....	126
5.1 A ESPECIFICIDADE DIALÓGICA DA PESQUISA	126
5.2 A DESCRIÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS CORPORA	129
5.3 DOS CAMINHOS DE COSTURA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	131
5.4 DA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: A TECITURA DE SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO METODOLÓGICO	134
5.4.1 Dispositivo de análise: a concepção, o uso e a interpretação dos dados	139

6 ATOS DA PRÁXIS ANALÍTICA: O CORPO SI DA GESTÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA ERGOLÓGICA.....	143
6.1 REVELANDO AS CIRCUNSTÂNCIAS DA TERRITORIALIDADE DOS CORPORA	143
6.1.1 Peculiaridades do Município	143
6.2 EXCERTOS E REFLEXÕES NA TRILHA DOS SABERES PRESCRITOS E DA EXPERIÊNCIA: DIÁLOGOS E DECORO EM DESADERÊNCIA.....	147
6.3 OLHARES DIALÓGICO-DISCURSIVOS SOBRE OS SABERES DA EXPERIÊNCIA: RENORMALIZAÇÃO E (DES)ADERÊNCIA.....	164
6.3.1 Discursos em torno da designação do gestor educacional	166
6.3.2 Expansão discursiva sobre as funções de um gestor educacional	170
6.3.3 Falas e conexões: os saberes prescritos que sustentam a atuação do gestor educacional.....	175
6.3.4 Refrações discursivas à volta da disseminação das prescrições ou normativas legais e as substanciais “renormalizações”	181
6.4 ACHADOS E ENLEIOS NAS ANÁLISES SOCIODISCURSIVAS	189
7 DESFECHOS ILATIVOS.....	194
REFERÊNCIAS.....	205
ANEXOS	215
ANEXO A – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	215
ANEXO C – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	217
ANEXO D – CONSTITUIÇÃO FEDERAL	218
ANEXO E – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	219
ANEXO F – REGIMENTO PADRÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOIS IRMÃOS (RS).....	220
ANEXO G - RCG – REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO.....	221
APÊNDICES	223
APÊNDICE I – ENTREVISTA COM GESTOR MUNICIPAL	223
APÊNDICE II - TRANSCRIÇÃO DE DADOS DE ENTREVISTA COM A GESTORA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	224
APÊNDICE III - ENTREVISTA COM GESTORES DE UNIDADES ESCOLARES	227
APÊNDICE IV - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS COM GESTORES DE UNIDADES EDUCACIONAIS	228
APÊNDICE V - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	234

1 ALINHAVOS E COSTURAS INTRODUTÓRIAS

Isto sabemos. Todas coisas estão ligadas como o sangue que une uma família... [...] O homem não teceu a teia vida, ele é dela apenas um fio. O que ele fizer para a teia estará fazendo a si mesmo (TED PERRY, inspirado no Chefe Seattle).

O epitáfio supracitado foi seletado porque desvenda as predileções que fiz no decurso da minha vivência acadêmica em busca contínua do discernimento diante da realidade vivida. Desde a graduação em Filosofia, transitando pelas pós-graduações em Metodologias de Ensino e Orientação Educacional, percorrendo o mestrado e ascendendo ao doutorado, sempre me acompanhou o tensionamento em querer viver a cada instante de forma plena, extraindo o melhor, obtendo maior satisfação e suscitando encontros significativos com outras vidas. O aprimoramento pessoal sempre foi uma trilha para compor uma vida com significado.

Ainda criança, sempre fui muito observador. Era um curioso e crítico. Infundáveis vezes meu pai, enquanto laborava a terra, me descompunha solicitando que parasse de perguntar sobre as atividades do seu trabalho e as formas como as desenvolvia. Examinava as conversas que ouvia entre meus pais, por vezes mais ásperas. Me interpelava silenciosamente sobre as palavras que me eram dirigidas por eles, as quais me amofinavam. Cresci numa família engajada em sua comunidade de fé católica. Nesse espaço de vivência, recebi meus primeiros valores e as primeiras regras sociais.

Aos 11 anos, surgiu o primeiro desafio: separar-me da família para responder à necessidade de poder continuar meus estudos. Ingressar em um seminário seria a via mais usual das famílias. Os primeiros dias foram longos, difíceis. Me dediquei aos estudos e à minha formação intelectual. A atividade laboral era minha companheira: cuidei da horta, do tambo, do jardim, dos campos de futebol, dos pomares, das vastas plantações, da limpeza de todos ambientes. Também me sustive no lazer e no esporte, como forte elemento de encontro e vida comunitária. Espaço de convivência que ainda consigo manter até hoje.

Durante meus estudos filosóficos, em minha graduação, as questões surgiram com mais intensidade. As diferentes abordagens filosóficas e seus enunciados sobre a vida e o conhecimento me encantavam, atravessando noite inteiras em leituras e discursos seminiais. Os questionamentos sobre a congruência de meus superiores

religiosos me acompanhavam. Percebia que certos modos de comando, gerenciamento da casa, da rotina de nossa formação e da condução da instituição eram dissonantes. Então, decidi buscar outro rumo, vislumbrando autonomia e emancipação.

Aos 24 anos, fui selecionado como professor em uma instituição de ensino superior, onde atuei por profícuos 23 anos. Foi uma experiência inesquecível. Ali, percebi o paradoxo entre as teorias educacionais e a prática pedagógica. A arte de transpor aprendizagens. Fui desafiado a voltar cada dia à sala de aula revigorado, ensinando novas aguilhoadas. No mesmo período, também assumi o cargo de professor em escola pública. E, logo em seguida, fui convidado a fazer parte de seleta equipe em uma Secretaria de Educação. O espaço da gestão foi extraordinário: ser referência, um profissional de relevância para o sistema de ensino. Esse papel do gestor educacional me pôs diante de questões como a gestão democrática e o espírito de liderança.

Diante da necessidade de acurar meus conhecimentos, ingressei no mestrado em Ciências Sociais Aplicadas na Unisinos/RS. O foco do estudo se delineava em torno da formação profissional como uma nova forma de gestão. Ao assumir a coordenação regional dos Conselhos Municipais de Educação, mergulhei de forma mais precisa e singular na ambiência da gestão da educação, focando a legislação educacional e a gestão dos processos educacionais. Essa temática se solidificou e configurou-se no eixo norteador de minhas investigações e indagações.

Essas vivências em gestão me espicaçaram a mergulhar mais a fundo na busca da compreensão das dissonâncias da gestão educacional. Foi então que me dei conta de que a mesma atitude entusiasta e incontestada que havia se anunciado na minha infância, agora, evocava questões que emergiam da relação entre meus saberes ditados com os saberes da experiência da gestão. Em 2016, ingressei no Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale, vinculado, primeiramente, à linha de pesquisa Identidade e Memória, na qual iniciei minha pesquisa em torno da temática da “Educação na pós-modernidade imersa nos processos culturais presentes nos discursos da gestão educacional e seu diálogo com o contexto pós-moderno”, para conferir a constatação de que a educação está imbuída em um momento marcado por desarranjos.

Mas, em janeiro de 2018, diante da comutação de meu orientador, dado o seu afastamento da instituição, exigiu-me dar ao trabalho uma guinada repentina. Minha pesquisa estava centrada na linha de Memória e Identidade, numa investigação voltada a compreender como o discurso da gestão em educação dialoga com as exigências do contexto pós-moderno. Fui aconselhado pela coordenação do curso à orientação do Prof. Dr. Ernani César de Freitas. Sensatamente, reorganizamos o foco sob a linha de pesquisa “Linguagem e processos comunicacionais”. Esta tese se acresce na temática “Linguagem e trabalho na atividade educacional”, e, incluso nessa contextualidade, este estudo abarca o encadeamento da linguagem e do trabalho, e o faz por meio da abordagem ergológica, tendo como propósito perceber e analisar as urdiduras de uso do corpo-si nos discursos dos gestores educacionais na sua atividade laboral. De uma forma mais delimitada, através da acuidade da interação verbal que se desenvolve no cerne dos processos da atividade do trabalho pedagógico e na gestão educacional, revela-se fulcral pensar os reflexos e as refrações da vivência prática dos saberes que se promovem e demandam discussões em torno dos valores identitários, ideológicos e culturais que ali se manifestam, no e pelo discurso dos sujeitos envolvidos ou engajados no contexto das práticas da gestão como atividade laboral na Rede Municipal de Ensino de Dois Irmãos/RS.

Por conta disso, esta investigação tem sua relevância pessoal na dimensão da busca da especialidade na formação acadêmica sob um cisma em torno da congruência do processo de gestão educacional. Portanto, esta pesquisa surge de uma empatia em torno da prática da gestão, do querer compreender os reveses da experiência da atividade laboral em educação. Na perspectiva acadêmica, esta tese contribuirá de forma reveladora na sistematização conceitual e sua construção metodológica, quando integra e relaciona as abordagens da ergologia e do dialogismo sob o crivo analítico na interação verbal na atividade de gestão educacional.

Por esse ângulo, este estudo se apresenta numa dimensão interdisciplinar relacionando as áreas da linguagem e trabalho numa leitura a partir da abordagem ergológica, visto que essa correlação permite uma análise mais eficaz, quiçá mais produtiva, dos *corpora* em relevância. Por conta disso, construiu-se uma tessitura com base nas diferentes disciplinas que contribuem com este estudo, para que, com base nos discursos dos sujeitos da gestão educacional, os elementos que transitam

em diferentes áreas do conhecimento sejam contemplados, ultrapassando o domínio específico da linguagem e do trabalho imersos no enunciado educacional.

Construir um saber que aproxima e vislumbra a mutualidade entre a ergologia e a linguagem focada na atividade educacional situa-se como uma perspectiva analítica. Essa relação compreensiva possibilita um posicionamento atento ao discurso dos interlocutores envoltos em saberes prescritos ou instituídos, que organizam e direcionam suas práticas laborais, observando as atuações de adequação ou renormalização, buscando sentido na diversidade da situação da atividade de trabalho e pontuando referenciais categóricos que indicam a atividade linguageira no trabalho.

Diante disso, é relevante promover a discussão e construir conhecimento acerca da atividade do trabalho, trazendo presente os saberes prescritos ou legais e as experiências dos sujeitos que exercem a gestão educacional.

É posto que o processo “trabalho”, há muito, move-se por transformações aceleradas e estimuladas pelos avanços tecnológicos e informacionais. A discussão dialógica na interação verbal que se estende entre os aspectos axiológicos, os saberes científicos e os conhecimentos do nível experiencial e da vivência enquanto categorias importantes na ergologia, coadjuva a tese de que, no prisma do horizonte social da interação verbal, as refrações da experiência e dos saberes presentes na arquitetura da ergogestão tencionam valores ideológicos e culturais revelados nas práticas sociodiscursivas dos sujeitos envolvidos na atividade de trabalho educacional.

Desenvolveu-se, para tanto, uma revisão de literatura que abarca a representação do trabalho nas dimensões socioculturais da educação, e é desenvolvido no sentido de revisar as contribuições da ergologia para a análise da atividade de trabalho nos espaços de gestão pública da educação.

Pensar a atividade de trabalho que ocorre na ação educacional na contemporaneidade é um desafio, pois leva em conta sua dinamicidade e complexidade, mas cabe aqui refletir algumas categorias referenciais que podem ser interacionadas ao processo de afirmação identitária, bem como na construção e manifestação cultural.

A palavra “educação” aqui foi tomada na concepção filosófico-científica em torno do conhecimento aplicado à prática vivencial. Então, aplicar o conhecimento em ações práticas diárias, nessa perspectiva, é fazer educação. E, na mesma linha,

o processo de educar apresenta-se como uma promoção da prática acima da teoria do conhecimento. Logo, toda ação pedagógica ou atividade educacional é a aplicação do conhecimento em situações vivenciais concretas, como, por exemplo, a atividade de gestão do trabalho educacional.

A partir disso, buscou-se a ergologia enquanto um caminho de abordagem analítica que permite voltar a percepção do pesquisador para ações específicas sob uma ótica subjetiva e objetiva, elevando a oportunidade de analisar a atividade de trabalho da gestão que, diante dos saberes prescritos e dos aplicados, busca sempre a renormalização das regras postas. Isso posto, o conceito de ergologia aqui tomado firma a palavra de Schwartz (2007a, p. 37): “[...] é o estudo da atividade humana, o tomar em conta a atividade humana. [...] constitui-se em um projeto de melhor conhecer e intervir nas as situações de trabalho”.

É de fundamental importância compreender como se dá o processo de representação do discurso dos sujeitos (gestores) na atividade educacional. Então, por essa razão, o emprego de um método de análise que visualiza o cenário extraverbal, ou seja, a partir do horizonte da interação verbal dos gestores educacionais à luz dos valores incorporados, dos saberes prescritos e da experiência, a composição do discurso e da tensão inerente dado à palavra, em sua plasticidade, refrata a vida, a interação viva na ambiência educacional. Perceber e significar essa solidariedade discursiva entre os interlocutores (gestores) ressoa sempre, organizando ações e condutas de todas as pessoas envolvidas (eu – outros), em um encontro dramático de vozes, estabelecendo tensionamentos dialógicos.

Sendo assim, o trabalho efetivo da gestão não é considerado mera repetição do trabalho que lhes é prescrito, do referenciado na legislação educacional e das orientações do Ministério da Educação e Cultura, do Conselho Nacional da Educação ou da Câmara de Educação Básica. Esse trabalho tampouco se limita a seguir orientações, resoluções e pareceres do Conselho Municipal de Educação. Gerir exige permanentemente fazer escolhas. Na sua atividade de trabalho, o gestor está inserido em um processo de retrabalho do saber. A dinamicidade do espaço de gestão exige uma relação que vai muito além do cumprimento das prescrições legais, senão de um repensar e recriar as normas considerando a conjuntura local, as características dos profissionais e da comunidade escolar.

Na interação da atividade de trabalho, o gestor precisa fazer usos de si sempre a partir de dimensões éticas, sociais, psicológicas e culturais. Ou seja, a atividade de trabalho é atuação complexa e ímpar da pessoa/trabalhador e que faz parte da construção de sua própria história e identidade. O trabalhador reage de maneira particular às exigências da ambiência de trabalho, aposta todas as suas potencialidades (bio-psíquico-sociais) para dar conta das necessidades que se constituem entre a tarefa prescrita e a materialização dos processos de trabalho, desafios e vivências do seu contexto. Por isso, a atividade é um espaço de contrariedades entre o trabalhador e sua conjuntura, exigindo-lhe escolhas e tomadas de decisão para além das regras preestabelecidas diante das variações de sua ambiência laboral.

A relevância deste estudo aponta que a relação linguagem/trabalho na ambiência educacional também se configura segundo três modalidades: linguagem sobre o trabalho; linguagem no trabalho; linguagem como trabalho. Ou seja, os discursos acontecem nessas dimensões. Por conta disso, as falas são tomadas como “verbalização”, exteriores à situação de trabalho (sobre) e, como “comunicação” (no e como), as quais referem-se à atividade de trabalho em si enquanto vivências e saberes presentes na dinâmica da gestão da atividade educacional, que é um espaço complexo de movimentos valorativos e ideológicos expressos nas práticas sociodiscursivas e suas manifestações culturais pelos indivíduos postos e engajados na atividade de trabalho educacional.

A abordagem ergológica propõe utilizar um posicionamento discursivo baseado em uma análise que ultrapasse a língua como um instrumento informacional e transparente, em um sentido polissêmico. Isso exige ter a discursividade como uma ordem diferente da materialidade da linguagem, caracterizada pela realização a partir do sistema linguístico. Portanto, o motivo crucial do desenvolvimento deste estudo exige que se analise a atividade de trabalho como uma aproximação entre as normas e os gestores que, por suas escolhas contínuas, têm a competência de traduzi-las em cada circunstância.

Por isso, é sumamente importante compreender como se dá a transformação da atividade de trabalho do gestor educacional, pois, mesmo que parcialmente, esse gestor reinventa o próprio trabalho prescrito, renormalizando-o e recentralizando-o a partir de escolhas e decisões, adaptando-o aos seus valores. Por esse processo, evidencia-se uma certa revelia às regras formais postas pelo sistema de ensino. O

gestor se apresenta enquanto sujeito do seu trabalho e de sua própria história. Então, analisar a atividade é olhar para os gestores e ver neles um contínuo processo de reinvenção da gestão pública da educação.

Ora, recentrar-se é deslocar-se do centro, é escolher, promover uma articulação de sentidos e retrabalho dos modos de fazer uma atividade. Assim, recentrar normas em torno de si, para o gestor, é repensar as normas prescritas ou dadas de acordo com os seus valores e os valores da comunidade escolar; é descentralizar as normas impostas pela gestão e centralizá-las de acordo com as características específicas do lugar de gestão, ou seja, de onde se olha e se faz.

Sendo assim, essa dimensão axiológica da atividade só pode ser compreendida a partir do momento em que se lança sobre as dramáticas do uso de si por si e as dramáticas do uso de si pelo outro, uma vez que sempre se esperam resultados significativos que apontem para a evolução e a otimização do processo de gestão educacional, bem como que os cidadãos efetivamente tenham acesso, permanência e qualidade nos serviços que lhe são prestados. A dramática aqui é entendida efetivamente como a imposição ou convocação que a atividade faz ao gestor, exigindo dele a tomada de decisões, de fazer escolhas e anunciar seu discurso, suas decisões. Também de tomar iniciativas que promovam a melhoria dos serviços e atendimentos prestados.

Esses elementos indicam que, para a ergologia, a força motriz que faz produzir a história é justamente a atividade, porque nada do que se prescreve é gerado por si mesmo, sem que as normas se imponham evidenciando as dramáticas de uso do corpo-si. O mesmo ocorre com a atitude analítica e crítica dos indivíduos em relação aos valores a que estão submetidos, pois esses valores já se constituem com base nos saberes que os sujeitos já têm produzido.

Entretanto, as relações que se estabelecem na abordagem ergológica, analisando o modo como a atividade opera, evidenciam que o ser humano transpõe o produto ou o efeito de determinações político-econômicas que obram em seu entorno. Em alguma parte, efetivamente se apresenta como um produto ou resultado das prescrições, mas é também sujeito dessas mesmas determinações. O panorama sempre terá os tons e as tramas em função daqueles que por ele circulam e sobre o qual intervêm ativamente.

O que se pretende observar, de forma pontual, é o discurso dos sujeitos envolvidos, verificando como ocorre a prática de remoralização que se estabelece

na submissão e na confrontação de saberes no espaço de gestão educacional. Isso envolve o compromisso de várias dramáticas de uso do corpo-si; o questionamento ou a problematização de normas e valores que se debatem na singularidade dessas mesmas dramáticas; uma tensão entre saberes, por vezes conflitantes, que tensionam os contextos em seu entorno; a mobilização da palavra, no que ela tem e para além do que expressa.

Ainda cabe uma relação compreensiva necessária junto à performance discursiva ou à atividade da palavra segundo a teoria de Bakhtin e seu Círculo, pois exige-se assimilar a palavra para além de simples aspectos linguísticos ou configurações que estão imersas em um sistema abstrato, mas enquanto um signo versátil, próprio para impregnar-se de diferentes entonações expressivas.

O sujeito, ao proferir uma palavra, sempre o faz de modo que ela esteja imersa em um conteúdo socioideológico e assimilada por meio do engajamento social. Os sentidos das palavras são formados na atmosfera em que estão inseridos. Diante disso, o princípio dialógico do discurso apresentado pelo Círculo de Bakhtin reconhece que toda enunciação é envolta por diversas vozes sociais, que interagem no interior das palavras e ao longo do discurso. Por isso, as palavras refletem e refratam distintos sentidos por meio dos diálogos entre as vozes sociais que o permeiam.

Por conta disso, sem diálogo, não há discurso. A relação com o outro implica uma permutação verbal ou dialógica, pois essa forma manifesta a interação e a compreensão do que efetivamente acontece no meio social em que se está envolvido.

O processo dialógico da língua e do discurso é expresso pela palavra. Ela atua como o elemento condutor das relações dialógicas e da consequente flexibilidade e plasticidade da língua. No entanto, cabe salientar que a flexibilidade da palavra está vinculada a diferentes princípios discursivos, tais como ideologia, alteridade, contexto, entonação, reflexo/refração, forças centrípetas, forças centrífugas e forma. Estabelecendo possíveis contribuições deste estudo, aponta-se para a inserção na proposta de pesquisa que advém do pensar, do sujeito e do objeto em sua memória articulada na investigação numa relação dialógica frente à realidade atual que se desafia para ser conhecida e transformada.

O direcionamento temático voltado à atividade do trabalho da gestão educacional, a partir da abordagem ergológica e da interação verbal e do dialogismo

bakhtiniano, com foco voltado aos discursos da gestão educacional, alicerça o mapeamento decorrente de investigações científicas divulgadas e registradas em diferentes bancos de dados.

Para depurar a produção acadêmica acerca da noção de ergogestão, interação verbal e atividade de gestão educacional, três plataformas foram consultadas: o Catálogo Capes¹, o Google Scholar, Plataforma Scopus e o Repositório Digital Lume².

No levantamento no Catálogo Capes, foram identificadas 27 pesquisas na qualidade de Dissertações de Mestrado e duas teses que expressavam a área da Educação em administração escolar ou educacional, políticas educacionais, gestão administrativa de escola, formação e satisfação profissional na dimensão política, estratégica ou organizacional, linguagem e enunciação. Portanto, com base nesse levantamento, parece-nos que nenhuma pesquisa em tese ou dissertação vem sendo desenvolvida no período de 1991 a 2020 com o propósito de enfatizar a Gestão Educacional sob a abordagem ergológica e da interação verbal.

Na plataforma do Google Scholar, diante do cruzamento de gestão educacional, ergologia e dialogismo, foram indicadas 61 teses que vinculavam ergologia e dialogismo, mas não foram identificados trabalhos que focassem os dois conceitos em relação à gestão educacional.

Por sua vez, na Scopus, foi identificada uma tese que articula a ergologia e o dialogismo com a gestão da atividade de agentes do turismo. Além dessa, um periódico publicado em 2017 e a tese de Haubrich (2019), produzida sob a orientação de Freitas, que apresenta uma reflexão em torno dos processos comunicacionais da atividade laboral em discursos institucionais, relacionando a cenografia e o *ethos* da atividade laboral.

No Repositório Digital Lumes da UFRGS foram encontradas sete teses que enfatizam a ergologia e o dialogismo em estudos de diferentes áreas do conhecimento, tais como saúde (enfermagem), educação (leitura), administração

¹ Capes significa Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no Brasil. A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES) foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto n. 29.741, com o objetivo de assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país (CAPES, 2019a).

² O Lume é o nome dado ao Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que significa manifestação de conhecimento, saber, luz, brilho. O portal reúne, preserva, divulga coleções digitais produzidas no âmbito da UFRGS.

empresarial (indústria calçadista) e semântica. Embora se perceba a interdisciplinaridade nas pesquisas, não foram encontrados registros de estudos em torno da gestão educacional sob o olhar da abordagem ergológica e do dialogismo.

Entretanto, no que refere à produção da pós-Graduação brasileira na área de linguagem e atividade do trabalho (ergologia) e políticas educacionais, há uma vasta produção de periódicos, pesquisas em nível de mestrado e várias teses de doutorado desenvolvidas e em construção que atentam ao dialogismo e à interação verbal em Bakhtin, como também a ergogestão ou atividade do trabalho em abordagens multidisciplinares.

Diante disso, percebemos que esta pesquisa, que atina a temática na linguagem e trabalho: ergogestão e urdiduras do corpo-si, tem sua singularidade na abordagem do discurso da gestão ou atividade educacional sob o prisma da interação verbal.

Quanto à interdisciplinaridade, a partir do núcleo gerador da Linguagem e Processos Comunicacionais, pretende-se contribuir com elementos significativos para compreender a educação, a linguagem e a gestão na atividade do trabalho educacional a partir da perspectiva da interação verbal na atividade do trabalho pedagógico na gestão e de como as refrações da experiência e dos saberes presentes na arquitetônica da ergogestão tencionam valores identitários, ideológicos e culturais que se mostram nas práticas sociodiscursivas dos sujeitos envolvidos na atividade de trabalho educacional. Esse viés aponta, também, para a necessária análise de elementos na dimensão cultura e da representação identitária. Ou seja, este se constitui como um estudo eminentemente que ocupa uma posição interdisciplinar, abrangendo as áreas da gestão, da linguagem, da sociologia, da filosofia, da psicologia e a área educacional.

Sendo assim, a abordagem ergológica e os princípios do dialogismo bakhtiniano são tomados como base referencial investigatória, analítica e de busca de dissoluções em torno do seguinte enunciado de tese: a partir do prisma do horizonte social da interação verbal, as refrações da experiência e dos saberes presentes na arquitetônica da ergogestão tencionam valores ideológicos e culturais revelados nas práticas sociodiscursivas dos sujeitos envolvidos na atividade de gestão do trabalho educacional.

Dessa forma, o problema de pesquisa se caracteriza a partir do questionamento: com base na perspectiva da interação verbal, como as refrações da

experiência e dos saberes presentes na arquitetura da ergogestão tencionam valores identitários, ideológicos e culturais que se mostram nas práticas sociodiscursivas dos sujeitos envolvidos na atividade de gestão do trabalho educacional? Em torno dessa questão, afloram indagações que apontam para a existência de dessintonia entre os saberes prescritos (legislação educacional), o ambiente sócio-histórico (o contexto real) em que se dão as atividades de trabalho educacional e o discurso da gestão educacional. Da mesma forma, é importante evidenciar, a partir da abordagem ergológica da atividade de trabalho, as dramáticas do uso do corpo de si a partir do diálogo entre os saberes prescritos (constituídos) e os saberes investidos (efetivos/experiência). Também é importante ressaltar que a arquitetura da ergogestão propende e tenciona sentidos ideológicos e culturais manifestos nos sujeitos do discurso a partir da interação verbal visando ao agir em competência.

À vista disso, apresentam-se duas hipóteses: 1ª) o discurso dos sujeitos de gestão na atividade educacional, mediante o processo de dialogismo, evidenciou um discurso alinhado aos saberes prescritos e às orientações institucionais em acordo com o que exararam as leis, regulações e orientações dos sistemas de ensino; 2ª) o discurso com base prescrita dos sujeitos da atividade de gestão educacional na interação verbal revela a dramática do uso de si dos gestores, uma vez que seu discurso está em harmonia com as normas institucionalizadas, o que pode trazer inconvenientes ou dessintonias com suas equipes de trabalho ou sua comunidade escolar, visto que demanda intervenções ou espera ações pedagógicas e administrativas específicas.

Portanto, o objetivo geral deste estudo prevê investigar e analisar, com base na perspectiva da interação verbal na atividade do trabalho pedagógico na gestão, como as refrações da experiência e dos saberes presentes na arquitetura da ergogestão tencionam valores identitários, ideológicos e culturais que se mostram nas práticas sociodiscursivas dos sujeitos envolvidos na atividade de trabalho da gestão educacional.

Para dar conta do objetivo geral a que a tese se propõe, desenvolvem-se os seguintes objetivos específicos: a) caracterizar o encadeamento entre linguagem, trabalho e representação cultural e identitária; b) compreender a relação da atividade de trabalho e a gestão da confluência de normas, valores, saberes prescritos e trabalho real; c) discorrer/categorizar os conceitos bakhtinianos do dialogismo:

interação verbal, responsividade, ato ético na interação dos agentes educacionais em sua atividade de trabalho: a gestão educacional; d) averiguar junto aos sujeitos do discurso, enquanto agentes da educação, como é percebida a problemática da contínua busca de aderência e desaderência – norma/renormalização – das urdiduras de uso do corpo-si aos processos de gestão pública educacional.

A fim de alcançar os objetivos propostos, desenvolveu-se uma pesquisa do tipo exploratória, bibliográfica, pesquisa de campo e documental com abordagem qualitativa que pretende descrever o pensar metodológico da pesquisa doutra com base nos elementos constitutivos da tessitura síncrona notável entre as esferas da cultura, educação e identidade em Hall (2003), Laraia (2002) e Nóvoa (2019), no princípio dialógico do discurso (BAKHTIN, 2019), na perspectiva ergológica da atividade (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010), e, complementarmente, na interface com aportes teóricos sobre cultura, ideologia e identidade.

Os dispositivos metodológicos utilizados condizem a uma pesquisa exploratória de campo, documental, bibliográfica e qualitativa, com análise dos corpora selecionados na abrangência do Sistema Municipal de Ensino de Dois Irmãos/RS. Para isso, recorre-se a entrevistas com questões abertas semiestruturadas, direcionadas à Secretaria Municipal de Educação e a nove gestores de unidades escolares. Também foram coletados dados a partir de diversos documentos legais (leis e normativas) regulatórias do sistema de ensino.

A metodologia de análise ergológica parte da tríade posta na relação entre valores, saberes e atividades, aspectos que dão sustentação ao debate entre normas antecedentes e a renormalização pelos sujeitos. Diante dessas questões, a ergologia busca compreender a atividade de trabalho mediante a análise das normas antecedentes ou do trabalho prescrito – aquilo que é solicitado ao sujeito antes da realização do trabalho, e as renormalizações através do uso de si – a capacidade humana de reinvenção e de tentativa de tornar o meio um pouco seu, projetando o melhor para si.

Nessa perspectiva, propõe-se, então, uma aproximação metodológica analítica entre a abordagem ergológica e o dialogismo bakhtiniano para tratar da relação entre linguagem e trabalho, visto que ambas têm como foco reflexivo a atividade humana, seja na dimensão languageira, seja na laboral. Torna-se importante observar, na atividade de trabalho, o confronto entre as vozes e os

valores incorporados (que produzem recursos para gerir variabilidades) e a infidelidade do meio.

Dessa forma, a partir dessas abordagens, busca-se registrar pistas para pensar, discutir e analisar as particularidades da tensão entre o socializado e o individual/singular que ocorrem entre os sujeitos do processo de gestão educacional – gestor municipal da educação (secretário de educação), diretores de unidades escolares – na rede municipal de ensino de Dois Irmãos/RS.

O foco de pesquisa vem sendo apurado desde 2016, mas recebeu um refinamento focal no início de 2019, delineando a abordagem ergológica à luz da análise dialógica do discurso voltada à linguagem e trabalho na atividade de gestão educacional. Inicialmente, objetivando uma exaustiva contextualização e embasamento teórico, foi necessária uma revisão bibliográfica que procurou identificar o “estado da arte”, ou seja, as premissas ou pressupostos teóricos sobre os quais se fundamentarão a interpretação e a análise de dados.

Neste estudo, portanto, define-se como amostra os discursos oriundos dos sujeitos gestores educacionais na trama que considera o que preveem os saberes prescritos (legislação educacional) e a plasticidade do discurso, na interação verbal, e da prática da gestão dessa confluência de normas, valores e saberes, observando e descrevendo a forma como se dá a renormalização dos saberes aplicados. O critério para escolha do foco específico e empírico se deu por conta de o pesquisador fazer parte de rede municipal de ensino de Dois Irmãos (RS) e vivenciar por longo período o processo de gestão da educação, percebendo que há uma dissonância significativa entre o que prescrevem os saberes normativos e as refrações e reflexos das práticas de gestão nas unidades escolares.

Para tanto, o desenvolvimento desta tese conta, em seu primeiro capítulo, com os alinhavos e costuras introdutórias. No segundo capítulo, desenvolve-se breve revisão conceitual dos elementos constitutivos da tecitura síncrona notável entre as esferas da cultura, educação e identidade, a partir da qual se desenvolvem tensões e urdiduras que desencadeiam as reflexões na perspectiva da ergogestão educacional pública. No terceiro capítulo, apresenta-se um estudo em torno da ergonomia, da ergologia e da linguagem em circunstâncias de trabalho. Ampara-se, para isso, em Yves Schwartz (1994, 2011), Schwartz e Durrive (2007, 2010), Durrive (2011), Triquet (2010) Souza-e-Silva (2002ab, 2011) e outros pesquisadores da

área, visando criar uma base compreensiva para fazer uma relação entre linguagem e trabalho sob a perspectiva dialógica que se tece na arena discursiva.

No quarto capítulo, descrevem-se as bases conceituais do princípio dialógico do discurso na atividade em Bakhtin (2019), relacionando conceitos descendentes dessa teoria. O princípio bakhtiniano parte da ideia de que o dito ou enunciado circula na dimensão da comunicação social e manifesta e refrata um lugar avaliativo de quem o emite. Sendo assim, a abordagem bakhtiniana imprime um caráter dialógico aos gêneros do discurso, buscando esclarecer o enunciado como um elemento inseparável do seu contexto social, histórico e cultural.

Os valores sociais e ideológicos materializam-se nos enunciados proferidos no diálogo e, através desses enunciados, os sujeitos posicionam-se nos diferentes eventos que a vivência social lhes permite. Assim, é fundamental identificar e analisar a constituição dos vínculos de sentidos entre os diferentes discursos ditos em uma ambiência de gestão educacional e as saídas ou explicações que são construídas como retorno ao emitido.

No quinto capítulo, são retratados os dispositivos metodológicos que exibem os movimentos do decurso da ergologia à construção dialógica, pensando a particularidade da discussão em torno dos procedimentos metodológicos da investigação, como também para a adução dos corpora e a trama de análise dos dados. Finalmente, exibem-se reflexões a respeito da construção deste trabalho e uma descrição analítica, como também os desfechos finais, considerando o momento e os resultados do estudo.

Assim, inicia-se a empreita desenvolvendo uma revisão especulativa em torno das relações síncronas entre cultura, identidade e educação, mantendo um olhar no horizonte sob a luz do dialogismo e da ergologia.

2 TECITURAS SÍNCRONAS: CULTURA, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO

[...] a cultura como algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: como práxis sensual humana, como a atividade mediante através da qual homens e mulheres fazem a história. (HALL, 2003, p. 133).

Considerando que esta pesquisa tem seu foco voltado à trama ergológica do trabalho, analisando as circunstâncias da atividade e da linguagem na ambiência educacional, faz-se necessário urdir uma breve revisão conceitual dos elementos constitutivos dessa tecitura síncrona notável entre as esferas da cultura, da educação e da identidade. A partir disso, se desenvolvem tensões e urdiduras que desencadeiam as reflexões na perspectiva da ergogestão educacional pública. Assim, ao cotejar reflexões sobre a cultura e a identidade, examina-se a dinamicidade da relação à (re)construção da identidade dos sujeitos de um discurso e da caracterização da ambiência histórica que transpassa todo o discurso enunciado e no qual também se produz. Nesse movimento de afirmação da identidade, a palavra enquanto ação e resultado da intangibilidade humana e é medularmente dialógica, ou seja, é a palavra em si que, mediando todas as iniciativas humanas, vai urdindo a história, constituindo a cultura e manifestando os processos que conservam e guiam a cultura: a dinâmica educacional.

2.1 DA PLASTICIDADE DA CULTURA E DAS REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS À ATIVIDADE

A cultura, portanto, é o inimigo natural da alienação. Ela questiona constantemente a sabedoria, a serenidade e a autoridade que o real atribui a si mesmo. (BAUMAN, 2012, p. 301).

Tendo por base um prisma que busca notabilizar a atividade do trabalho na gestão educacional e as relações sociodiscursivas que ali se desenrolam, compreende-se que a relação e as vivências cotidianas que o indivíduo estabelece com seu contexto são permeadas por significados que figuram em suas ações, nas situações em que está engajado, para os outros indivíduos e para si mesmo, articulando a concepção de identidade e pertencimento.

Tem-se, aqui, o conceito de identidade para uma compreensão da relação entre cotidiano e agência através da noção de correspondência identitária

(NAUJORKS; SILVA, 2016). Então, a identidade se manifesta como um processo psicossocial de produção de sentidos e sentimentos de si e dos outros, operando-se de forma sincrônica e diacrônica. O âmbito diacrônico permite assimilar a percepção e o sentimento de processualidade e frequência viabilizado pela identidade. Também, oportuniza perceber quebras, falhas, variações e vicissitudes.

As relações de trabalho e as vivências cotidianas da atividade do trabalho, segundo Stryker (2000), oportunizam experienciar a identidade em situação. Ou seja, a atividade do trabalho e os processos organizacionais são elementos constitutivos da história pessoal (diacronia), como também das diferentes identidades postas e/ou possíveis (sincronia).

Na ambiência da atividade, o indivíduo encontra seus valores e constrói seu percurso pessoal e profissional, frente às limitações e às melhorias características da tarefa. “A atividade é o que vincula o indivíduo e o social, o sujeito e a organização do trabalho, os sujeitos entre si e esses sujeitos com os objetos que os mobilizam” (CLOT, 2010, p. 11). É justamente o sentido dado à atividade, construído junto com os outros, que possibilita ao trabalhador superar as dificuldades da ambiência de trabalho, dos outros e das tarefas. Segundo Clot (2010, p. 21), “O homem nunca está sozinho diante do mundo de objetos que o rodeiam. Para se relacionar com as coisas, o traço de união são as relações com os homens”.

Nessa relação do indivíduo com a coletividade manifestada pela singularidade da sua atividade, se reconhece e se mobiliza um processo identitário. Melhor dizendo, é no contexto e no desenvolvimento de sua atividade laboral que se atualiza e afirma sua pertinência identitária. Dessa forma, o sentimento de estar pertencendo a uma organização, instituição ou grupo seletivo, com saberes específicos e especializados, funda as características referentes ao coletivo e indica a identidade individual.

Assim sendo, o gestor encontra nas competências e habilidades de diretor de escola e gestor educacional o caminho para constituir e reconhecer seu pertencimento. A aprovação de seu trabalho e de sua expertise é auferida pelo sujeito na atividade laboral como referência de seu desempenho, e sua relação com o reconhecimento de sua função social, ou seja, de pertencimento e identidade.

Por conseguinte, pertencer a um grupo implica incorporar valores da coletividade. De acordo com Schwartz (2007), o trabalho envolve sempre um uso de si, um debate e negociação, não unicamente a execução de tarefas, mas um

contexto em que o indivíduo é solicitado a apresentar determinado desempenho. Manifesta-se, assim, o uso de si pelos outros, motivado pelas normas, prescrições e valores que constituem determinado trabalho, como também, o uso de si por si, uma vez que as normas, os valores e as prescrições são reconduzidos pelo indivíduo na atividade.

Em conformidade com essa acepção, Certeau (2013, p. 41) denomina de “maneiras de fazer” o processo de apoderamento do espaço organizado, que modifica a organização e o desenvolvimento da lógica estrutural movida por uma “multiplicidade de ‘táticas’ articuladas sobre os ‘detalhes’ do cotidiano”. Então, na forma de execução de sua atividade laboral e na sua interação linguageira, o sujeito estabelece um vínculo com os valores referenciais de seu grupo de pertencimento. Os valores manifestam princípios e modos de viver, isso é, uma cultura.

Precisar o conceito de cultura é um exercício melindroso. A cultura assoma concepções multidisciplinares e pode ser analisada em diferentes esferas, como sociologia, antropologia, história, comunicação, administração e economia, entre outras. Cada área opera o conceito em diferente enfoque e emprego. Esse contexto lhe confere plasticidade, dado o caráter transversal da cultura, que atravessa variegados cenários da vida. Ora, o termo “cultura” tem sido empregue em várias dimensões semânticas, assumindo sentidos dos conceitos como “mentalidade”, “espírito”, “tradição” e “ideologia”. (CUCHE, 2002, p. 203).

Diante disso, a palavra cultura advém da matriz semântica *colore*, que, de acordo com Williams (2007, p. 117), lançou o termo em latim *cultura*, de significados diversos como habitar, cultivar, proteger, honrar com veneração. No período moderno, a palavra cultura geralmente indicava uma ação e processos, no sentido de “[...] ter ‘cuidado com algo’, seja com os animais ou com o crescimento da colheita, e também para designar o estado de algo que fora cultivado, como uma parcela de terra cultivada” (CUCHE, 2002, p. 11). No último centenário, o termo recebe um sentido figurativo e, num tropo oposto, relaciona-se ao cuidado para a atividade agrícola, e, no outro, a palavra expressa o labor intelectual.

Nos séculos XVIII e XIX, ocorre a afirmação dos usos metafóricos de cultura nos espaços intelectuais e artísticos. Manifestações como “cultura das artes”, “cultura das letras” e “cultura das ciências” indicam que a terminologia é utilizada como complemento a uma atividade desenvolvida. Conforme Cuche (2002, p. 12),

“sob as divergências semânticas sobre a justa definição a ser dada à palavra, dissimulam-se desacordos sociais e nacionais”.

Por conseguinte, segundo Eagleton (2005, p. 19), configura-se uma compreensão do pensamento cultural como sinônimo de “civilização”. Para reiterar essa percepção, Laraia (2006) explica que, nesse período, o termo germânico *Kultur* era empregado para designar elementos espirituais de um grupo social, enquanto o conceito francês *civilization* indicava as realizações materiais de uma comunidade: “Essas duas terminologias foram simplificadas por Edward Tylor na palavra em inglês *Culture*, que tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 2006, p. 25).

Curiosamente, a ideia de cultura enquanto *civilization* evidencia o seu pertencimento ao “espírito geral do Iluminismo”, como vem afirmando Eagleton (2005, p. 20). O termo *civilização* era uma expressão empregada pelos franceses. Supõe-se, então, que os franceses compreendiam ter o domínio de ser “civilizados” e utilizavam a terminologia para conceber a sua especificidade social, como uma cultura referencial e plena a ser buscada e idealizada pelos demais povos. “[...] a civilização amenizava as diferenças nacionais, ao passo que a cultura as realçava”. Já “por volta da virada do século XIX, cultura começa a deixar de ser sinônimo de civilização para vir a ser o seu antônimo”. (EAGLETON, 2005, p. 20). É perceptível a situação de conflito entre cultura e civilização, que vem manifesta da relação impetuosa entre tradição e modernidade enquanto duas categorias centrais, que, em seu vínculo, conduzem à compreensão da correlação entre cultura e civilização.

Em oposição a uma concepção evolucionista que tutelava o princípio do evolucionismo e acreditava em uma escala evolutiva de progresso cultural que as sociedades primitivas deveriam percorrer para chegar ao nível das sociedades civilizadas, Franz Boas (1858-1942) foi um estudioso que tem prestígio importante no conceito contemporâneo de cultura na antropologia americana. Indicado como criador da etnografia por ser o primeiro antropólogo a desenvolver estudos com observação direta das sociedades primitivas, em seus estudos, Boas (2010, p. 7) sustenta a ideia de que “o pesquisador deveria buscar explicações no contexto cultural e na reconstrução da origem e da história daquela comunidade”. A partir

disso, tem-se o reconhecimento da existência de culturas, no plural, e não de uma cultura universal.

Frente a essa pluralidade de interpretações e usos do termo cultura, adota-se como referência as concepções fundamentais de entendimento da cultura a partir da semiótica da escola de Tartu³.

Na observação de Irene Machado (2003, p. 13), “do ponto de vista da semiótica, a cultura é [...] um mecanismo supra-individual de conservação e transmissão de certos comunicados (textos) e elaboração de outros novos”. A cultura “não é um depósito, mas um mecanismo, organizado e complexo, que recebe, traduz, compacta e interpreta a materialidade produtiva que adota a função de signos” (ARÂN; BAREI, 2006, p. 118).

Nessa perspectiva, seja qual for o sistema, a cultura adequa a informação necessária à sua permanência, desenvolvendo, segundo Lotman (1996) modelos de comportamentos, de expressões corporais, de edificações, de representação, de vestir, de apresentar fatos do cotidiano, de descrição de suas descobertas científicas. Para tanto, a cultura parte de seus próprios códigos, concebendo signos padronizados que, sistematizados, fornecem sentido às diferentes expressões dos grupos sociais. Lótman (1996) elabora, segundo Irene Machado (2013, p. 65), uma “semiótica sistêmica”.

Toda a vivência se retrata através dos signos, em um amplo sistema: “a cultura, a qual organiza o processo da vida em sociedade criando as regras imprescindíveis à tradução de informações em signos, que são armazenados ou reinterpretados quando novas demandas surgem” (VELHO, 2009, p. 253). Em outras palavras, a cultura é um sistema de retenção, tratamento e transmissão de informação.

Para compreender melhor como se dá essa gestão da cultura, Lótman (1996) recorre ao princípio de dialogismo de Bakhtin (2011a). Segundo Bakhtin (2011a), a partir do momento em que os sujeitos (ou sistemas) se trocam vivências através da troca de experiências, eles veem o outro a partir da sua própria experiência, de sua concepção. Inicia-se o diálogo partindo do que cada um (eu e o outro) tem de

³ Semiótica da cultura é uma disciplina teórica dos estudos russos. Constituiu-se no Departamento de Semiótica da Universidade de Tártu, Estônia, nos anos 60, em meio aos encontros da "Escola de verão sobre os sistemas modelizantes de segundo grau", reunindo professores da universidade local e também de Moscou. Explorando fronteiras com vários campos do conhecimento, deriva seus princípios da Linguística, da Teoria da Informação e da Comunicação, da Cibernética e, evidentemente, da Semiótica (VÓLKOVA AMÉRICO, 2019).

singular e de comum. Então, a partir de seu referencial próprio de mundo, o sujeito busca se apropriar do que o outro traz de diferente. Essa troca se constitui de forma autêntica, recebendo significação e sentido, apoiada na identidade, no olhar sobre o outro e do outro sobre o eu. Conforme Santaella (2004, p. 170), a ação do signo não é individual, “cada ato particular de entendimento é uma resposta a um signo por meio de outro signo”.

Um sentido descobre suas profundidades ao encontrar e ao tangenciar outro sentido, um sentido alheio: entre eles se estabelece um tipo de diálogo que supera o caráter fechado e unilateral desses sentidos, dessas culturas. [...] No encontro dialógico, as duas culturas não se fundem nem se mesclam, cada uma conserva sua unidade e sua totalidade aberta, porém ambas se enriquecem mutuamente. (BAKHTIN, 1993, p. 352).

O sentido não está, portanto, contido nas consciências individuais, mas no vínculo estabelecido entre o falante e o ouvinte. “Sentido é, portanto, linguagem em movimento, diálogo”. (SANTAELLA, 2004, p. 168).

Lótman (1996) caracteriza esse processo de tradução da tradição, narrando que as linguagens, os textos que já têm sentido para determinado grupo social e que estão na memória desse grupo passam por uma reestruturação a partir dos embates dialógicos com outros grupos. Trazem e significam esses elementos para sua linguagem, fixando em suas vivências pela constituição de novos signos, novas linguagens e novos textos. Ou seja, conforme Lotman (1996, p. 77), “[...] cultura é uma acumulação histórica de sistemas semióticos (linguagens)”.

Enfim, a abordagem sobre a cultura desenvolvida por Lótman (1996) se apresenta como um método de discussão das diversas representações do discurso ou da comunicação que, submetida historicamente a processos de reorganização (ou modelização), traduz as concepções cotidianas sobre as diferentes particularidades da vida.

A partir dessa concepção de cultura enquanto um acumulado histórico sistemático-semiótico, ou seja, da linguagem, se revela importante revisar o conceito de identidade que, nessa perspectiva, também se torna uma representação dinâmica.

2.2 REPRESENTAÇÕES DA DINÂMICA DA IDENTIDADE

Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto... é metamorfose. (CIAMPA, 1998 p. 74).

A contemporaneidade trouxe em seu processo de afirmação transformações sociais, econômicas, tecnológicas e geopolíticas em escala mundial, com implicações para os modos de ser dos sujeitos e suas formas de agir na sociedade. Tais transformações, ao produzirem um contexto marcado por características como transitoriedade, efemeridade, descontinuidade e caos, atingem algumas categorias teóricas-chave na área das ciências humanas e sociais, dentre as quais identidade e trabalho.

A identidade é retratada como um conceito dinâmico, adotado frequentemente para explicar a inserção do sujeito no mundo e sua relação com o outro. Conforme Berger e Luckmann (2002, p. 177), “[...] ela é objetivamente definida como localização em um certo mundo e só pode ser subjetivamente apropriada juntamente com este mundo”. Já Ciampa (1998, p. 59) destaca o papel da relação com o outro, visto que “[...] a identidade do outro reflete na minha e a minha na dele”. Considerar essa inserção leva a reconhecer uma postura dialética entre indivíduo e sociedade, na qual um se identifica e se transforma a partir do outro: o sujeito assimila a realidade e reproduz ativamente sua experiência social. Enquanto membro da sociedade, o sujeito, ao mesmo tempo, exterioriza seu modo de ser no mundo e o interioriza, por meio dos processos de socialização primária e secundária. (BERGER; LUCKMANN, 2002).

As transformações sociais provocam mudanças também nas identidades pessoais, ao desestabilizar a ideia de si próprio como sujeito integrado, fazendo-o perder a estabilidade do sentido de si mesmo (HALL, 2003). Nessa perspectiva, o conceito é compreendido como uma construção histórica e cultural, de forma não essencializada, uma vez que

[...] o sujeito nunca é idêntico a si mesmo por todo o sempre, já que guarda uma abertura para o tempo, um tempo histórico que o vai posicionar na diferença e não no mesmo, através dos tempos. O que se repetiria seria a produção, a potência de diferenciação e não o sujeito. (GUARESCHI et al., 2003, p. 47).

Cabe ainda retomar que a questão da cultura identitária na contemporaneidade está diante de mudanças estruturais e institucionais relacionadas à globalização⁴, o que tem causado uma ruptura na forma como as identidades se constituíam, compunham o mundo social e mantinham uma conformidade subjetiva com as necessidades objetivas da cultura. (HALL, 2003).

Essa dinâmica de rupturas na constituição das identidades leva, segundo Pires e Knoll (2020, p. 74), a inferir que “[...] as identidades são provisórias e variáveis, sendo estabelecidas nos processos de interação com outros sujeitos, [...] no decorrer da vida [...]”. Os indivíduos constroem e desprendem-se de suas identidades constantemente, mesmo que prefiram alguma identificação de acordo com sua ambiência vivencial.

Ora, esse efeito geral da globalização manifesta-se na fragilização de identidade cultural, em função de um “afrouxamento de fortes identificações com a cultura nacional, e um reforçamento de outros laços e lealdades culturais, ‘acima’ e ‘abaixo’ do nível do estado-nação”. (HALL, 2003, p. 73). Em consequência, tem sido fortalecidas as identidades locais, regionais e comunitárias.

Conforme Hall (2003), na transformação das identidades, evidencia-se, no período contemporâneo, uma tensão entre o ‘global’ e o ‘local’, ou seja, entre as identificações mais universalistas (focalizadas pela expansão do mercado mundial e pela modernidade como um sistema) e as identificações particularistas (focalizadas pelo crescimento dos estados-nação, das economias nacionais e das culturas nacionais). Então, na trama em que se constitui a identidade, a nação pode ser compreendida enquanto uma coletividade simbólica dentro de um sistema de representação cultural; e a cultura nacional, como princípio dos significados culturais, referência de identificação e sistema de representação. Dessa forma, uma das principais origens de identidade cultural tem sido a cultura nacional. A nação, além de ser uma entidade política, produz um sistema de representação cultural, a partir da qual as identidades nacionais são geradas e modificadas no interior da representação e os cidadãos compartilham a ideia da nação representada em sua cultura nacional.

⁴ A globalização, entendida como um conjunto de processos e forças de mudança, desde o fim do século XX, tem deslocado as identidades culturais nacionais e provocado uma pulverização das identidades culturais de classe, gênero, etnia, raça, padrões culturais, nacionalidade e visões de mundo.

Essa cultura nacional é composta de instituições culturais, símbolos e representações. Logo, a cultura nacional também é um discurso, um modo de construir sentidos que influenciam e organizam as ações e a concepção que o indivíduo tem de si mesmo. Nesse sentido, constituindo um aparato discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade, as culturas nacionais se impõem à contemporaneidade, sobrepondo as identidades nacionais a outras fontes, mais individuais, de identificação cultural (HALL, 2003). Por essa razão, a cultura nacional constitui as identidades de seus cidadãos quando produz sentidos sobre “a nação” com os quais os cidadãos podem se identificar. Diante disso, a identidade nacional pode ser representada como uma “comunidade imaginada” (HALL, 2003). O centro identitário unificador é ilusório, e se o sujeito se sente como real, é porque constrói para si mesmo uma cômoda “narrativa do eu”. (HALL, 2003).

Entretanto, a identidade cultural não se apresenta como um padrão sólido que daria ao sujeito um sentido único de pertencimento – à cultura, à nação –, mas um conjunto de configurações móveis, que pode ser conceituado como transterritorial⁵ e multilinguístico. Desse modo, “[...] a identidade passa a ser concebida como um foco de um repertório fragmentado de minipapéis, mais do que como o núcleo de uma hipotética interioridade”. (HALL, 2003, p. 87).

Por conseguinte, nota-se que a identidade possui um caráter relacional, ou seja, ela se define em relação à alteridade, “depende, para existir, de algo fora dela: a saber [...], de uma identidade que ela não é [...], mas que, entretanto, fornece as condições para que ela exista [...]. A identidade é, assim, marcada pela diferença” (WOODWARD, 2007, p. 09). Então, se a identidade é marcada pela diferença, ela pode estar em constante competição ao que lhe é exterior. De acordo com Roger Chartier (2002), as representações aspiram a um caráter universalista e são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as produzem. Por essa razão, nunca são discursos neutros, colocando-se sempre em situações de competição e engendram sempre discursos e práticas sociais diferenciadas. Chartier (2002, p. 18) afirma que

⁵ Trânsito entre diferentes territórios, ou mesmo a vivência, concomitante, de múltiplas territorialidades, e o contornamento de certos limites ou fronteiras territoriais – nesse caso, conformando aquilo que propomos denominar de multi e/ou transterritorialidade – são processos que cada vez mais parecem compor experiências concretas na sociedade contemporânea. Chegamos a ponto, muitas vezes, de vivenciarmos uma quase completa indistinção de quem/ o que está dentro e o que está fora de um território, quais são os limites territoriais de ação de uma ou outra modalidade de poder. (HAESBAERT, 2011, p.16).

[...] mesmo as representações coletivas mais elevadas só têm uma existência, isto é, só o são verdadeiramente a partir do momento em que comandam actos – que têm por objetivo a construção do mundo social, e como tal a definição contraditória das identidades – tanto a dos outros como a sua.

Enquanto discurso e prática, as representações são arquitetadas por indivíduos que “descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse” (CHARTIER, 2002, p. 19). A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito.

É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. [...] Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (WOODWARD, 2007, p. 17).

Mas, é importante reiterar que Hall (2003) aponta para um processo de “descentramento do sujeito”, levando-o a assumir uma identidade móvel, híbrida. Desse modo, é a memória que tem em sua atuação o domínio sobre a reorientação da vivência cotidiana dos grupos sociais, sendo central para analisar a formação e a mudança das identidades culturais nas sociedades contemporâneas. “Para a história, não são as memórias e identidades os pontos centrais, mas as suas respectivas representações nas experiências e expectativas de vida”. (HALL, 2003, p. 113). É importante destacar também que o processo contínuo de (re)formulação das identidades faz com que os significados culturais sejam ressubjetivados “para grupos sociais e jamais para a sociedade como tal. Caso contrário, a identidade passa a ser ideologia, facilmente vinculada à concepção de cultura nacional”. (HALL, 2003, p. 115).

Entende-se, aqui, portanto, que a identidade é processual. Decorre de forma gradativa entre a convivência individual e coletiva para a construção da sociedade, organizações e estruturas históricas, traduzindo um contexto político e social de seu meio, como afirma Castells (1999). Dado isso, tem-se como referência que a identidade também se constitui quando o indivíduo se reconhece como parte daquele meio, como se tivesse herdado aquela cultura para si, reconhecendo-a e diferenciando-a perante as outras culturas. Desse modo:

Enquanto representação social, a identidade é uma construção simbólica de sentido, que organiza um sistema compreensivo a partir da ideia de pertencimento. A identidade é uma construção imaginária que produz a coesão social, permitindo a identificação da parte com o todo, do indivíduo frente a uma coletividade, e se estabelece à diferença (...) é relacional, pois ela se constitui a partir da identificação de uma alteridade. Frente ao eu ou ao nós do pertencimento se coloca a estrangeiridade do outro". (PESAVENTO, 2005, p. 89-90).

Enfim, o conceito de identidade conduz a um sentimento de pertencimento a um local, uma tradição, e, mesmo que não sejam compartilhados os mesmos pensamentos, cria laços sociais.

Os teóricos culturalistas apontam a centralidade da cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade e da pessoa como um ator social. Portanto, conceber a cultura a partir de uma perspectiva de composição de identidades e processos de subjetivação proporciona um entendimento de identidade como algo diverso, instável e que depende da adesão de certos grupos, constituindo uma identidade coletiva e não um ato individual. Segundo essa perspectiva, a cultura é pensada no domínio simbólico, na produção de significações, constituindo visões de mundo que, nesse processo, constituem também posições-de-sujeito (BERNARDES; HOENISCH, 2003). Segundo esses autores, o conceito de subjetividade pode ser associado ao de identidade, pois

[...] subjetividade não é o ser, mas os modos de ser, não é a essência do ser ou da universalidade de uma condição, não se trata de estados da alma, mas uma produção tributária do social, da cultura, de qualquer elemento que de algum modo crie possibilidades de um 'si', de uma 'consciência de si', sempre provisória... São modos pelo qual o sujeito se observa e se reconhece como um lugar de saber e de produção de verdade. (BERNARDES; HOENISCH, 2003, p. 117).

Nessa mesma linha compreensiva, Woodward (2007) reitera a concepção de que o termo identidade só se torna possível se pensado em relação à diferença, ou seja, quando tomado relacionalmente, de modo que só apreendemos um conceito a partir do outro. Com relação a esse aspecto, Silva (2004) argumenta que a diferença não é produto da identidade, mas tanto uma quanto a outra resultam de um processo de inclusão e exclusão, então:

A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. (SILVA, 2004, p. 82).

A conexão entre subjetividade e identidade também é apresentada por Santos (2001). De acordo com esse autor, a subjetividade é o nome pós-moderno da identidade, uma vez que é por meio da primeira que a última se manifesta. “[...] cada um de nós é uma rede de sujeitos em que se combinam várias subjetividades. Somos um arquipélago de subjetividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas.” (SANTOS, 2001, p. 107). Essa compreensão remete a uma pluralidade de modos de ser sujeito, a partir da combinação e/ou da integração de diferentes subjetividades.

Cabe ainda voltar-se à dimensão psicológica da identidade, através do conceito de identificação desenvolvido pela psicanálise.

[...] a manifestação mais precoce de um enlace afetivo a outra pessoa, e desempenha um importante papel na pré-história do complexo de Édipo... Tudo o que comprovamos é que a identificação aspira a conformar o próprio ego analogamente ao outro tomado como modelo. (FREUD, 1973, p. 2585).

Na concepção de Freud (1921/1973), segundo a qual a identificação é processo psicológico resultante do enlace afetivo com o outro, entendemos a identidade como um momento desse processo, sempre instável e transitório, um “retrato”, aquilo que emerge e se mantém do processo de identificação e se expressa nas interações, não obstante as mudanças em curso. Portanto, os dois conceitos não podem ser compreendidos separadamente, pois reafirmamos a compreensão de que as identidades individuais e coletivas são processos que se constroem e reconstroem permanentemente nas sociedades contemporâneas.

Entende-se que, para além dos limites impostos pelo contexto, a construção dos processos identitários pelos sujeitos ainda tem lugar. Os sujeitos adotam posições transitórias e efêmeras, mas não é possível negar a coerência e a continuidade na história de vida de cada um. No entanto, no cenário da contemporaneidade, essa construção se dá de forma diferente do que acontecia no século passado, quando as relações de trabalho se caracterizavam pela fidelidade, permanência no emprego e continuidade na atividade profissional e/ou empresa escolhida.

Diante de um contexto marcado por características como transitoriedade, efemeridade, descontinuidade e caos, é possível pensar, tal como Santos (2001), em identidades como identificações em curso, ou seja, em novos processos identificatórios se desenvolvendo, que acompanham as distintas e sucessivas experiências de trabalho. Isso implica dizer que o sujeito continua procurando organizar suas experiências cotidianas em um conjunto relativamente estável, que pode ser percebido como o seu eu. Tal contexto materializa a continuidade da busca pela construção de uma biografia que tenha e faça sentido, para o próprio sujeito e para o mundo em seu entorno. Dentro dessa percepção de contemporaneidade, portanto, manifestam-se as proporções da mudança e da continuidade, exigindo dos indivíduos que se mostrem e se afirmem, a cada momento, com algo novo, e reconheçam em seus percursos uma dimensão temporal, interagindo passado, presente e futuro, no mundo do trabalho.

Portanto, tem-se, de um lado, os trabalhadores que ainda precisam vender sua força de trabalho sob condições que lhes são determinadas pelo capital. De outro, as mudanças nas formas de emprego e o desemprego estrutural, que, entre outros aspectos, trazem exigências de novas competências, habilidades e talentos para se manter empregado. Todas essas situações levam o sujeito a ter que enfrentar cotidianamente o novo e a reescrever sua trajetória de vida e sua identidade.

Diante da revisão conceitual desenvolvida em torno das representações da dinâmica da formação das identidades, torna-se necessário desenvolver uma relação da identidade com elementos que lhe são internos, como o vínculo educacional que tem em si os movimentos geradores e promotores das relações de formação e construção identitária do ser humano envolvido em sua constituição sociocultural.

2.3 A ATIVIDADE EDUCACIONAL: UM PROCESSO DIALÓGICO DE PROMOÇÃO IDENTITÁRIA, IDEOLÓGICA E CULTURAL

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (...) à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis. (HALL, 2002, p.13).

Pensar a ação educacional na contemporaneidade é um desafio quando se leva em conta sua dinamicidade e complexidade, mas cabe, aqui, refletir sobre algumas categorias referenciais que podem ser interacionadas ao processo de afirmação identitária e construção cultural. Por esse viés, primeiro, é oportuno dilucidar a concepção de “educação e, em seguida, refletir sobre o entendimento da “gestão educacional”.

A concepção de educação vai além da usual performance do domínio de uma área de conhecimento, como, por exemplo, da língua portuguesa, matemática ou saberes culturais e históricos. O termo “educar” ergue-se para se justapor à palavra “instruir”. Por longo período, a guia para esse contexto foi a instrução, caracterizada por uma afluência de informações operadas para o treinamento de determinadas aptidões. A princípio, “educação” é uma palavra que tem sua gênese no século XVIII, com grande ênfase no iluminismo. Conforme Ribeiro (1993), esse movimento focou de forma primordial o conhecimento motivado por uma compreensão do ser humano, conferindo-lhe uma natureza em transformação em decorrência da história e da educação⁶.

A partir da abordagem ergológica, é interessante refletir sobre a diferença entre treinar e instruir, e, em contrapartida, educar ou formar. Quando se educa, propende a mudar o sujeito ensinado. De acordo com Ribeiro (2016, p. 41),

[...] quando se treina ou instrui, apenas disponibiliza um manual de procedimentos, mas não muda o indivíduo.” É possível treinar e instruir muitas pessoas para aptidões mais ou menos automáticas. Na fábrica, a ênfase é em treinar e instruir, mas é preciso, mesmo nesses ambientes, a longo prazo, estar aberto a educar.

Tem-se, assim, que educar é o processo de mudança e transformação contínua e permanente. Segundo Nóvoa (2019, p. 58), “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Esse pensar debate a ideia habitual de que a formação continuada ocorre somente pela iniciativa individual. Segundo esse autor, essa atividade é uma ação compartilhada e está ligada à experiência e à reflexão como ferramentas permanentes de estudo. Por conta disso, Nóvoa (2019, p. 61) defende uma educação “[...] que não se limite, primordialmente,

⁶ Referência extraída de Renato Janine Ribeiro, em seu livro “A última razão dos reis: ensaios de filosofia e de política”, em especial o capítulo em que discute soberania, história e revolução.

aos aspectos da formação profissional e que abranja as questões da sociedade, da cultura e do ‘aprender a ser’”, ou seja, uma educação que nos conduza a praticar e a melhorar o que vivemos.

A história nos revela os movimentos utópicos promovidos em torno de uma educação de sucesso. Muitos discursos se projetaram na perspectiva das práticas da educação permanente, e, ao longo das décadas de 1970 e 1980, aprimoraram-se, inclinando-se para outro viés, para além da desescolarização. Nesse sentido, afirmou-se que

[...] o triunfo de uma ‘sociedade pedagógica’, de uma sociedade que generalizou uma relação pedagógica com as crianças, com os jovens e com os adultos. Em vez de uma educação aberta sobre as dimensões da vida, assistiu-se à redefinição da Educação Permanente como ‘Educação e formação ao longo da vida’, conceito marcado pelo princípio da empregabilidade. (NÓVOA, 2019, p. 60).

Diante disso, muitas práticas direcionam-se na perspectiva de encontrar modelos educacionais e/ou escolares que dessem conta desse novo contexto. Assim, é possível depreender três cenários que retratam os caminhos tomados pelas iniciativas de gestão educacional:

O primeiro cenário baseia-se na substituição das estruturas escolares pela valorização educativa de um conjunto de espaços e de instituições sociais. A ideia das redes de aprendizagem [...].

O segundo cenário está bem presente, hoje, nas políticas educativas em todo o mundo, com particular relevo para a União Europeia. Não é uma possibilidade, e sim uma realidade concreta. O conceito de *lifelong learning* (aprendizagem ao longo da vida) é considerado central para a definição das estratégias educativas.

O terceiro cenário aponta para a necessidade de redefinir a missão da escola, de maneira mais modesta, porém mais orientada do ponto de vista das aprendizagens. (NÓVOA, 2019, p. 60-1).

Nessa perspectiva, o processo educativo e, em especial, a escola em si, devem afastar-se de uma noção reformista ou corretiva da sociedade, reputando que concorre como mais um entre outros processos e instituições sociais que fomentam a educação. Propõem-se, então, a conceber uma ambiência educacional que usufrua das potencialidades culturais e educativas existentes nos núcleos territoriais locais e que se desenvolvam uma ação síncrona entre entidades públicas e privadas. A isso, Nóvoa (2019, p. 61) acena como “[...] um novo contrato

educativo, celebrado com toda a sociedade e não apenas com a escola, que tenha como base o reforço do espaço público da educação [...]”.

Essa mesma perspectiva elucida a compreensão do processo educacional como provedor cultural e afirmador de identidades individuais reiterada pela concepção freiriana⁷. Essa concepção pedagógica de Paulo Freire (2011) discute e anuncia o processo emancipatório, ou seja, uma educação libertária, pensando em promover uma transformação qualitativa na sociedade.

A partir disso, é necessário deixar claro que a palavra “educação” é, aqui, tomada na concepção de Paulo Freire (2016, p. 40), para quem “A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...]”. Portanto, educação seria uma compreensão filosófico-científica em torno do conhecimento aplicado à prática vivencial. Então, aplicar o conhecimento em ações práticas diárias, nessa perspectiva, é fazer educação. E, na mesma linha, o processo de educar se apresenta como uma promoção da prática acima da teoria do conhecimento. Logo, toda ação pedagógica ou atividade educacional é a aplicação do conhecimento nas situações vivenciais concretas, como, por exemplo, a atividade do trabalho.

Diante disso, é importante registrar que, conforme Freire (2016, p. 90), “a educação é um fenômeno revelado ao homem pelo fato deste estar em processo de transformação [...]”. Em outras palavras, o ser humano é concebido por Freire como sujeito inacabado por estar em contínua busca de conhecimento para conquistar sua autonomia e construir sua própria história. Pensando assim, as relações sociais são fundamentais para que se possa compreender o processo educacional, visto que essas relações sociais são a expressão de uma tessitura de experiências e diálogos entre as pessoas e que, a partir disso, promovem as mudanças sociais necessárias em seu contexto de vida.

Entretanto, segundo Freire (2016), a educação se constrói a partir de problemas percebidos na atividade do trabalho, ou seja, uma educação problematizadora é um movimento consistente para superar a educação tradicional, permitindo ao sujeito que aprende novas possibilidades para buscar sua autonomia, se emancipar. Todavia, esse processo de afirmação de emancipação deve se dar mediante o diálogo entre os sujeitos envolvidos ou engajados na ambiência

⁷ Paulo Reglus Neves Freire (nascido em Recife, no dia 19 de setembro de 1921, falecido em São Paulo, no dia 02 de maio de 1997), era um grande educador, pedagogo e filósofo brasileiro. Reconhecido como um dos pensadores mais importantes na história da pedagogia mundial. Influenciou um movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira.

educativa. A título de exemplo, Freire (2016, p. 91) enuncia: “[...] os educadores, educandos, escola, família, gestor público e comunidade local [...]”, ou seja, todos os sujeitos que são promotores de sua cultura local.

Nesse sentido, Luckesi (2014, p. 30) afirma que:

A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. Assim sendo, ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos. A sociedade dentro da qual ela está deve possuir alguns valores norteadores de sua prática.

De outro ponto de vista, de acordo com Gadotti (2010), há outras compreensões possíveis, como, por exemplo, de que o campo educacional é um espaço que permite o funcionamento de um sistema reprodutor e o resultado imediato desse movimento propagador de ações de exclusão e dominação cultural de um grupo social dominante. Não obstante, outros pensares se encaminham na direção de reiterar que a educação é um processo que estimula a transformação social, procurando desenvolver nos sujeitos competências que elevem a concepção de igualdade, de participação e de democracia (GADOTTI, 2010). Nessa dimensão compreensiva, a perspectiva de Freire (2011) e de Luckesi (2014) são basilares para fundamentar e compreender que a escola ultrapassa a dimensão ser um instrumento ideológico do Estado. Mas a ação educativa é uma referência diagnóstica da realidade social, que promove a relação democrática e do exercício da autonomia.

Dessa forma, a ação pedagógica se constitui como um espaço em que ocorrem tensões, conflitos e aflições. Essa arena complexa ocasiona uma relação educativa como prática social, entranhada num sistema educacional, diante de um grupo social em um momento histórico específico. Corretamente, estrutura-se um arranjo curricular que dê base e estimule a habilidade dos sujeitos de olhar, orientados por ideias pedagógicas propositivas, em direção a uma cultura pedagógica que faça pensar novas práticas enquanto um movimento coletivo, para, assim, visualizar e constituir sua identidade cultural.

Nessa lógica, a contribuição de Nóvoa (2013, p.16) é oportuna:

[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor.

Então, o próprio educador, também enquanto sujeito da ação educativa, de acordo com Nóvoa (2013), precisa transpor a formação docente incorporada à sua profissão, reafirmando a sua individualidade, sua identidade diante da comunidade escolar representativa do público social. Esse educador, de acordo com Nóvoa (2013), deve ultrapassar a dimensão formativa de professores que está exposta a um “excesso de discursos”, ou, ainda, a uma “pobreza de práticas”. Portanto, a prática pedagógica, nessa perspectiva, implica um esforço para valer-se da pesquisa, do currículo, da gestão, dos recursos e tecnologias, para prover um processo de ensino e de aprendizagem que envolva a diversidade mediante a reflexão e o engajamento social local. Engajar-se no grupo social representa identificar-se com os valores e referenciais de cultura desse contexto. Desse modo,

[...] a construção do processo identitário é uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo. (NÓVOA, 2013, p. 16).

Diante disso, conforme aduz Nóvoa (2013), ao constituir sua identidade social, o educador percebe a exigente necessidade de estudar os saberes que já adquiriu, analisando a imprescindibilidade de se atualizar, de estudar, de se apropriar de novas e adequadas concepções. Então, durante o processo de formação e diante dos saberes prescritos e desenvolvidos na sua interação com a ambiência pedagógica, vai compondo sua base e competência do saber fazer docente, de forma processual e contínua em direção à constituição da sua identidade profissional docente.

Nessa mesma perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2010) reiteram que a identidade não é um algo invariável, nem externo, que possa ser adquirida. No entanto, é uma sistemática de formação do sujeito historicamente situado. Então, na educação, “a prática se constitui por meio da continuidade proporcionada pelo ‘diálogo’ entre as ações presentes e passadas pelos indivíduos.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 182). Assim, compreende-se que a identidade profissional é formada a partir da significação social da profissão e da contínua revisão dos sentidos sociais da profissão e da atenção permanente às tradições nas quais se está inserido. Da mesma forma, as práticas pedagógicas já conhecidas

culturalmente mantêm-se significativas, visto que, na construção da identidade, avulta-se de forma incisiva a aceção de cada educador, enquanto sujeito de sua atividade docente em seu contexto, em seu prestígio, em seus conhecimentos, seus medos e desejos, no lugar que se constitui a razão essencial para o ser professor.

Nessa lógica, Freire (2016) também aponta para a dimensão desafiadora em atuar em uma educação que esteja voltada a libertar o indivíduo de sua mediocridade social, emergindo, a partir de uma reelaboração crítica, uma reflexão construtiva da realidade contextual. Isso dá condições aos atores da ambiência pedagógica (educandos, educadores e gestores) de dinamizar e encarar os desafios e as discrepâncias contemporâneas oriundos de uma sociedade capitalista, para promover um processo humanizador.

Como resultante de uma necessidade da atual compreensão de educação, ocorre uma inclinação em direção à instituição de novos modelos educacionais que promovam o desenvolvimento das competências e habilidades dos sujeitos aprendentes do pensamento reflexivo, visando a atender, dessa forma, a condição da educação na atualidade.

Disseminar e partilhar as concepções pluralistas na educação é permitir que o aluno tenha suas opiniões, é gerar discussões de interação que possibilitem a formação de cidadãos capazes de pensar e planejar processos de transformações sociais e, principalmente, educacionais. Diante dessas manifestações sobre a educação contemporânea, é significativo que essas ações pedagógicas sejam pertinentes à formação do ser humano. Desse modo, constitui-se o cenário contemporâneo de educação que é, conforme Adorno e Horkheimer (2004), um novo tipo de mentalidade cultural que representa a reflexão crítica da razão humana. Há uma afirmação contemporânea através do surgimento de uma nova postura em educação, desprezando a prática educativa dos professores que não respondem aos problemas atuais da educação.

As questões que surgem em torno da educação voltam-se à decisão de confronto com a escola tradicional. Nessa busca de compreensão, estão inseridas, para além da razão, as faculdades sensíveis que conquistam um novo espaço no processo escolar, colaborando com a razão crítica como alternativas possíveis ao processo educacional. Sendo assim, a educação na prática da escola, na perspectiva do projeto contemporâneo, promove procedimentos que correspondem à realidade.

Cabe aqui indicar Paulo Freire (2011), em sua concepção da educação enquanto um diálogo, na medida em que os sujeitos buscam a significação para a sua realidade. De acordo com Oliveira (2015), esse processo não pode ocorrer de forma autoritária, mas tem que promover um sentido para a realidade do aluno. Tal perspectiva tem natureza dialógica e prevê que os indivíduos se tornem atores do universo escolar.

Essas reflexões voltam-se à perspectiva de encontrar significados mais precisos para a educação, vislumbrando o compromisso de compreender e explicitar as diferentes experiências em educação, movimentar transformações na realidade dos professores, dos alunos e da escola. Desse contexto, surgem as oportunidades aos professores de poder compartilhar com seus alunos encontros para que se propicie a capacidade de comunicação. Essa ação pedagógica implicaria no compartilhamento do conhecimento e no reconhecimento da autoridade intelectual, que, de acordo com Freire (2011), em vez de gerar transformações na educação, rompe com o círculo social e se fecha para o diálogo educacional. Portanto, romper com esse modelo de educação bancária⁸ é criar outros modos de pensar e de agir sobre o mundo.

Enfim, a contemporaneidade tem momentos que se manifestam como compromissos com a educação. Consoante a isso, Freire (2011) reitera que esses momentos permitem encontrar alternativas, na medida em que a formação do educando construa bases em habilidades crítico-reflexivas para a realidade contemporânea. Nessa linha de compreensão, na escola pós-moderna, o conhecimento se dá por meio da reflexão conjunta entre o aluno e o professor e, em seguida, na ação educacional como reflexo do pensamento crítico.

Portanto, o profissional da educação contemporâneo atua na realidade de forma efetiva e, segundo Oliveira (2015), refletindo a sua prática, criando um compromisso entre professor e aluno, tendo como sustentação, na sua metodologia profissional, a experimentação, a correção e a invenção, porque é por meio da perspectiva contemporânea que se estabelece nexos com a real situação da educação. No processo de ensino e aprendizagem, o profissional da educação

⁸ A ideia de educação bancária de educação para Paulo Freire (2016) nega o diálogo, à medida que, na prática pedagógica, prevalecem poucas palavras, já que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2016, p. 68).

constrói significados para a realidade e constitui-se, para o aluno, como o verdadeiro agente de transmissão de conhecimento.

Nesse sentido, a metodologia de abordagem do processo de ensino e de aprendizagem está voltada ao processo dialógico, como um dos meios importantes da educação. Em acordo com Oliveira (2015), é entre o professor e o aluno que se dá a atividade de transmissão de conhecimento crítico e a abordagem estabelece uma nova forma de pensar e de agir, propondo comprometimento do início ao fim com a formação do educando. Atividade aqui compreendida como uma ação de trabalho, de transformar o indivíduo que aprende e a realidade em que o educando e educador se inserem.

Portanto, a questão configura-se como ponto central nos estudos na área da educação e ensino, com vistas a melhorar a qualidade do processo educativo através da otimização do processo de gestão, visto que se constitui numa abordagem que favorece conhecer e intervir sobre as situações de trabalho, a atividade, de modo a transformá-la.

Nessa perspectiva, na próxima seção, apresenta-se uma aproximação conceitual, metodológica e compreensiva em torno da ergologia, como uma metodologia que promove a participação e cogestão de quem trabalha.

2.4 EDUCAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL: AS VICISSITUDES DOS SABERES PRESCRITOS

A gestão educacional fundamenta-se na compreensão da profunda interdependência, da ação comunicativa das pessoas entre si e destas com o ambiente. (BORDIGNON; GRACINDO, 2001).

O processo sistematizado da atividade educacional ou gestão educacional, com suas singularidades locais, é orientado pelos saberes prescritos, vinculados a regras e objetivos fixados pelas instâncias organizacionais que legislam a educação brasileira e local, bem como às condições dadas. Ou seja, resumidamente, indicam aquilo que “se deve fazer” no processo de trabalho educacional.

No entanto, concorda-se com a concepção da abordagem ergológica, que indica que a atividade de trabalho se configura “sempre um lugar, mais ou menos infinitesimalmente, de reapreciação, de julgamento sobre os procedimentos” (SCHWARTZ, 2011, p. 33). Sendo assim, é claro que se projetam reconfigurações dos fazeres, das relações coletivas, das aprendizagens, das redes de disseminação

de saber fazer, dos valores de uso de si, da saúde no trabalho e, finalmente, repensam, firmando e rompendo, os laços de vivência em conjunto. Gerir esse processo é um dos papéis do gestor educacional.

A demanda em torno da gestão educacional conduz a diversas definições sobre a atividade laboral de gestão, administração ou direção escolar/educacional. Essa atuação dos sujeitos envolvidos está transposta por um sentido político educacional/escolar, e, por essa razão, contém as facetas técnico-administrativas, políticas e pedagógicas.

A dimensão técnico-administrativa abrange a tarefa do gestor de “conduzir” a escola na gestão de pessoas e de materiais, o que Paro (2010b) qualificou de recursos objetivos (artefatos para o trabalho) e recursos subjetivos (capacidade de trabalho dos sujeitos que fazem uso dos recursos objetivos). A segunda dimensão, a face política, é percebida na posição do diretor como “representante do poder constituído do Estado” (SOUZA; GOUVEIA, 2010, p.178), e, da mesma forma, de sua atividade de liderança e coordenação de um processo político, mesmo que às vezes o próprio diretor não se reconheça como tal. E, por fim, a última, a face pedagógica, é justamente passada pelas normatizações dos sistemas de ensino e pelos gestores, para os coordenadores técnicos e pedagógicos e aos docentes, ante o argumento de que devem encerrar mais tempo com a administração/gestão.

Tais princípios são objetos de inúmeras discussões, suscitando um permanente processo de reestruturação dos sistemas educacionais em seus aspectos macro e microestruturais. A complexidade do funcionamento dos sistemas educacionais acontece de forma contínua e progressiva, fato que é evidenciado pela diversidade de funções e das necessidades de atendimento às especificidades das instituições, das comunidades, dos alunos e dos professores.

Diante disso, estruturas administrativas galgadas em uma dinâmica burocratizada necessitam ampliar as demandas locais e globais. Por conta disso, promove-se ações de descentralização administrativa e financeira, estimulando a autonomia e a participação, o que permite ampliar a capacidade de adaptação às condições locais e ao enfrentamento dos problemas cotidianos. Nesse emaranhado todo, se dão as discussões em torno da gestão da educação.

É função da gestão escolar a orientação, o gerenciamento e a mobilização da cultura da instituição, bem como encontrar alternativas em todas as frentes e poderes inter-relacionados. O objetivo da gestão é a promoção de aprendizagens

efetivas e significativas aos sujeitos escolares, contribuindo para o desenvolvimento de competências demandadas pela vida em sociedade.

Com a flexibilização política e a promulgação da Constituição Federal de 1988, a gestão educacional democrática tornou-se um dos princípios orientadores dos processos educativos. Sendo assim, a gestão democrática volta-se à organização da escola como espaço de socialização, produção, apropriação do conhecimento e formação profissional, e, ainda, vislumbra a organização e o funcionamento interno.

Então, a gestão educacional em sua dimensão democrática dimensiona e medeia as relações por segmentos como pais, professores, alunos, gestores, isso é, os sujeitos que constituem relações da atividade educacional e de trabalho interligadas.

Conforme Ferreira (2000, p. 296), “gestão” significa

[...] ato de gerir, gerência, administração, tomada de decisão, organização, direção, ou seja, tem a finalidade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, a desempenhar seu papel e sua função social. A gestão escolar contempla, pelo menos, três áreas, as quais funcionam de modo integrado e sistêmico: gestão pedagógica, gestão de pessoas e gestão administrativa.

Na sua origem etimológica, o termo “gestão” vem do latim *gero*, *gestum*, *gerere* e significa chamar para si, executar, gerar, e, nos últimos anos, vem sendo utilizado para designar atividades administrativas. Segundo Cury (1997, p. 201),

[...] vem de *gestio*, que, por sua vez, vem de *gerere*, que significa trazer em si, produzir [...] gestão não é só o ato de administrar um bem fora-de-si, mas é algo que se traz para si, porque nele está contido. [...] o conteúdo deste bem é a própria capacidade de participação, sinal maior da democracia.

A gestão, assim pensada, pode adquirir uma dimensão muito diferente daquela associada à ideia de comando. Isso significa que se pode administrar por meio do diálogo e do envolvimento do coletivo.

Por essa razão, toma-se aqui a compreensão de gestão pedagógica relacionada aos processos educativos, que estabelecem os objetivos para o ensino e a aprendizagem e definem as frentes de ação na comunidade local. Além disso, relaciona-se à administração de questões de patrimônio, o prédio e os equipamentos

materiais que a escola possui, e mesmo à legislação escolar e a gestão financeira, entre outros.

Isso posto, é fundamental pensar que na atividade de trabalho na gestão educacional, foco deste estudo, é preciso levar em conta a base legal que se constitui como o saber prescrito ou constituído que direciona os processos laborais e gerenciais da educação brasileira, ou seja, os documentos normativos ou marcos legais exarados pelo Ministério da Educação Básica (MEC), pela Câmara de Educação Básica (CEB) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), publicados e homologados pelo Governo Federal, de modo principal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei Federal nº 9.394/96). Em nível estadual, a autonomia de renormalizar, através de seus pareceres, resoluções ou indicações, compete ao Conselho Estadual de Educação, e, a nível do Sistema Municipal de Ensino, essa é uma prerrogativa dos Conselhos de Estaduais e Municipais de Educação.

Na perspectiva dos saberes prescritos, em 1961, promulgou-se a Lei nº 4024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que regulamentou todos os seus níveis. Do mesmo modo, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 decorre de uma íntegra sistemática de discussão e contribuição de diferentes sujeitos que fazem a educação brasileira. Esse processo dialético já vem se estabelecendo desde a promulgação da LDB 9.394/96, que reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal, afirmando os princípios da educação e os deveres do Estado para com a educação escolar pública brasileira, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Por sua vez, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo n 210, referencia a formação básica comum em que ficariam expostos os conteúdos mínimos para a Educação Básica, considerando os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Nessa mesma linha, a LDBEN consolida e amplia o que exara a Constituição Federal e retrata, no inciso IV de seu Artigo 9º, que

[...] cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996, p. 12).

Assim, em regime de colaboração com a União, os Estados e Municípios, por intermédio de seus segmentos representativos, devem garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento global das crianças e adolescentes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio através da construção de um documento orientador de território.

O Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que cumprem o prescrito na LDBEN no sentido de orientar os currículos, mas não se posicionam de modo particular sobre os conteúdos mínimos, como consta no Artigo 9º, Inciso I: “A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 2017, p. 11), mas de expectativas de aprendizagens.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado por meio da Lei nº 13.005 em 2014, apresentando determinações mais claras quanto à importância de definir os conteúdos mínimos, partindo do entendimento de tais conteúdos enquanto direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com o que estabelece o Plano Nacional de Educação em sua meta 7:

7.1. estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, s. n).

Essas indicações legais evidenciam e ratificam que o contexto disruptivo e flutuante das representações sociais contemporâneas e circunscrevem uma concepção de planejamento e construção que exige a construção de um pacto interfederativo. Emitem-se, nesse cenário, prescrições e orientações a serem seguidas e instituídas pelos entes federativos enquanto uma ação interativa fomentada pela relação dialógica (VOLÓCHINOV, 2018) que considera e valoriza o contexto social em que os sujeitos sociais estão engajados. A partir disso, estende o acesso e a permanência do indivíduo ao processo de ensino e de aprendizagem, à educação básica.

Constata-se, assim, que a dimensão pedagógica da atividade do gestor escolar foi o elemento que diferenciaria a Administração/Gestão Escolar da Administração Geral, superada pela dimensão política, também presente nesses espaços.

A afirmação da importância da dimensão política da Administração/Gestão educacional ocorreu na década de 1980 com a redemocratização do Brasil. Dessa forma, a legislação contempla esse processo com dispositivos que asseguram a participação democrática na administração/gestão da escola pública. A materialização da administração/gestão se constitui, fundamentalmente, através da necessidade de as unidades escolares construírem de forma coletiva um Projeto Político-Pedagógico (PPP), mostrando a inerente relação entre o pedagógico e o político na atividade de gestão educacional. Na LDB/1996, o PPP é parte do processo de gestão democrática, abrangendo a participação dos “profissionais da educação”, conforme determinado em seu Artigo 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. (BRASIL, 2017, p. 15).

Nesse panorama, buscando ampliar e qualificar os processos educacionais, suscitou-se o trabalho de elaboração da Base Comum Curricular (BNCC), iniciado em 2015, sendo a primeira versão do documento da BNCC enviada para as escolas e oferecida à consulta pública no final de 2015 e meados de 2016. A segunda versão foi apresentada em maio de 2016 e disposta para discussão em encontros de estudos feitos pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em todo o Brasil. No início de 2017, apresentou-se ao Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Ministério da Educação (MEC), a versão final da BNCC. Após as audiências públicas nas quais o Conselho Nacional de Educação recebeu da população sugestões e adequações, em dezembro de 2017, foi aprovado o parecer sobre a BNCC e publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que orienta a escrita de documentos estaduais e municipais sobre o currículo.

O Parecer CNE/CP nº 15/2017 aponta os direitos e os objetivos de aprendizagem que os estudantes devem desenvolver e os conteúdos fundamentais

para sua formação. Esses direitos e objetivos de aprendizagem estão dispostos por princípios vinculados à formação integral dos alunos, enquanto sujeitos de aprendizagem, como relata a BNCC:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. (BRASIL, 2017, p. 7).

A natureza normativa da BNCC invoca a obrigatoriedade da elaboração ou reelaboração dos currículos das redes de ensino ao determinar uma base de direitos e objetivos de aprendizagens comum para todas as escolas do país.

A União, por intermédio do MEC, comunica às instâncias estaduais e municipais o caminho a ser tomado para, em sua acepção, qualificar a educação em todo país. Ou seja, otimizar os processos de gestão educacional em todos territórios do país.

Essas relações dialéticas das dimensionalidades políticas sobre as pedagógicas e administrativas na atuação da gestão educacional revela que os gestores, envolvidos nesse processo, se constituem como sujeitos que atuam em meio a um contexto de tensões políticas, sociais e ideológicas. Nesse âmbito de tensão, muitas vozes ecoam, as quais, por vezes, são as vozes das normas e parâmetros, e, em outras vezes, são as vozes da organização didática da escola – ora dos colegas docentes, ora de outros discursos que se cruzam nesse processo.

Diante disso, cabe à figura do gestor educacional a responsabilidade de refletir sobre como agir pedagogicamente, como lidar com todas essas prescrições/vozes e realizar o seu fazer de modo ético e responsável. Frente a isso, surgem conceitos discutidos por Bakhtin (2019), como a dialogicidade, sujeito, ato ético e responsável. Esses são o fundamento da compreensão da prática profissional e, neste estudo, especialmente, da atividade da gestão educacional.

Há que se considerar, nesse contexto, que a perspectiva teórica bakhtiniana tem a linguagem como um fenômeno social, vivificado pela interação verbal, executada pelas enunciações (BAKHTIN, 2019). Esse prisma bakhtiniano manifesta a significação como decorrência de um processo histórico-cultural e somente como

definido pelo contexto verbal momentâneo. Assim, o significado se constitui na relação dialógica que se estabelece entre os sujeitos nas interações verbais em seu meio social. Em conformidade a isso, Volochínov (2018, p. 232) reitera que a “significação é um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um conjunto sonoro”.

No próximo capítulo, será desenvolvida uma revisão teórica exaustiva em torno da tessitura da abordagem ergológica.

3. A URDIDURA ERGOLÓGICA DO TRABALHO: CIRCUNSTÂNCIAS DA LINGUAGEM E DA ATIVIDADE.

[...] a 'trama' [...] é o que o humano converte em memória (objetos, técnicas, tradições, o cotidiano) para tentar governar a atividade. [...] A 'urdidura' [...] é tudo aquilo que faz viver as técnicas, o codificado, num dado momento. (SCHWARTZ, 2007, p. 105).

A aproximação teórica que embasa este capítulo procura dar conta de uma revisão teórica em torno da ergonomia, ergologia e linguagem em circunstâncias de trabalho, a partir de Yves Schwartz (2000, 2003, 2007, 2011, 2019), Schwartz e Durrive (2007, 2010), Souza-e-Silva (2002ab, 2003, 2014), Trinquet (2010, 2011) e Freitas (2010, 2014, 2016), entre outros teóricos que serão indicados ao longo do texto. Sendo assim, exploramos a ergonomia como matéria introdutória à ergologia e que se ocupa de reflexões em torno da atividade humana em situação de trabalho, para, depois, pensar a sua relação: linguagem e trabalho.

3.1 A ESFERA DO TRABALHO NA ABORDAGEM ERGOLÓGICA

A análise ergonômica da atividade, enquanto método de investigação sobre a atividade de trabalho, busca, também, colocar em prática o princípio hermenêutico de descentramento de perspectiva, de modo a fazer com que o pesquisador possa "se colocar no lugar do outro" no ato da investigação. (FREITAS, 2011a, p. 107)

Parte-se do princípio de que a ergonomia é uma área do conhecimento que se apresenta como uma ação introdutória aos estudos da ergologia, uma e outra concernentes às atividades de trabalho, espaço em que se desenvolvem os seus conceitos. À vista disso, segundo Souza-e-Silva (2004), a ergonomia pode ser compreendida como um conjunto de conhecimentos sobre o homem no trabalho e uma prática de ação que relaciona, de maneira muito próxima, a compreensão e a transformação laboral.

Prosseguem Souza-e-Silva (2004, p. 83) destacando que a palavra ergonomia pode ser descrita como

[...] composta por dois radicais: *ergon* e *nomos*, a palavra, do ponto de vista etimológico, designa a ciência do trabalho; segundo o senso comum, é sinônimo de maior conforto na relação homem/objetos do cotidiano: cadeira ergonômica, teclado ergonômico; já na visão dos ergonomistas, principalmente dos que se formaram na escola francófona, a ergonomia,

quer entendida como arte, ciência, método ou disciplina, tem por objetivo a atividade de trabalho.

A ergonomia foi utilizada pela primeira vez na “[...] Grã-Bretanha, em 1947, enquanto um estudo conclusivo prestado ao serviço da Defesa Nacional Britânica, durante a Segunda Guerra Mundial, por uma equipe interdisciplinar, com o objetivo de atenuar os esforços humanos em situações extremas” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 83), com o propósito de observar e analisar as necessidades humanas no trabalho, ajustando as máquinas aos homens. Nessa conjuntura, foi fundada a primeira Sociedade de Pesquisa Ergonômica, que pretendia adaptar a máquina ao homem, visando diminuir prováveis danos físicos ao sujeito trabalhador. Por conta disso,

[...] a ausência da França na aventura tecnológica produzida pelas exigências militares da Segunda Guerra Mundial e a ligação de alguns ergonomistas com o movimento operário levaram a ergonomia francófona a estabelecer uma relação menos marcada pela aplicação de conhecimentos científicos e ancorar-se em questões epistemológicas relacionadas aos efeitos reais da ação ergonômica sobre o trabalho. (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 84).

Percebe-se, então, que, embora na Grã-Bretanha a ergonomia tenha sido aplicada com objetivo de adaptar a máquina ao trabalhador, na França, apresentou-se como um projeto que visava uma mudança de referência do sistema taylorista⁹, que vigorava sob a perspectiva de construir máquinas que se enquadram nas necessidades humanas do trabalho, para uma nova ótica que apontava para a ergonomia da atividade, prospectando ações que auxiliassem na compreensão “da atividade como realização, por oposição à tarefa¹⁰, como prescrição de objetivos e de procedimentos” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 84). Sendo assim, constitui-se uma ideia de ergonomia movida por um interesse social de estudiosos europeus no século XX, vinculada às causas dos trabalhadores, com o propósito de melhorar a ambiência de trabalho e dar apoio ao processo de otimização da saúde dos trabalhadores.

⁹ O termo “taylorista” é compreendido como uma forma exata de realizar uma tarefa.

¹⁰ O conceito de “tarefa” está tomado no sentido de evidenciar o lado do trabalho prescrito. Conforme Ferreira (2000, p. 120), a tarefa é compreendida como: cumprimento de metas, modos de utilização do suporte organizacional, cumprimento de prazos e obediência aos procedimentos e às regras. As principais características da tarefa são: ela sempre antecede a atividade; veicula explícita ou implicitamente um modelo de sujeito e dele requer a função laboral. Nas organizações, a tarefa pode aparecer sob diferentes formas: descrição formal ou informal, instrumentos e meios de informação, procedimentos, regras detalhadas e específicas, entre outras. (FERREIRA, 2000, p. 120).

Contudo, no taylorismo, as compreensões iniciais dos conceitos de prescrição/atividade, a partir da Organização Científica do Trabalho (OCT), criada por Taylor, se referiam a como as tarefas são executadas. Assim, seu fundamento ou ponto de partida era baseado na ética do trabalho difícil, na lógica econômica e no individualismo, mesmo que a ideia de Taylor fosse de que a sistematização do trabalho estivesse embasada na perspectiva científica para garantir os métodos mais adequados para realizar as tarefas. Diante disso, observou-se uma inclinação à divisão do trabalho, que passa a ser apontado para aquele que o desenvolve. Sobre isso, Ferreira (2000, p. 72) aponta que

[...] o objeto teórico e de ação da ergonomia está longe de ser um território de consenso entre os próprios ergonomistas ou no conjunto de pesquisadores que gravitam em torno dessa jovem disciplina. E é justamente essa juventude que explica em boa parte a 'fragilidade' de seu corpo teórico e metodológico.

A alusão ao termo "fragilidade" possivelmente tem o propósito de indicar os elementos da teoria e dos métodos ainda a serem melhorados pelos pesquisadores. Conforme Dejours (1996, p. 201), "[...] é produzir conhecimento da inter-relação homem-trabalho e agir racionalmente no processo de transformação do ato laboral". Nessa perspectiva, o trabalho representa, concomitantemente, para a ergonomia, objeto e objetivo. De acordo com Guérin et al. (2001, p. 58),

[...] a ergonomia aborda a atividade de trabalho como elemento central organizador e estruturante dos componentes da situação de trabalho. A atividade é uma resposta às prescrições determinadas exteriormente ao trabalhador e, simultaneamente, ela é suscetível de transformá-las. [...].

Além disso, as prescrições, para além de formas para manipular as atividades do trabalhador, se constituem da mesma matéria do trabalho e seus compromissos profissionais. Nesse raciocínio metodológico da ergonomia, o conhecimento se constrói através de percepções durante o processo de trabalho e sua relação dialógica dos trabalhadores, observando sua vivência laborativa.

Portanto, a abordagem ergonômica demanda relacionar os aspectos provindos da experiência observados e qualificados na atuação laboral dos trabalhadores, que visa à reorganização das atividades e ao funcionamento dos processos produtivos. Essa ordem reflexiva conduz à construção do conhecimento galgada no diálogo construtivo e no confronto de percepções da ambiência produtiva.

Conforme Ferreira (2000), a metodologia para aprovar os resultados é embasada no diálogo construtivo da relação das diferentes concepções, que constitui um processo de elaboração de saberes. Efetivamente, de acordo com Ferreira (2000, p. 80), essa aprovação ocorre de duas formas:

[...] (a) no contexto da intervenção: restituições sucessivas dos resultados aos sujeitos participantes buscando evidenciar os processos subjacentes à problemática de análise; (b) fora do contexto sociotécnico de produção: pelos fóruns científicos da comunidade ergonômica, espaço marcado por regras da intersubjetividade que norteiam a práxis da ergonomia.

A partir disso, é perceptível que o processo da ergonomia deve transcender ao trabalho em si, e, enquanto área de conhecimento, precisa levar em conta os implicadores sociais sobre o trabalhador e a ambiência produtiva, uma vez que as questões sociais implicam diretamente o jeito de ser e fazer de cada indivíduo. Conforme Freitas (2011a, p. 107),

[...] abordamos, inicialmente, a ergonomia da atividade, como propedêutica às questões da disciplina Ergologia, estabelecendo estudo interdisciplinar entre os campos da linguística, da ergonomia e da ergologia. A ergonomia, ao demarcar como objeto de estudo a atividade em situações de trabalho, visa a constituir conhecimentos capazes de contribuir para a transformação das situações de trabalho orientada pelo imperativo de constituir ambientes de trabalho mais saudáveis. A análise ergonômica da atividade, enquanto método de investigação sobre a atividade de trabalho, busca, também, colocar em prática o princípio hermenêutico de descentramento de perspectiva, de modo a fazer com que o pesquisador possa “se colocar no lugar do outro” no ato da investigação.

A partir das características individualizantes de cada pessoa, infere-se que a subjetividade impõe obstáculos, mas que, por vezes, são limites mais suaves para a realização da atividade prescrita. Ainda, pode-se concluir que os ergonomistas, de forma consistente, mostraram o intervalo que se institui entre o prescrito e a forma como a atividade do trabalho é realizada. Esse intervalo é uma arena de “debate de valores” no interior do trabalho prescrito e do trabalho real.

Conforme Freitas (2011a, p. 108), o trabalho prescrito “[...] corresponde aos documentos que instruem, ensinam, aconselham etc. o trabalho a ser realizado. Instituições ou empresas os produzem anteriormente à realização efetiva do trabalho para representar o que deve (ou não) e como deve ser feito”. Sendo assim, o prescrito intenciona determinar normas a serem seguidas pelos profissionais numa ambiência produtiva e, embora não ocorra adesão total, são a referência para a

realização da atividade. Mas, na atividade concreta do trabalho, tem-se uma leitura particular e única dessas normas. Essa leitura é regida pelos contextos vivenciais de cada colaborador e, também, do grupo como um todo.

É importante compreender que o trabalho real é, aqui, tomado no sentido da prática em situação concreta diante das tarefas realizadas pelos trabalhadores. Desse modo, a ergonomia contemporânea se anuncia para evidenciar as disparidades “[...] entre o trabalho prescrito e o real, e descobrir características do trabalho real que são generalizadamente desconhecidas” (FREITAS, 2011a, p. 108).

A abordagem ergológica, portanto, reconhece o trabalho prescrito conectado às normas da instituição; e o efetivo vincula-se ao modo como cada trabalhador realiza sua atividade. Então, o prescrito se evidencia nas normativas das empresas ou instituições, que apontam as regras e regulações do processo de trabalho. Por esse ângulo, Schwartz (2007a, p. 138) refere-se às regras prescritivas como:

[...] as normas antecedentes podem e devem ajudar a enquadrar, a transformar em protocolo aquilo que assim pode ser, mas não podemos mandar embora a atividade que se dá como convidada, felizmente, para gerir a todo instante os encontros de encontros. Nenhum protocolo, nenhuma norma antecedente, nenhuma prescrição poderão abstrair os vazios de normas. A antecipação exaustiva é impossível. A solicitação de seres capazes de produzir saberes locais, investidos na situação a ser vivida, capazes por isso de adotarem para si mesmos normas que preencham essas lacunas normativas, enfim, encontros de encontros, é inelutável: a obrigação de renormatizar a situação é um fato universal.

Assim, os indivíduos em processo de trabalho não ficam totalmente presos às normas, pois precisam tomar decisões e ter iniciativas que lhe conferem certa autonomia, postura analítica quanto à atividade realizada e iniciativa criativa para dar conta de eventos que lhe exigem adequação ou inovação. Ou seja, devem avaliar as situações de trabalho e renormalizá-las quando necessário. De acordo com Souza-e-Silva (2004, p. 83), isso também ocorre com os gestores, pois

[...] as prescrições ascendentes são aquelas construídas pela hierarquia, em geral de forma escrita, e as descendentes, provenientes de situações de trabalho que [...] podem decorrer da matéria bruta – aquela com a qual o trabalhador se depara para desenvolver sua atividade (seja uma máquina, um produto...), da matéria humana – isto é, tudo o que envolve o outro com o qual o trabalhador vai precisar se relacionar para exercer sua atividade, do coletivo de trabalho – que cria e impõe certos procedimentos ao grupo, e do próprio trabalhador – segundo suas possibilidades físicas, psíquicas, seus valores.

As normas prescritas são dadas justamente para que não ocorram desvios sérios no processo do trabalho. Por essa razão, os trabalhadores seguem as prescrições, mas, mesmo assim, precisam estar atentos ao que sua experiência lhe conferiu, aos seus próprios valores. Isso nem sempre fica claro, pois Souza-e-Silva (2004, p. 83) reitera, quando menciona Nouridine, que “os valores do seu mundo privado se comunicam com os do seu mundo de trabalho”.

Enfim, o estilo com que se desenvolve o trabalho real está vinculado a elementos de ordem subjetiva e prescrita do trabalhador. Para demandar sua atividade de trabalho de forma segura e produzir dentro dos padrões esperados ou definidos, o trabalhador deve ter prescrições e conhecimento vivencial ou experiência. Então, ao fazer sua leitura do que compreende ser uma norma prescrita pela hierarquia, sempre o fará a partir de sua história e de suas habilidades, em acordo com a ambiência na qual está inserido e com seus valores referenciais.

Nessa perspectiva da abordagem ergonômica, a atividade de trabalho normalmente sofre renormalizações. Isso remete à necessidade de se estudar mais aspectos da atividade do trabalho, o que será desenvolvido na seção que segue.

3.2 A SINGULARIDADE DA ATIVIDADE DO TRABALHO: A PERSPECTIVA ERGOLÓGICA

[...] a Ergologia propõe uma análise ‘situada’, apostando na potência humana de compreender-transformar o que está em jogo, (re)inventando, criando condições e um novo meio pertinente – a si e à situação. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 7).

É importante registrar que as primeiras relações analíticas e discursivas estabelecidas na relação conceitual em torno da ergologia, do trabalho e da linguagem se anunciam na década de 1980¹¹, justamente quando, na França, se iniciaram estudos interdisciplinares focados na atividade de trabalho. Nesse período, destacou-se o pesquisador e linguista Daniel Faïta, que, em seus estudos interdisciplinares, dedicou-se à análise ergológica, em um trabalho conjunto com o grupo *Analyse Pluridisciplinaire des Situations du Travail* (APST). Autor de várias publicações, Faïta escreveu *Falar do trabalho, trabalhar a fala*, lançado em 1985, na

¹¹ Neste período, o grupo *Langage & Travail*, criado em 1986, reunindo linguistas, sociólogos, psicólogos, ergonomistas etc., desenvolveu importantes pesquisas, muitas das quais publicadas em livros, como *Parole au travail* (BOUTET, 1995), *La transgression des règles au travail* (GIRIN; GROSJEAN, 1995), *Le monde du travail* (KERGOAT; BOUTET; JACOT; LINHART, 1998) e *Langage et Travail* (BORZEIX; FRAENKAEL, 2001).

obra *L'homme producteur, Autour des mutations du travail et des savoirs*, livro coorganizado com Yves Schwartz¹².

De acordo com Di Fanti (2014, p. 253), a adesão aos estudos sobre linguagem e trabalho no Brasil iniciou de forma mais intensa em torno de 1990, tendo sido fortalecida pelo

[...] acordo bilateral, Brasil/França, Capes-Cofecub, com a parceria da PUC-SP, a PUC-Rio e a UFRJ, junto a Université de Provence-Aix-Marseille e a Université de Rouen. Desse projeto conjunto editou-se um livro na França (RICHARD-ZAPPELLA, 1999) e outro no Brasil (SOUZA-E-SILVA; FAÏTA, 2002a). Nessa linha também é importante apontar os estudos promovidos pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PPG-LAEL), notadamente do Grupo Atelier Linguagem e Trabalho (PUC-SP/CNPq), coordenado pela professora Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, que desenvolveu um núcleo de pesquisa e formação voltado para a linha de pesquisa Linguagem e Trabalho, com especial destaque para a interface entre os estudos discursivos, em suas diferentes vertentes enunciativas, e os estudos do trabalho, como os desenvolvidos pela Ergologia, Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade. Assim, várias pesquisas foram desenvolvidas formando um número expressivo de mestres e doutores, que se dedicaram sobre essa temática em diferentes universidades brasileiras que, efetivamente, se tornaram também centros de referência na área, como UERJ, UNIRIO, PUCRS e UFF.

Os estudos do discurso e a ergologia têm sua gênese na França, com foco principal voltado ao estudo da atividade do trabalho. Mas, nas pesquisas desenvolvidas no Brasil, de acordo com Di Fanti (2014), identificam-se duas linhas mais importantes que se voltam à interconexão de linguagem e trabalho: pesquisas que se focam nas práticas de linguagem presentes em situação de trabalho e interesse pelos discursos produzidos por diferentes interlocutores cujo tema central é o trabalho.

Abdallah Nouroudine (2002) afirma que a relação linguagem/trabalho se configura segundo três modalidades: linguagem sobre o trabalho; linguagem no

¹² Membro do Instituto Universitário da França (IUF) e diretor científico do Departamento de Ergologia da Université de Provence (DE-UP). Entre seus trabalhos, destacamos *Expérience et connaissance du travail* (Méssidor: Eds. Sociales, 1988), *Travail et philosophie: convocations mutuelles* (Toulouse, Ocarès, 1992) e *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe* (Toulouse, Ocarès, 2000). Desde os anos 1990, desenvolve cooperação com grupos de pesquisa na Fiocruz (Pós-graduação em Saúde Pública, subárea Saúde, Trabalho e Ambiente), na Uerj (Pós-graduação em Psicologia Social, em Letras e na Faculdade de Engenharia), na UFF (Pós-graduação em Engenharia de Produção e em Psicologia), na Unirio, na UFRJ (Pós-graduação em Engenharia de Produção) e na UFRRJ. Yves Schwartz discute alguns dos principais conceitos da perspectiva ergológica, além de apontar aspectos históricos e teórico-metodológicos relacionados à emergência dessa perspectiva na França dos anos 1980. A perspectiva ergológica desenvolvida através do "dispositivo dinâmico de três polos" associa, de forma original, profissionais de pesquisa a trabalhadores na investigação do "mundo do trabalho" e suas transformações.

trabalho; linguagem como trabalho. Essa distinção serviu para “separar”, de um lado, as falas tomadas como “verbalização”, exteriores à situação de trabalho (sobre), e, de outro, aquelas tomadas como “comunicação” (no e como), referentes à atividade de trabalho em si (NOUROUDINE, 2002). Do ponto de vista teórico-metodológico, tal distinção tem implicações extremamente significativas, já que,

[...] embora a complexidade do trabalho se encontre dentro da linguagem em sua totalidade, ela se traduz diferentemente de acordo com os modos na tripartição. Os três aspectos da linguagem estão em estreita ligação como práticas languageiras na situação de trabalho considerada de maneira global; porém, cada uma deles apresenta problemas de ordem prática e epistemológica bem distintas. (NOUROUDINE, 2002, p. 18).

A posição ergológica e discursiva ou o jeito de lidar com os problemas ligados à dimensão da linguagem e do trabalho, acerca de como intervir sobre os problemas ligados ao campo da linguagem e do trabalho, segundo Souza-e-Silva (2014), significa que se inclinar a utilizar um ponto de vista discursivo denota fazer uma análise que ultrapasse a língua como um instrumento informacional, transparente, mas que a língua tenha um sentido polissêmico. Isso exige ter a discursividade como uma ordem diferente da materialidade da linguagem, que se realiza na língua.

Desenvolver a abordagem ergológica significa, portanto, analisar a atividade do trabalho como uma aproximação entre as normas e os seres humanos que, por suas escolhas contínuas, têm a competência de traduzi-las em cada circunstância.

Conforme Fonseca (2017, p. 63), é importante ter um olhar atento ao que efetivamente ocorre na atividade do trabalho, de modo especial no que se refere ao prescrito ou efetivo e ao condicionado: “[...] o fazer humano é regulado por um conjunto de normas que funcionam como um dos fatores de antecipação da atividade em si”. Nos espaços mais formais, a formalização das normas se manifesta de diferentes modos, entre os quais podem ser citados manuais, protocolos, regulamentos internos e regimentos.

Como ícone principal dessa abordagem que visa melhor conhecer as situações de trabalho e, sobretudo, melhor interferir para transformá-las, Yves Schwartz (2007a) apresenta um dispositivo de produção de saberes sobre o trabalho e a atividade humana no qual são operadas diferentes disciplinas com suas diferentes abordagens. Ou seja, não é apenas contemplar a atividade humana, mas, a partir do contexto concreto, transpor suas relações em palavras, a fim de torná-las comunicáveis e submetê-las à confrontação entre os diversos saberes.

Na obra *Trabalho e Ergologia* (2007), Schwartz e Durrive (2007, p.7) apresentam uma clara compreensão sobre o que propõem os estudos ergológicos:

[...] ao contrário de buscar respostas gerais sobre o que ocorre com o trabalho, através de fórmulas exaustivamente utilizadas, a Ergologia propõe uma análise 'situada', apostando na potência humana de compreender-transformar o que está em jogo, (re)inventando, criando condições e um novo meio pertinente – a si e à situação.

Considerando que o foco central da abordagem ergológica está voltado à atividade, expressão das situações reais do agir e fazer humanos, mister compreender melhor a ideia de “atividade”. Para tanto, é importante considerar uma publicação de Schwartz (2006), da constituição do conceito de atividade na linha compreensiva ergológica. Os primeiros indícios das reflexões que se aproximam desse conceito são desenvolvidos na filosofia platônica, considerando que o termo Verdade, para Platão, é tomado como base originária da filosofia e ponto de atenção e desejo do ser humano, que essa verdade somente seria impetrada diante do controle da capacidade racível da alma, no sentido metafísico, sobre os sentidos e o corpo. Portanto, a partir do momento em que tem o domínio racível ou inteligível sobre o sensível, o ser humano alcança a verdade. Posteriormente, René Descartes, dedicado ao desenvolvimento de estudos em torno da Metafísica, desenvolve o conceito do cógito, que abarca o agir e o pensar, referências conceituais que advêm da relação do inteligível e do sensível, e evidencia o próprio sujeito desse pensar e agir.

Entretanto, a noção de “atividade” é efetivamente inserida na filosofia com o pensador Immanuel Kant, como também a concepção de “norma”, tão bem expressa na sentença: “age de tal forma que a norma de tua ação possa ser tomada como lei universal”¹³. A partir disso, o Idealismo Alemão, com os estudiosos Fichte, Hegel e Marx, contribuíram no desenvolvimento da noção de atividade, mas não houve um estudo mais aprofundado em torno da questão. Conforme Ferreira (2016), ao se referir a Hegel, em sua análise do sujeito em sua relação com a atividade somada à produção, gera o movimento: “[...] um sujeito que se relaciona consigo mesmo, ou seja, capaz de se pronunciar como um eu, acrescido de atividade e de produção. [...] a estas noções de atividade e de produção está ligada a noção de movimento”.

¹³ O fragmento se encontra em *Crítica da razão prática* (1788) e foi retirado do *Dicionário Básico de Filosofia* (1996), de H. Japiassú e D. Marcondes.

Assim, diante dos processos de desenvolvimento da racionalidade moderna da produção e da reorganização das relações de trabalho, da “Divisão Internacional do Trabalho” e dos princípios da “Organização Científica do Trabalho”, que manifestam a racionalidade taylorista, desenvolveu-se, de forma divergente, estudos sobre ergonomia da atividade, buscando-se definir de maneira mais clara o conceito de “atividade” (SCHWARTZ, 2006). Tais estudos foram realizados no momento em que se constatou a diferença precisa entre trabalho prescrito e trabalho realizado. Essa compreensão culminou a partir da observação de que mesmo que os trabalhadores não ficassem rigorosamente presos às diversas determinações dadas pelos técnicos (orientações técnicas-prescritores), as tarefas eram realizadas.

Segundo Teixeira e Cabral (2008, p. 237), a “atividade” deve ser compreendida como “uma dialética entre duas dimensões da atividade humana que estão ligadas no trabalho: o dizer e o fazer, isto é, entre a prescrição e o que efetivamente acontece”. Ou seja, a abordagem ergológica mostra que a atividade do trabalho se manifesta como uma ação social, muito embora contenha em si experiências subjetivas, que modificam os fazeres ou as ações. É um movimento entre o global e o particular, entre os valores de um grupo social instituído e da especificidade da experiência axiológica do indivíduo.

No que refere à noção de atividade, Ferreira (2000) aponta que ela engloba sempre um ou mais fins, que conferem a responsabilidade a todos indivíduos envolvidos no processo contextual de produção. Nesse contexto, ocorre uma relação dialética entre o que realiza ou gera a ação do trabalho (atividade) e o que é executado numa relação de dinâmica de interação e transformação. Também, há um sentido de responder ao que é dado (prescrito) e dinâmico na medida em que analisa a própria norma (prescrição). Por um lado, a atividade sempre é coletiva, pois está imbricada na relação interativa do processo produtivo e é posta diante de inúmeras orientações técnico-normativas, de comunicação e de imersão cultural. Sendo assim, a atividade implica um permanente processo de negociação entre as partes (sujeitos), as normas e a ambiência em que o processo se desenvolve.

Nessa perspectiva, Schwartz (2007a, p. 25) constrói o conceito de atividade numa compreensão especificamente ergológica, a partir de três elementos fundantes:

- (1) atividade é um conceito transgressivo, sintético e não-localizável, é a ideia que vem à mente quando tentamos recosturar o ser humano enquanto unidade, pois a atividade penetra todas as dimensões do ser;
- (2) a atividade evita o impossível e o invivível, pois cria espaços para que o trabalhador opere também de acordo com suas próprias normas de vida, funcionando como uma espécie de mediação entre o individual e o coletivo, o singular e o universal, o micro e o macroscópico e;
- (3) a atividade pressupõe debate das normas antecedentes, isto é, tudo aquilo que antecede a realização do trabalho e entra em dialética no momento de sua realização, o trabalho prescrito, ou seja, as regras que visam normatizar a realização da atividade, e as renormalizações, as pequenas modificações na realização do trabalho em relação àquilo que foi prescrito e que caracterizam o trabalho como único e singular, mas, também, como coletivo e cultural, visto que tais modificações implicam escolhas e valores tanto da ordem individual quanto da ordem social.

Portanto, segundo o próprio Schwartz (2007a, p. 37), “a Ergologia constitui-se em um projeto de melhor conhecer e, sobretudo, de melhor intervir sobre as situações de trabalho para transformá-las”. Os estudiosos da ergologia se envolvem intensamente nos debates em torno da “Organização Científica do Trabalho”, buscando melhor compreender a atividade do trabalho. De acordo com Schwartz e Durrive (2007, p. 37), “para Taylor, os trabalhadores não teriam que pensar seu uso de si mesmos no trabalho, pois isto já teria sido pensado por outros antes, nos menores detalhes.” Sendo assim, o processo estava planejado e pronto. Diante disso, Schwartz (2011, p. 26) reitera:

A ascensão do regime da Organização Científica do Trabalho (OCT), no século XX, nos Estados Unidos, depois na Europa, com um ponto alto nas indústrias manufatureiras, por volta do fim dos anos 1960, decorre do princípio de que se pode, ao se ir em busca do infinitesimal, ao se decompor radicalmente os gestos e medir os tempos, arrebatar todo mistério do gesto produtivo.

Schwartz e Durrive (2007) indicam o movimento entre os projetos do taylorismo e o que efetivamente ocorreu nas práticas produtivas e caracterizam a “atividade”. Versa-se de uma contribuição em posição inversa, do insucesso do modelo taylorista, pois evidencia-se em muitos momentos que a imposição da organização científica do trabalho emerge na experiência concreta da execução da atividade o impensado, diante da inviabilidade de qualquer previsibilidade, para além dos contextos produtivos. Apontando para essas vivências, experiências do inesperado de compreender o trabalho, Schwartz e Durrive (2007, p. 39) enunciam as quatro proposições ergológicas em torno da atividade:

I. [...] qualquer que seja a situação, entre o trabalho que a gente pensa antes de executá-lo (que a gente mesmo pensa, mas frequentemente que os outros pensam em nosso lugar) e a realidade deste trabalho, haverá sempre uma distância.

Percebe-se a atividade como um processo permanente de reorganização. Entre o trabalho prescrito e o trabalho real, evidencia-se uma distância, que tem uma dimensão universal. De acordo com Trinquet (2010), o espaço dimensionado entre o “trabalho prescrito” e o “trabalho realizado” manifesta a permanente ação dos sujeitos solicitados a criar outras formas de fazer a sua atividade, logo, o trabalho sempre está em processo de mudança e, por conta disso, não permite uma previsibilidade completa. Assim, a única questão certa, percebida tanto nas suposições teóricas quanto na experiência, é que sempre haverá essa distância, por mínima que seja, pois:

II. Aparentemente paradoxal em relação à primeira, esta proposição diz respeito ao caráter sempre singular dessa distância. “Portanto, uma proposição universal – temos sempre uma distância a procurar – é seguida de uma segunda proposição: esta distância é sempre parcialmente singular” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 39).

Nesse fragmento, indica-se o modalizador dentro de uma parcialidade, mesmo diante da estabilidade de certos processos da atividade de trabalho e que nem tudo na atividade é instável, irregular. Justamente nesse processo de gerir essa distância entre o trabalho prescrito e o real é que Trinquet (2010, p. 97) constata que se produz “a subjetividade do\ no trabalho”. É nesse instante que se afirma a individualidade, a identidade da pessoa como também do grupo em que ela está inserida. Nesse espaço ou distância, manifestam-se os prós e os contras e, da mesma forma, as dificuldades que ali se desenvolvem. Conforme Trinquet (2010), essas dificuldades ou “dramas”, na ergologia, são chamados de “dramáticas dos usos de si”, permitindo-se a oportunidade de o indivíduo fazer escolhas, o que lhe confere a responsabilidade decorrente delas.

III. A atividade se inscreve num universo de racionalidade própria, o que significa que há uma entidade que se responsabiliza por torná-la racional (mas uma racionalidade que não é totalmente apreensível sequer pela própria entidade que por ela se responsabiliza). (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 39).

No estudo da ergologia, Schwartz (2003) compreende que, quando se solicita a um trabalhador descrever o processo produtivo que realizou, numa determinada sequência da sua atividade, o trabalhador se dá conta de que desenvolveu algumas coisas sem ter clareza ou compreensão do como o fez. Por esse motivo, “existem razões explicitáveis, escolhas que são feitas ao nível da consciência, mas ao mesmo tempo – e tudo isso se entrelaça – escolhas que são feitas no nível [...] de uma economia do corpo” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 44). Esse processo complexo é chamado de o corpo-si, “ou seja, alguma coisa que atravessa tanto o intelectual, o cultural, quanto o fisiológico, o muscular, o sistema nervoso” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 44). De outra forma, ainda reiteram: “[...] isso assinala a dificuldade de pensar o sujeito da atividade, porque não é nem o sujeito perfeitamente consciente, nem o sujeito perfeitamente inconsciente, enfim esta atividade atravessa tudo isso.” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 44).

Por fim, outra proposição ergológica em torno da atividade se apresenta da seguinte forma:

IV. Esta última proposição geral articula atividade e valores. Uma vez que se aceita a distância entre prescrito e realizado, cuja gestão é feita pela pessoa que se põe em atividade, então não se pode negligenciar a dimensão das escolhas, das arbitragens incontornáveis. E se ela tem escolhas a fazer, é em função de critérios – e, portanto, em função de valores que orientam estas escolhas. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 45).

Essa proposição evidencia uma análise em torno das normas inscritas num círculo axiológico, ou seja, do mundo de valores, que ocorre tanto pelo viés do uso de si por si quanto na perspectiva do uso de si pelo outro. Para compreender melhor essa reflexão, abre-se uma nova seção, apresentando uma revisão conceitual mais aprofundada.

3.3 USO SINGULARIZADO DA ATIVIDADE: GESTÃO E USO DE SI NO TRABALHO

[...] o sujeito mobiliza seu saber-fazer, seus valores, seus afetos, enfim, sua singularidade. (FREITAS, 2010, p.176).

Ao transformar sua atividade, mesmo que parcialmente, a pessoa reinventa o próprio trabalho prescrito, (re)-normalizando-o e (re)-centralizando-o através de

pequenas escolhas e exíguas decisões, adaptando-o aos seus valores. A partir desse processo, evidencia-se certa “revelia às regras formais, ao padrão” (SCHWARTZ, 2003, p. 185). Sendo assim, o trabalhador se apresenta enquanto sujeito do seu trabalho e de sua própria história. Conforme Schwartz e Venner (2016, p. 56), analisar a atividade é olhar para os indivíduos e ver neles os “herdeiros da história e os agentes das (micro) re-normalizações dessa história”.

Ora, recentrar-se é deslocar-se do centro, é escolher, promover uma articulação de sentidos e retrabalho dos modos de fazer uma atividade. Recentrar normas em torno de si é, portanto, redesenhar as normas prescritas conforme os seus valores; é descentralizar as normas impostas pela gestão e centralizá-las de acordo com aquelas propostas pelos próprios indivíduos.

Na compreensão de Schwartz e Venner (2016, p. 58), ainda que de forma ínfima, sempre houve esse reajustamento das normas em torno dos indivíduos, o que pode se dar em caráter tanto individual quanto coletivo. Figura-se, aqui, portanto, o indivíduo como sujeito de si próprio: “Os atos de trabalho não encontram o trabalhador como uma massa mole em que se inscreveria passivamente a memória dos atos a reproduzir (SCHWARTZ, 2010a, p. 53). Entende-se que, por maiores que sejam as limitações materiais e sociais com as quais se defrontem os indivíduos, sempre desenvolverão suas escolhas. Dessa forma, mesmo vivenciando as mais adversas limitações, abrir-se-ão espaços para uma “gestão diferenciada de si mesmo” (SCHWARTZ, 1994, p. 47), na qual o indivíduo, recriando seus próprios usos de si, negociará os maus usos de si imputados externamente. O trabalho sendo uso de si é lugar de tensionamentos, “um espaço de possíveis sempre a negociar”. (SCHWARTZ; VENNER, 2016, p. 63).

De acordo com esse ponto de vista, no trabalho, ocorre o uso, não a execução, de modo que o indivíduo é convocado para além da sua força de trabalho. Assim, o trabalho não pode ser caracterizado como mera execução porque “o meio é infiel”, e o ambiente técnico, humano e cultural do trabalho solicita do trabalhador, constantemente, o seu agir infiel, jamais padronizado, sempre de acordo com as situações específicas (SCHWARTZ, 2003, p.185). E, justamente, as limitações das normas antecedentes é que provocam o descumprimento do indivíduo no trabalho.

Entretanto, na ambiência de trabalho, o indivíduo não realiza apenas uma operação previsível, aplicando exatamente as instruções recebidas externamente da

empresa, como queria o taylorismo, mas também faz usos singularizados de acontecimentos contingentes, reelaborando as orientações recebidas a partir das especificidades de cada situação, de seu estado atual e de suas limitações, comodidades, valores e escolhas pessoais. Schwartz e Venner (2016, p. 73) separam o uso em uma segunda díade conceitual: “uso de si por si” e “uso de si pelos outros”. Isso é resultado do que ocorre em toda atividade de trabalho, considerando as normas de diversos gêneros – científicas, técnicas organizacionais, gestionárias, hierárquicas –, todas desenvolvidas por outros, sendo o trabalhador compelido a segui-las. Já o uso de si por si mesmo se caracteriza pela existência dos espaços flexíveis da norma, e, em razão de haver esses diferentes tipos de normas, “[...] há circunstâncias em que as instruções e conselhos são insuficientes para geri-las adequadamente, daí a necessidade de o indivíduo fazer escolhas pessoalmente” (SCHWARTZ, 2003, p. 191).

Essa situação de tensionamento sobre o indivíduo traz benefício para o meio, pois possibilita retirá-lo do anonimato, buscando nele fazer valer os valores e as normas do indivíduo, sua interação com a ambiência imprime uma característica individual e pessoal que expressa a aproximação de sua concepção de valores.

O trabalho é uso de si por si, uma vez que, no processo da atividade laboral, “o sujeito mobiliza seu saber-fazer, seus valores, seus afetos, enfim, sua singularidade” (FREITAS, 2010, p.176). É isso que faz com que seja impossível uniformizar as situações de experiência. “Essa capacidade, que somente os humanos possuem, permite-lhes usar de si mesmos como lhes convêm. É uma liberdade – que é perceptível por todo o mundo –, muito limitada pelas coerções inevitáveis, mas nunca há somente uma única melhor maneira de fazer as coisas. Pois, sempre há escolhas, por mais ínfimas que elas sejam” (TRINQUET, 2010, p. 97). Nesse contexto, contudo, faz-se necessário relativizar essa parte de autonomia, pois o trabalho é também uso de si por outros (SCHWARTZ, 2010a). Os trabalhadores realizam suas atividades a partir de ordens e procedimentos dos quais não são autores.

De acordo com essa perspectiva teórica, a tarefa corresponde às normas e às regras que são prescritas ao trabalhador e a atividade seria a realização dessas tarefas. Não há, contudo, uma relação direta entre essas duas dimensões, ou seja, existem muitas lacunas entre o que é prescrito e o real.

Diante disso, é importante desenvolver uma reflexão que considere a gestão dessas lacunas ou espaços entre o prescrito e o real, compreendendo melhor a confluência das normas, dos valores e dos saberes.

3.4 A ATIVIDADE ENQUANTO GESTÃO DA CONFLUÊNCIA DE NORMAS, VALORES E SABERES

As “renormalizações” – recriam sem cessar uma história: “ocorre continuamente algo novo” que, obrigando-nos a escolher, forçam-nos a nos escolher, na qualidade de seres às voltas com um mundo de valores. (SCHWARTZ, 2011, p. 261).

A base da abordagem ergológica faz emergir uma série de aspectos relativos ao mundo do trabalho que, na ambiência produtiva, não são percebidos, mas engendram uma relação importante entre o condicionado e o efetivo.

Schwartz (2007a) orienta para uma atenção mais incisiva sobre o fazer humano, que é regulado por um conjunto de normas que se manifestam como fatores antecipadores ou como prescrições da atividade em si. Essas configurações prescritas se configuram em manuais, protocolos, organogramas, regulamentos internos, regimentos, etc. Tais normas circunscrevem universos distintos, tais quais o jurídico, o político, o econômico entre outros.

Segundo Nouroudine (2009), a terminologia “norma”, com raiz no latim, significa esquadro, ou o que serve para fazer direito. Sendo assim, a norma passa a ser uma referência ou um modelo para determinar o normal. Portanto, qualquer ato pelo qual um fato é concernido a uma norma se manifesta pela decisão consensual do normal e do anormal. Quando está de acordo à norma, constitui o normal; quando apresenta um desvio ou desacordo à norma, constitui o anormal. Assim,

[...] o que caracteriza um objeto ou um fato dito normal, em referência a uma norma externa ou imanente, é poder ser, por sua vez, tomado como ponto de referência em relação a objetos ou fatos ainda à espera de serem classificados como tais. Portanto, o normal é, ao mesmo tempo, a extensão e a exibição da norma. Ele multiplica a regra, ao mesmo tempo que a indica. Ele requer, portanto, fora de si, a seu lado e junto a si, tudo o que ainda lhe escapa. Uma norma tira seu sentido, sua função e seu valor do fato de existir, fora dela, algo que não corresponde à exigência a que ela obedece. (NOUROUDINE, 2009, p. 108-9).

Nesse comentário, o autor referencia a atividade como o resultado de uma assinatura, o que exige transpor os antagonismos e ter em mente que “[...] a ideia de atividade é sempre um ‘fazer de outra forma’, um ‘trabalhar de outra forma’ [...], é uma espécie de obrigação mesma de qualquer situação de atividade de trabalho humano já incluir uma dimensão de transformação” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p 35). Ao que se denomina de “fazer de outra forma” corresponde o que se chama, no vocabulário ergológico, “renormalização”, um avanço para a singularidade, ou seja, uma postura de análise frente às normas postas sobre a atividade humana:

O processo de construção no qual as normas antecedentes são postas em correlação com a situação de trabalho para produzir normas em adequação com as condições reais da actividade é designado ‘renormalização’. Como para o prescrito, na ergonomia da actividade, a norma antecedente e a renormalização, em ergologia, são importantes enquanto referência para a realização das actividades e para a análise do desvio entre as normas e as condições reais do trabalho. (NOUROUDINE, 2009, p. 126).

A partir dessa constatação, Canguilhem (2009) reitera que viver em conformidade total com as normas é impossível e mesmo invivível, pois:

Antecipar os atos humanos a partir de normas antecedentes codificadas e conhecidas é impossível e invivível, conforme os vários balanços posteriores ao taylorismo. Impossível porque a tendência à renormalização é um fato universal. Invivível porque nociva à saúde. Viver em saúde pressupõe nunca se tornar puro instrumento de injunções, de trajetórias, previamente pensadas pelo meio, previamente pensadas por outros. (SOUZA-E-SILVA, 2014, p. 286).

Entretanto, não há aqui nenhuma negação total das normas, muito embora sejam necessárias ao fazer humano, pois constituem uma base cultural dos modos de fazer e, sendo assim, elas se convertem num leque de possibilidades do agir. Por sua parte, Schwartz (2007a, p. 135) considera que, “para sobreviver e viver, devemos nos conformar a normas de todos os gêneros, criadas na e pelas histórias propriamente humanas”. Dotados de consciência, competências e habilidades, as pessoas buscam “neutralizar circunstâncias para produzir generalizações, leis e, portanto, antecipar atividades antes mesmo que estas atividades existam” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 91). Mesmo assim, a atividade não passa a ser uma contrariedade ou rebeldia contra o prescrito – as normas técnicas –, mas uma apropriação única e significativa, sempre em função das eventualidades inerentes ao seu acontecimento: “[...] há sempre uma dimensão [...] de protocolo, de um lado, de encontro do outro” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 95).

Por conta disso, o processo de trabalho sempre engendra mudanças, inovando processos e ritmos. O trabalho é, portanto, sempre mutável, não importa a época ou o contexto espacial, e deve ser apreendido na sua relatividade constitutiva. É importante considerar a relação dialética entre a estabilidade e o seu oposto, a instabilidade, num contínuo encontro, de modo que estes se (re)definem de forma equilibrada a todo momento. Em torno disso, retoma Schwartz (2007a), toda atividade humana, e mais notadamente a de trabalho, comporta um traço estandardizado, de um lado, e algo de um encontro, de outro, sustentado pela singularidade que lhe é constitutiva. Evidencia-se, aqui, uma conexão, por vezes inquietante, entre o presumido e o original, resultante de uma negociação permanente a que os sujeitos estão atrelados entre o que se espera deles e o que eles de fato fazem.

A partir disso, percebe-se que não há sujeito fora da atividade. Ser é fazer, é construir-se no agir. Essa ideia fundamental atravessa o homem em todas as suas dimensões. Com base nessa ideia, Schwartz (2007a, p. 138) afirma que se percebe com mais clareza em que medida se dá a convocação de um sujeito industrial:

Nenhum protocolo, nenhuma norma antecedente, nenhuma prescrição poderão abstrair os vazios de normas. A antecipação exaustiva é impossível. A solicitação de seres capazes de produzir saberes locais, investidos na situação a ser vivida, capazes por isso de adotarem para si normas que preencham essas lacunas normativas, enfim, esses encontros de encontros, é inelutável: a obrigação de renormalizar a situação é um fato universal.

Então, a abordagem ergológica toma uma postura prudente, pois a norma é conseqüentemente a expressão daquilo que uma instância avalia como devendo ser. Essa instância pode ser exterior ao indivíduo: são as normas exógenas, aquilo que exigimos de cada um, aquilo que procuramos lhe impor. Mas tal instância pode ser também o próprio indivíduo, porque cada um tende a definir suas próprias normas para agir, cada um tenta estar na origem das exigências que o governam (normas endógenas). Ninguém se conforma com a imposição do meio, como se fosse um conteúdo ajustado ao que apenas lhe cabe melhorar.

O debate em torno das normas sempre se estabelece no escopo de uma circunstância regida por valores, e o valor em si não pode prescrever, mesmo que ele esteja próximo às normas prescritas. O valor se impõe toda vez que somos obrigados a arbitrar, sempre que nos inscrevemos num debate de normas. A essa

categoria, Schwartz (2007a) denomina “dimensão axiológica da atividade”, a qual só pode ser compreendida a partir de um investimento sobre as dramáticas do uso de si por si e as dramáticas do uso de si pelo outro, levando em conta o que esperam os outros de nós e o que fazemos dessa expectativa.

No que concerne ao uso da expressão “si”, Schwartz (2011, p. 260) observa a aproximação que ocorre entre o espaço produtivo industrial e o trabalhador, destacando que “[...] essa tentativa de recentramento do meio em torno de normas próprias da pessoa no trabalho nos parecia uma enigmática busca das exigências da vida em nós [...] principalmente porque o corpo vivo não poderia ser expulso desse esforço”. Desse modo, esse ser que manifesta o “si” é, ao mesmo tempo, um ser psíquico e histórico e vinculado a um corpo, sua forma real e concreta de existência. Ele percebe o seu entorno, sua ambiência de trabalho, e, diante dos inúmeros apelos à execução do trabalho que lhe é confiado, faz escolhas baseadas nos saberes que lhe são prescritos (as normas já estabelecidas) e o real que lhe exige iniciativas e decisões para além do que lhe foi dado. Essa necessidade de tomar decisões, de fazer escolhas, provoca debates, tensões e tomadas de posição, o que implica a necessidade de repensar as normas, readequá-las, ou, como comenta Schwartz (2011, p. 261), “as ‘renormalizações’ – recriam sem cessar uma história: ‘ocorre continuamente algo novo’ que, obrigando-nos a escolher, forçam-nos a nos escolher, na qualidade de seres às voltas com um mundo de valores”. Por conta disso, se constitui a concepção de que o “uso de si”, conforme Schwartz (2011), é uma necessidade consequente das pequenas escolhas continuamente necessárias. Da mesma forma, provém desse raciocínio a ideia de “dramática do uso de si”.

A expressão “dramática” não é tomada no sentido que pode assumir em função do primitivo do qual ele deriva: drama. Entende-se aqui efetivamente a imposição ou convocação que a atividade faz ao ser humano, exigindo dele a tomada de decisões, de fazer escolhas:

Originalmente, um drama - individual ou coletivo - ocorre quando se rompem os ritmos das sequências habituais, antecipáveis, da vida. Daí a necessidade de reagir, para lidar com esses eventos, que produzem simultaneamente novos eventos, de modo que transformam a relação com o meio e entre as pessoas. A situação é, então, a matriz de variabilidade, matriz da história, porque ela engendra um outro modo de fazer (micro-escolha) para processar os eventos. A atividade aparece, então, como uma tensão, uma dramática. (DURRIVE, 2011, p. 54).

Por outra forma, tendo presente que o trabalho é uso de si, isso representa que ele é o lugar de um problema, de uma tensão problemática, de um espaço de possíveis sempre a se negociar:

[...] há não execução, mas uso, e isto supõe um espectro contínuo de modalidades. É o indivíduo no seu ser que é convocado; são, mesmo no inaparente, recursos e capacidades infinitamente mais vastos que os que são explicitados, que a tarefa cotidiana requer, mesmo que este apelo possa ser globalmente esterilizante em relação às virtualidades individuais. (SCHWARTZ, 2000, p. 41).

Na abordagem ergológica, os conceitos como sujeito, indivíduo, ser humano e similares, para dar conta dessa dimensionalidade da ação ou atividade no trabalho, são tomados dentro de um quadro teórico que apresenta o corpo-si. É notório que, para cada singularidade concreta de trabalho, uma racionalidade se impõe, aquela do corpo-si. Raciocinar é entender, julgar, avaliar, calcular; é agir segundo um conjunto de razões. O trabalhador, convocado pela atividade no seu todo (uma alquimia do físico, do psíquico, do histórico, do religioso, do emotivo, do inteligível, etc.), o faz segundo as ações que lhe são próprias, afinal, “como se poderia pensar que o exercício profissional não remete o indivíduo a algo como suas escolhas ou seus dramas interiores?” (SCHWARTZ, 2000, p. 35). Segue-se ainda que “os atos de trabalho não encontram o trabalhador como uma massa mole onde se inscreveria passivamente a memória dos atos de produzir” (SCHWARTZ, 2000, p.36). De forma mais clara e compreensiva, Schwartz (2011, p. 262) retoma essa abordagem em torno do “si”, explicando: “[...] aquele por meio do qual o tratamento da atividade local se arraiga na singularidade e na historicidade de uma situação, requer a onipresença de um si que é fundamentalmente também um corpo [...]”.

Nessa lógica, o corpo-si é “[...] a entidade que experimenta o drama, a aventura de sua existência, investido de tudo quanto lhe constitui; drama, portanto, como equivalente de sua origem etimológica, do grego dráō, ‘eu faço’” (CUNHA, 2000). Evidencia-se aqui haver certa encenação, em parte prescrita, mas que, no entanto, não tem o intuito de lacerar o indivíduo, mesmo que o promova paulatinamente por elementos que lhe escapam a compreensão. Diante disso, é preciso saber integrar, no corpo que trabalha, os elementos que o engendram, para além, inclusive, da matéria de que ele é constituído:

Globalmente, essa entidade que passamos a chamar de “corpo-si” transgride todas as fronteiras entre o biológico e o histórico. Ou, mais do que isso, ela historiza o suporte biológico sem que por isso autorize a dissociar esse esforço de recentramento, que se poderia também chamar de busca de saúde, de seus legados imemoriais arraigados no vivo em geral. (SCHWARTZ, 2000, p. 264).

O corpo-si tem sua base compreensiva a partir do biológico, o histórico e o singular. São relações fundantes que dão ao ser humano condições de construir sua vida, seu trabalho e sua cultura. Sendo assim, Schwartz (2011, p. 263) reitera que “cremos poder afirmar que o trabalho como uso de si é uso de um corpo-si”. Em outras palavras: “seria possível compreender o corpo-si como um todo em confronto ‘ativo’ com um meio ecológico-social” (SCHWARTZ, 2011, p. 265). O discurso ergológico aborda a forma como se dá a inserção no mais profundo de nosso corpo-si, nossa relação valorativa, formando-se a mediação por combinações problematicamente hierarquizadas de debates de normas, debates que, em todos os níveis, só podem ser resolvidos pela arbitragem de uma verticalidade axiológica (SCHWARTZ, 2000, p. 266).

Nesse sentido, cabe ainda considerar que o ser humano é dotado de saberes e constrói saberes (TRINQUET, 2010), logo, não está apenas mergulhado e regulado por normas e valores. Age ou pode agir, orientar suas ações em função daquilo que conhece de si mesmo e da circunstância em que a ação se dá. Então, para pensar a forma como atuam os saberes sobre os seres humanos, ou opostamente, como os seres humanos reagem aos próprios saberes, ou a partir deles, exige-se na abordagem ergológica, na atividade do trabalho, os graus de aderência e de desaderência.

Entretanto, os saberes que estão em desaderência relacionam-se às normas prescritas, já dadas por outras pessoas, que não têm receptor definido (SCHWARTZ, 2009). Esses são os saberes instituídos, são as áreas de conhecimento ou disciplinas, chamadas também de “competências disciplinares”, isso é, os conceitos ou leis/normas antecedentes. Esses saberes estão dispostos e publicados e podem ser arquivados. Portanto, são saberes que já são veiculados antes do momento presente. Os saberes em desaderência, por sua vez, possibilitam prever fatos ou situações de vida e de atividade (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

Essas normas ou códigos/leis são determinadas por outros e mediante uma discussão de normas em situação real de trabalho. Diante disso, institui-se o saber

em aderência. Conforme as definições trazidas pelos estudos ergológicos, a aderência expressa uma situação vivida, do real, “aqui e agora”. (DURRIVE; SCHWARTZ, 2007). Os saberes elaborados na aderência são fruto da aproximação do trabalhador com a sua atividade. A própria ação humana produz os saberes, através de sua reelaboração fragmentada de normas e meios. Ora, são saberes transferidos à atividade, reelaborados pelo diálogo e discussão permanente dessas normas prescritas, e que por vezes sequer foram fixadas verbalmente. Portanto, são saberes que resultam das vivências e da história do indivíduo nas situações de trabalho, por isso, são centrais no desenvolvimento da atividade laboral (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010). Sendo assim, é natural na cotidianidade dos indivíduos imersos na atividade do trabalho o apelo à aderência. Toda a discussão em torno das normas, das dramáticas do uso de si e das gestões do uso de si situam-se nessa dimensão de aderência. Os processos vivenciais como um todo não podem estar centrados especificamente na desaderência. Isso tornaria a vida num processo mecânico e repetitivo e totalmente previsível. De acordo com Schwartz (2009), isso leva a desconsideração dos desafios da aderência (SCHWARTZ, 2009).

Nesse sentido, prossegue Schwartz (2009, p. 3) destacando que não há vida humana que não seja chamada a viver naquilo que denominamos aderência: “seja a mobilização de nossas energias, incorporadas em nossas faculdades intelectuais como em nossos equipamentos biológicos, para detectar pontos de resistência e de apoio no presente do meio a viver”, como etapas de um processo de encontro da aderência, as quais fixam o grau de pertinência local.

[...] os graus de aderência e de desaderência se definem por uma determinada relação com os saberes que permeiam a atividade de trabalho. Ao polo da aderência corresponde o lugar cativo das circunstâncias irrepitíveis vividas no aqui e agora que dão forma aos saberes chamados investidos. Já o polo da desaderência estaria apartado dos acontecimentos situados, tangenciando, logo, os saberes ditos constituídos que se vinculam às prescrições e às coerções em uma conjuntura laboral que aspira à máxima antecipação como um ideal a ser perseguido, na tentativa de minimizar problemas em potencial que, em última análise, comprometem o desempenho da mão de obra. (FONSECA; CAMPOS, 2014, p. 104).

De fato, a inclinação dada pela ergologia é endossada por sua preocupação com o que se indica, com o saber constituído e o saber investido. Ou seja, é preciso compreender como se dá a relação dos saberes investidos que se produzem no próprio acontecimento da atividade e como se relacionam com os saberes

constituídos. Sobre essa questão, Trinquet (2010) afirma que o investido – designado pelo autor como o verdadeiro saber – é complementar ao constituído. Essas formas de saber, em nenhum momento, são dispensáveis, sequer irreduzíveis. São como duas faces de uma só moeda que se constituem reciprocamente numa relação dialética. Aos estudiosos e especialistas cabe, justamente por conta da dimensão ética, compreender em que e de que modos se associam saberes acadêmicos e saberes da experiência, pois, sem isso, fica prejudicada a tentativa de compreender as situações de trabalho em geral.

Então, o que se tem, de um lado, é o saber acadêmico ou da organização, e, de outro, o da experiência, em um contexto em que ambos expressam a compreensão não apenas das situações de trabalho, mas também da atividade humana como um todo:

O primeiro, por seu alto grau de desaderência, repousa sobre a exclusão de um ponto de vista singular: eis aí a sua força. O segundo, que resulta também de um descolamento, mas que está ainda parcialmente absorvido na aderência, repousa sobre a inclusão de um ponto de vista singular: eis aí também a sua força. Cada um desses saberes ultrapassa o outro: o primeiro antecipa a ação, o segundo transborda a previsão. Falamos, então, de dupla antecipação, uma dinâmica renovada sem cessar porque a antecipação buscará recuperar aquilo que a ultrapassa a fim de manter o controle da situação; a seu turno, a atividade tentará constantemente retomar a iniciativa sobre aquilo que procura governa-la (TRINQUET, 2010, p. 13).

Sendo assim, para a abordagem ergológica, é necessário admitir e aceitar que não é possível saber tudo e que sempre há mais a se saber, quando se trata de agir sobre e com os humanos. Além disso, nessa relação, há de ficar claro que não há verdade imutável e definitiva e que nunca há somente uma maneira certa para fazer as coisas. Também, conforme afirma Schwartz (2007b), no âmago da vida e da história, se abriga uma realidade profundamente enigmática, a atividade, que sempre escapará de qualquer modelização, categorização, saber disciplinar, instrumento de medida. É preciso saber aceitar esse enigma, objeto de pesquisa criteriosa e não de cálculo triunfante.

No sentido de compreender a potencialidade humana e toda a complexidade que advém da sua relação com as normas, com os valores ou os saberes, Schwartz (2007b) utiliza uma representação de linguagem pontuando a “trama” e a “urdidura”. Segundo esse pesquisador, na atividade – com muito mais força na de trabalho –, a trama representa as formas de antecipação da ação, enquanto a urdidura se inclina

à dimensão da confrontação que necessariamente as escolhas singulares do ser humano em atividade põem em questão.

Em outras palavras, a trama está para a tradição ou memória da mesma forma que a urdidura está para a atualização apreciativo-constructiva dessa tradição ou memória. Há, por isso, aqui, um sintoma de permanência e de ruptura. No sentido de compreender a atividade, será preciso articular os efeitos de trama e os efeitos de urdidura; remeter ao universo das normas antecedentes e das renormalizações; compreender as tensões, às vezes mesmo belicosas, entre os diversos valores, sejam eles do campo do bem comum ou aqueles do econômico; considerar o diálogo entre os saberes constituídos e os investidos.

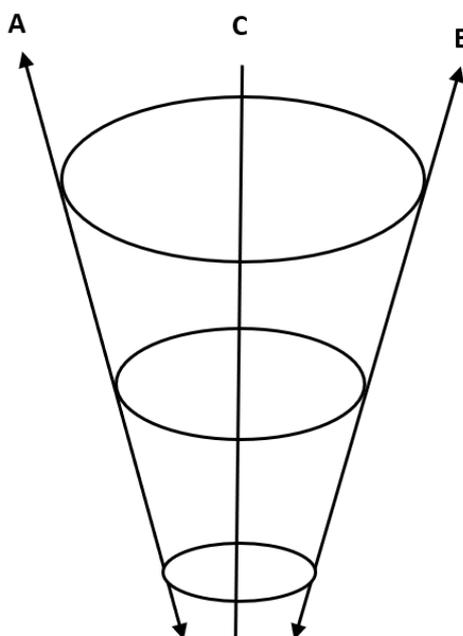
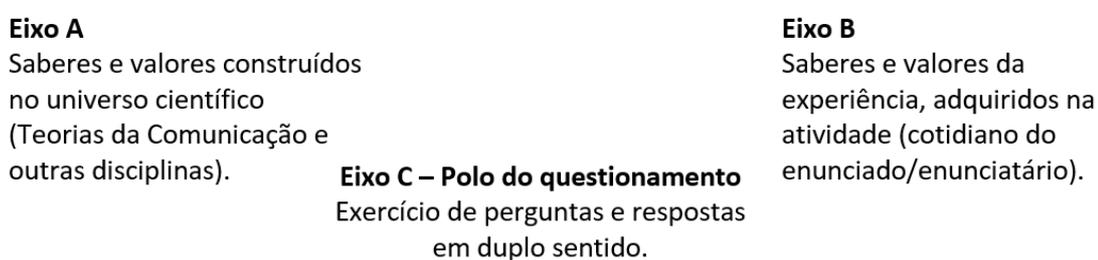
A análise dessa contextualidade evidencia uma relação conceitual que Schwartz (2007b) denomina de espaço tripolar e os conceitos como dispositivos dinâmicos que se constituem no centro da ergologia, onde se dão as tensões, a cada momento reconfiguráveis e reconfiguradoras, que são a expressão singular das escolhas das pessoas –aqui entendidas como protagonistas e não apenas espectadoras que, em suas escolhas, movem e criam suas histórias, considerando todas as formas de controle social e coerções a que estejam sujeitas. Essas coerções provêm de dois polos: o mercado e o político, aos quais, na concepção de Schwartz e Durrive (2007), se tem, de forma falha, dado toda a responsabilidade dos rumos da história.

Esse movimento é a expressão típica de uma racionalidade moderna, ou do projeto moderno de uma sociedade mercantil e de direito, que visa à produção de normas prescritas a partir desses dois polos – o mercado e o político – e que, para a ergologia, é um lugar distinto. Nesse espaço, ocorre a relação axiológica do sistema de valores: o político é tido como responsável pelos valores sem dimensão, e o mercado, como o fiador dos valores dimensionáveis:

Efetivamente, no polo mercantil, há um sentimento de que tudo o que ali acontece se orienta e que as decisões são tomadas em função dos valores quantificáveis, e dessa forma, dimensionáveis. Ou seja, dispor-se-ia de unidades de medidas para os fatos que lhe dizem respeito (...) No outro polo, reencontramos questões como: o que é saúde? como viver bem juntos? como preparar um planeta vivível para todos nas gerações futuras? o que é cultura? o que é satisfação e prazer para as pessoas? por que damos tanta importância à igualdade e à justiça? [...] Nestes domínios não existem teodolitos ou contadores que possam dar uma escala destes valores! (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 251).

Essas questões indicam que, para a ergologia, a força motriz que faz produzir a história é justamente a atividade, porque nada do que é prescrito é gerado por si mesmo, sem que as normas se imponham evidenciando as dramáticas de uso do corpo-si, ou mesmo a postura de análise e crítica dos indivíduos em relação aos valores a que estão submetidos, pois esses já se constituem a partir de saberes que esses sujeitos já têm produzidos. Essa relação dialética é representada por Schwartz (2010b) por um esquema tripolar, o “Dispositivo Dinâmico de Três Polos” (DD3P), conforme a Figura 1:

Figura 1 – Dispositivo Dinâmico de Três Polos (esquema Y. SCHWARTZ)



Fonte: Schwartz (2010b, p. 272)

A Figura 1 representa um esquema mental que auxilia na percepção, não sendo um diagrama fechado de saberes, pois a ideia do DD3P é justamente uma relação dinâmica, uma vez que faz com que as atividades e valores sejam tratados de forma interdisciplinar. Desse modo, as relações dialéticas que se estabelecem no espaço tripolar evidenciam que o ser humano transpõe ao produto o efeito de

determinações político-econômicas que operam em seu entorno. Em alguma parte, efetivamente se apresenta como um produto ou resultado das prescrições, mas é também sujeito dessas mesmas determinações. O panorama sempre terá os tons e as tramas em função daqueles que por ele circulam e sobre os quais intervém ativamente.

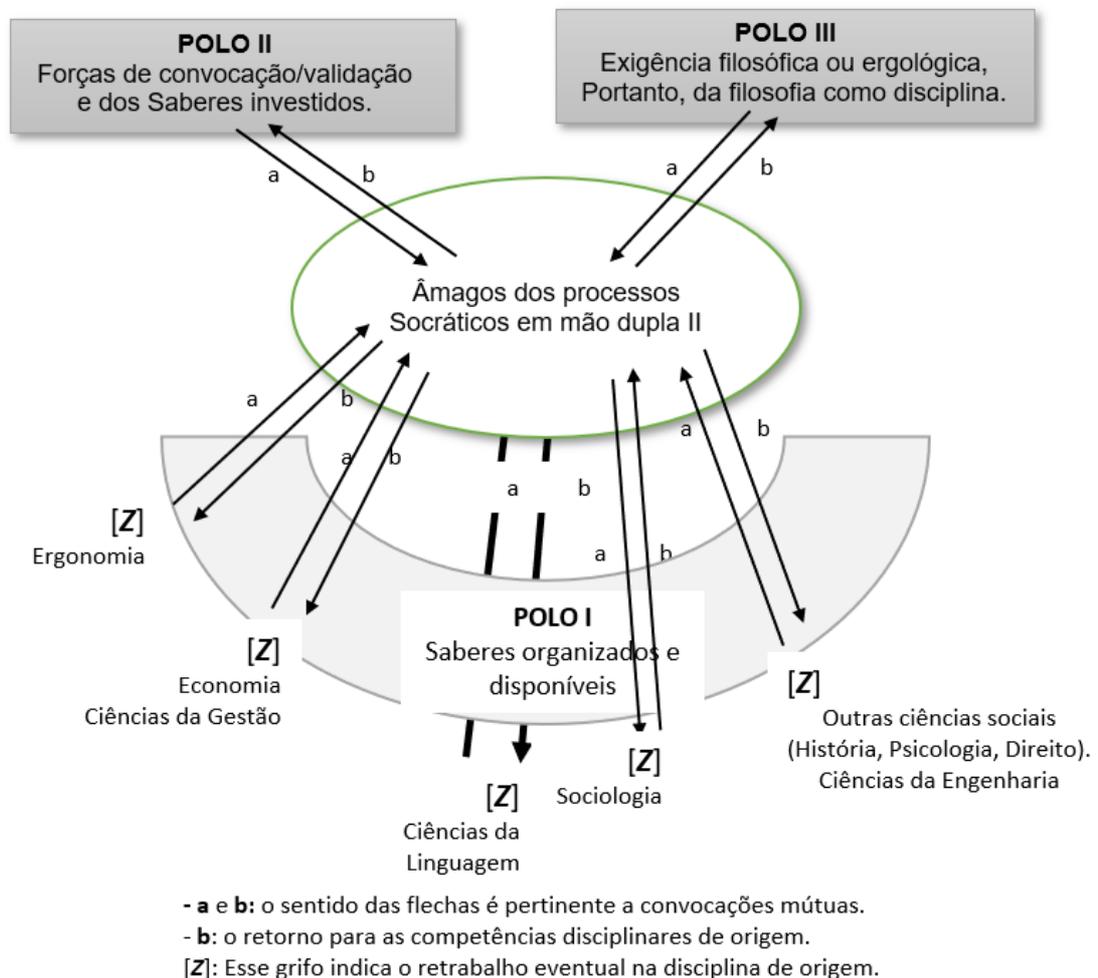
Notadamente, as dimensões do político e do econômico são, elas mesmas, o contexto de todas as escolhas que os atores sociais concretos (o trabalhador) fizeram até o momento de seu descolamento, quando perdem a aderência ao seu meio. O emaranhado de repressões que se impõe sobre os indivíduos de modo desaderente foi, pelo menos em parte e num dado momento da história, aderente, e, além disso, foi submetido às contingências de acontecimentos singulares, das quais restou apenas o generalizável.

Sendo assim, esse esquema tripolar apresenta uma descrição da forma como a “atividade” opera na construção da história. É uma abordagem epistemológica que vai além do tradicionalmente constituído como motor da história: o político e o mercantil. É claro, há muito a buscar, analisar e compreender em torno do processo de como a história se produz. Para desenvolver essa compreensão, Schwartz (2010b) apresenta o Dispositivo Dinâmico de Três Polos (DD3P): mecanismo que assume uma faceta metodológica única, pois pretende fazer da consideração da atividade um elemento transformador, levando em conta o esforço coletivo e os mais diversos atores sociais (pesquisadores, trabalhadores, gestores, cientistas do método, profissionais de recursos humanos, estagiários, etc.). Propõe-se, ainda, a promover mecanismo de apropriação consciente dos saberes produzidos pela atividade. “O dispositivo de três polos se situa, efetivamente, naquilo que podemos chamar de formação” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 267), ou seja, exige-se “incitar aqueles que vivem e trabalham a pôr em palavras um ponto de vista sobre sua atividade, a fim de torná-la comunicável e de submetê-la à confrontação de saberes” (SCHWARTZ, 2011).

Conforme o interesse dos pesquisadores e os acordos que são estabelecidos com os atores sociais, esse Dispositivo assume configurações diferentes. Aqui, neste estudo, aponta-se para a forma como Schwartz e Durrive (2007) o estabelecem, na sua preocupação com a formação profissional, para a qual, sendo assim, se mobiliza um diálogo entre os mais diversos tipos de saberes envolvidos nesse processo.

Entretanto, voltar-se à formação profissional exige constituir um espaço distinto em que ocorre a confrontação do saber dos seus protagonistas, o que requer a idealização de um espaço de fala a partir do qual se possa enfrentar e responder o que pensam de si e o que pensam dos outros. É preciso dimensionar a relação dos sujeitos com os seus saberes, que, por sua vez, podem ou não estar em sistema de comunicação com os de seus pares. Em Schwartz (2010a, p. 265), encontra-se um quadro explicativo por ele denominado de Esquema Geral dos Dispositivos Dinâmicos de Três Polos (Figura 2):

Figura 2 - Um dispositivo de três polos (esquema Y. Schwartz)



Fonte: Schwartz; Durrive (2010a, p. 265)

Na Figura 2, o esquema de relação elucidada a ordem de comprometimento que se estabelece aos que estão inseridos na submissão e na confrontação de saberes; o compromisso de várias dramáticas de uso do corpo-si; o questionamento ou a

problematização de normas e valores que se debatem na singularidade dessas mesmas dramáticas; uma tensão entre saberes, por vezes conflitantes, que tensionam os contextos em seu entorno; a mobilização da palavra, no que ela tem e para além do que expressa.

Percebe-se, então, no polo 1, os saberes tendencialmente produzidos na desaderência; no polo 2, aqueles que provêm das necessidades do tratamento do movimento dinâmico entre aderência e desaderência. O polo 3, por sua vez, apresenta as convicções iniciais que motivam os protagonistas a se envolver nos processos em que cada um deve retrabalhar seus próprios recursos, confrontando-os com os recursos dos outros (diálogos socráticos¹⁴ de duplo sentido). E, ainda, constitui-se uma perspectiva comum (horizonte), necessariamente pouco delimitado, mas que reavalia continuamente, que legitima e torna possível esse esforço de compartilhar valores (“polo do mundo comum a construir”).

Observa-se, desse modo, que, uma vez estabelecido um diálogo, instaura-se a necessidade de se lidar com verbalizações, contexto que abarca, a um só tempo, o fazer emergir e o intervir sobre a fala. Assim, o pesquisador – de modo especial quando fala do lugar do linguista – tem de assumir uma dada visão de linguagem e desenvolver uma reflexão sobre os dispositivos metodológicos propriamente ditos, os quais compõem o DD3P como estrutura maior.

Essa atividade linguageira se constitui na atividade do trabalho enquanto uma ação permanente de debates de normas. A partir disso, a ergologia sinaliza ao desenvolvimento simultâneo na dimensão das práticas sociais, o desenvolvimento dos saberes formais, a que se denominou “dispositivos a três polos”. Tem-se, assim, uma dupla confrontação: dos saberes entre si e dos saberes com as experiências de atividade que consistem em matrizes de saberes (DURRIVE; SCHWARTZ, 2007).

Nesse esquema conceitual, apresentado na Figura 2, o primeiro polo é o dos conceitos, dos saberes gerais organizados e formalizados presentes nas disciplinas científicas. Já o segundo polo incide no polo dos saberes gerados na experiência.

¹⁴ Diálogos socráticos de duplo sentido: porque, por referência à maiêutica socrática, eles são um tipo de engendramento mútuo de recursos e perspectivas de diferentes parceiros. Colocar em circulação certos conceitos (mais ou menos em desaderência) a partir dos protagonistas do polo 1 pode desencadear, no polo 2, uma tomada de consciência mais aprofundada e uma explicitação dos saberes e alternativas postos em jogo no tratamento reiterado do viver em aderência. Inversamente, medir os recursos visíveis ou invisíveis dos parceiros do polo 2 transforma, nos profissionais do conceito, no polo 1, sua postura, seu patrimônio e seu fazer para descobrir perspectivas ampliadas sobre o seu *métier*. (SCHWARTZ, 2009, p. 31).

Para promover a aproximação sinérgica e o diálogo entre os dois polos, é necessário um terceiro polo, aquele das exigências éticas e epistemológicas, que implica uma nova maneira de olhar o outro considerando suas singularidades. Conforme Schwartz (2009), esse polo instiga uma situação de “desconforto intelectual” e impõe “humildade epistemológica” para levar em conta que os diferentes tipos de saber (conhecimento formal e experiência) são sutis e não descrevem a totalidade do contexto, precisando ser articulados sinergicamente.

Portanto, numa visão global, se estabelece uma relação dialética entre esses três polos, não havendo maior importância de qualquer ou deles, pois o sentido de atividade empregado justifica e exige que se utilize o dispositivo de três polos (SCHWARTZ, 2000). Nesse cenário, o espaço tripolar ergológico que será discutido no presente estudo consiste em uma ampliação da ideia do dispositivo de três polos, cerne da ergologia, isso é, a integração progressiva do conceito de atividade na tentativa de compreensão da sociedade. Tal espaço refere-se à tensão permanente entre as lógicas diferentes que dinamizam a história, representadas pelo polo da atividade, pelo polo do mercado e pelo polo do político. O primeiro é aquele das gestões no e do trabalho, o segundo é direcionado por valores quantitativos e mercantis, e o terceiro consiste nos valores que não possuem dimensionamento, como a saúde, a segurança, a educação, a cultura e a liberdade.

Eis o foco que permeia este estudo, justamente o entorno desses aportes da metodologia ergológica e do quanto ela pode contribuir para enriquecer e fortalecer a atividade complexa da regulação e gestão em educação. A regulação e a gestão em educação são entendidas como a aplicação e o gerenciamento dos processos dirigidos por saberes instituídos ou preestabelecidos pelas normas legais (legislação educacional: leis, pareceres, normativas, resoluções) que determinam a atuação dos agentes educacionais nos sistemas de ensino, bem como as formas de garantir que tais normas sejam respeitadas.

Nesse sentido, na próxima seção, cabe compreender melhor como se dá o processo de gestão na abordagem ergológica: ergogestão.

3.5 A ERGOGESTÃO¹⁵: UMA ESTRATÉGIA SINÉRGICA

[...] a atividade de trabalho impõe sempre ajuste, negociação entre os objetivos heterodeterminados e aqueles fixados pelos sujeitos. (SCHWARTZ, 2007a, p. 207).

De início, cabe definir etimologicamente o sentido estrito do prefixo *Ergon* (do grego) que se volta à importância da atividade, numa ordem significativa para a análise do trabalho em ergologia e em ergonomia da atividade. De acordo com Schwartz e Durrive (2010a), por um lado, a ergologia pode ser entendida como um posicionamento, uma inclinação analítica em torno da atividade humana que auxilia a compreender e firma o processo de trabalho como um processo de exercício também do pensamento. Portanto, nessa linha, trabalhar é gerir a atividade, as dramáticas de uso do corpo-si (do ser humano em sua integralidade).

De outro lado, também se apresenta como uma forma de intervir cuidadosamente, sem perder o rigor, o método e o afeto nas situações de trabalho. A abordagem ergológica é compreendida como um acompanhamento da ambiência real de atividade humana, efetivamente o lugar onde se dá a prática produtiva. Essa perspectiva se refere às atividades humanas como um “ir ao encontro”, de forma especial das atividades de trabalho. Na compreensão de Guérin et al. (2001), a ergonomia se dá através de uma postura orientada para a análise sistêmica da atividade humana no trabalho. Também, Dejours (1996) tem na ergologia uma base importante para nortear estudos e análise das situações de trabalho buscando ferramentas práticas e sistemáticas inclusive defensivas, frente a problemas que poderiam produzir sofrimento ou até ações criativas.

De acordo com Schwartz e Durrive (2010a), a ergogestão se inicia enquanto processo com a concepção de se considerar a normatização das atividades de labor coletivo dos outros somente até certo ponto, por justamente encontrar pontos de resistência – ou seja, limites que detêm um certo grau de rigor – e demandar uma ação sobre os trabalhadores que os coloca em estado desumano. Repensar esse processo, humanizá-lo, prospectar novas ações, replanejar os processos, é gerir a atividade do trabalho. Assim, conforme Schwartz e Durrive (2010a, p. 110),

¹⁵ Wladimir Ferreira de Souza desenvolveu doutorado no PPGPS/UERJ, no qual refletiu sobre as contribuições que o referencial da ergologia traz e atribui ao conceito de atividade humana um lugar central e que pode oferecer para pensar as formas de gestão do trabalho, promovendo o que tem sido denominado como *ergomanagement*: ergogestão (SOUZA; VERISSIMO, 2007).

[...] a cada gestor, a cada organizador do trabalho, levar em conta os imperativos de toda a atividade humana e essa contradição entre o que ele quer fazer e o que lhe é pedido para fazer e o que ele, in fine, pode fazer, considerando as situações sempre singulares.

Não há, portanto, modelos prontos a serem instituídos. É necessário intervir e gerir cada situação de forma específica. Diante disso, a gestão se manifesta como uma habilidade.

De outra ordem, é importante apontar para a contribuição de Freire (1974), que indica uma discussão no sentido de pensar as relações não bancárias ou depositárias de saberes e conhecimentos prescritos, avaliando a possibilidade de se constituir um ambiente “facilitador”, que permita o desenvolvimento de práticas inovadoras, resolução de conflitos e problemas do processo de trabalho. Assim, esse espaço de desenvolvimento de prática – ou da atividade – se apresenta como uma noção notória.

Nesse sentido, partir do princípio de que a atividade de trabalho se constitui num momento único, singular e, portanto, histórico e furtivo, de contínuo (re) fazer e recriar, demanda, na perspectiva ergológica, uma reflexão sobre o que se propõe como competência. Isso é, a compreensão global da atividade do trabalho que envolve a noção de que as tarefas dialogam com as exigências em nível pessoal e, também as que são requeridas pelo meio, pelo grupo social em que o indivíduo está inserido mediante o qual se dá o processo, o trabalho. Dessa forma, os saberes prescritos ou protocolos não expressam seu seguimento íntegro ou literal na efetivação da atividade do trabalho.

Para tanto, diante dessas questões, a ergologia propõe a problematização de percepções que apontam para as formas de agir, firmando relações entre as necessidades dispostas nas ambiências de trabalho e as competências necessárias para o desenvolvimento e o alcance da eficácia da ação de trabalho. A problematização da ergologia, conforme aduz Schwartz (2007, p. 206), avalia “se a atividade de trabalho impõe sempre ajuste, negociação entre os objetivos heterodeterminados e aqueles fixados pelos sujeitos, o que seria competência? Como se forma a competência?” Afirma Schwartz (2007, p. 207) que

[...] com a noção de competência, nos damos conta de que uma definição daquilo que uma pessoa coloca em ação no trabalho não pode mais se relacionar ou se restringir ao posto de trabalho, com uma enunciação

frequentemente muito sucinta daquilo que há para fazer naquele posto - uma herança do tempo do taylorismo.

Assim, a concepção de “competências” tenciona a promover um estudo em torno do que é requerido no trabalho, para compreender o que faz uma pessoa. Por essa razão, a competência ultrapassa a dimensão da tarefa, visto que a medida adotada para a execução da atividade não deriva de uma única matriz de conhecimentos tampouco encerra alternativas, uma vez que representa uma escolha dentre várias outras possíveis. Dessa feita, uma das questões a ser considerada é que a competência requer contextualização, isso é, não pode ser abstraída das situações de trabalho. Por conta disso, de uma parte, é preciso considerar a questão da legitimidade em verificar ou avaliar as competências, tendo em vista as indicações de que nas atividades há engajamento por parte dos atores, que proporciona eficácia das atividades.

De outra parte, é importante perceber a liquidez que permeia o seu conceito, uma vez que, de acordo com Schwartz (2007, p. 206), a noção de competência compreende a presença de três elementos, os quais guardam complexidade no processo de articulação, categorizados como:

- a) Registro Um – que compreende a ordem dos protocolos, aquilo que já se encontra bem consolidado;
- b) Registro Dois – que se relaciona às variabilidades; e
- c) Registro Três – que remete à dimensão dos valores, os quais, em situações de trabalho, se articulam aos Registros 1 e 2.

Nessa abordagem, as competências, conforme afirma Cunha (2005a), voltando-se a Schwartz, provêm da reunião de ingredientes heterogêneos, os quais guardam relação com múltiplas aprendizagens adquiridas pelos indivíduos durante a sua trajetória de vida. Dessa forma, em virtude de ser sua composição diversificada, as competências não podem ser objeto de mensuração, dimensionamento. O seu questionamento revela diferentes saberes e, nesse direcionamento, pode-se progredir no entendimento da “interpenetração do saber técnico, social e dos valores que perpassam, para melhor assimilá-las como expressão de um sujeito sociocultural e sócio histórico em ação” (CUNHA, 2005a, p.10).

Quanto à dimensão plural das competências, Schwartz (2007, p. 209-210) reitera que há possibilidade de que seis elementos se manifestem, de acordo com a Figura 3:

Figura 3 - Ingredientes heterogêneos das competências

INGREDIENTES HETEROGÊNEOS	REFERÊNCIAS
1. Capacidade de aprender saberes sistematizados	PROTOCOLOS, NORMAS, Leis, códigos, saberes científicos
2. Capacidade de absorção	Experiência, vida prática, saberes aderentes
3. Capacidade de buscar conhecimento consolidado	Saber estabelecido, recorrente, relação dialética com os dois aspectos anteriores
4. Capacidade de atribuir significados.	Valores pessoais
5. Uso de si por si mesmo	Viabiliza o engajamento, a mobilização para atuar
6. Aceitar o outro em situação de trabalho	Sensibilidade à diferença de perfis

Fonte: elaborada pelo pesquisador

O primeiro diz respeito à capacidade de apreender saberes que já se encontram sistematizados. Faz referência, portanto, aos protocolos, aos “saberes científicos, técnicos, de ordem econômica, gestonária, jurídica, linguística, toda uma série de códigos, de saberes, de linguagens que enquadram uma situação”. Observa-se, entretanto, que há certa necessidade de afastamento do sujeito do seu ponto de vista, já que remete a características gerais que, ao serem proferidas, absorvem o conhecimento experiencial.

Um segundo aspecto refere-se à capacidade da absorção, por parte dos sujeitos, da dimensão histórica manifesta nas situações de trabalho, o que pressupõe saber reconhecer e lidar com as singularidades dos contextos. Evidencia-se uma relação efetiva para com a experiência, a vida prática, a formação obtida no desenvolvimento das atividades diárias que oportunizam conhecer e criar movimentos e rotinas, a partir das formas (re)elaboradas individualmente e por micro coletivos com os quais se trabalha. Esse processo mostra os saberes aderentes à ação construídos na dinâmica da formação contínua desenvolvida no trabalho e que exige tempo para sua constituição.

Um terceiro elemento provém da capacidade de buscar, nas situações de trabalho, conhecimentos que já se encontram consolidados, viabilizando sua relação com as situações dadas, com resultados positivos que se expressam pela “facilidade em tomar decisões oportunas ao confrontar a regra e os casos particulares” (CUNHA, 2005a, p.13). Esse terceiro aspecto se evidencia, portanto, pela demonstração de potencial em reconhecer tanto aquilo que já se encontra estabelecido, recorrente, quanto aquilo que se mostra inédito, e, de posse dessa constatação, promover o ajustamento da ação, estabelecendo relação dialética entre os ingredientes um e dois.

O quarto elemento das competências é o componente relacionado aos valores pessoais que remetem à capacidade de o sujeito atribuir significado ao próprio trabalho, o que implica na relação estabelecida com a tarefa, seja pela tentativa de encontrar soluções para os problemas, seja pelo interesse em buscar a qualificação do trabalho por meio da procura de conhecimentos. Assim, “remete ao estado de uma relação entre a pessoa e o meio, no qual lhe é demandado agir” (SCHWARTZ, 2007, p. 215).

O quinto aspecto refere-se ao uso de si por si mesmo, ou seja, à disposição e à iniciativa que emergem dos atores sociais e que viabilizam o seu engajamento, com a conseqüente mobilização para atuar frente às situações com as quais se defrontam. Assim, esse ingrediente potencializa o desenvolvimento dos anteriores, promovendo “a ativação ou a duplicação do potencial da pessoa, com suas incidências sobre cada ingrediente” conforme Schwartz (2007, p. 219).

Por último, o sexto elemento dispõe sobre a capacidade de, em situações de trabalho, perceber e aceitar o outro na sua alteridade, ou seja, demonstrar sensibilidade em relação às diferenças de perfis, compreendendo que os saberes não são distribuídos de forma equânime, e reconhecer que essa situação não impossibilita a participação dos diferentes membros do grupo, ou seja, em uma equipe, todos podem contribuir de alguma forma.

Desse modo, as esferas do conhecimento variam de acordo com a trajetória profissional, o tempo de serviço, a história pessoal e ou a formação acadêmica. Essa variação pode ser dirigida de maneira que possa trazer implicações positivas para o desenvolvimento das atividades. Logo, é preciso que esses seis elementos indicados sejam bem articulados, valorizados e colocados em sinergia. Nas palavras de Schwartz (2007, p. 221),

[...] trata-se de capacidade de, como em uma culinária, saber usar os ingredientes, ou seja, de ligar entre si pessoas que têm perfis diferentes e fazê-las trabalhar juntas, de tal maneira que cada um reconheça em que seu perfil é diferente do outro, sem criar hierarquias artificiais, baseadas, por exemplo, em um só ingrediente, como é frequente.

Entretanto, esse aspecto se manifesta na competência como a capacidade de “gerir e criar sinergias entre individualidades e coletivos de trabalho”. Tendo em vista o contexto escolar, Cunha (2005a, p.14) esclarece: “Como em todas as situações de trabalho, também no trabalho escolar existe cooperação”. Essas sinergias são de

certa forma favorecidas pela organização do tempo escolar, se produzem em interações informais ou intencionais vivenciadas pelos docentes nos corredores, na cantina, na sala dos professores.

Evidentemente, essas sinergias são produzidas por interações dos profissionais em espaços não escolares que partilham. A sinergia de coletivos de trabalho é permeada por pequenas negociações cotidianas para realizar um projeto em comum. Portanto, as referências apresentadas pela ergologia podem contribuir de forma central na compreensão de elementos referentes ao trabalho dos docentes. Considerando esse reconhecimento, e para que se tenha uma dimensão mais clara em torno dos diálogos que podem ser criados, é importante pôr em evidência aspectos que significam esse trabalho.

Na perspectiva de se promover as relações sinérgicas do ergogerir, é muito frequente o uso da expressão “chegar junto”, referindo-se ao estar com o próximo, acompanhando, orientando e gerindo. Essa posição compreensiva aponta para o que se propõe no dispositivo dinâmico de três polos (DD3P) (SCHWARTZ, 2000; 1996/2004) e suas exigências para a construção de um espaço dialógico e de confrontação de saberes.

Respectivamente, o primeiro polo refere-se aos conceitos, aos saberes sistematizados, organizados, formalizados nas diversas disciplinas. O segundo polo refere-se à atividade, aos saberes singulares gerados nas atividades. O terceiro polo, das exigências éticas e epistêmicas, é necessário para que se dê o encontro, o diálogo, o debate, a deliberação, o reconhecimento das zonas de cultura e incultura recíprocas que envolvem os dois outros polos.

É bem possível que um gestor deva assumir uma postura a partir de seu caráter e orientado por um ajuste e confluência que permita uma relação sinérgica, ou seja, trabalhar junto, viver junto, “pensar junto” (SCHWARTZ, 2004), buscando compreender a atividade juntamente com aqueles com quem trabalha. Mas, certamente, se faz necessário um tempo maior, em que se desenvolvam aproximações e distanciamentos, por prescrições e assentimento de responsabilidades, dadas por condições razoáveis de trabalho, acolhimento a reivindicações mais efetivas (relacionadas às necessidades mais prementes), para que seja possível designar autoridade, respeitabilidade e as condições favoráveis para construir o momento oportuno, as ocasiões em que o encontro com o coletivo dos trabalhadores e com os usuários possa ser demandado e aconteça. Desse

modo, prováveis questionamentos direcionados à equipe gestora em efetivos encontros sinérgicos promovem oportunidades para o despertar de novas lideranças, além de mais encaminhamentos, debates, oportunizando e promovendo a ergogestão.

Sendo assim, a abertura para a confrontação de ideias e para o debate sinérgico e a busca de um ambiente facilitador e dialógico contribuiu para um encaminhamento mais fértil dos recursos da inteligência da prática (DEJOURS, 1996), para dar visibilidade a elementos da competência e para promover novas alternativas de estratégias criativas para dar conta dos problemas e limitadores das atividades cotidianas e, justamente, do processo de trabalho, possibilitando encontrar a nobreza da atividade ali presente, o agir em competência (SCHWARTZ, 2000; 2010b), em um espaço público de discussão/deliberação coletiva (DEJOURS, 1996).

A partir desta revisão teórica em torno da abordagem ergológica, torna-se necessário, por fins metodológicos e analíticos, desenvolver um exame analítico que eleve a compreensão do princípio dialógico do discurso na atividade a partir de Bakhtin, temática abordada no próximo capítulo.

4. PRINCÍPIO DIALÓGICO DO DISCURSO NA ATIVIDADE: CONSTRUÇÃO E REFRAÇÃO DE SENTIDOS

Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas; [...]. (VOLOSHINOV, 2018, p. 162).

Neste capítulo, desenvolvem-se algumas reflexões que conduzem à compreensão do princípio dialógico do discurso na atividade em Bakhtin, relacionando conceitos descendentes dessa teoria. Considerando que o princípio bakhtiniano parte da ideia de que o dito circula numa certa dimensão da comunicação social que se delinea em um gênero do discurso específico, esses ditos ou enunciados manifestam e refratam um lugar avaliativo de quem os emite. Portanto, o estudo é fundamental para compreender os discursos e suas relações dialógicas, em outras palavras, os vínculos de sentidos entre os diferentes discursos ditos em uma ambiência social e as saídas ou explicações que são construídas como retorno ao emitido.

4.1 OS PRINCÍPIOS DA LÍNGUA, FALA E ENUNCIÇÃO

Ao se focar a compreensão do discurso de gestores em educação, é evidente que os seus discursos se singularizam em suas referências sociais em torno de certos valores sociais ou em referência a normas prescritas. Então, é central essa releitura conceitual em Bakhtin, para poder melhor perceber e compreender os pontos de vista que se atravessam nos discursos sobre o mesmo aspecto em discussão.

Na tentativa de apreender a performance discursiva¹⁶ ou a atividade da palavra, segundo a teoria de Bakhtin e seu Círculo¹⁷, exige-se assimilar a palavra

¹⁶ Os princípios de competência e de performance decorrem dos conceitos saussureanos de *langue* e *parole*. Chomsky utilizou o conceito de competência como o conhecimento da língua, e o de performance como o uso da língua. Mais precisamente como conhecimento da gramática da língua e a aplicação deste conhecimento, Chomsky (1998, p. 45) diz: “A teoria linguística diz respeito primeiramente a um falante-ouvinte ideal, [...] ao aplicar seu conhecimento da língua numa performance atualizada.”

¹⁷ O Círculo de Bakhtin se constitui em um grupo de intelectuais (boa parte nascida por volta da metade de 1890) que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo (à época, rebatizada de Leningrado). Era constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto), incluindo, entre vários outros, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev V. Pumpianski e os três que vão nos interessar mais de perto nesta análise: Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volóchinov e Pavel N. Medvedev. Os membros do Círculo tinham em comum a paixão pela filosofia e pelo debate de ideias, o que é facilmente

para além de simples aspecto linguístico ou configuração que está imersa em um sistema abstrato, mas enquanto um signo versátil, próprio para impregnar-se de diferentes entonações expressivas. Essa busca da palavra de um locutor a outro, pelos sentidos e significados envoltos entre seus discursos, é claramente percebida na asserção de Pires, Knoll e Cabral (2016, p. 119): “Tomo consciência de mim por meio dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para formação da primeira noção de mim mesmo. A palavra do outro deve transformar-se em minha – alheia (ou alheia – minha).”

O sujeito, ao proferir uma palavra, sempre a profere imersa em um conteúdo ideológico, que é assimilada através do engajamento social. As significações e dotações de sentido das palavras são formadas dentro da atmosfera socioideológica em que se está inserido. O signo é “não apenas uma parte de uma realidade natural e social [...] mas também [...] reflete e refrata outra realidade [...]”. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 91). Por isso, é preciso levar em conta o discurso numa perspectiva dialógica, uma vez que as significações e os sentidos são dados a partir da interação entre os sujeitos em ambiências tangíveis.

Segundo Pires e Knoll (2020, p. 72-3), a “linguagem [...] deve ser vista como uma realidade que define a própria condição humana.” Os indivíduos efetivamente estão em ação permanente. Sua prática vivencial diária encerra os diálogos praticados. Ao se constituírem os diálogos (enunciados dialógicos), os interlocutores imputam a si mesmos aquilo que evocam. Então, o discurso se efetiva através do dialogismo enquanto um princípio constitutivo do discurso. Conforme Sobral (2009, p. 39), “dialogismo é um conceito que busca dar conta do elemento constitutivo não apenas dos discursos como da própria linguagem e mesmo do ser e do agir humanos”.

Diante disso, o princípio dialógico do discurso apresentado pelo Círculo de Bakhtin reconhece que toda enunciação é envolta por diversas vozes sociais, as quais interagem no interior das palavras e ao longo do discurso. Sendo assim, as palavras refletem e refratam distintos sentidos, ou seja, o sentido do discurso se estabelece por meio do diálogo entre as vozes sociais que o permeiam. Sem

perceptível nos textos que nos legaram. Mergulharam fundo nas discussões de filósofos do passado, sem deixar de se envolver criticamente com autores de seu tempo. Podemos acrescentar a essa paixão uma outra que progressivamente invade os interesses do Círculo, em especial em seus tempos de Leningrado: a linguagem (FARACO, 2006, p. 14-16).

diálogo, não há discurso. Quando Bakhtin (2011, p. 410) refere-se ao diálogo, pondera:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação.

O dialogismo preconiza a finalidade comunicativa da linguagem. Por conta disso, a natureza da linguagem está vinculada à sociabilidade. Dessa forma, conforme o Círculo, a comunicação, posta como a concretização da interação verbal/discursiva, é a base criadora da linguagem, é o sentido da existência da língua. Entende-se aqui comunicação para além do simples comunicar algo a alguém. O Círculo de Bakhtin utiliza a comunicação “como realização concreta da interação verbal” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 220), pois concebe que toda palavra vem de alguém e é dirigida a alguém; toda palavra “serve de expressão a um em relação ao outro”. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205).

Por outro prisma, nesse entendimento, a comunicação é empregada como realidade principal da língua; é precisamente o modo de se manifestar em relação ao outro e não apenas para o outro. Por conta disso, o “eu” somente tem sentido na sua participação dialogal, por causa de sua “relação” comunicativa com o outro, o que lhe permite efetivamente se expressar, instituindo a fluidez ou a plasticidade da interação verbal/discursiva. Então, o que se configura, de fato, é a construção social da consciência e da linguagem pela intersubjetividade.

Por conseguinte, o sujeito comunicador ou interlocutor (real ou presumido) não é passivo. Quando se dá conta e compreende o significado (linguístico) do discurso, ele toma, ao mesmo tempo em relação ao locutor, um lugar dinâmico de resposta. “Toda compreensão da fala viva, do enunciado concreto é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. (BAKHTIN, 2019, p. 25). Esse é o ponto conceitual compreensivo do dialogismo, o qual será melhor trabalhado

posteriormente. Assim, a “fala viva” revela efetivamente o proferir alguma palavra, de forma tangível, o diálogo, em si.

Surge, aqui, outro conceito, o de “enunciado concreto”. Na tentativa de compreender esse uso enunciativo, parte-se do pressuposto de que a base central da língua é a interação verbal, e, por sua vez, a interação verbal transcorre na e pela comunicação. Então, os estudos desenvolvidos sobre a língua devem focar a sua expressão real e objetiva. Sendo assim, a linguagem é a manifestação de um em relação ao outro, em um lugar e tempo específicos, como um momento singular. Ora, se a linguagem tem como realidade basilar a interação verbal, constitui-se, por conta disso, numa atividade materializada, concreta e coparticipada entre “[...] o falante e o ‘ouvinte’ (o receptor do discurso) [...]” (BAKHTIN, 2019, p. 24), realizada em um momento sócio-histórico determinado: o enunciado real. Encerrado esse momento de interação social, termina a enunciação concreta. Os interlocutores da enunciação concreta são existentes e sócio-historicamente localizados, e justamente por isso é que se pode apreender o sentido ideológico do signo, conceito base do pensamento do Círculo de Bakhtin. Conforme Freitas (2011, p. 11), “depreendemos em Bakhtin (2011) que o signo é mutável em sua condição. A entonação, a situação ou contexto, e o sentido trazem um valor novo ao signo, afetando a sua significação no processo social da linguagem.”

Compreende-se aqui o enunciado enquanto um elemento constitutivo da comunicação verbal, sendo moldado pelo querer intangível do sujeito que fala e pela clareza e situação do espaço em que se dá o processo, ou, da mesma forma, pelas intervenções comunicacionais que ocorreram ou ainda ocorrerão.

Diante disso, o enunciado é tomado como concreto, pois Bakhtin (2019) está voltado aos atos discursivos do presente, vivos, ou seja, concretizados nas vivências, para além de puros signos metafísicos da cultura. Por conta disso, o enunciado concreto situa-se efetivamente na vida e na cultura dos indivíduos enquanto um ato que, através da linguagem, se realiza. Por essa razão, o enunciado se manifesta como um evento único no sujeito que vive a dinamicidade da vida. Esse processo apresenta a vontade do sujeito em suas buscas e expressões, como também a sua relação com o mundo, dirigindo-se a vida em sua concretude e para a cultura, para o sujeito e para o todo: a sociedade.

Sendo assim, na próxima seção, busca-se compreender melhor o dialogismo em sua função central na interação verbal.

4.2 A CENTRALIDADE DO DIALOGISMO NA INTERAÇÃO VERBAL

A abordagem dialógica do discurso, como o próprio nome sugere, tem como princípio o dialogismo. O dialogismo é fulcral para a composição da interação verbal. Nesse contexto, o diálogo é anunciado como critério fundamental do pensamento criativo e da própria criação. O locutor e o interlocutor, ao interagirem verbalmente, produzem linguagem.

Por isso, a linguagem é compreendida como produto da interação entre os participantes do discurso (locutor e interlocutor). A verdadeira substância da língua é retratada pelo fenômeno social da interação verbal. “A interação verbal (discursiva) constitui assim a realidade fundamental da língua”. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 219). Ao se apresentarem, os locutores mantêm inúmeras relações dialógicas. Ocorre o diálogo desde a combinação entre os elementos formais da língua até os pontos de vista colocados por meio do discurso. O diálogo está sempre presente em qualquer atividade verbal, mas deve ser compreendido em sentido amplo, isso é, não apenas como fala concreta.

Nas palavras de Freitas e Silva (2013, p. 9), “[...] somente é possível relacionar-se com o outro através de uma troca verbal (diálogo), pois dessa maneira é que se interage e se compreende o que passa no meio social em que se insere e atua”. Nessa perspectiva, Sobral (2009, p. 34) refere que o diálogo é um processo textual e uma ação discursiva incorporado pelo dialogismo, sendo apenas um de seus níveis mais evidentes no nível da materialidade discursiva. Em contrapartida, o enunciado e o discurso, por mais “fechados”, por mais “subjetivos” que sejam, continuam a ser dialógicos, porque, segundo Sobral (2009, p. 35),

- (1) não pode haver enunciado sem sujeito enunciadador; (2) o sujeito não pode agir fora de uma interação, mesmo que o outro não esteja fisicamente presente; (3) não há interação sem diálogo, que é uma relação entre mais de um sujeito, mesmo no caso do chamado “discurso interior”, o discurso do sujeito dirigido a si mesmo [...]

Assim sendo, toda e qualquer comunicação verbal estabelece relação com outras, sejam elas anteriores ou posteriores, uma vez que suscitam, sob a forma de diálogo, discussões, comentários, críticas, bem como corroborações, confirmações, elogios. Qualquer discurso se desenvolve na direção de uma resposta a algo e/ou a alguém. Isso demonstra que a interação verbal se dá a partir de contextos

diversamente orientados, indicando o acordo ou o desacordo com determinados pensamentos e traduzindo uma situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto. Ao tratar do conceito de dialogismo considerado pelo Círculo, Sobral (2009) afirma que esse remete a um conceito amplo, de cunho filosófico, discursivo e textual. Segundo o autor, o dialogismo se estabelece sob três planos distintos:

1. Dialogismo designa em primeiro lugar a condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos. O sujeito só vem a existir na relação com outros sujeitos, assim como só age em relação a atos de outros sujeitos, nunca em abstração desses sujeitos e desses atos. 2. Dialogismo designa em segundo lugar a condição de possibilidade da produção de enunciados/discursos, do sentido, portanto. Segundo o Círculo, adquirimos a linguagem em contato com os usos da linguagem nas situações a que somos expostos (não nos dicionários ou nas gramáticas). Isso implica que o sentido nasce de 'diálogos' (no sentido amplo) entre formas de enunciados/discursos passados, que já foram produzidos, e formas de enunciados/discursos futuros, que podem vir a ser produzidos – independentemente do 'texto' desses discursos, mas claro que levando em conta as formas textuais tipicamente presentes em discursos. 3. Dialogismo é, por fim, a base de uma forma de composição de enunciados/discursos, o diálogo. O dialogismo não se restringe às réplicas 'mostradas' de uma interação na superfície textual, que é a função da forma diálogo. Além disso, o fato de não se separarem 'falas' num contexto não implica a inexistência de um diálogo. Do mesmo modo, 'diálogo' não tem aqui o sentido do senso comum. (SOBRAL, 2009, p. 35).

O diálogo deve ser abalizado na perspectiva da alteridade, em que todo indivíduo social interage e interdepende de outros indivíduos. O sujeito dialoga com as outras pessoas para compreender a si, ao outro e ao mundo. Essa relação se manifesta na linguagem, uma vez que o discurso do locutor se estabelece em relação ao interlocutor e vice-versa.

Conforme Bakhtin (2019), as influências que transcendem ao texto são muito importantes no desenvolvimento do sujeito, pois elas estão revestidas de palavras e essas palavras pertencem a outras pessoas. Os discursos são construídos a partir dos discursos de outrem, dos discursos alheios. A consciência e a personalidade dos indivíduos se dão através da interação, uma vez que eles se apropriam dos discursos alheios para construir os seus e constituírem-se como sujeitos: “[...] na consciência do outro ele é capaz de ver e compreender apenas a sua própria consciência”. (BAKHTIN, 2011a, p. 379).

Em contrapartida, a mudança do discurso do outro em discurso próprio é um movimento em que ocorre um gradual desmemoramento das palavras alheias por parte de quem as produz, ocasionando uma aparente consciência monológica

(FIORIN, 2005). Logo, todo discurso se constitui como dialógico, e, conforme registra Fiorin (2005, p. 28) “o outro perpassa, atravessa, condiciona o discurso do eu”.

A relação dialógica está presente em toda abordagem bakhtiniana, uma vez que o diálogo é intrínseco ao homem e à vida, e se manifesta por meio da interação das enunciações. As ideias e as concepções de Bakhtin sobre a vida e o homem são regidas pelo princípio dialógico. O pensador atesta que “a realidade efetiva da linguagem não é um sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, [...] mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados. [...] obviamente, o diálogo [...]” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 218). Ademais, o Círculo de Bakhtin também remete à relação à que denomina dialogia, ou seja, um conceito que anuncia a dialética do movimento que não leva em conta o “eu e o outro” especificamente, porém, no vínculo do contínuo diálogo, organizado, assim, o fundamento da linguagem.

De acordo com Miotello, Negai e Covre (2004, p. 29), a dialogia é atividade do diálogo e a atividade dinâmica entre eu e outro em um território preciso, socialmente organizado em interação linguística. Seria uma dialética que explica o homem pela produção do diálogo, pela atividade humana da linguagem. Por conta disso, ocorre um enfrentamento de expressões, ou, conforme Miotello, Negai e Covre (2004, p. 30), “um confronto das entoações e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo dentro de um campo de visão”.

Então, essa relação de dialogia de enfrentamentos de expressões se constitui no diálogo. O diálogo, por sua vez, é um processo inerente ao ser humano. Ele só se torna sujeito e se comunica por meio do diálogo. “Ser significa comunicar-se pelo diálogo” (BAKHTIN, 2010a, p. 260). Ao analisar o diálogo em Dostoiévski, Bakhtin revela que não se pode representar o homem interior se não pela representação de sua comunicação com outros homens:

Somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o ‘homem no homem’ para outros ou para si mesmo. [...] o diálogo não é o limiar da ação, mas a própria ação. Tampouco é um meio de revelação, de descobrimento do caráter como que já acabado do homem. Quando termina o diálogo, tudo termina. (BAKHTIN, 2010a, p. 260).

Nesse contínuo diálogo desenvolvido com os outros, institui-se a relação de alteridade: a comunicação se estabelece entre os sujeitos do discurso, ou seja, a

língua em funcionamento. A consciência dos indivíduos se funda na interação e no convívio entre diversas consciências. A palavra do eu só adquire sentido quando se relaciona com a palavra do outro. Ela é proferida já com o objetivo de suscitar outra palavra, a resposta, emitida por parte do outro. A comunicação é repleta de relações dialógicas. É o diálogo que proporciona a relação entre diversas vozes, as quais são percebidas e evidenciadas no interior das palavras.

Consoante a isso, Bakhtin (2010a, p. 210) afirma:

As relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto-semânticas, mas são irredutíveis a estas e têm especificidade própria. [...] Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem, como já dissemos, materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa.

Diante disso, necessariamente, precisa-se compreender que relações lógicas diferem das relações dialógicas. Relações lógicas na linguística/nos estudos da linguagem dizem respeito às questões de forma/de estrutura no uso, por exemplo sintáticas, gramaticais etc. Já as relações dialógicas são relações de sentido entre enunciados concretos (translinguística).

Sendo assim, para perceber efetivamente essas relações dialógicas (língua/linguagem) na construção estética (discurso), é preciso ultrapassar a análise das relações lógicas e observar analiticamente essa interação das consciências que se apresentam no contexto da enunciação. Ou seja, é a língua tomando vida, funcionando como discurso, produzido por um autor, que estabelece juízo de valores, pontos de vista, por meio de uma tensa e ininterrupta relação de inúmeras vozes. Nesse sentido, o sujeito age como um criador que expressa sua posição ideológica sobre a vida através do discurso.

Então, as relações dialógicas atravessam toda e qualquer atividade humana. O diálogo é inerente à essência do homem, do indivíduo social. Por isso, Bakhtin (2010a, p. 45) reitera que as relações dialógicas são “um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo que tem sentido e importância”. Com base nesse entendimento, o propósito deste estudo está justamente em observar e avaliar as refrações da experiência e dos saberes que se constituem na trama da dinâmica da gestão educacional sob a luz ergológica e, exatamente atentar ao valores ideológicos e culturais tencionados e que se manifestam através dos discursos,

diálogos, ou seja, da palavra e, das relações sócio-históricas que se desenrolam na ambiência da gestão educacional.

Prosseguindo no exame teórico-conceitual, Bakhtin (2010a) pontua que as relações dialógicas estão por toda parte, integram todas as manifestações da vida humana consciente e racional. Onde há consciência, há diálogo. O homem, ao tomar consciência da vida e do mundo, o faz por meio do diálogo com outras consciências e com sua própria consciência, com seus diversos pontos de vista. Viver é encontrar-se em constante diálogo. Não há vida humana desprovida de diálogo. As relações dialógicas são percebidas, inclusive, na palavra, uma vez que nela se coaduna uma tensa relação entre diversas vozes discursivas.

Bakhtin (2010a), considerando a visão dostoievskiana, ainda afirma que a existência do homem não depende de ideias individuais; o homem não se constitui na consciência individual, mas sim na comunicação dialogada entre as consciências, pois

[...] não se pode transformar o homem vivo em objeto mudo de um conhecimento conclusivo à revelia. No homem sempre há algo, algo que só ele mesmo pode descobrir no ato livre da autoconsciência e do discurso, algo que não está sujeito a uma definição à revelia, exteriorizante. (BAKHTIN, 2010a, p. 62).

Dado isso, o pensamento é um episódio vivo, que desponta na relação de diálogo entre duas ou várias consciências. Nessa perspectiva, o pensamento se aproxima do discurso, com o qual forma uma unidade dialética. Como o discurso, a ideia precisa ser ouvida, entendida e “respondida” por outras pessoas. (BAKHTIN, 2010a, p. 91).

O entendimento do ato ético (ou ato “responsável” ou, ainda, ato responsável), conforme Bakhtin (2010a), se apresenta como uma proposição de compreender o agir humano no mundo concreto, do mundo social e histórico – e, por isso, propenso a transformações materiais – e figurativo, ou seja, de o manifestar através da linguagem. A posição bakhtiniana em torno desse aspecto está em apontar como é possível universalizar as especificidades, que são os atos, sem desfocar-se de suas particularidades e generalidades.

Manifestar-se sobre o ato é expressar-se sobre um agir genérico que envolve os atos específicos. Por essa razão, conforme destaca Sobral (2009, p. 219), falar de ato é “[...] falar ao mesmo tempo de atos particulares; por isso, falar de ato é falar ao mesmo tempo de atos”. Por um lado, ato enquanto um conceito é justamente o

elemento geral da ação humana. Por outro lado, os atos manifestam-se como os aspectos particulares, concretos. Sendo assim, Sobral (2009, p. 220) prossegue destacando que todos os atos partilham de alguns aspectos: [...] um sujeito que age, um lugar em que esse sujeito age e um momento em que age.” Atuar, portanto, implica uma inter-relação entre o plano da generalidade (dos atos em geral) e um plano de particularidade (de cada ato particular). Conforme Bakhtin (2012), a generalidade e a particularidade são categorias filosóficas que se manifestam na filosofia do ato: distinguem-se entre o conteúdo do ato (aquilo que o ato produz ao ser realizado: produto) e o processo do ato (as operações que o sujeito realiza para constituir o ato).

Na compreensão de ato em Bakhtin (2012), nota-se um processo de ato, um produto e um agente de ato. Percebe-se uma relação comunicativa em que o agente do processo tem importância reconhecida. Não é o processo ou o produto que tem a centralidade da preocupação, mas o sujeito do ato. Esse entendimento de Bakhtin (2012) concebe a vida e o mundo concreto como a vida de sujeitos concretos, é vida prática.

O pensamento ou as ideias não são dados como algo fechado ou acabado, mas construídos através das inúmeras consciências que dialogam umas com as outras. Segundo Bakhtin (2012), uma ideia provoca outra ideia num processo mutuamente dialógico. Um pensamento, assim como uma palavra, precisa de outro para dar-lhe sentido, para completar-se. É só nesse plano dialógico que as ideias e os pensamentos se representam como imagens vivas no discurso. Como salienta Bakhtin (2012), o ser humano necessita intrinsecamente do diálogo. É resultado da relação dialógica. Por conta disso, faz parte de um mundo social, dialógico, em que há consciências e pontos de vista diferentes interagindo e se ressignificando o tempo todo.

Por conseguinte, as relações dialógicas fazem parte da vida do ser humano, portanto, também do seu discurso. De acordo com Bakhtin (2010a), não há discurso sem relações dialógicas. Elas estão sempre presentes no interior do enunciado, que faz ressoar a voz de um autor, de um criador, ou seja, polifônico. Isso não impede, contudo, que, para além dos enunciados integrais, essas relações dialógicas sejam possíveis em uma palavra isolada, desde que esta não funcione como um simples elemento linguístico, desprovido de responsividade, de posicionamento semântico. Se a palavra expressa a voz de um sujeito, se ela funciona como um enunciado, em

que há a tensão entre diferentes pontos de vista, percebe-se nela o enfoque dialógico próprio de todo e qualquer discurso. “Por isso, as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes.” (BAKHTIN, 2010a, p. 211).

Por consequência, Bakhtin (2010a), ao apresentar a língua e a enunciação, vai além da visão da linguística do sistema¹⁸, uma vez que entende esses conceitos a partir de uma percepção dialógica. Portanto, para assimilar o funcionamento discursivo da palavra, é importante ter clareza das concepções de língua, enunciação e discurso consideradas pela abordagem dialógica do discurso, aspectos que serão apresentados no próximo tópico.

4.3 O SENTIDO DIALÓGICO E IDEOLÓGICO DA PALAVRA: NOÇÕES DISCURSIVAS

O processo dialógico da língua e do discurso é expresso pela palavra. Ela atua como o elemento condutor das relações dialógicas e da consequente flexibilidade da língua. No entanto, cabe salientar que a flexibilidade da palavra está vinculada a diferentes elementos discursivos, tais como ideologia, alteridade, contexto, entonação, reflexo/refração, forma e forças centrípetas e forças centrífugas.

Esses aspectos estão contidos na palavra de modos diferentes cada vez que ela é enunciada. De acordo com Bakhtin (2010a, p. 230), o “[...] diálogo entre esses diferentes elementos discursivos, assim como a forma como eles são apresentados é o que permite a singularidade de sentido das palavras.” O sujeito falante, ao se enunciar, mesmo que faça uso de uma mesma forma, imprime um tom único e específico à palavra. O sentido de uma palavra e a sua autenticidade se manifestam através de um distendido diálogo entre os diversos aspectos.

Em harmonia com Bakhtin (2010a, p. 232), a palavra é “um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica”. Por meio da palavra, o ser humano dialoga com os demais. Ela permite a compreensão do ser

¹⁸ Conforme Lucchesi (2004), um sistema corresponde à língua ou ao código linguístico e consiste no conjunto de possibilidades verbais, muitas das quais (ainda) inexploradas pelos falantes. A língua é entidade social, comum aos usuários de todo um grupo falante. Para poder se comunicar com usuário de outro sistema, o locutor (emissor) precisa utilizar código linguístico de conhecimento pelo menos parcial do seu interlocutor (receptor). Em lugar dos termos “sistema”, “língua” ou “código linguístico”, alguns autores preferem “esquema”.

humano sobre si próprio, sobre o outro e sobre o mundo. É na e pela palavra que o ser humano se concebe como sujeito por meio de um processo dialógico contínuo.

O diálogo, portanto, é a forma específica e mais adequada de expressão verbal da autenticidade da vida. Pode-se dizer, então, que a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, “[...] o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.” (BAKHTIN, 2010a, p. 202).

Dessa forma, na compreensão de Volóchinov (2018), a palavra é concebida como um signo ideológico, uma vez que nela estão contidas diversas vozes sociais, responsáveis pela transmissão de diferentes pontos de vista, ideias, crenças, tradições. A palavra é impregnada de um conteúdo ideológico, que se constrói no processo de interação social, ou seja, no uso da língua. Assim como todo signo, ela possui significado e aponta para algo fora de si mesma.

No mesmo sentido, identifica-se em Volóchinov (2018, p. 910, grifo do autor) a indissociabilidade entre signo e ideologia, que se manifesta de maneira contundente:

[...] tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia* [...] O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.*

Nessa perspectiva, a palavra, no sentido palavra-enunciado, analisada em um sentido ideológico e dialógico, justamente por conta de ser entendida enquanto signo ideológico, é também, em conformidade com Volóchinov (2018), a ligação dialógica através da qual se unem, ao mesmo tempo, o subjetivo, o intersubjetivo e o social, pois

[...] ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205, grifo do autor).

Por conseguinte, ao invés de se adversarem, ideologia e dialogismo se aproximam no signo, como também do enunciado efetivo. Essa concepção manifesta uma percepção da linguagem que expressa a ideologia, articulada com a

compreensão de dialogismo. Desse modo, segundo Bakhtin (2010b, p. 98), a origem dialógica da consciência está materializada na palavra-enunciado, visto que:

A ideia não vive na consciência individual isolada de um homem [...] O pensamento humano só se torna pensamento autêntico, isto é, ideia, sob as condições de um contato vivo com o pensamento dos outros, materializado na voz dos outros, ou seja, na consciência dos outros expressa na palavra.

Ponzio (2010b) afirma, contudo, que, embora Bakhtin partilhe com alguns pensadores a noção de que o ser humano é um animal simbólico, não está descartada sua aproximação com o pensamento marxista, ao aceitar que a linguagem é a consciência, real e prática, existente para outros homens e, portanto, existente também para “mim mesmo”.

A palavra figura como espaço em que há o entrecruzamento de índices de valores sociais. Então, nesse espaço da palavra, encontram-se os signos e os tensionamentos valorativos que representam os enunciados do outro, como bem explicam Pires e Knoll (2020, p. 73): “[...] ou seja, relações semânticas tensionadas, envolvendo valores axiológicos entre sentidos diversos de enunciados em contato”.

A ideologia confere vida e mobilidade à palavra. Ao ser enunciada, a palavra é alimentada pela interação viva das forças sociais. A vida cotidiana é refletida e refratada por meio da palavra, que revela sempre um horizonte social de valor. O locutor, ao compor seu discurso, exprime seu pensamento, seu ponto de vista, enfim, sua ideologia sobre a vida. Por essa razão, a consciência toma forma e existência nos signos gerados por um grupo organizado em suas relações sociais.

Os signos são o conteúdo da consciência individual, a essência de seu desenvolvimento, e ela reflete sua coerência e suas normas. A racionalidade da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se a consciência é tolhida de seu conteúdo semiótico e ideológico, nada sobra. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc., constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (VOLÓCHINOV, 2018).

É importante reiterar, ainda, que a palavra, além de ser um signo ideológico em sua essência, é, de acordo com Volóchinov (2018, p. 99), “também um signo neutro” no sentido de que ela é vazia por si mesma (como forma apenas) e só adquire significado/valor na enunciação, no uso. “As palavras da língua não são de

ninguém, mas ao mesmo tempo nós as ouvimos apenas em certos enunciados individuais, [...] mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes”. (BAKHTIN, 2019, p. 53).

Sobral (2009, p. 79) afirma que, em sua condição de signo ideológico, a palavra tem as seguintes características:

- a. servir à expressão de qualquer realidade;
- b. servir a qualquer função ideológica sem estar ligadas intrinsecamente a elas;
- c. participar de todo fenômeno interativo;
- d. servir à linguagem interna;
- e. ser uma presença necessária e concomitante a todo ato consciente.

É no processo de socialização, na interação entre os indivíduos, que a palavra se constitui e se desenvolve, e somente a partir desse processo é que ela é incorporada pelo sujeito e transforma-se em fala interior. Isso é, a palavra é condicionada pelo meio social. Ela provém do meio social para, depois, ser integrada ao organismo individual. Por isso, a palavra é um elemento responsável por refletir e refratar as diferentes relações sociais, bem como as transformações (sociais) que se configuram a partir delas.

Em todos os atos de fala, a ideia subjetiva se dilui no fato objetivo da enunciação realizada. A palavra enunciada, por sua vez, se subjetiva no ato de decodificação, que deve, em algum momento, provocar uma codificação em forma de resposta. Sabe-se que cada palavra se apresenta como um microespaço no qual se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. Enfim, conforme Volóchinov (2018, p. 154), “[...] palavra se revela, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais”.

Entretanto, o contexto em que se produz a palavra é que refina o sentido que lhe é atribuído. De acordo com Volóchinov (2018), não se pode encerrar a palavra num dicionário, como se ela comportasse apenas um ou dois significados. Uma única e mesma palavra pode aparecer em diferentes contextos, mas a cada registro ela apontará um significado próprio, evidenciando a dinamicidade da língua. A palavra é essencialmente plurivocal. Ela comporta uma infinidade de acentos de valor, que se estabelecem a partir de uma situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto.

Segundo Pires e Knoll (2019, p. 170), “[...] As palavras não somente informam ou comunicam significados, comunicam avaliações ou valorações que um

sujeito faz a respeito do mundo e das outras pessoas”. Desse modo, a significação só se manifesta na interação entre a palavra e o contexto em que ela é proferida, e o conteúdo proferido (ou enunciado) aproxima os indivíduos que estabelecem a relação do diálogo como um espaço de encontro.

É preciso, então, considerar a contextualidade em que a palavra é utilizada. É no uso que ela é preenchida por avaliações sociais e conseqüentemente adquire sentido. Fora de um contexto de produção, a palavra não passa de uma forma, de um elemento linguístico, desprovido de vida. Conforme Bakhtin (2010b), a palavra não pode ser entendida como objeto. Assim sendo,

[...] ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou. (BAKHTIN, 2010b, p. 232).

Os sujeitos, numa relação de diálogo, interagem verbalmente, indicando sempre um acordo ou um desacordo com algum ponto de vista, que é percebido através da palavra, entendida por Volóchinov (2018) como uma ligação necessária entre o locutor e o interlocutor. “A palavra é território comum do locutor e do interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205). Todo discurso é pensado numa perspectiva de elaborar uma resposta a algo e/ou a alguém.

Dessa forma, a compreensão de uma palavra se dá pela resposta, pela contrapalavra conferida à palavra de outrem. “A maneira individual pela qual o homem constrói seu discurso é determinada consideravelmente pela sua capacidade inata de sentir a palavra do outro e os meios de reagir diante dela”. (BAKHTIN, 2010b, p. 225).

Ao ser enunciada, a palavra é revestida por avaliações de outrem e tem em si os sentidos alheios, ao mesmo tempo que as reflete, indicando outras possibilidades interpretativas, outros sentidos. Conforme Bakhtin (2019), o locutor reavalia/reelabora o conteúdo da palavra dos outros, imprimindo-lhe uma nova entonação expressiva num processo de compreensão ativa e responsiva. A mudança do acento avaliativo da palavra em função do contexto ocasiona, conseqüentemente, mudança de sentido. É a pluralidade de sentidos que dá vida à palavra. A palavra enunciada com entonação expressiva, que repleta de acentos de valor, já não é mais um signo neutro/vazio, mas um “enunciado acabado expresso por uma palavra”. (BAKHTIN, 2019, p. 49).

Desse modo, a significação e o sentido das palavras também são definidos pelo processo de reflexo e de refração, uma vez que a palavra enunciada pelo locutor já foi usada por outro sujeito, em um outro contexto. Dessa forma, o sentido de determinada palavra carrega o sentido já colocado anteriormente por outro, ao mesmo tempo em que o refrata, operando uma significativa mudança de sentido. O sentido de uma palavra nunca é totalmente novo, uma vez que nela habitam, de certa forma, impressões sociais já postas que remetem ao processo de refração; porém, cada vez que é usada, a palavra sofre alterações semânticas, ou seja, o locutor imprime nela seu ponto de vista, sua ideologia, indicando novas possibilidades de interpretação, o que evidencia o processo de refração.

O Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2018) traz a compreensão de que, no processo de referência, realizam-se, portanto, duas operações simultâneas nos signos: eles refletem e refratam o mundo. Dizendo de outra forma, com os signos, é possível apontar para uma realidade que lhes é externa (para a materialidade do mundo), mas isso ocorre sempre de modo refratado. Assim sendo, refratar significa

[...] que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo. (FARACO, 2009, p. 50).

A partir das reflexões até aqui postas, percebe-se que a palavra, ao ser enunciada, traz consigo ideologias e sentidos já colocados no mundo, mas o locutor sempre os reavalia, dá um novo direcionamento interpretativo à mesma forma. Essa reavaliação se dá por meio de um processo dialógico: o locutor ressignifica o discurso já posto sempre em função do interlocutor. Quer dizer que a palavra dialoga com a palavra do outro, conservando (reflexo) e ampliando (refração) a voz alheia. A perspectiva social de valor já conhecido e o inédito se chocam no interior da palavra em cada ato discursivo, gerando novos sentidos, os quais são reiterados e ressignificados permanentemente. A palavra, por ser um fenômeno ideológico em sua essência, reflete e refrata as mais diversas finalidades sociais, por meio de uma atitude responsiva, uma posição ativa.

Enquanto se reconhece importância do sentido para a compreensão da palavra, é preciso também ter presente os elementos linguísticos que a compõem, a sua parte formal. Ela é composta por forma e sentido, o que remete aos conceitos

de significação e tema, bem como de sinal e signo, postulados por Volóchinov (2018) na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.

O significado é apreendido através dos elementos formais, reiteráveis e idênticos cada vez que esses são repetidos. São elementos abstratos, embora, separadamente, ou fora da fluidez e/ou plasticidade viva da língua, não têm existência concreta. O tema faz parte de um sistema processual e complexo, em que o sentido só se dá no contexto de uma dada situação concreta. Institui-se na dimensão do signo ideológico, como aspecto variável e flexível. É um atributo da enunciação e, por isso, ele só pode pertencer à palavra se ela funcionar como enunciação global. O tema é único e concreto. “Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação”. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 228).

Distinto da uma configuração linguística isolada, somente a enunciação possui tema. Tema e forma são inseparáveis e figuram como aspectos constitutivos da palavra. O tema não existe sem a significação nem a significação se constitui sem o tema. O sentido se estabelece na enunciação por meio da inter-relação entre a significação e o tema. De acordo com Volóchinov (2018), é inviável apreender o sentido de uma palavra isolada, sem colocá-la em funcionamento. À vista disso, a palavra precisa ser expressa no contexto de uma enunciação para que sua significação – bem como o seu tema – possam ser determinados. Portanto, o enunciado tem sentido, não tem significação. A significação (frase/oração) dispõe significação.

As acepções e os significados imparciais das palavras, no dicionário, garantem para elas a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, mas o uso das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual (BAKHTIN, 2019).

A enunciação transcende a forma linguística. E a palavra comporta em si uma multiplicidade de sentidos. O que viabiliza essa intensidade vital à palavra é sua entonação, a qual pode levar a um outro sentido, ainda que se trate de uma “mesma forma linguística”. Importante refletir, no entanto, que a significação tem muita importância, pois permite à língua alguma estabilidade, que oportuniza a compreensão entre os sujeitos.

A significação determina uma relação entre o que foi proferido e o que ainda será produzido. Ou seja, cabe aqui uma relação com os saberes instituídos ou

prescritos e os saberes instituídos na relação linguagem e trabalho, aspectos também tratados neste estudo. A atividade humana no trabalho traz em si efetivamente a expressão languageira. E se não houver uma base consistente em que os significados possam se embasar, não haverá multiplicidade de sentidos.

Bakhtin (2019) compreende a linguagem como localizada em um certo ambiente sócio-histórico determinado. O entendimento da linguagem advém especificamente desse ambiente. Conforme destaca Volóchinov (2018, p. 206), “[...] a situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura da enunciado”. A partir da constituição social e suas relações iniciais de interação verbal, tem-se, de acordo com Volóchinov (2018), os signos, enquanto produtos ideológicos. Logo, o sistema de signos tem surgido em um “território interindividual”, visto que:

O signo tampouco surge entre dois *Homo sapiens*. É necessário que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, ou seja, componham uma coletividade – apenas nesse caso um meio sógnico pode formar-se entre eles. A consciência individual não só é incapaz de explicar algo, mas, ao contrário, deve ela mesma precisa de uma explicação que parta do meio social e ideológico. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 97).

As comutações linguísticas e o desenvolvimento da consciência estão, portanto, diretamente ligados a uma organização social prévia. Ao ser enunciado, o discurso manifesta, em seu bojo, um assunto em torno do qual é evocado, ou seja, um tema. Do mesmo modo, evoca um sentido segundo o qual é compreendido.

Por conta disso, para a abordagem dialógica do discurso, o tema abarca uma dimensão para além da capacidade linguística de significar, enquanto a significação remete ao estágio inferior da capacidade de significar, entendendo-se significar, aqui, como produção de sentido. Sendo assim, o tema indica o estudo da compreensão do sentido de uma dada palavra no contexto de uma enunciação concreta. E, por sua vez, a significação reporta-se ao significado de uma palavra a partir de seu entendimento no sistema da língua. Não é viável estabelecer um limite preciso entre tema e significação. Como todo e qualquer conceito que refere à língua, ele é regulado por uma relação de alteridade em que um se constitui em função do outro num processo de evolução e reavaliação constante.

Para esclarecer esse raciocínio, Volóchinov (2018, p. 238) argumenta:

Na composição do sentido não há nada que esteja acima da formação independente do ampliação dialética do horizonte social. A sociedade em formação amplia a sua percepção de existência em formação. Nesse processo não pode haver nada de absolutamente estável. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias.

Sendo assim, cabe destacar de que sobre/na palavra atuam forças centrípetas e forças centrífugas. Conforme Bakhtin (2010a), as forças centrípetas tendem à unificação do sentido, como se cada palavra exprimisse apenas um significado, enquanto as forças centrífugas tendem à desunificação, ao plurilinguismo social e histórico, característica própria de toda e qualquer palavra que pertença a uma língua viva.

De fato, a centralização verbo-ideológico¹⁹ se manifesta proximamente da estratificação e da descentralização do sentido da palavra. As forças centrípetas e centrífugas cruzam-se no interior da palavra, e esta se relaciona com outros signos ideológicos, de caráter não verbal. Embora nenhum desses signos ideológicos possa ser inteiramente substituído por palavras, cada um deles se apoia nelas e é, ao mesmo tempo, acompanhado por elas. Segundo Volóchinov (2018, p. 121), “[...] o discurso interior é entrelaçado por uma grande quantidade de movimentos dotados de uma significação sígnica. No entanto, a palavra é a base, o esqueleto da vida interior. [...]”, sendo que sua supressão afetaria em muito a atividade psíquica, enquanto a retirada de todos outros aspectos expressivos a alterariam muito pouco.

De acordo com Ponzio (2010), o conceito de ideologia é uma referência importante na reflexão bakhtiniana. Esse teórico indica que, em toda a obra do Círculo de Bakhtin, o uso do termo *ideologia* é empregado como “as diferentes formas de cultura, os sistemas superestruturais, como a arte, o direito, a religião, a ética, o conhecimento científico etc. (a ideologia oficial)”. (PONZIO, 2010, p. 112).

Diante do intenso sentido ideológico e histórico dado à palavra, Volóchinov (2018) afirma que esta (a palavra) se manifesta como uma conexão que dá origem à cultura, que se manifesta nas diferentes esferas sociais, abarcando desde a estrutura sociopolítica até o código de boas maneiras. Esse papel organizador da palavra impõe à consciência histórica dos grupos sociais a noção de poder, de força.

¹⁹ Exprime o caráter polifônico da perspectiva bakhtiniana relativo ao uso da palavra imersa numa dada conjuntura ideológica. (PONZIO, 2010, p. 114).

Assim, a palavra traduz a ideologia de uma cultura. Há, aqui, uma certa aproximação ao que Bakhtin (2010a) chama palavra autoritária. Essa constitui a palavra reconhecida no passado. Por conseguinte, se expressa como a palavra da religiosidade, da política, da moralidade, dos responsáveis (pais), dos adultos, dos professores, que de alguma maneira exprime a ideia de autoridade e de hierarquia: “[...] a palavra autoritária não se representa – ela apenas é transmitida.” (BAKHTIN, 2010a, p. 144), devido à sua firmeza semântica e à sua singularização aparente e afetada.

No entanto, a palavra pode conter em si diferentes conteúdos, tais como o autoritarismo, a autoridade, o tradicionalismo, o universalismo, o oficialismo, entre outros. Esse tipo de palavra exige o reconhecimento incondicional por parte do sujeito, mas não uma compreensão e assimilação livre em suas próprias palavras.

Bakhtin (2010a) também arrola a palavra intrinsecamente persuasiva, que remete à apropriação da palavra de outrem pelo sujeito a ponto de tornar-se sua. A palavra alheia se entrelaça com a palavra do sujeito num processo em que a fronteira entre elas se torna quase invisível. Ela é comumente parte do sujeito, parte de outrem. Então, mesmo reconhecida e assimilada, desenvolve-se livremente, adaptando-se ao novo material, às novas circunstâncias, aos novos contextos de produção.

Nesse sentido processual e contínuo, a palavra persuasiva tem sua estrutura (semântica) inacabada, dinâmica, flexível, permanece aberta a novas possibilidades semânticas a cada novo uso. Conforme Bakhtin (2010a), a palavra produtiva do outro concebe dialogicamente, em resposta, uma nova palavra do sujeito. Desse modo, entender exige a apreensão de uma palavra a partir de um processo ativo e responsivo.

Compreende-se, assim, que o sentido em si de uma palavra não está dado, fixado na forma linguística, mas é construído pelos interlocutores durante o ato enunciativo. Ao lançar uma palavra ao seu interlocutor, o locutor realiza projeções em relação ao que é proferido, responde a discursos anteriores e antecipa respostas futuras. O interlocutor, por sua vez, atribui contrapalavras ao dizer do locutor, ou seja, responde, ressignifica, acrescenta algo em relação ao discurso posto pelo locutor. A compreensão ativa e responsiva ocorre por meio de um processo mútuo entre os sujeitos do discurso, no sentido em que eles respondem à palavra enunciada e, ao mesmo tempo, se responsabilizam pelo que dizem. Os sujeitos, ao

se inter-relacionarem, concedem à palavra um sentido singular, evidenciando que só “[...] a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 233, grifo do autor).

Na abordagem bakhtiniana (BAKHTIN, 2019, p. 53), a palavra existe para o falante sob três aspectos:

[...] como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros: cheia de ecos e de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque uma vez que eu a opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada de minha expressão. [...]

Nos dois últimos tópicos acima (da *palavra alheia* e da *minha palavra*), a palavra se revela expressiva, mas essa expressividade não aponta para a palavra propriamente dita: ela provém da relação entre a palavra e o contexto real de uso. De acordo com o que já se referenciou anteriormente, todo discurso está tomado de palavras de outros, as quais exibem sua expressividade, sua intensidade de valor, que é apreendido, reelaborado e/ou reavaliado pelo sujeito, mostrando o caráter essencialmente dialógico da palavra e da língua. Volóchinov (2018, p. 233) ressalta:

Qualquer palavra realmente dita não possui apenas um tema e uma significação no sentido objetivo, contedúístico dessas palavras, mas também uma avaliação, pois todos os conteúdos objetivos existem na fala viva, são ditos ou escritos em relação a certa ênfase valorativa. Sem uma ênfase valorativa, não há palavra.

Na fala viva ou real, a entonação dada à palavra contribui na construção do sentido do discurso, justamente porque, de acordo com a entonação dada pelos interlocutores, num determinado contexto, confere à palavra sua compreensão, mostrando, portanto, certa capacidade avaliativa e sentido específico: “[...] Por isso, em um enunciado vivo, cada elemento não só significa mas também avalia”. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 236).

Por essa razão é que as palavras são escolhidas de acordo com singularidades do gênero do discurso, pois elas têm em si a intensidade própria e as repercussões dos gêneros dos quais fazem parte. Não se pode compreender a palavra fora do gênero, porque ela representa as formas de dizer um tanto regulares de cada esfera da atividade social. Se evidencia, ainda, que a flexibilidade da palavra está intimamente ligada com o gênero em que se configura, uma vez que há

gêneros mais coercitivos, que imprimem um funcionamento à palavra em que a tensão de vozes sociais é menos aparente.

Por outra forma, a palavra no contexto de um gênero coercitivo possui menos flexibilidade semântica, é menos afetada por índices valorativos. Mas, ao ser utilizada em gêneros mais flexíveis, mais vulneráveis à absorção de diferentes vozes sociais, a palavra conduz-se como um terreno fértil onde forças centrífugas atuam sobre ela, propiciando a construção de diferentes sentidos.

Desse modo, a percepção de dialogismo postulada por Bakhtin (2010a) é a base de sua abordagem. Por conta disso, signo é tomado enquanto tudo aquilo que significa, e qualquer significação é criada no processo das complexas relações dialógicas de um com o outro (BAKHTIN, 2019). Ou seja, signo tem significação, não sentido (uso). Mas quando em relação dialógica (uso), esse signo é uma palavra e tem sentido. De acordo com a teoria sociointeracionista²⁰, toda palavra comporta duas faces: ela procede de alguém e dirige-se a alguém. Por isso, a interação verbal está no cerne das relações sociais.

Bakhtin (2010a) enfatiza, também, que as relações entre os enunciadores não se dão a partir de um 'zero' ou de um 'vácuo' comunicativo; elas são estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais de produção dos discursos. A plasticidade discursiva de cada uma das dimensões comunicativas referidas pelo teórico materializa um conjunto de gêneros mais apropriados a esses lugares e relações, permitindo regularidades nas práticas sociais de linguagem. Por essa razão, os gêneros evidenciarão o conjunto de temas e de relações nas formas e estilos de dizer e de enunciar.

Cabe, ainda, reconhecer os modos de combinação das formas da língua que nos ajudam a organizar a fala (BAKHTIN, 2019). Para cada uma das estruturas que constituem a língua, haveria um conjunto de elementos linguísticos característicos, tais como tempo, aspecto, pessoa do discurso referida, etc. Ter uma relativa firmeza, todavia, não representa que os gêneros sejam fixos ou imutáveis, pois, se assim fosse, os falantes estariam impossibilitados de criar, modificar, alterar um gênero. Isso não acontece por conta do estilo, o qual, em sua concepção de enunciação,

²⁰ Os maiores expoentes da teoria sociointeracionista, ou mais precisamente, teoria sócio-histórica, são Piaget, Wallon e, principalmente, Vygotsky. Segundo essa teoria, um signo é algo que representa alguma coisa, como a linguagem falada e a escrita. Sendo assim, a aprendizagem é uma experiência social de interação pela linguagem e pela ação (NOVAES, 2011).

não se restringe às formas da língua nem à análise do caráter psicológico do autor textual.

A concepção bakhtiniana é mais ampla, pois prescreve que todo e qualquer gênero tem um estilo próprio de enunciação, o que não exclui a possibilidade de existência do estilo particular. Logo, aqui se manifestam, de acordo com Bakhtin (2019), as duas forças que atuam nos gêneros: a “centrífuga” (que os desestabiliza, relativiza, dinamiza, flexibiliza, surpreende e os torna heterogêneos); e, a “centrípeta” (que os estabiliza e os torna homogêneos). Ambas agem como reguladoras, normatizadoras, generalizadoras, promotoras de reincidências.

De acordo com Bakhtin (2019), a finalidade da linguagem é a comunicação entre um falante/ouvinte e entre um eu-tu, sendo, por essa razão, dialógica. O produto dessa interação social é o enunciado, que está associado a uma situação material concreta e ao contexto de sua produção. Conforme Bakhtin (2019, p. 16), “a língua a integrar a vida através dos enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através dos enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Diante disso, o sujeito se apropria da linguagem para pôr em prática os enunciados que compõem o ato da enunciação. Os gêneros do discurso, por seu turno, estão associados aos enunciados. Quando produzimos enunciados, segundo Bakhtin (2019), sempre tomamos por base um gênero. Dadas as diversas esferas de nossa atividade, a língua nacional pode ser utilizada de modo também diferenciado. São essas diversas esferas que produzem os discursos, os quais assumirão formas diferentes de acordo com a atividade que se desenrola e das funções da linguagem que estão em jogo. Portanto, cada esfera elabora “tipos mais ou menos estáveis de enunciados” que se caracterizam pela temática, pelo estilo e por certa organização.

Nas palavras do próprio Bakhtin (2019, p. 11-2), todos

[...] os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso são tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros

do discurso. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...].

De forma muito breve, é válido frisar algumas das particularidades de cada um desses elementos, iniciando pela questão da construção composicional. A forma composicional se apresenta enquanto um acabamento geral de um texto e se configuraria de forma aproximada ao gênero discursivo. Portanto, a forma composicional se descortina como um esquema geral do texto, bem como sua estruturação textual em fragmentos. Ao registrar, o enunciador constrói o conteúdo temático cuja forma se constitui ao longo da escrita. A expressão do estilo torna-se possível em qualquer texto, uma vez que os enunciados reúnem características únicas do sujeito que as registra ou expressa. Ainda, conforme Bakhtin (2019), pontua-se que a apuração da forma gramatical pelo sujeito enunciador se apresenta como ato estilístico. Ou seja, ao compor seu enunciado o falante já manifesta algum estilo.

Esse entendimento elucidada que a linguagem vai além dos elementos materializados no texto e do enunciado, sendo constituída pelo horizonte social da interação verbal (BAKHTIN 2019). Assim, reconhecendo a linguagem como dialógica e interacional, designa-se a ideia de discurso enquanto linguagem concreta e viva, isto é, o discurso se efetiva nos processos interacionais que permeiam as formas de interação.

Em função dessa diversidade dos gêneros de discurso, conforme destaca Bakhtin (2019), todo enunciado possui um estilo que também é produzido dentro de um gênero discursivo. Logo, esse estudioso da linguagem reforça o conceito de estilo ao de enunciado para definir gênero do discurso. Ainda assim, como a linguagem é dialógica em sua essência, esse estilo não é totalmente individual, pois versam sobre ele as condições específicas e as finalidade de cada campo da atividade humana.

Para compreender melhor essa interação, na próxima seção, busca-se aproximar a abordagem ergológica à dinâmica do dialogismo.

4.4 UM LIAME NOTÁVEL: O DIALOGISMO E A ABORDAGEM ERGOLÓGICA

Ao considerar que o princípio dialógico implica a constituição contínua de diferentes relações responsivas com discursos de outros e, também, de outras áreas

de conhecimento, faz-se necessário buscar subsídios em áreas especializadas para pontuar elementos da linguagem que apontam para a complexidade do trabalho, percebendo-a como um dispositivo revelador desse enredamento do trabalho na atividade.

Na compreensão do filósofo Yves Schwartz (2010b, p. 20), estudioso da abordagem ergológica, o trabalho “é uma realidade enigmática”, que “escapa a toda definição simples e unívoca”. Esse entendimento confere o ponto central e compreensivo da ergologia, que, em seu desenvolvimento, contou com: “[...] a experiência de pesquisa-intervenção do médico e psicólogo italiano Ivar Oddone, as reflexões da ergonomia da atividade, em especial de Alain Wisner, e a filosofia de George Canguilhem” (SCHWARTZ, 2006, p. 459)

A ergologia se constitui a partir de diferentes tendências, e, de acordo com Trinquet (2010, p. 94),

[...] é um método de investigação pluridisciplinar [filosofia, linguística, ergonomia da atividade, psicologia do trabalho, sociologia etc.] em função de a atividade humana ser muito complexa para se compreender e analisar a partir de uma única disciplina [...].

Todas as tendências são necessárias, embora nenhuma seja suficiente. Ao considerar a dimensão das relações humanas no trabalho, a ergologia recobra valores no que se refere ao reconhecimento dos múltiplos saberes e experiências.

Para tanto, apresenta um instrumental de análise baseado em três polos: o polo dos saberes constituídos (conceitos, competências e conhecimentos acadêmicos), o polo dos saberes investidos na atividade (experiência prática e recriadora de saberes via debate de normas) e o polo das exigências ergológicas (exigência ética e meios para a busca de soluções), como já referido em seção anterior. No crivo analítico de uma situação específica de trabalho, o primeiro e o segundo polo são complementares, pois a interlocução com “essas duas formas de saberes é indispensável” (TRINQUET, 2010, p. 103). O terceiro polo, por sua vez, busca criar espaço para que os diferentes interlocutores, em suas variadas posições, “possam definir e elaborar as disposições e os meios” para o debate. (TRINQUET, 2010, p. 104).

Sendo assim, a ergologia evidencia trocas, conhecimentos e respostas, validando não só os saberes acadêmicos, mas também os saberes dos trabalhadores, que “servem de forças de convocação e reconvocação”. (TRINQUET,

2010, p. 100). A inclinação em aproximar ambos os saberes (constituídos e investidos) “consiste em uma atitude deontológica e ética, mas se trata, sobretudo, de uma postura científica”, em que a experiência do trabalhador na microgestão da atividade, no retrabalho das normas antecedentes, põe em evidência características da atividade concreta. Considerando tais questões, passamos a discutir, de forma global, algumas noções fundamentais que perpassam, cada uma a seu modo, a “translinguística”²¹ e a ergologia.

Ao se levar em conta a abordagem bakhtiniana para a análise do enunciado, destacamos a pressuposição de uma atitude responsiva ativa que, no caso da pesquisa, conforme Di Fanti (2014), implica uma postura crítica do pesquisador diante da opacidade do material de estudo, de modo a responder à complexidade e às questões que surgem no decorrer da investigação.

Desse modo, o processo investigatório, entendido como uma construção dialógica, responsável e ética, procura, conforme pontua Di Fanti (2014), resgatar a vivacidade do objeto e, não visando superar as diferenças, faz emergir sua relação com o outro e sua história, de forma a ouvir diversas vozes que se fazem escutar (assimiladas, dissonantes, excedentes, silenciadas) para criar um caminho próprio, fazer escolhas e propor procedimentos teórico-analíticos que respondam às especificidades do objeto. Sendo assim, é importante perceber o diálogo com abordagens especializadas no trabalho, que tenham como foco a atividade humana, objeto complexo e multifacetado, que necessita de várias disciplinas para compreendê-la, dentre elas a linguística, como é o caso da ergologia.

A translinguística, conforme Di Fanti (2012, p. 312), considera a linguagem como uma atividade

[...] que se constitui a cada interação verbo-social, na ‘comunicação dialógica’, ‘verdadeiro campo da vida da linguagem’, do discurso, do enunciado concreto.’ O enunciado, desse modo, materializa-se pela interação entre sujeitos situados em determinado momento social e histórico, sendo o endereçamento do dizer constitutivo de sua produção.

²¹ Para melhor compreender a teoria dialógica do discurso, sem confundir o conceito de metalinguística com acepções comumente difundidas, utilizamos a designação “translinguística”, referida, dentre outros, em Todorov (1981), Clark e Holquist (1998) e Morson e Emerson (2008). Essa opção parece ser coerente ao assinalar, via prefixo “trans”, o movimento de ir “além da” linguística do sistema, uma proposta de mudança a partir de uma disciplina de base, que, não ignorando suas contribuições, já que os aspectos linguísticos são componentes orgânicos da constituição complexa dos enunciados concretos, propõe uma complementação entre ambas, voltada para as relações dialógicas (BAKHTIN, 2010a).

Por conseguinte, Souza-e-Silva (2014) apresenta uma aproximação para análise metodológica entre a abordagem discursiva e a ergológica. Conforme Souza-e-Silva (2014, p. 288), as duas abordagens estão ancoradas no modelo “indiciário”, que pressupõe a presença simultânea de uma precisão “flexível” e “elástica”. Como se pode perceber,

[...] o paradigma indiciário supõe a existência de um rigor flexível e elástico. Flexível porque não exige o estabelecimento de uma verdade única, universal e inquestionável; elástico porque não prescinde do rigor, não abre mão da interpretação. Portanto, nega a existência de uma realidade diretamente cognoscível e propõe a análise dos indícios como forma de aceder a um certo conhecimento. (SOUZA-E-SILVA, 2014, p. 288).

Nesse sentido, o paradigma indiciário, conforme Souza-e-Silva (2014), traz uma mudança importante nos processos metodológicos de pesquisa. Ou seja, valoriza elementos que outrora não eram considerados como centrais, resgatando os sentidos de relevância social, o que permite uma aproximação “[...] entre o paradigma indiciário e a noção de atividade do trabalho, segundo a ótica schwartziana: a atividade de trabalho no essencial não se vê.” (SOUZA-E-SILVA, 2014, p. 288).

Por sua vez, as relações dialógicas, como explica Bakhtin (2010a, p. 209-210),

[...] são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas a abordagem dialógica é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada” desde que nela se choquem duas vozes. Isso acontece ao se considerar a palavra como “signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro.

Dessa maneira, a palavra, como já visto em seção anterior, em Volochínov (2018), é, por excelência, um signo ideológico que não só reflete, mas também refrata uma dada realidade. É valorizada em sua origem ativa, cuja entonação, envolta de valores, constitui diversos sentidos com outras palavras, outros signos ideológicos. O enunciado, independentemente de sua extensão, desde uma palavra até uma obra de vários volumes, é dialógico, ideológico e histórico.

O princípio dialógico pressupõe a heterogeneidade constitutiva, a processualidade e a continuidade do enunciado, o que estabelece não só variadas

inter-relações com outros enunciados/discursos, mas, também, diferentes relações de sentido. Esse posicionamento vai ao encontro da afirmação de Nourouline (2002), que, associada às análises de trabalho, entende ser a linguagem um dispositivo revelador da complexidade do trabalho.

Na teoria bakhtiniana, a noção de atividade (humana) está circunscrita, dentre outras, na noção de ato ético. Bakhtin (2012) analisa o ato ético como um ato responsável. Para tanto, discorre sobre a arquitetura do ser, para a qual o ser humano é o centro valorativo em permanente relação com outros valores. O foco, nesse sentido, recai sobre o acontecimento, o evento único do ser, em um plano concreto, cuja responsabilidade, uma ética democrática, revela a singularidade do ato.

Na estruturação da responsabilidade, a relação eu/outro é constitutiva. Observando dois momentos inseparáveis da contemplação, a empatia (aproximação) e a objetivação (distanciamento, exotopia), Bakhtin (2019) postula que a relação eu / outro pressupõe a existência de dois lugares diferentes, em que um não pode ocupar o lugar do outro, uma vez que são centros de valor essencialmente diferentes, no entanto, intimamente correlacionados. Para compreender um objeto, é necessário que o contemplador compreenda seu dever em relação a ele, à atitude ou à posição a ser tomada em relação a ele, o que pressupõe uma participação responsável.

Di Fanti (2012, p. 315) afirma que o “sujeito é um centro de valor em relação – eu-para-mim, outro-para-mim, eu-para-outro”²², e uma vez ocupando um lugar único (espacial e temporal) na arquitetura valorativa concreta, se constitui como evento em processo com outros membros reais, “interconectados por relações-eventos no evento único do Ser” (BAKHTIN, 2012, p. 35). O “eu” é o responsável pelo ato (o não-álibi no ser) na indissociável relação com o “outro”, na alteridade constitutiva.

Portanto, o ato ético responsável é o meio pelo qual a perniciosa divisão entre a cultura (oficial) e a vida pode ser superada. Nessa busca pela dissolução de dicotomias, em que teoria e prática e processo e produto, por exemplo, devem ser pensados em correlação, o filósofo da linguagem, como observa Ponzio (2010, p. 17), “rejeita a concepção bastante arraigada e aceita da verdade como composta de

²² “Le sujet est un centre de valeur en relation – moi-pour-moi, l’autre-pour-moi, moi-pour-l’autre. [...]” (DI FANTI, Ergologia. n. 9, p. 31, 2013).

momentos gerais, universais, com algo reiterável e constante, separado e contraposto ao singular e ao subjetivo”.

Assim, Ponzio (2010) com base em Bakhtin (2012), distingue duas verdades: a *istina* e a *pravda*. Enquanto a primeira corresponde às generalizações, ao repetível, a segunda corresponde à singularidade, à dimensão irrepetível. De acordo com Bakhtin (2012, p. 56), a assunção de um ato não é determinada pelo seu conteúdo (de uma obrigação), mas sim pelo reconhecimento dele. O aspecto do conteúdo é apenas um momento constituinte, mas o que é decisório é a “ação [ato] responsável.” (BAKHTIN, 2012, 56).

Nessa mesma perspectiva, Ponzio (2010, p. 17) aponta que “nenhum princípio ou valor subsiste como idêntico e autônomo, como constante, separado do ato vivo do seu reconhecimento como princípio válido ou valor”. Tendo presente o ato ético e, por sua vez, responsável, como um evento, o filósofo da linguagem, Bakhtin, contesta a sua generalização, uma vez que, fundado no sujeito, o ato se institui como o acontecer, a historicidade singular, viva, que se materializa irrepetivelmente como enunciado concreto (enunciado dialógico, verbal e não verbal). Desse modo, observa que o ato é um “evento único do Ser”, que olha, ao mesmo tempo, em duas direções opostas: “para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a unicidade irrepetível da vida realmente vivida e experimentada” (BAKHTIN, 1993, p. 20).

Conforme o enfoque ergológico, a situação de trabalho é um espaço singular que acumula historicidade em diversos níveis, dando dinamicidade à atividade. Desse modo, as normas constituem o dia a dia, pois são necessárias para a vida em comum, em sociedade; no entanto, sempre se fazem escolhas e essas são retrabalhadas. Na atividade de trabalho, é impossível repetir uma tarefa, uma prescrição, uma vez que as renormalizações são permanentes. Sempre há variabilidades a serem geridas, que provocam (re)formulações de conceitos, tanto dos trabalhadores quanto dos pesquisadores.

Conforme Schwartz (2007a), as singularidades garantem a preservação da dimensão de incompletude que, associada ao princípio dialógico, remete ao caráter inconcluso dos enunciados, tendências entre formas organizadas de trabalho (coletivo) e experiências subjetivas (constituídas na relação com o outro). E, ainda assim, o trabalho “sempre comporta uma parte invisível ou uma penumbra”

(SCHWARTZ, 2011, p. 31). Enquanto uma parte dessa invisibilidade pode ser eventualmente elucidada, a outra se mantém invisível, não aparente.

A atividade humana caracteriza-se, portanto, segundo Schwartz (2007a, p. 34), “como um nó de debates [muitos invisíveis] entre normas antecedentes e tentativas de renormalização na relação com o meio”, já que emergem valores diversos, consensuais e contraditórios em cada situação específica. A atividade é engendrada por escolhas permanentes, e, por essa razão, sempre ocorrerá o processo de renormalização, mesmo que de forma superficial.

Ainda, na atividade de linguagem, o sujeito, na constitutiva relação com o outro, sempre faz escolhas, o que assinala a permanente tensão entre o reiterável e o irreiterável, o esperado e o inesperado. Na percepção de Schwartz e Durrive (2010b, p. 136), “[...] o ato humano pressupõe algo de inantecipável, que remete à transgressão ‘criadora’, ou ainda, a uma espécie de ‘subversão renormalizante’, que é constitutiva da vida com saúde”.

Conforme Schwartz e Durrive (2010b), refletir sobre a importância e a complexidade da linguagem é fundamental para os locutores não só reconhecerem a riqueza de sua expressão verbal, mas também “reconsiderar[em] sua própria relação com o trabalho”. Tal perspectiva remete à necessidade de manipular conceitos relativos à linguagem, como a relação entre linguagem e experiência, que “é uma maneira de conceber a experiência de outra forma”. Sendo assim, segundo Schwartz e Durrive (2010b, p. 136), tal posicionamento acarreta a mudança do “olhar sobre si próprio, o olhar sobre os outros, e isso é com certeza um elemento que transforma o engajamento no ambiente de trabalho”.

Cabe aqui retomar o dito de Schwartz (2011) quando refere o uso da terminologia da atividade de trabalho como uso de si (por outros/por si) para adotar o termo mais cabal da “dramática de uso do corpo-si”. Uma vez que o trabalhador, imerso na ambiência de trabalho, precisa dar conta diretamente das tarefas, conforme Schwartz (2011, p. 261), “toda sequência de atividades industriais envolve arbitragens, debates, imersos num mundo social em que a comunidade de destino é sempre eminentemente problemática, em permanente reconstrução.” Resultam desses saberes prescritos ou normas preestabelecidas medidas que mudam de forma, que mudam a história, mesmo que discretamente, ou seja, que marcam todo o contexto do processo industrial ou produtivo que exige tomadas de decisões específicas que influenciam no percurso dos fatos, ao que Schwartz (2011)

chama “renormalizações”. Desse emaranhado, surge a concepção de que o uso de si é um dever permanente dessas pequenas escolhas e, em decorrência disso, se constitui na atividade do trabalho como “dramática do uso de si”²³. Dessa forma, conforme Schwartz (2011, p. 261), a atividade laboral transforma-se em um “encontro de dramáticas do uso de si [...]”.

É necessário destacar, ainda, que a atividade de trabalho envolve o eixo do impossível e o eixo do invivível (SCHWARTZ, 2007). Enquanto o primeiro enfatiza o fato de a atividade humana não poder ser antecipada de maneira satisfatória, o segundo entende que uma vida com saúde não pode coexistir com a total predisposição das normas da atividade, sendo a renormalização um ato necessário para viver de forma mais equilibrada. De acordo com Schwartz e Durrive (2010b, p. 187), “o impossível é também o invivível”, expressando “a dialética permanente entre os dois registros [...] uma espécie de dupla infidelidade que se alimenta uma da outra”. Como o meio nem sempre é coerente, não há repetição exata de “um dia para o outro, ou de uma situação de trabalho a outra”, nunca será possível “listar totalmente, de maneira exaustiva, tudo aquilo que constitui um meio de trabalho.” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010b, p. 189). Essas infidelidades recorrentes exigem uso de si, uso de capacidades, recursos e escolhas para gerir os impasses. Somente se consegue viver enfrentando as infidelidades, criando suas próprias normas, fazendo escolhas.

Ao discorrer sobre as dramáticas de uso de si, torna-se necessário que a percepção seja voltada para a linguagem do cotidiano do trabalho: “tomada na horizontalidade da atividade [...] é extremamente eficaz”, acompanha a atividade de trabalho; “é rica e o trabalhador a utiliza para regular sua atividade” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010b, p. 134), ou, seja voltada para uma dimensão “mais distanciada em relação à história e à atividade” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010b, p. 139), e na dimensão mais próxima, causam a reflexão sobre a “complexidade da linguagem na atividade” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010b, p. 135).

Destarte, o ato de verbalizar acerca da atividade de trabalho ou em torno das competências “muda a experiência das pessoas sobre sua própria atividade, sobre suas relações com os outros”. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010b, p. 136). Essas

²³ “Dramática” é subentendida aqui como noção de sequências de vida em que aparece o inantecipável, a história, e não necessariamente a uma provação, uma tensão dificilmente suportável, embora esse possa ser de fato o caso (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010b).

percepções conduzem Schwartz e Durrive (2010b, p. 137) a narrar o problema do reconhecimento do trabalho, que aponta para a seguinte questão: “há uma área, há um campo, uma zona que se conhece mal e que sabemos configurar-se como zona estrategicamente importante. Como dar conta disso?” As respostas a esses questionamentos levariam a um possível reconhecimento do trabalho. Mesmo assim, nunca se verbalizará tudo sobre as competências. Também, ao se delimitar competências, afirmam Schwartz e Durrive (2010b, p. 140), não se pode “limitar a pessoa ao que se diz sobre ela, pois ela estará sempre envolvida em uma história”, sempre renovada.

Portanto, a aproximação global entre as abordagens dialógica e ergológica, para tratar da relação entre linguagem e trabalho, mostra-se bastante atrativa ao se considerar que ambas têm como foco reflexivo a atividade humana, seja na dimensão linguageira, seja na laboral. Se, do ponto de vista da translinguística, a linguagem é constitutivamente dialógica, do ponto de vista da ergologia, a atividade de trabalho é enigmática. Segundo Di Fanti (2012), tanto a atividade de linguagem quanto a de trabalho, pelas abordagens em foco, são complexas e opacas, o que significa dizer que sempre há sentidos outros a serem problematizados.

Ao se levar em conta que, na atividade de trabalho, conforme Bakhtin (2010b), se evidencia um confronto entre os valores incorporados (que produzem recursos para gerir variabilidades) e a infidelidade do meio, que sempre surpreende o trabalhador, somente uma concepção de linguagem que tenha como princípio a alteridade pode ser produtiva para abordar o trabalho como atividade produtiva. Tanto a translinguística quanto a ergologia consideram a dinamicidade do objeto de investigação, sua inconclusividade, heterogeneidade e singularidade.

Dessa forma, essas abordagens preocupam-se em resgatar experiências, valores e saberes, de modo a pôr em discussão particularidades da tensão entre o socializado e o individual/singular. A linguagem em diferentes dimensões – como trabalho (operante, linguagem que faz), no trabalho (circundante, situação global) e sobre o trabalho (reflexão, linguagem que interpreta) – é fundamental para revelar a complexidade desse trabalho. Como observa Nouroudine (2002), verbalizar sobre o trabalho (na imbricação no e como trabalho) é uma das importantes dimensões a ser considerada. A verbalização sobre o trabalho possibilita observar o que não é visível no trabalho real. Na tensão entre o refletir e o refratar, no jogo entre o dito e o não

dito, as relações dialógicas instauradas proporcionam abertura para o debate e produção de conhecimento.

Enfim, se a verbalização se faz necessária para criar conhecimento sobre o que é e o que não é aparente no trabalho – como o debate de normas, as renormalizações, os impasses vividos –, também se torna oportuno e significativo ter como referência uma aproximação analítica que engendre a linguagem em sua dialogicidade, múltiplas relações de sentidos, como bem se apresenta o olhar bakhtiniano. As abordagens em foco, a translinguística e a ergologia, dentre outras características, têm como ponto de articulação a vida: a vida da língua e a vida do trabalho. A pesquisa como um ato ético, responsável, que aproxima essas duas abordagens, não tem evidência, e, por isso, a esse ponto deve debruçar-se.

Dada esta ampla revisão teórica numa construção compreensiva entre os conceitos ergológicos e bakhtinianos, no capítulo seguinte, apresenta-se o traçado metodológico desta pesquisa.

5 DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS: NO DECURSO DA ERGOLOGIA À CONSTRUÇÃO DIALÓGICA

[...] na atividade de pesquisa, poderia haver também um nível de alteridade absoluta, aquela que não se representa em lugar nenhum [...] de tudo aquilo que ultrapassa a possibilidade de representação, seja no pavor ou no fascínio, pelo fato de ser tão radicalmente outro que rompe com todos os dispositivos de percepção do pesquisador. [...]. (AMORIM, 2004, p. 57).

Neste capítulo, desenvolve-se a discussão em torno dos procedimentos metodológicos da investigação, como também para a adução do *corpus* e a trama de análise. O desenvolvimento deste capítulo é necessário para fazer compreender a sistemática utilizada para a tessitura e o delineamento da sistematização do processo metodológico deste estudo, uma vez que esta pesquisa tem caráter qualitativo e indiciário, o que faz com que se revele importante descrever melhor o caminho tomado.

5.1 A ESPECIFICIDADE DIALÓGICA DA PESQUISA

Aqui, pretende-se descrever o pensar metodológico da pesquisa doutra relacionando o princípio dialógico do discurso (BAKHTIN, 2019) e a perspectiva ergológica da atividade (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010a). Sendo assim, a abordagem ergológica e os princípios do dialogismo Bakhtiniano são tomados como base referencial investigatória, analítica e de busca de dissoluções em torno do seguinte enunciado de tese: a partir do prisma do horizonte social da interação verbal, as refrações da experiência e dos saberes presentes na arquetônica da ergogestão tencionam valores ideológicos e culturais revelados nas práticas sociodiscursivas dos sujeitos envolvidos na atividade de trabalho educacional.

Para dar conta dessa percepção, recorte e análise das práticas sociodiscursivas dos gestores, buscou-se base no saber do “paradigma indiciário” de Ginzburg (1992, p. 143) que propõe uma investigação que exige conhecimento, poder de observação, bem como poder de dedução, apontando para aspectos que indiquem e reconfigurem os contextos.

Assim, a peculiaridade dialógica dessa pesquisa, está voltada à aproximação metodológica ergológica e aos princípios do dialogismo Bakhtiniano, aqui tomados como base referencial investigatória, analítica, indiciária e de busca de dissoluções em torno do seguinte enunciado de tese: a partir do prisma do horizonte social da

interação verbal, as refrações da experiência e dos saberes presentes na arquitetônica da ergogestão tencionam valores ideológicos e culturais revelados nas práticas sociodiscursivas dos sujeitos envolvidos na atividade de gestão do trabalho educacional.

Por sua vez, o problema de pesquisa se caracteriza a partir do questionamento: com base na perspectiva da interação verbal, como as refrações da experiência e dos saberes presentes na arquitetônica da ergogestão tencionam valores ideológicos e culturais que se mostram nas práticas sociodiscursivas dos sujeitos envolvidos na atividade de gestão do trabalho educacional?

Em consonância, o objetivo geral deste estudo prevê investigar e analisar, com base na perspectiva da interação verbal na atividade do trabalho pedagógico na gestão, como as refrações da experiência e dos saberes presentes na arquitetônica da ergogestão tencionam valores identitários, ideológicos e culturais que se mostram nas práticas sociodiscursivas dos sujeitos envolvidos na atividade de trabalho da gestão educacional.

Para dar conta desse propósito, para além da exaustiva revisão teórica, a análise e interpretação de dados prosseguiu em três momentos: 1) recolha de dados em torno da legislação educacional (leis, decretos, pareceres, resoluções, indicações, orientações); 2) aplicação de entrevistas à gestora municipal; 3) realização de entrevistas com os gestores de unidades escolares da rede municipal de ensino; Ao final dessas etapas e da composição desse *corpus*, desenvolveu-se um cruzamento entre as categorias referenciais de análise e o recorte de enunciados dos entrevistados, buscando achados e indícios que corroborem ao que se avanta nesta tese. Enfim, a busca de elementos significativos e indiciários para o estudo ser eficaz e efetivo precisou voltar-se aos sujeitos do discurso, ao outro, na gestão educacional, e, em suas vozes ou ações languageiras, encontrar substratos para a pesquisa.

Por conseguinte, desde Bakhtin, em sua construção teórica para remarcar a atribuição do outro nos estudos da linguagem, enquanto elemento externo da constituição do saber, o outro se apresenta como articulador do enunciado. Portanto, conforme Bakhtin (2019, p. 62), “desde o início, o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo enunciado se construísse ao encontro dessa resposta”. Todo discurso é dirigido a um Outro e essa focalização já é manifesta na estrutura da ação languageira. A natureza dialógica da

ação linguageira ultrapassa as relações comunicativas entre o sujeito que fomenta a pesquisa e o sujeito investigado.

Entretanto, a revisão teórica se afirmou como uma ação dialógica e a própria descrição teórica e analítica deste estudo também se manifestam enquanto uma atividade de trabalho, uma vez que o pesquisador atua como professor e gestor educacional na rede de ensino que ora se põe como campo de investigação. Para tanto, é fundamental ter claro que, de acordo com Bakhtin (2019), a atividade de pesquisa é recíproca, considerando que esta se efetiva na interação compreensiva de dois sujeitos (o *eu* e o *outro*). Por consequência, a análise da linguagem relativamente ao trabalho oportuniza organizar com evidência os saberes provenientes da vivência e, para além da descrição da gestão educacional, sugerir novas iniciativas.

O que a ergologia permite observar, dentre outras nuances intrínsecas às atividades, é que os trabalhadores apresentam uma enorme capacidade de influenciar as situações de trabalho e desempenham um papel preponderante nessas situações, uma vez que eles as singularizam e renovam a cada momento. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

É importante compreender a articulação de duas noções centrais para a *démarche* ergológica²⁴: trabalho e uso de si. Para tanto, é necessário encontrar o nexo que se estabelecerá entre o trabalho e esta expressão enigmática: “uso de si”.

Na presente pesquisa, propõe-se focalizar a ergologia para trazer à cena dos processos decisórios os usos de si empreendidos em atividades de trabalho na gestão educacional. A compreensão a partir dessa abordagem é uma tentativa de reivindicar a importância da subjetividade inerente à atividade em tais processos.

A metodologia de análise ergológica parte da tríade posta na relação entre valores, saberes e atividades, aspectos que dão sustentação ao debate entre normas antecedentes e a renormalização pelos sujeitos. Diante dessas questões, a ergologia busca compreender a atividade de trabalho mediante a análise das normas antecedentes ou trabalho prescrito – aquilo que é solicitado ao sujeito antes da realização do trabalho; e as renormalizações através do uso de si – a capacidade

²⁴ É importante lembrar que a pesquisa que se volta à abordagem ergológica não pode ser reduzida a apenas trabalho realizado em ambiente universitário ou realizado por pesquisadores profissionais. A *démarche* abrange todas as iniciativas que visam ilustrar e desenvolver o conhecimento sobre a atividade humana.

humana de reinvenção e de tentativa de tornar o meio um pouco seu, projetando o melhor para si (SCHWARTZ, 1997).

Na ergologia, considera-se importante o estudo do trabalho à luz de um grupo, dando voz e vez aos sujeitos para pensar e gerir o seu trabalho e aprimorá-lo. Portanto, o objetivo da Ergologia consiste em analisar o trabalho a partir da reincorporação dos trabalhadores enquanto sujeitos ético-políticos, históricos, socioculturais e epistemológicos (SCHWARTZ, 1997). Trata-se de um resgate da experiência do trabalhador e de possibilidade de reflexão sobre seu trabalho e suas atividades, tendo a ergologia como aporte teórico-metodológico, buscando, assim, promover uma “dupla confrontação dos saberes entre si” e a confrontação desses saberes com as experiências da atividade. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

Frente a isso, indicam-se os dispositivos metodológicos e a seleção do objeto de pesquisa diante da problemática da investigação, dada no desenvolvimento deste estudo. Na sequência, portanto, constam os procedimentos metodológicos que embasam a apreciação dos corpora e posterior análise.

5.2 A DESCRIÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS CORPORA

Propõe-se uma aproximação metodológica e analítica entre a abordagem ergológica e o dialogismo bakhtiniano para tratar da relação entre linguagem e trabalho, uma vez que ambas têm como foco reflexivo a atividade humana, seja na dimensão linguageira, seja na laboral. Torna-se importante observar, na atividade de trabalho, o confronto entre os valores incorporados (que produzem recursos para gerir variabilidades) e a infidelidade do meio.

Dessa forma, diante dessas abordagens, busca-se registrar pistas para pensar, discutir e analisar as particularidades da tensão entre o socializado e o individual/singular que ocorrem entre os sujeitos do processo de gestão educacional – gestor municipal da Educação (secretário de Educação), diretores de unidades escolares – na rede municipal de ensino de Dois Irmãos/RS.

O foco de pesquisa vem sendo apurado desde 2016, mas recebeu um refinamento focal no início de 2019, delineando a abordagem ergológica à luz da análise dialógica do discurso voltada à linguagem e ao trabalho na atividade de gestão educacional. Inicialmente, objetivando uma exaustiva contextualização e embasamento teórico, foi necessária uma revisão bibliográfica que procurou

identificar o “estado da arte”, ou seja, as premissas ou pressupostos teóricos sobre os quais se fundamentarão a interpretação e a análise de dados.

Dessa forma, quanto à delimitação de dados, o âmbito de abrangência ou universo de pesquisa necessita da demarcação de uma amostra de coleta de dados. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 98), a amostra “refere-se ao subconjunto do universo ou da população, por meio do qual estabelecemos ou estimamos as características desse universo ou dessa população.” Neste estudo, portanto, definem-se como amostra os discursos oriundos dos sujeitos gestores educacionais na trama que considera o que preveem os saberes prescritos (legislação educacional) e a plasticidade do discurso e da prática da gestão dessa confluência de normas, valores e saberes, observando e descrevendo a forma como nesse processo se dá a renormalização dos saberes aplicados. Dessa forma, é importante registrar que, uma vez que a pesquisa envolve a coleta de dados a partir dos discursos de pessoas, o projeto de pesquisa foi encaminhado para submissão análise ao Comitê de Ética – CEP, através da Plataforma Brasil, sob o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE: 24176919.6.0000.5348. Em conformidade com a Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, e com as normas internas do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Feevale, em 18 de dezembro de 2019, este projeto foi consubstanciado e aprovado pelo parecer 3.780.748.

Então, se a linguagem, em diferentes dimensões – como trabalho (operante, linguagem que faz), no trabalho (circundante, situação global) e sobre o trabalho (reflexão, linguagem que interpreta) –, é fundamental para revelar a complexidade do trabalho, conforme observa Nouroudine (2002), verbalizar sobre o trabalho (na imbricação no e como trabalho) é uma das importantes dimensões a ser considerada. Logo, a verbalização dos gestores sobre o trabalho de gestão educacional possibilita observar o que não é visível no trabalho real. Na tensão entre o refletir e o refratar, no jogo entre o dito e o não dito, as relações dialógicas instauradas proporcionam abertura para o debate e produção de conhecimento, permitindo encontrar pistas que apontam para explicar as dissonâncias entre os saberes prescritos e os efetivos.

O critério para escolha do foco específico e empírico se deu por conta de o pesquisador fazer parte de rede municipal de ensino de Dois Irmãos (RS), e por vivenciar por longo período o processo de gestão da Educação, percebendo que há

lacunas significativas entre o que prescrevem os saberes normativos e as refrações e os reflexos das práticas de gestão nas unidades escolares.

5.3 DOS CAMINHOS DE COSTURA METODOLÓGICA DA PESQUISA

O sentido eficiente de uma pesquisa está em dispor de soluções para problemáticas e explicitar questões com base no uso de métodos científicos eficazes. Pretende-se, no decurso, apresentar as categorias aqui referenciais, de acordo com Prodanov e Freitas (2013).

Este estudo, do ponto de vista da sua natureza, constitui-se numa pesquisa aplicada, tendo em vista produzir “[...] conhecimentos para a aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos [...]” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51), visto que se tem o propósito de compreender uma problemática local concreta: a linguagem e a atividade do trabalho educacional em seu processo de gestão.

Do ponto de vista dos objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa exploratória e descritiva, pois tem como escopo apresentar mais dados, informações em torno do assunto investigado, oportunizando seu traçado e categorização, ou seja, qualificar a delimitação temática dessa pesquisa e definir os objetivos, como também, a formulação de hipóteses (PRODANOV; FREITAS, 2013). Assim, considerando que dados foram “observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não manipulados pelo pesquisador.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52), qualifica-se esta pesquisa também como descritiva.

Ao considerar os procedimentos técnicos, aponta-se para uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. O estudo bibliográfico efetivamente se concentra na exaustiva revisão bibliográfica. Entretanto, a busca documental volta-se à busca de documentos legais que organizam e determinam os processos de gestão da educação partindo da esfera federal: a Constituição Federal de 1988, a lei nº 9.394/96 (LDB), Decretos e Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); o Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Além disso, a nível local: o Documento Orientador Curricular de Dois Irmãos (DOC/DI) e as resoluções e pareceres do Conselho Municipal de Educação de Dois Irmãos (CME/DI), que

norteiam o currículo do sistema e da rede municipal de ensino, como também o Regimento Escolar e os Projetos Político-Pedagógicos de cada unidade escolar dessa rede. Por sua vez, os dados reunidos para a pesquisa seguem à técnica de coleta de dados indireta, segundo Prodanov e Freitas (2013), já que são provenientes de documentação disponibilizada nos sites institucionais.

No que refere à pesquisa de campo – que, conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 59), “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los” –, registra-se que essa fase da pesquisa foi aprovada, em sua plenitude, pelo Comitê de Ética da Universidade Feevale²⁵. Trata-se aqui de um estudo de caso voltado à gestão educacional na Rede Municipal de Ensino de Dois Irmãos, de modo específico nas relações discursivas que se desenvolvem entre os gestores municipais de Educação e integrado com múltiplas unidades de análise e abordagem metodológica qualitativa.

Quanto à abordagem do problema, tem-se aqui uma pesquisa qualitativa, pois

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Tendo presente que está focado na linguagem na atividade do trabalho educacional, este estudo evidencia a relação dialógica dos sujeitos da atividade da gestão educacional em ato de linguagem, diálogo, ou seja, é preciso considerar os indícios subjetivos nos discursos que ocorrem dentro dos processos institucionais.

O pesquisador, professor dessa rede municipal de ensino, membro do Conselho Municipal de Educação e do Conselho do Fundeb²⁶, com vasta experiência em equipes de gestão municipal da educação, coletou, durante esta pesquisa, dados através da observação direta em ambientes de gestão educacional e por entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com o gestor municipal de

²⁵ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 24176919.6.0000.5348 e Parecer consubstanciado número: 3.780.748.

²⁶ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de 27 fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal.

educação e com oito gestores (diretores/as) das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Dois Irmãos/RS. Essa amostra específica foi escolhida por conta da acessibilidade e disponibilidade dos gestores em contribuir no desenvolvimento da entrevista, e também pelo fato de estarem à frente de processos de gestão em curso que melhor podem contribuir para o desfecho deste estudo.

A entrevista com os gestores das unidades escolares ocorreu durante os meses de novembro e dezembro de 2019, e fevereiro de 2020. Por sua vez, a entrevista com a Gestora Municipal – secretária municipal de Educação, Cultura e Desporto do Município de Dois irmãos – foi realizada no dia 06 de maio 2020.

A escolha dos sujeitos do discurso ou gestores qualifica a observação e o registro de vivências e reações dos gestores participantes. Desenvolveu-se um diálogo em profundidade para qualificar falas e enunciados em vista da análise dialógica. Esse diálogo permitiu perceber nuances de confrontos e discordâncias, avaliando a natureza de domínio teórico e de interação entre os participantes em torno dos processos de gestão da educação.

Em relação ao tipo de amostragem utilizado nesta pesquisa, propôs-se a “amostra por acessibilidade ou por conveniência”, que se constitui como o menos rigoroso tipo de seleção de amostras. Assim, elas são livres de qualquer parâmetro estatístico e o pesquisador escolhe os elementos aos quais tem acesso e que, segundo ele, sejam representativos para o universo na sua totalidade. Ainda, sobre as técnicas de pesquisa e coleta de dados, pode-se dizer que ocorreu uma “observação direta intensiva”, a qual foi realizada por meio da observação e da entrevista. Em relação ao tipo de observação, foi utilizada a ‘observação sistemática’, que é a técnica de observação espontânea, informal, simples, livre, ocasional. Consiste em capturar e registrar os fatos da realidade sem utilizar meios especiais ou perguntas diretas.

As entrevistas foram realizadas com perguntas abertas e fechadas (Apêndices A e B), de forma padronizada e semiestruturada, ou seja, o pesquisador organizou um roteiro com antecedência para conseguir obter as informações desejadas de maneira clara e organizada, no entanto, no ato da entrevista com gestores da Educação, era possível constituir questões oportunas que se revelassem importantes para enriquecer a coleta.

Na próxima seção, explicitam-se as trilhas seguidas na análise e interpretação de dados coletados, minuciando os elementos que compõem a trama sistemática metodológica.

5.4 DA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: A TECITURA DE SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO METODOLÓGICO

Dar conta da interpretação de dados até então transcritos, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), exige uma organização pautada pela proposta metodológica.

Diante disso, num primeiro momento, desenvolveu-se uma revisão teórica enquanto base referencial de contextualização das categorias corpora desta tese, como a cultura, a identidade e a ideologia, construindo, assim, uma relação com o processo educacional e, de modo singular, com a gestão educacional.

A base teórica engloba autores como Bauman (2012), Souza Santos (1996), Hall (2003), Woodward (2007), Chartier (2002), Laraia (2006), Eagleton (2005) e Freire (2016), defluindo dessa revisão um primeiro bloco de categorias medulares: cultura, educação e identidade, de acordo com o que se pode observar na Figura 4:

Figura 4 - Bloco A: Flutuações transitórias da contemporaneidade



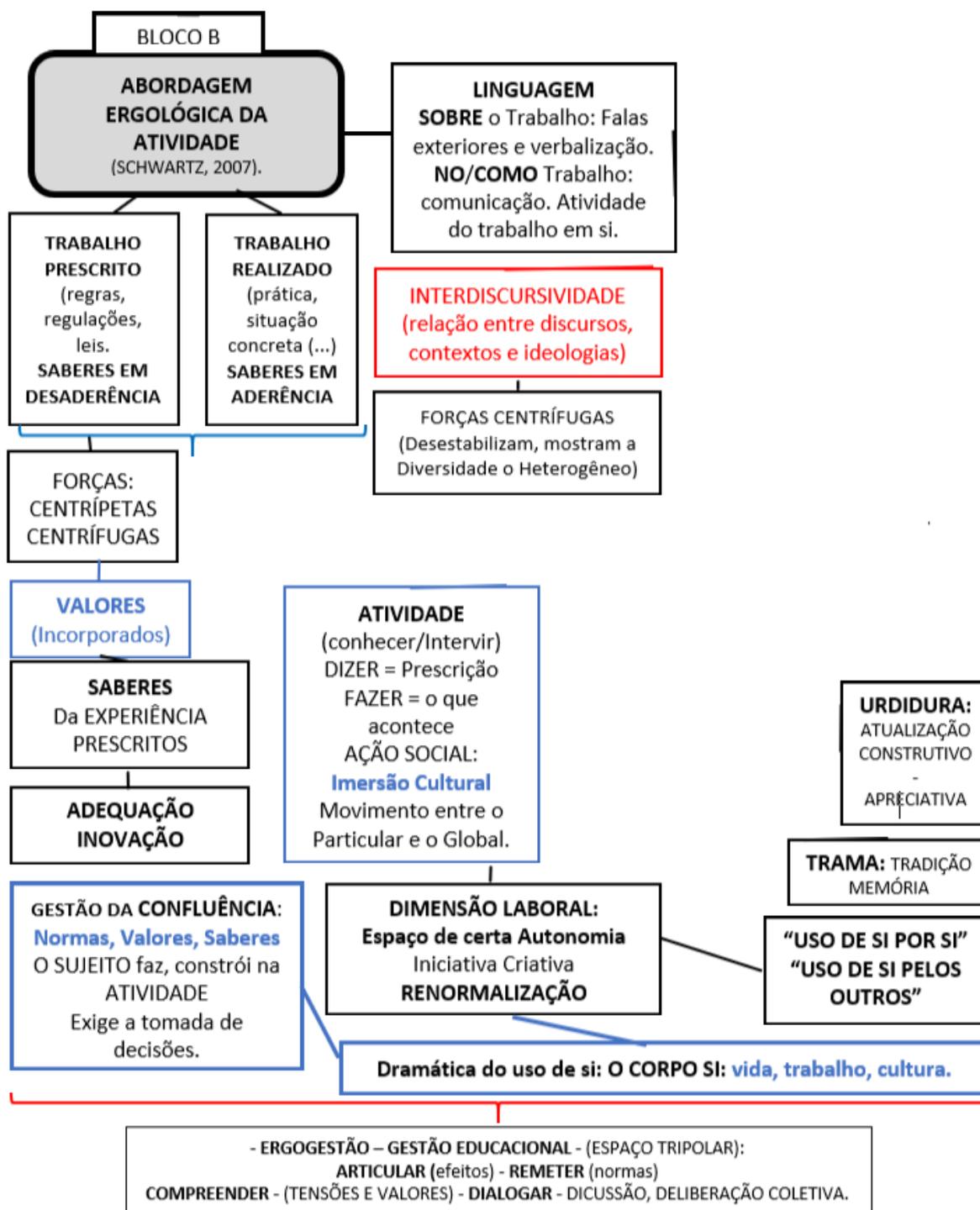
Fonte: Elaborada pelo pesquisador

De forma concisa, a Figura 4 possibilita a compreensão esquemática evidenciada na posição das categorias enunciadas que, de acordo com Hall (2003), na sociedade contemporânea, o real se manifesta através de uma construção social, profusamente assinalada pelos meios de comunicação. Hall (2003) propõe pensar a representação como um ato criativo, que define a compreensão do mundo, do indivíduo para consigo mesmo e para com o outro como representações. A cultura aparece, aqui, na concepção de Hall (2003), como significados compartilhados através do diálogo, ou seja, da linguagem. Então, a cultura se faz *na* linguagem, dentro de um contexto de diversidades e transformações, e é o centro das projeções e processos regulatórios (normas), produtivos (atividade do trabalho) e do processo de formação humana (educação). Hall (2003) percebe que os discursos contêm em si um aspecto “político” da linguagem, isso é, são os discursos que expressam o que está ou não adequado ao prescrito ou dado como valorativo. Diante disto, toma-se aqui o fator discursivo como elemento referencial em que o sentido, a representação, a identidade e a cultura são constitutivos fundantes.

Num segundo momento, dedicou-se sobre os conceitos da ergonomia da atividade, ergologia e linguagem em circunstâncias de trabalho. Sendo assim, explorou-se a ergonomia da atividade como matéria introdutória à ergologia e que se ocupa de reflexões em torno da atividade humana em situação de trabalho, para, depois, pensar a sua relação: linguagem e trabalho. A ergologia é uma disciplina que propõe um método de investigação pluridisciplinar em função de a atividade humana ser muito complexa para se compreender e analisar a partir de uma única disciplina, qualquer que seja ela, a partir da concepção de que todas são necessárias, embora nenhuma seja suficiente.

Trata-se, portanto, de colocar em dialética – e não somente de sobrepor umas sobre as outras – o conjunto dos saberes elaborados pelas outras disciplinas. A referência teórica se dá a partir de Yves Schwartz (2007a, 2007b, 2010, 2011, 2019), Souza-e-Silva (2002a, 2002b, 2011), Nourodine (2004), Di Fanti (2014), Schwartz e Durrive (2007, 2010) e Triquet (2010). O esquema representado na Figura 5 propicia maior compreensão das relações entre as categorias teóricas aqui propostas.

Figura 5 - Bloco B: Categorias de abordagem ergológica da atividade



Fonte: Elaborada pelo pesquisador

A categoria teórica fundamental aqui tomada como referência para compreender a abordagem ergológica na Figura 5 é a atividade de trabalho. A partir desse conceito, Schwartz (2007) aponta a relação compulsória entre o trabalho prescrito (normas) e o trabalho realizado (prática). Essa relação se dá através das práticas languageiras na situação de trabalho aqui tomadas de forma geral,

considerada de maneira global. O sujeito do discurso, ao conhecer ou interferir/realizar a atividade do trabalho, mobiliza seu saber-fazer e sua singularidade – seu “corpo-si”, pois precisa gerir a confluência de normas (em aderência), valores e saberes práticos (em desaderência), uma tomada de decisões, de fazer escolhas em apenas se adequar ao prescrito ou renormalizar, ou seja, utilizar esse espaço de certa autonomia para sua iniciativa criativa.

Ao se adornar às normas, é tomado pelas forças centrípetas, mas, ao tomar a iniciativa de questionar, refletir e renormalizar os saberes, está envolvido pelas forças centrífugas que lhe mostram a diversidade e o heterogêneo do processo de atividade de trabalho. Então, em seu discurso, os sujeitos imersos no processo da atividade do trabalho refratam a representação relacional entre saberes investidos e constituídos construindo o sentido para sua interação viva, ou seja, sua vida.

Num terceiro momento, para situar o estudo na perspectiva da linguagem, desenvolveram-se reflexões que conduzem à compreensão do princípio dialógico do discurso na atividade, com base em Bakhtin e o Círculo, relacionando conceitos descendentes dessa teoria. Considerando que o princípio bakhtiniano parte da ideia de que o dito transita numa certa dimensão da comunicação social e que é delineado em um gênero do discurso específico, esses ditos ou enunciados manifestam e refratam um lugar avaliativo de quem os emite.

Portanto, este estudo é fundamental para compreender os discursos e suas relações dialógicas; em outras palavras, para compreender os vínculos de sentidos entre os diferentes discursos ditos em uma ambiência social e as saídas ou explicações que são construídas como retorno ao emitido.

Na Figura 6, esses conceitos foram postulados a partir de Volóchinov (2018), Bakhtin (2010a, 2010b, 2011b), Freitas (2011), Sobral (2009), Ponzio (2010) e Faraco (2009). Essa representação visual dos conceitos apresenta as categorias referenciais para compreender o dialogismo bakhtiniano.

Figura 6 - Bloco C: O princípio dialógico do discurso



Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Essas categorias teóricas evidenciam o fluxo do dialogismo bakhtiniano que parte do princípio de que o discurso não se constitui sobre si mesmo; sua construção se dá em vista do diálogo com outros discursos e outros sujeitos. Sendo assim, o movimento de interação bakhtiniano funda o princípio dialógico em que as palavras manifestam dois sentidos, isso é, saem de alguém e se dirigem a outrem. Nessa concepção de intercâmbio verbal da linguagem, a interação é um ato de cooperação comunicacional e valorativa entre participantes discursivos.

Nesse ato comunicacional, os sujeitos se constituem e constroem suas relações, entre elas, as produtivas, aderindo às normas dadas e tornando-se parceiros das orientações e dos saberes prescritos ou posicionando-se em atitude reflexiva, ressignificando os processos de interação social.

Uma vez postas as categorias teórico-analíticas em seus aspectos centrais, cabe organizá-las dentro de um mesmo esquema mental, apresentando uma

representação analítico-compreensiva que abarca a contextualização do contemporâneo (identidade, cultura e educação) e do dialogismo bakhtiniano inseridos na abordagem ergológica de Schwartz (2007), conforme se propõe desenvolver na próxima seção.

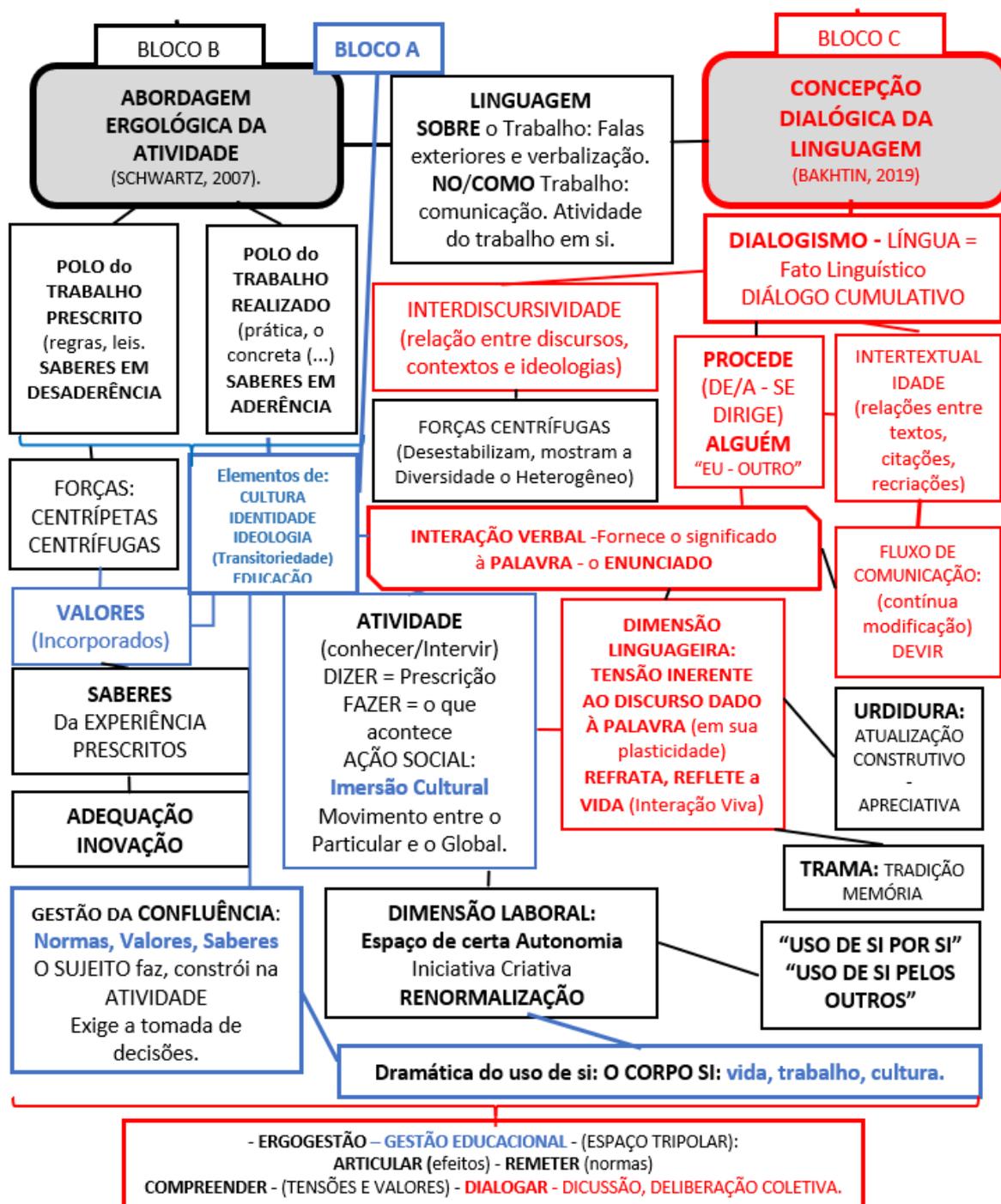
5.4.1 Dispositivo de análise: a concepção, o uso e a interpretação dos dados

O itinerário de análise a ser seguido neste estudo dispõe-se a partir das trajetórias teóricas visando compreender as refrações da experiência e dos saberes que se manifestam na arquitetura da ergogestão e que tencionam valores ideológicos e culturais que se revelam nas práticas sociodiscursivas e na interação dos sujeitos envolvidos na atividade de trabalho educacional, no caso em tela, os gestores da Educação.

Para dar conta desse processo, é necessário buscar amparo no paradigma indiciário, isto é, na metodologia tradicional dos estudos de micro-história (GINZBURG, 1992), enquanto uma técnica focada no trato dos documentos e fragmentos de discursos na condução de pesquisas para auxiliar na descoberta e na investigação de vestígios que podem revelar chaves de significados e excertos para a concepção de uma lógica compreensiva mais ampla.

Para tanto, é preciso descrever e compreender as tramas e urdiduras das práticas sociodiscursivas a partir da interação verbal no processo discursivo desse contexto sociolaboral. Portanto, tendo por base a fundamentação teórica indicada anteriormente, torna-se esclarecedor observar o dispositivo de análise elaborado pelo pesquisador desta tese, diante dos corpora e dos objetivos de pesquisa, de acordo com a Figura 7.

Figura 7 - Dispositivo de análise ergo-dialógico



Fonte: Elaborada pelo pesquisador

A Figura 7 revela os elementos de intersecção das categorias apresentadas no Bloco A (em azul): das flutuações transitórias da contemporaneidade (identidade, cultura e educação) em Hall (2003); do Bloco B (em preto): da abordagem ergológica de Yves Schwartz (2007, 2010a, 2011), Schwartz e Durrive (2007, 2010)

e, do Bloco C (em vermelho): do princípio dialógico discursivo em Bakhtin (1998, 2010a, 2010b, 2011b, 2019) e, que serão desdobrados na análise desta tese.

A princípio, as categorias estão dispostas a partir de três polos norteadores: o Polo do Trabalho Prescrito (saberes em desaderência: legislação e orientações técnico-administrativas – saberes constituídos); o Polo do Trabalho Realizado (a prática ou situação concreta da atividade de trabalho educacional – saberes da experiência/investidos), e a Linguagem (relação dialógica que se estabelece entre os sujeitos do discurso na ambiência laboral).

O esquema mental evidencia a relação analítica pluridisciplinar necessária para compreender a dialética dos saberes eruditos e dos saberes de experiência que ocorrem nesse duplo sentido dos saberes, percebendo os reflexos e refrações que engendram efeitos e condições da funcionalidade dos processos da gestão da atividade educacional.

No processo interpretativo, destacou-se a busca e a análise com base documental, a saber, em leis, decretos, pareceres e resoluções (federais e municipais) que tratam das normatizações e das orientações da educação e do processo de gestão educacional, identificando recortes que mesclam com as categorias centrais postas que revelam a atividade de produção de saberes diante da transitoriedade cultural, identitária e ideológica das práticas discursivas nessa ambiência de gestão educacional.

Essas categorias conectam-se com o Bloco B, da dimensão da atividade de trabalho e suas ramificações conceituas da abordagem ergológica através dos saberes prescritos e da experiência no arranjo da dramática do “uso de si por si” e no uso de si pelos outros”. Assim, a dimensão laboral promove suas interfaces da linguagem sobre o trabalho, no/como trabalho, estabelecendo vínculo com a interação verbal, buscando o significado à palavra através dos conectores do Bloco C, da concepção dialógica da palavra que, em sua plasticidade, refrata e reflete a interação viva. Ou seja, buscou-se manifestar efetivamente o processo das vivências e renormalizações que constituem a arquitetura da ergogestão: remeter-se às normas, articular os efeitos, compreender os valores e as tensões geradas. Então, nessas conexões, examinar nas práticas sociodiscursivas dos gestores no processo do diálogo em busca da deliberação coletiva e o perfazer de uma gestão educacional.

Desse modo, leva-se em consideração que, para a ergologia, todos os aspectos que envolvem a atividade do trabalho devem ser tomados de forma integrada e interconectada pela linguagem enquanto um mecanismo que transversalmente constitui e significa as relações que se estabelecem entre a contextualidade sociopolítica, econômica e cultural e as interconexões entre o movimento dos saberes prescritos e realizados. Nessa complexidade, é possível observar como o processo de interação verbal fornece significado às palavras que, em sua plasticidade, proferidas e enunciadas, manifestam a ação de adequação ou renormalização dos saberes aos contextos específicos e necessidades emergentes, ou apenas reproduzindo as orientações dadas ou mesmo tomando iniciativas criativas, ressignificando e recriando saberes orientativos à prática laboral eficaz.

A inter-relação dos blocos categoriais A, B e C, na perspectiva da gestão educacional procura, por um lado, retratar a inclinação dos sujeitos dos discursos que apenas reverberam as orientações legais, produzindo práticas de gestão amiadada ou meramente contrapontos de oposição, sem ansiar um pensar criativo. Por outro lado, propõe-se a observar o discurso dos gestores, que, diante dos saberes prescritos na legislação educacional vigente e nas orientações postas, promovem um processo dialógico, assimilando o prescrito e, diante de situações diferentes, desenvolvendo uma relação languageira cuja comunicação manifesta uma ação criativa, de ressignificação dos processos pedagógico-gerenciais na educação em vista da promoção da eficiência e da qualidade educacional.

Portanto, tem-se aqui uma exigência epistemológica, ou seja, que exige observar com discernimento o espaço de compreensão da atividade real em sua concretude. Para tanto, é necessário ir a campo, ou seja, aonde se dá o processo de gestão educacional: na Secretaria Municipal de Educação, no Conselho Municipal de Educação e na direção das unidades escolares. Observar se há uma prática que favoreça o desenvolvimento de saberes novos ou que promova a renormalização do prescrito. Observar nos discursos dos gestores as palavras que enunciam efetivamente suas ações e direcionamentos.

No próximo capítulo, apresenta-se a análise e a apuração dos corpora desde os saberes instituídos, manifestados pela legislação educacional em vigor, em direção ao parecer em torno dos discursos dos sujeitos da gestão educacional, enunciadorees dos saberes da experiência.

6 ATOS DA PRÁXIS ANALÍTICA: O CORPO SI DA GESTÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA ERGOLÓGICA

Essa competência disciplinar [o trabalho profissional do linguista] é indispensável, nem que seja – justamente – para percebermos os distanciamentos entre as formas relativamente padronizadas da linguagem e aquelas que você mesmo utiliza, para nos darmos conta de que esse distanciamento não é nenhuma fraqueza, mas, ao contrário, um ajustamento inteligente à configuração de sua própria atividade. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 136).

Após apresentar os alinhavos e as costuras introdutórias, o desenvolvimento teórico-conceitual e a apresentação dos caminhos metodológicos, é preciso revelar as circunstâncias do foco através de uma breve descrição contextual. Dado isso, é premente adentrar na análise dos corpora da pesquisa, que são saberes constituídos dentro de uma ambiência que evidencia flutuações representativas transitórias.

6.1 REVELANDO AS CIRCUNSTÂNCIAS DA TERRITORIALIDADE DOS CORPORA

Atendendo ao corpora convencionado, pontua-se que a abrangência da Rede Municipal de Ensino do município de Dois Irmãos/RS, de forma específica, compõe nove gestores educacionais de unidades de ensino e uma gestora da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Para tanto, é momentoso acessar algumas informações contextuais e culturais do território, uma vez que, em Dois Irmãos, há significativa preocupação com a educação e com o desenvolvimento do município. Para ter uma noção geral desse processo, é importante apresentar alguns elementos que descrevem as características do município.

6.1.1 Peculiaridades do Município

Dois Irmãos é uma cidade posicionada na Encosta da Serra Meridional, e, por essa razão, é chamado de *Portal da Serra*. Segundo o IBGE, estima-se que a atual população é de aproximadamente 32.671 pessoas²⁷. Em publicação do Atlas de Exclusão Social, em 2015, o município está em 8º lugar no Brasil e no 3º do Rio Grande do Sul no ranking de municípios mais igualitários. É certo que esses dados

²⁷ Dados extraídos de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/dois-irmaos/panorama>. Acesso em 22 de fev. de 2020.

levam em conta elementos como emprego, escolaridade, pobreza, desigualdade, alfabetização e juventude.

O ano de 1824 é um marco embrionário circunscrito pela vinda dos imigrantes alemães à região do Vale do Rio dos Sinos, mais especificamente a São Leopoldo e, gradualmente a *Baumschneiss* (Picada Baum), nome dado em homenagem ao sobrenome Baum, um dos primeiros residentes. Dentro em pouco, o local foi chamado de Picada Dois Irmãos, em referência aos dois morros que ressaíam.

O povo do município de Dois Irmãos tem envidado esforços para preservar sua história e cultura em questões que envolvem desde a arquitetura até a gastronomia.

A dinâmica econômica dois-irmonense é mobilizada por setores como produção e varejo de móveis, estofados, esquadrias, química, consórcios, financeiras, produção de calçados, construção civil, serviços, comércio, atacado e distribuição, gastronomia e áreas da agricultura familiar.

Em relação à Educação, os munícipes sempre tiveram a preocupação com a formação que inicialmente estava vinculada a escolas paroquiais, ou seja, ligadas às comunidades religiosas e mantidas pelas próprias famílias. Mas, mais tarde, surgiram as escolas públicas num amparo do governo estadual, as chamadas “brisoletas” (alusão às escolas locais criadas pelo governo Leonel Brizola no RS. Como também, num esforço dos gestores municipais locais em criar as escolas municipais.

Para dar conta da demanda da Educação Infantil no território, em 1983, a Administração municipal instaurou o Decreto Municipal nº 028/83, que criou e aprovou o Estatuto da Fundação Municipal de Assistência. No ano de 1994, por meio da Lei Municipal nº 1.209/94, ele foi modificado e incorporado à Fundação Assistencial de Dois Irmãos (FADI), instituição privada sem fins lucrativos. Em regime de convênio com a Prefeitura Municipal de Dois Irmãos, através da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, passou a atender a crianças de 0 a 5 anos em turno integral, distribuídas em oito Unidades Educativas. O Sistema Municipal de Ensino de Dois Irmãos conta com nove escolas municipais de Ensino Fundamental e três escolas de Educação Infantil.

A partir de 2013, foi publicada a Lei 12.796/13, que se manifestou sobre a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 anos na Educação Básica: a Educação Infantil, nas escolas de ensino regular, atenderá a crianças de 4 e de 5

anos, numa carga horária de 800 horas, distribuídas em, no mínimo, 200 dias letivos. Sendo assim, a FADI passou a atender somente às crianças de 0 a 3 anos. As matrículas de alunos com idade entre 4 e 5 anos passaram para as redes municipal e privada.

Conforme descreve o Documento Orientador Curricular de Dois Irmãos – DOC/DI (2020), a rede municipal conta com três escolas de Educação Infantil, nove de Ensino Fundamental – que também atendem a alunos de 4 e de 5 anos – e um Centro Integrado de Educação Complementar das Escolas Municipais de Dois Irmãos – Projeto Global. De acordo com o DOC/DI, em agosto de 2019, os dados apurados no sistema da Secretaria Municipal de Educação indicavam um número estimado de alunos matriculados nas turmas de Educação Infantil que girava em torno de 750 crianças, enquanto nos Anos Iniciais e Anos Finais contabilizavam, aproximadamente, 3.163 estudantes. Para atender a essa demanda, estão distribuídos nas escolas 357 profissionais da Educação, entre os quais estão professores, técnicas de apoio pedagógico, auxiliares e monitores educacionais.

Além das referidas instituições de ensino, o município ainda conta com três escolas da rede estadual, que atendem um número de 2.009 alunos. Na rede privada, tem-se uma escola de Educação Infantil, com 81 alunos. Esta, em 2017, iniciou um convênio com a Prefeitura Municipal de Dois Irmãos para atender até 150 crianças de 04 a 05 anos no contraturno escolar. Além disso, ainda há uma escola de ensino fundamental privada, com 254 alunos. (DOC/DI, 2020, p. 27).

O município de Dois Irmãos, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, mantém o Plano Municipal de Educação, o Regimento Escolar e os Planos de Estudos como documentos norteadores de atividades desenvolvidas nas escolas.

Esses documentos foram elaborados em regime de colaboração, numa construção coletiva e democrática com os profissionais da educação, alinhados à Constituição Federal, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao Plano Nacional da Educação e às Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação. (DOC/DI, 2020, p. 27).

Os documentos orientadores de Dois Irmãos foram fundamentados nos princípios “éticos, estéticos e políticos, considerando o aluno como sujeito histórico e de direitos, seus modos de ser, de agir e de expressar-se” (DOC/DI, 2020, p. 27). A elaboração dos planos de estudo teve como referencial os Parâmetros Curriculares Nacionais e considerou o planejamento cooperativo e integrador, respeitando a

peculiaridade de cada unidade escolar.

Desse modo, em regime de colaboração com a União e com o Estado, o Município, através de seus segmentos representativos, garante os direitos de aprendizagem e desenvolvimento global das crianças e dos adolescentes, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, por meio da elaboração conjunta, de um documento orientador de território. Essa ação promoveu o diálogo entre as diferentes redes de ensino e as escolas do território do Município. Sendo assim, houve um empenho em reconhecer a autonomia pedagógica, a identidade e a diversidade de cada rede de ensino, implementando e assegurando a toda comunidade escolar um documento referencial que sirva como base das ações pedagógicas.

Sendo assim, de acordo com o DOC/DI (2020, p. 16-7), o CME/DI se manifesta

[...] através da Resolução CME/DI nº 29, 12 de junho de 2019, orientando a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho – RCG, como também da instituição do Documento Orientador do Território Municipal de Dois Irmãos – DOC/DI, como obrigatórios ao longo das etapas e respectivas modalidades da educação básica do território municipal de Dois Irmãos. Como processo correlato a esse, indica a necessidade de que se faça a revisão dos Projetos Político-Pedagógicos, Regimentos Escolares e documentos afins de todas as Instituições Escolares do território que [...] avocam o compromisso com a melhoria dos processos de ensino em decorrência de aprendizagens significativas, dado que o currículo deve ser público e manifesto, fruto da discussão e do engajamento dos profissionais de educação, até mesmo os que anuem as políticas públicas educacionais deste município, que se firmam como protagonistas da ação educativa.

Portanto, essas discriminações do Conselho Municipal de Educação de Dois Irmãos indicam a atmosfera e o espaço de atuação do Sistema Municipal de Ensino, definido como espaço circunjacente deste estudo. Nesse contérmino desenvolvem-se os processos de organização e sistematização da gestão educacional, ou da atividade laboral educativa.

Dadas a descrição e a construção contextual dessa ambiência em que se desenvolveu esta pesquisa, na próxima seção, passa-se a construir relações analíticas e compreensivas em torno dos saberes prescritos assentes que, na ambiência de gestão, são renormalizados, alicerçando-se na perspectiva dialógica da interação verbal e na atividade do trabalho de gestão educacional.

6.2 EXCERTOS E REFLEXÕES NA TRILHA DOS SABERES PRESCRITOS E DA EXPERIÊNCIA: DIÁLOGOS E DECORO EM DESADERÊNCIA

De acordo com a ampla investigação desenvolvida por Schwartz (2001), a ergologia avança uma abordagem que leva em conta a dimensão global do sujeito na atividade. Partindo dessa compreensão, e da de que a ergologia conjectura a atividade de trabalho como um ato peculiar, um espaço real de vivências significativas, em que ocorrem diálogos sobre as normas e valores, dramáticas, opções, usos de si, manifestados na busca de pertinência dos indivíduos envolvidos na atividade laboral, Schwartz e Durrive (2010, p. 299) sublinham: “Seria muito cômodo, muito ‘racional’, anular, minimizar, como resíduos negligenciáveis, o que talvez seja a própria assinatura de nossa humanidade”. Para Schwartz (2010a, p. 45), o sujeito “[...] faz escolhas [...] consciente ou inconscientemente, [...] mas ela faz escolhas. Se ela tem escolhas a fazer, é em função de critérios [...] de valores que orientam estas escolhas”. Então, evidencia-se que o sujeito trabalhador, em sua atividade, incorpora seus valores, suas crenças e seus saberes para reestruturar normas.

Na atividade de gestão educacional, o saber da experiência, de suas vivências cotidianas de gestão são um parâmetro referencial para tomar decisões frente ao saber prescrito. Por essa ótica, o gestor engendra o uso de si por si para reformular normas instituídas, reconhecendo-se como um sujeito histórico, engajado em suas ações laborais e sociais que o embasam na atividade.

Conforme Bakhtin, as palavras em si não representam, mas trazem em si o sentido e o significado dentro de uma relação de dialogia, ou seja, de diálogo. O saber prescrito, a legislação, em si, o documento em si, nada representam. Mas, dentro de uma relação comunicativa refratam um comunicado, uma orientação, uma indicação diretiva de como devem ser conduzidos certos processos de gestão educacional. Além disso, tem sentido específico, pois é dirigida aos gestores que têm domínio do contexto da práxis educativa e têm a compreensão da norma que lhes é dirigida. Portanto, o saber prescrito só manifesta sentido, refrata significação ideológica, funcional ou administrativa quando se dá dentro dessa relação comunicativa da atividade da educação.

Ainda, para lembrar, a sistemática de análise e interpretação deu completude a esse propósito investigativo, e, além do exame teórico, trilhou-se em

três momentos: 1) recolha da dados em torno da legislação educacional (leis, decretos, pareceres, resoluções, indicações, orientações); 2) aplicação de entrevistas à gestora municipal; 3) realização de entrevistas com os gestores de unidades escolares da rede municipal de ensino. Assim, traz-se os elementos da composição desses *corpus*, construindo um cruzamento entre as categorias referenciais de análise e o recorte de enunciados sociodiscursivos dos entrevistados, tipificando achados e indícios que corroborem, em sua inter-relação, ao que se aventa nesta tese.

Congruente a essas exortações, perpassa-se de fragmentos transcritos à análise de documentos legais de cunho normatizador e orientador da esfera federal, exarados pelo Governo Federal, Ministério da Educação e Cultura, Câmara de Educação Básica e Conselho Pleno (Anexos A,B, C, E), da Constituição Federal (Anexo D), do Referencial Curricular Gaúcho constituído pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (Anexo G). Na sequência, transcreve-se partes de prescrições legais locais auferidas pelo CME/DI (Anexos F, G, H), num ato contínuo buscar indícios sociodiscursivos dos gestores com o propósito de revelar a dinâmica das refrações da experiência e dos saberes presentes na arquitetura da ergogestão, em incessante tensionamento dos valores identitários, ideológicos e culturais, para contemplar os objetivos de análises.

Por esse olhar, de acordo com Bakhtin (2019), os fundamentos da palavra em si e a palavra do outro manifestam uma performance e podem ser observados e avaliados, intercaladamente, em vinculação ao sujeito do discurso de modo principal. Ou seja, se na atividade do trabalho o discurso reportado é o do manual ou norma que prescreve as ações a serem desenvolvidas, pode-se considerar como palavra própria o saber instituído (a norma) enquanto discurso escrito diretivo em relação aos sujeitos da ação laboral, que seria a palavra do outro, e isso possivelmente se modificaria no momento em que algum dos sujeitos da atividade de trabalho tomasse a palavra.

Apoiando-se no que prescreve a Constituição Federal (1988, p. 27), em seu Artigo 22: “Compete privativamente à união legislar sobre: (EC no 19/98) [...] Inciso XXIV – diretrizes e bases da educação nacional;”, compreende-se que o termo “competete” indica mando e responsabilidade do Governo Federal, “da União”, para ditar as referências da educação nacional. Então, diante do saber prescrito, a legislação educacional seria, por ora, considerada como a palavra própria, por ser o

ponto de início, quer dizer, o conteúdo ou texto de referência: a norma/lei indica o enunciado.

Diante de um panorama que ampliou as discussões em torno de uma nova lei que orientasse a educação brasileira, em 1988, durante o processo de aprovação da Constituição, editou-se uma primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, estendendo aos municípios a atribuição de oferecer o ensino básico à população. Ditosamente, em 1996, ampliaram-se os processos de debates e qualificou-se a nova LDB, que, substituindo a versão anterior, materializa suas prescrições.

Conforme Demo (2015), a LDB atual, antagonicamente, preserva “ranços” e oportuniza iniludivelmente avanços como a ampliação dos direitos educacionais, a autonomia de ação das redes públicas, das escolas e dos professores e deixar mais claras as atribuições do trabalho docente. Assim, todos os saberes prescritos nessa Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada há 20 anos, têm centralidade nas mudanças no cenário da educação brasileira desde 1996. Da mesma forma como a Constituição serve saberes para a totalidade da legislação brasileira, a LDB alicerçou e consolidou saberes que sustentaram e ampliaram o acesso, acurando a gestão educacional e, de modo especial, o financiamento do ensino no Brasil.

Em similitude a isso, de acordo com Apêndice II, sob a aplicação da questão: “Qual a base referencial legal que serve de sustentação para a atividade do gestor municipal?”, encontra-se uma referência nas palavras da secretária municipal de Educação de Dois Irmãos, reiterando a base legal que sustenta a atividade de gestão: “[...] que determina a Constituição Federal e, de forma mais específica, a LDB, que é nossa referência legal maior nos processos de desenvolvimento da educação em todos os seus âmbitos [...]” (MALDANER, 2020, p. 2). Ou seja, a secretária de Educação indicou de forma clara nas palavras “é nossa referência” o saber prescritivo indicador para suas ações no âmbito da gestão da educação municipal.

Da mesma forma, a gestora GE²⁸-3 afirmou “[...] ainda há a lei maior que é a LDB” (GE-3, 2020, p. 03). Portanto, a base constitutiva e inspiradora para as

²⁸ GE-1: doravante, a abreviatura equivale a Gestor Escolar em aplicação da coleta de dados em entrevistas. A numeração indica a sequência dos entrevistados. Evita-se indicar a Unidade Escolar de atuação dos gestores, sequer sua abreviatura, por razões de sentido ético.

iniciativas e deveres da gestão educacional está definida pela LDB. A partir dela, se elaboram diferentes orientações legais, dando definições específicas para todos os campos da gestão educacional.

Acercando-se aos conceitos de Bakhtin (2019) sobre a formação dialógica dos enunciados, pode-se afirmar que tanto os enunciados legais quanto a leitura ou o discurso provindos dessa leitura dos sujeitos do trabalho são um vínculo na comunicação discursiva, uma vez que estão tomados de sentidos, ruídos e reverberações do que está prescrito enquanto refletem para executar, ou seja, transpor para a prática o saber prescrito. Em concordância a isso, observa-se a afirmação da gestora municipal: “[...] como secretária, não posso fazer algo se isso não está normatizado” (MALDANER, 2020, p. 01). Por isso, os saberes legais da educação – ler, ouvir e dialogar – são indissociáveis e manifestam o intento de organizar e dirigir o funcionamento da educação nacional. São a referência para as atuações dos Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais em transpor as normativas aos seus contextos.

Ligado diretamente ao Governo Federal está o Ministério da Educação e Cultura, responsável pela elaboração e pela execução da Política Nacional de Educação, através do Plano Nacional de Educação (PNE). Todo o sistema educacional brasileiro, desde a educação infantil até profissional e tecnológica, está sob responsabilidade desse ministério.

Sendo assim, a atividade de trabalho educacional materializa-se mediante uma relação de aderência e desaderência, enquanto se apresenta através de uma dialética entre o que é prescrito na dimensão teórica e o que a realidade, a vida prática, concreta exige refletir e fazer. Para compor um raciocínio que evidencia uma sintonia a esse movimento entre a aderência e desaderência, entre o prescrito e o espaço vivencial, cabe observar o discurso da gestora municipal de educação:

[...] preciso sempre levar em conta quem é esse nosso professor. Quem é nosso público alvo [...] são feitas pesquisas de avaliação institucional nas escolas, na comunidade escolar [...] ouvindo os professores e funcionários de cada unidade escolar avaliando todos os serviços, seu trabalho e o da direção da escola. Da mesma forma, acontece a avaliação institucional da SEMEC. Em cima disso, destes dados, faço um planejamento, de saber quais são as ações, quais as atividades e quais os espaços e pessoas que precisam um olhar especial [...] (MALDANER, 2020, p. 02)

As indicações terminológicas “é preciso sempre levar em conta” e “são feitas pesquisas”, proferidas pela gestora municipal, indicam a assimetria entre o prescrito e o campo da experiência. Manifesta-se, aqui, o plano de produção de saberes, como um problema a ser compreendido, em dar conta de perceber o contexto de cada unidade escolar, de cada profissional em atuação no presente e no meio da rede municipal de ensino. Tanto os profissionais em atividade do trabalho, quanto as ações de gestão e de ensino constituem o movimento entre o que são, no presente, e o que a vem a se tornar, num determinado tempo e espaço singular, de acordo ao que Schwartz (2009, p. 16) cognomina de “presentes precedentes ou aos meios adjacentes.”

Observa-se o movimento dinâmico da gestão da atividade quando a gestora municipal manifestou a necessidade de seguir o prescrito e de, necessariamente, precisar se apropriar dos elementos contextuais e a respectiva sucessão de eventos da contextualidade da rede municipal de ensino. Segundo Schwartz (200b, p. 485), “toda atividade de trabalho é sempre, em algum grau, de um lado, descritível como um protocolo experimental e, de outro, experiência e encontro. Isto nos parece ser o início de todo olhar ergológico sobre ela”.

Portanto, como em qualquer atividade produtiva, também na situação da atividade da gestão educacional processam-se duas perspectivas diferentes. Na primeira, considera-se o “quefazer” ou a tarefa, como referência. O trabalho, “quefazer”, já está prescrito, determinado. O trabalhador é requisitado a consumir, efetuar a tarefa. Assim, o gestor educacional, como os demais colegas de função, deverá fazer o que é necessário e potencializará a atividade reflexiva para otimizar suas ações.

Na segunda perspectiva, a gestora busca, através das pesquisas, querer saber mais do contexto, dos momentos de vida. Ou seja, precisa ter ciência, mesmo que de modo mais genérico, das cenas e sucessão de eventos das ambiências da gestão de cada unidade escolar. Ambas as perspectivas manifestam o trabalho diante da observância de um procedimento, pois, conforme Canguilhem (1992b, p. 27), “trabalhar é pensar, e também é viver.” Ainda assim, embora se complementem a fim de assimilar a atividade humana, estas perspectivas se diferenciam na dimensão da abordagem: uma aborda o sujeito no trabalho a partir do aspecto vital, e outra sustenta a dimensão intelectual.

Dessa forma, a concepção ergológica do trabalho indica um encadeamento conceitual contrastante, pois, de um lado, é regulado por quesitos epistêmicos amarrados à necessidade de saber e compreender através das tramas conceituais, o que ditam os saberes instituídos, as normas e leis que prescrevem o fazer; de outro, manifesta-se uma condição ergológica em direção ao oposto, conectando o prescrito, o conceito, em busca da sua aderência pontual, com o objetivo de captar e compreender “[...] as configurações de saberes e de valores gerados no contexto.” (DURRIVE; SCHWARTZ, 2010, p. 301).

Dessa forma, ao se trazer as categorias de cultura e identidade em Hall (2003), é evidente a relação compreensiva de que há aqui configurações suficientes apontando à inevitável influência dos movimentos e flutuações do contexto histórico e social sobre o indivíduo, de forma especial das normas, que lhe são globais, gerais, dadas por um sistema globalizado, como também, do local, das constituições normativas em âmbito circunstancial próximo. Efetivamente, na fala da gestora municipal, fica perceptível o direcionamento do processo da gestão educacional local voltada para a sua constitutividade identitária:

[...] se acredita numa educação de Dois Irmãos [...] trabalhamos muito em torno do aniversário de emancipação e dos 160 anos de colonização alemã, buscando os elementos característicos culturais específicos de nosso município. A ideia era contextualizar a nossa história, a nossa vida. Qual nosso legado? Resgatando nossa cultura, nossa história. (MALDANER, 2020, p. 04).

O projeto de gestão educacional do Município pauta recuperar e cultivar elementos culturais e identitários da sua origem alemã através da promoção de eventos religiosos, festas populares, esquetes teatrais. Mas a atual caracterização territorial e populacional já carrega em si fortes traços da migração e dinâmica socioeconômica transterritorial, dado o movimento populacional em busca de emprego e melhores condições de vida. Por ser um polo calçadista, atrai muitas pessoas de todas as regiões do estado do Rio Grande do Sul. Logo, as pessoas trazem consigo seus elementos culturais, promovendo uma dinâmica de mudanças.

Esse movimento congrua o que anuncia Bauman (2001) no sentido de que a identidade cultural do sujeito não é sólida, mas flexível, móvel e líquida, portanto, certifica a constitutividade transitória e fragmentada adotada por Hall (2003). No cotidiano, o indivíduo precisa se adequar continuamente perante os elementos prescritos e os discursos dados e a necessidade de se fazer, refazer ou reinventar.

Da mesma forma, a atividade laboral reconfigura-se continuamente exigindo a reformulação e o fortalecimento identitário do sujeito à sua ambiência laboral. Para a gestora, essa ideia é clara, pois “[...] nós, os gestores [...] os professores, o Conselho Escolar e o Círculo de Pais e Mestres [...] precisam estar alinhados.” (MALDANER, 2020, p. 4). Esse alinhamento significa conhecer as características identitárias da formação do Município e desenvolver suas ações pedagógicas em consonância com planejamento das políticas municipais. Isso, portanto, é uma norma.

Já é manifesto que, conforme Schwartz (2007b), toda atividade humana é norteada por normas estabelecidas a priori. Cabe reiterar que o conceito de norma antecedente é mais amplo do que a categoria de trabalho prescrito, visto que envolve várias das dimensões presentes nas situações laborais. Desse modo, norma ou saber prescrito refere-se ao que é dado e solicitado ao trabalhador antes de o trabalho ser efetivamente realizado, portanto, é exterior e anterior ao processo da atividade humana.

Quando Schwartz (2007b) apresenta a categoria de trabalho através do conceito de atividade industriosa, refere-se à atividade industriosa que sempre envolve algo como um debate de normas. De acordo com Maldaner (2020, p. 3), “fazemos reuniões de formação para orientar e passar as referências legais [...]”. Indica-se, aqui, o reconhecimento da norma, do saber prescrito como ponto de partida e base da gestão educacional.

Nessa alocação evidencia-se a distinção entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Neste estudo, a noção de trabalho real é tomada como a noção de normas antecedentes, como anteriormente já se mencionou ao referenciar os estudos de Canguilhem (2012), ao analisar a tendência de cada um sempre renormatizar seu meio de vida e seu meio de trabalho.

A gestora municipal manifestou uma compreensão clara sobre esse fenômeno que Schwartz (2007) chama de renormalização quando expressou que:

A gestão da escola tem um olhar. Volto a dizer, através do PPP, do regimento único, de acordo com o contexto em que a escola está inserida. Aí entra o diretor, o vice e o pedagogo, naquilo que eles acreditam na educação, em sua concepção de ensino e aprendizagem. gente passa as orientações de uma forma a gente vê como um todo, se planeja para que a educação de nossa cidade seja de vários níveis e formas diferentes, mas ai vai entrar de como os diretores e pedagogos tem seu planejamento a nível de escola. (MALDANER, 2020, p. 3).

Ou seja, efetivamente, o processo de renormalização acontece considerando as características do contexto de cada unidade escolar, as concepções de educação e os fazeres de gestão peculiares de cada gestor de unidade escolar. Embora a Secretaria de Educação dispense um olhar acompanhando as ações em cada escola, “[...] não acontece um engessamento. A gestão da escola tem um olhar. [...], através do PPP, do regimento único, de acordo com o contexto em que a escola está inserida.” (MALDANER, 2020, p. 4). Sendo assim, no âmbito da gestão educacional, a reflexão em torno das normas ou da legislação que representam os saberes instituídos, ultrapassa a ambiência de trabalho, pois reconhece a comunidade local em suas características e necessidades específicas, e essas se tornam o foco norteador do processo laboral educativo em cada unidade escolar.

Conforme Souza-e-Silva (2004), a atividade de trabalho é um posicionamento diante das prescrições fixadas no seu exterior e, por conta disso, pode ser repensada com vistas às necessidades emergentes. Entende-se, por conta disso, que as prescrições são centrais para organizar o trabalho da gestão educacional e como ele deve ser executado pelo trabalhador/gestor ou profissional da educação, para que esse se sinta resguardado ao desenvolver a atividade. Então, em conformidade com Schwartz (2007b, p. 34), as normas antecedentes que “estão próximas do trabalho como prescrições, procedimentos, constrangimentos, relações de autoridade, de poder, mas também os saberes científicos, técnicos, regras jurídicas, as regras capitalizadas”, estão estabelecidas na “[...] LDB, na BNCC, nas resoluções e pareceres do Conselho nacional de Educação, como também do Conselho Municipal de Educação, do Regimento e do PPP.” (MALDANER, 2020, p.1). Isso tudo vem antes da execução de uma atividade de gestão educacional.

Isso posto, o trabalho prescrito provém da hierarquia, ou o que está publicado, homologado e deve ser realizado (SCHWARTZ, 2007a). O trabalho real, segundo o mesmo autor (2011b), é o desenvolvimento do ato laboral, se a atividade é realizada de acordo como foi prescrita ou se passa por renormalizações entendidas como gestão dessas variações. Sendo assim, o CNE/CEB emite um parecer ou resolução, a qual deve ser reeditada nos Sistemas Estaduais ou Municipais de Educação. E, por sua vez, o normatizado será significado no Regimento Escolar e nos Projetos-Políticos Pedagógicos de cada Unidade Escolar. Declara-se que há prescrições provenientes, ou dadas por uma hierarquia, e as prescrições ascendentes, que são criadas no ambiente de trabalho. O indivíduo que

atua sobre o trabalho não está preso inflexivelmente às normas, a partir de seus saberes constituídos e instituídos, e, sim, renormaliza as prescrições. Caso a Secretaria de Educação, ou mesmo uma equipe gestora de alguma unidade escolar não assentisse às prescrições ou as renormalizasse, desencadearia uma instabilidade ou insegurança aos sujeitos em atividade laboral.

A norma editada, ou que seja falada, manifesta um direcionamento e encaminhamento da atividade. Portanto, conforme Bakhtin (2019), as palavras em si não representam, mas trazem em si o sentido e o significado dentro de uma relação de dialogia, ou seja, de diálogo. O saber prescrito, a legislação, em si, dada, o documento em si, nada representam. Mas dentro de uma relação comunicativa refratam um comunicado, uma orientação, uma indicação diretiva de como devem ser conduzidos certos processos de gestão educacional. E tem sentido específico, pois é dirigida aos gestores que têm domínio do contexto da práxis educativa e têm a compreensão da norma que lhes é dirigida. A gestora municipal demonstrou que isso é axiomático, afirmando: “[...] como gestora, preciso olhar a parte legal [...] a legislação. Além disso, temos o nosso CME, precisamos gestar juntos[...] como secretária não posso fazer algo se isso não está normatizado.” (MALDANER, 2020, p.1). Portanto, o saber prescrito manifesta sentido, refrata significação ideológica, funcional ou administrativa quando se dá dentro dessa relação comunicativa da atividade da educação.

Os documentos, leis, decretos, pareceres e resoluções são os “enunciados vivos” (BAKHTIN, 2019), ou seja, na tentativa de se fazer compreender e dirigir os processos de gestão educacional no país, esse uso enunciativo ou interação verbal se dá pela homologação ou comunicação legal. Esses documentos expressam a posição objetiva e real das ações a serem tomadas pelos sujeitos da gestão educacional.

Nessa perspectiva, os conceitos “direitos e objetivos de aprendizagem” apontam o pacto com o preceito legal da educação com qualidade, igualdade e equidade. Entende-se a igualdade como o direito igualitário de acesso, permanência e sucesso escolar. A equidade é apresentada como um princípio de superação da exclusão e da desigualdade na dimensão escolar, acreditando acolher as diferenças de necessidades dos estudantes, em prol da qualidade da aprendizagem. Já os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são prescritos pela BNCC

como “competências e habilidades” a serem atingidos nos tempos e nas etapas da Educação Básica. De acordo com o Art. 3º da Resolução CNE/CP nº 2/2017:

No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Parágrafo Único: Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB, a expressão ‘competências e habilidades’ deve ser considerada como equivalente à expressão ‘direitos e objetivos de aprendizagem’ presente na Lei do Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2017).

Efetivamente, a palavra legal se mostra em funcionamento (BAKHTIN, 2019), pois há a comunicação prescritiva ditando o que são os “direitos e objetivos de aprendizagem”. Esse discurso só terá sentido e significado se suscitar a resposta do “outro” (BAKHTIN, 2019), que, no caso, são todas as esferas públicas: as redes de ensino federal, estadual, municipal e aprovada, em seus sujeitos (gestores, professores e alunos). Diante da instituição normativa de um processo educacional, constitui-se uma relação dialógica (BAKHTIN, 2019), em que coaduna uma tensa relação entre essas diversas vozes discursivas.

De modo mais claro e objetivo, a BNCC declara os direitos de aprendizagem em dez competências gerais, que caracterizam o desenvolvimento escolar dos educandos em todas as fases da Educação Básica, dispensando atenção especial aos aspectos cognitivos e aos aspectos socioafetivos, visando à formação de cidadãos engajados na afirmação de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Esses direitos de aprendizagem se interconectam e ampliam-se no desenvolvimento didático indicado para as três etapas da Educação Básica, sem elevação ou depreciação entre elas. Nessa mesma perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL/DCNEB, 2013, p. 56) descrevem que:

Compreender e realizar a Educação Básica, no seu compromisso social de habilitar o estudante para o exercício dos diversos direitos significa, portanto, potencializá-lo para a prática cidadã com plenitude, cujas habilidades se desenvolvem na escola e se realizam na comunidade em que os sujeitos atuam.

Por conta disso, é fundamental entender que os direitos e os objetivos de aprendizagens são comuns, mas os currículos são diferentes, na medida em que precisam ser construídos conforme a realidade local, social e individual da escola e de seus alunos. Ou seja, o agente do processo (governo federal, MEC) exige que a comunidade educativa (sujeitos da educação: gestores, educadores) atue em prol da melhoria educacional. Percebe-se aqui a materialização do “ato responsável ou responsável” (BAKHTIN, 2010b, p. 91).

Logo, no Município de Dois Irmãos/RS, foi realizada uma mobilização para constituir o Documento Curricular do Território Dois-irmonense, uma ação entre as redes de ensino coordenada pela Secretaria da Educação, Cultura e Desporto do Município de Dois Irmãos (RS), motivada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-RS); pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul (UNCME-RS) e pelo Conselho Municipal de Educação de Dois Irmãos (CME/DI), em suas resoluções, pareceres e indicações, visto que os profissionais da educação, sujeitos do processo educativo e gestores, como também toda sociedade civil, fruíram de espaço para contribuir com esse documento através de reuniões presenciais e audiência pública. Conforme informou a Secretária de Educação,

[...] a BNCC, desenvolvemos um estudo, [...] aconteceu a nível nacional e local, assim nos organizamos para primeiro ler e depois junto ao pedagógico, para estudar e debater. [...] orientei sobre a BNCC de que em cada escola, nas reuniões pedagógicas, se fizesse a leitura e o estudo da BNCC, pois cada professor deveria ter o conhecimento deste documento. Assim através de um comunicado da SEMEC. (MALDANER, 2020, p. 2).

O processo foi sistemático, de apropriação do texto da BNCC e da contextualização do documento, visando revisar e readequar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola em sua singularidade. Mas as unidades escolares não estão isoladas no território, pois fazem parte do Município. Portanto, é mister o cuidado em promover o diálogo entre as diferentes redes de ensino e escolas do território do Município, a fim de levar em conta o contexto em que ocorrem os processos de ensino e de aprendizagem, considerando as peculiaridades de cada rede de ensino e de cada escola, assim como dos temas integradores que se concatenam com o modo de vida local, regional e global, delineados no Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e na BNCC. Prontamente visíveis estão os elementos

discursivos (BAKHTIN, 2010b) que indicam um tom único e claro de reação necessária das comunidades locais, das diferentes redes e sistemas de ensino em construir seus documentos referenciais consubstanciados nas orientações superiores. Sendo assim, há um empenho em considerar e reconhecer a autonomia pedagógica, a identidade e a diversidade de cada rede de ensino, sem afanar aos profissionais de educação um documento referencial de suas ações pedagógicas.

Nesse entendimento, a instituição escolar é tomada como um espaço de socialização do saber sistematizado, em que se apresenta o conhecimento enquanto fundamento para o pleno desenvolvimento pessoal e social, preparando as crianças e os adolescentes para a cidadania, em conformidade com o que preveem a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, e o 2º artigo da LDBEN de 1996. É na escola que efetivamente se materializa a relação dialógica entre o prescrito e o prático.

Para que na ambiência escolar os processos pedagógicos aconteçam de forma adequada, o Município precisa ajustar seu sistema de ensino, no âmbito de todo seu território, abrangendo todos os sistemas de ensino instituídos no Documento Curricular do Território (DOC). No território de Dois Irmãos, esse documento se apresenta como base para que as escolas das redes públicas e privadas reelaborem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), Regimentos Escolares e Planos de Aulas de seus educadores. Todos avocam o compromisso com a melhoria dos processos de ensino e decorrência de aprendizagens significativas, dado que o currículo deve ser público e manifesto, fruto da discussão e do engajamento dos profissionais de educação e, de modo especial, os gestores que anuem as políticas públicas educacionais desse município, que se firmam como protagonistas da ação educativa.

Esse referencial legal para a ergologia, em toda a atividade educacional – de modo principal, a gestão educacional –, constitui-se nos saberes prescritos, orientadores das iniciativas gerenciais, basilares nas ações pedagógicas, e referenciais nos discursos dos sujeitos engajados na ambiência da educação. É fundamental observar que as prescrições se apresentam “às vezes muito coercitivas, outras extremamente vagas, por vezes contraditórias, não podendo ser ignoradas se se quer compreender o que é possível fazer, o que é autorizado, tolerado ou proibido”. (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 85).

Todos os documentos acima indicados, relacionados entre si, são igualmente prescritivos, pois descrevem as normas e o modo como o gestor deve atuar em relação à sua realidade contextual e seu processo de gestão pedagógica. A BNCC complementa e amplia, ou ainda, qualifica a LDBEN, sendo mais minuciosa e adequada ao desenvolvimento exitoso do objetivo educacional: a aprendizagem. Apresenta, no entanto, lacunas que são preenchidas no cotidiano das unidades escolares pelos gestores municipais, gestores escolares e pelos demais profissionais da educação a partir de renormalizações, de acordo com a necessidade de cada instituição.

É preciso acentuar que esses documentos, ao evidenciar a imagem de si, produzem um conceito de uma rede de ensino ou de uma unidade escolar refletindo sua seriedade, a eficiência e qualidade de educação prestada diante da opinião pública.

Embora a legislação educacional seja circunstanciada, há sempre a necessidade de se prescrever a norma emanada da instância federal ao nível local ou municipal, de acordo com o sistema de ensino em que se está inserido. Esse processo revela o que Schwartz (2007b, p. 33) denomina “furo de normas”, ou seja, “todos os furos de normas engajam reconfigurações de maneiras de fazer, dos laços coletivos mais ou menos intensos, das aprendizagens, das redes de transmissão de saber fazer, dos valores do uso de si [...]”.

Dessa forma, como exemplo de lacuna a ser integrada localmente às renormalizações desenvolvidas pelos Conselhos Estaduais, em nível de Estado, e Conselhos Municipais, em nível de rede municipal de ensino, adequam as leis ao contexto local. Portanto, evidencia-se essa lacuna nos documentos que, para além disso, também se manifesta na execução da atividade: na orientação dada pelos gestores aos profissionais de educação na unidade de ensino, como também na execução da ação pedagógica em sala de aula, onde os profissionais precisam dar conta de espaços vazios, inéditos que são importantíssimos para o êxito de sua atividade laboral. Conforme Schwartz (2007a, p. 138), “nenhum protocolo, nenhuma norma antecedente, nenhuma prescrição poderá abstrair os vazios de normas. A antecipação exaustiva é impossível [...]”. Em vista disso, os saberes prescritos são fundamentais para o sucesso da escola.

Infere-se, portanto, que os saberes instituídos norteiam o funcionamento das redes de ensino e, de modo especial, as iniciativas e discursos dos gestores, mas

que exigem um processo de renormalização permanente. Há, aqui, algo importante que manifesta a própria essência da ergologia: “[...] ergologia é a aprendizagem permanente dos debates de normas e de valores que renovam indefinidamente a atividade: é o desconforto intelectual”. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 30). Esse é um dos elementos centrais desta tese que aponta para uma dessintonia entre o que é prescrito pela legislação educacional e o contexto local, específico do território, que impõe adequações e renormalizações para permitir a execução de um labor educacional qualitativo, ou seja, dos contatos da prática pedagógica e as teorias educacionais, legais e discursos de gestão educacional, por sua vez, em desaderência com relação à situação real do trabalho.

A legislação apresenta-se como uma forma de cultura (HALL, 2003), que tem a sua importância e necessidade enquanto conceito regulador, de poder promover saberes conceitualizados. É uma dimensão fundamental da vida humana, uma expressão cultural, porém, ao mesmo tempo, pode estar levando a uma dificuldade de visualizar outra forma de saber, outra relação com o mundo de valores, outra forma de cultura que surge na ambiência do fazer pedagógico. Enquanto isso, os saberes instituídos pela norma, reguladores das atividades de gestão de trabalho, podem desenvolver obstáculos à apropriação do espaço real de prática pedagógica, dificultando a apropriação dos processos complexos que se instalam nessa relação final do processo aprendente, destino da gestão: o ensino e a aprendizagem, que se apresentam como um outro mundo de cultura e de saber. Há uma fragmentação ou desarmonia entre o que determina a legislação e o contexto concreto da magia pedagógica que leva à aprendizagem. A isso, Schwartz (2010b) chama “desaderência”.

Para compreender melhor essa questão, é preciso observar com mais acuidade a maneira como os gestores educacionais transitam entre os espaços de saberes prescritos e saberes de experiência ou saberes investidos e, inicialmente, situar esses saberes com mais precisão. Dessa forma, a ergologia caracteriza esse saber “de investido” por remeter à especificidade da competência adquirida na experiência da gestão de toda a atividade de trabalho. Sendo assim, essa vivência é única, real e, portanto, histórica. Esse é um saber que, de acordo com Schwartz (2010b), está em aderência com a atividade. Não está formalizado, nem tampouco publicado, mas está presente na compreensão e no exercício racional do sujeito da atividade laboral.

Por sua vez, o saber prescrito é desinvestido, ou seja, é constituído fora da atividade prática laboral educacional, apresentando-se de forma acadêmica, genérica e, por conta disso, entendido como em desaderência com a atividade real. No entanto, a envergadura de desenvolvimento da gestão educacional e a estruturação do global ao local, que os documentos norteadores determinam, apontam para uma ação que traz os sujeitos locais para juntos atuarem na renormalização ou na reconstrução dos saberes instituídos em nível territorial.

Então, a BNCC indica as habilidades e competências que são direitos das crianças e jovens para desenvolverem suas capacidades aprendentes. A escola é o espaço onde acontece esse processo. Portanto, os educadores também necessitam viver essa atmosfera. Nessa linha, os gestores precisam, diante dos saberes prescritos nos preceitos legais, transpor as determinações do Sistema Municipal de Ensino. Isso acontece, em primeira instância, pelo Conselho Municipal de Educação que, quando exara suas resoluções, pareceres e indicações adequando a transposição legal aos meandros e características locais.

Lei 1.966/2002 [...] organiza o sistema municipal de ensino de Dois Irmãos e dá outras providências [...] Art. 1º Fica organizado o Sistema Municipal de Ensino do Município de Dois Irmãos em conformidade com o Art. 211, da Constituição Federal, a Lei Federal nº 9.694/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Orgânica do Município de Dois Irmãos.
Art 2º Esta Lei disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino [...] tendo em vista a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino nas instituições escolares do Município. (LEI MUNICIPAL, 1.966/2002, p. 1).

É clara a forma como se conduz a interação verbal escrita, uma vez que se registra e publica a transcrição legal aos moldes da esfera municipal uma exigência federal, em dar conta da criação e organização do sistema municipal de ensino com normas e organização própria. A incumbência de gerir e prover ações que façam o sistema funcionar é atribuída à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto:

Art. 6º A Secretaria Municipal de Educação e Cultura é o órgão da Administração Municipal que, além das atribuições conferidas em legislação própria, possui as seguintes atribuições:
I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do Sistema de Ensino;
II – exercer a função redistributiva em relação as suas escolas, considerando seus projeto pedagógicos, seus planos de atividades e seus regimento;

III – credenciar e supervisionar estabelecimentos de seu Sistema de Ensino;
 IV – oferecer a educação infantil, com prioridade o ensino fundamental, [...];
 V – zelar pela observância da legislação vigente e pelo cumprimento das normas expedidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação [...]; (LEI MUNICIPAL, 1.966/2002, p. 2).

Nota-se a necessidade de um diálogo permanente entre o conselho de educação instituído com sua função de criar normas, deliberar e responder a consultas da comunidade local, como também fiscalizar todas as ações em nível de educação no sistema próprio em aderência à legislação federal. Portanto, há uma exigência de que os gestores, tanto em nível de Secretaria (gestão municipal) quanto no âmbito das escolas (direção escolar), estejam atentos àquilo que o Conselho Municipal de Educação renormalizar e às orientações administrativas da própria Secretaria Municipal de Educação. A palavra enunciada por meio de orientação, norma ou legislação sempre contém em si o poder de organizar, adaptar e regular as atividades de trabalho desenvolvidas nas unidades escolares. Exatamente como se pode conferir em Bakhtin (2019, p. 16): “a língua passa a integrar a vida através dos enunciados concretos que a realizam (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua [...]”.

É preciso também considerar que o Sistema Municipal de Ensino de Dois Irmãos, subordinado ao Sistema Nacional de Educação, sob as orientações, indicações, determinações e resoluções do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), através do colegiado do Conselho Municipal de Educação, tem as funções de mobilizar, normatizar, ser consultivo e deliberar sobre os assuntos e processos educacionais no âmbito das escolas municipais de Educação Infantil públicas, conveniadas, privadas e do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino. A rede estadual está subordinada ao Conselho Estadual de Educação, assim como as escolas privadas de ensino fundamental e médio.

Portanto, é clara a função prescritiva do Conselho Municipal de Educação:

Art.3º - Ao Conselho Municipal de Educação Compete:

- I – definir normas complementares para o Sistema Municipal de Ensino;
- II – autorizar séries, anos, ciclos, cursos, exames supletivos e outros das instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino – SME;
- III – aprovar os regimentos escolares das Escolas Públicas Municipais de Ensino Fundamental;
- IV- autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino integrantes do Sistema Municipal de Ensino - SME;

V- analisar, cadastrar e arquivar os regimentos escolares das instituições de Educação Infantil pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino –SME;

VI – fiscalizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino integrantes do Sistema Municipal de Ensino;

VII – autorizar a desativação, a ativação ou a extinção de estabelecimentos de ensino integrantes ao Sistema Municipal de Ensino;

VIII – manifestar-se sobre assuntos de natureza educacional que lhe forem submetidas pelo Prefeito Municipal, pela Secretaria Municipal de Educação e pelos organismos e/ou entidades que integram o Sistema Municipal de Ensino;

IX- manifestar-se previamente sobre acordos, convênios e similares relacionados à educação a serem celebrados pelo Poder Público Municipal com as demais instâncias governamentais ou do setor privado;

X – zelar pelo cumprimento das disposições constitucionais, legais e normativas em matéria de educação, representando junto às autoridades competentes, quando for o caso;

XI – propor medidas que visem a expansão, a consolidação e o aperfeiçoamento do Sistema Municipal de Ensino;

XII – participar da elaboração e acompanhar a execução do Plano Municipal de Educação;

XIII – participar do Conselho do FUNDEB;

XIV – elaborar e reformular seu Regimento Interno quando necessário que será homologado pelo Poder Executivo Municipal;

XV – exercer outras competências previstas em Lei ou que lhe forem conferidas. (LEI MUNICIPAL Nº 1.967, 2002, p. 2-3).

O Conselho Municipal de Educação é um órgão que institui localmente os saberes prescritos, além de fiscalizador, ou seja, vai *in sito*, nas unidades de ensino e demais ambientes educacionais, verificar seu funcionamento e organização.

A vida na comunidade educativa envolve todos os sujeitos nele engajados: gestores, educadores, alunos e pais. Então, visa-se ao desenvolvimento integral e coletivo. Desse modo, a relação linguageira, mesmo que legal e normativa, orienta a equipe escolar a pensar a escola, redesenhando o projeto educativo para que cada sujeito tenha clareza de sua intencionalidade pedagógica e funcional. O PPP é um documento construído de forma coletiva e democrática pela comunidade escolar, que deve se remeter à identidade da escola, a seus valores, condições, realidade socioeconômica e ambiental, bem como refratar a realidade escolar.

De acordo com Hall (2003), no processo de afirmação identitária, há uma tensão permanente entre o global e o local e a lógica que regula os diferentes tipos de fronteiras e trocas é complexa. Por isso, o PPP precisa dialogar (BAKHTIN, 2019) com um senso de cidadania global. Enquanto espaço de vida, a escola necessita que seus documentos regulem seu funcionamento (PPP, Regimento Escolar, Currículo) e devem contemplar essa perspectiva de contextualização.

A sistematização ou gestão do tempo pedagógico na atividade de trabalho educacional se dá no enfrentamento das situações reais, contextuais e peculiares de cada unidade escolar. Essa gestão envolve o momento da situação e representa a “reordenação” da prescrição. É nesse gerir a unicidade de cada espaço que se constroem novas formas de organização que se caracterizam pela ressignificação da gestão da atividade de trabalho pedagógico diante de todos os fatos e eventos que se dão no âmbito da escola. Essa compreensão, de acordo com Schwartz (2007b, p. 34), mostra que “[...] as renormalizações são as múltiplas gestões de variabilidades, de furo das normas, de tessitura de redes humanas, de canais de transmissão que toda situação de trabalho requer”. As prescrições ou normas são referências para o trabalho de gestão da atividade de trabalho na educação.

Embora, no fazer real de seu tempo pedagógico, essas prescrições sejam reajustadas, reorganizadas, renormalizadas, considerando as situações vividas e o ritmo de cada equipe. A legislação ou prescrições preveem a estrutura mínima para as escolas, o corpo docente e os alunos numa mesma regularidade e ritmo, expressando, dessa forma, o ideal de uniformidade desenvolvido pelos processos de aferição da aprendizagem escolar, no sentido de normatizar a realidade. Porém, o tempo se faz numa realidade que se experimenta em cada escola, de modo peculiar, tendo cada uma seu momento e suas experiências.

Cabe agora desenvolver a análise dos dados referentes aos saberes de experiência, aqueles que advêm da renormalização, da vivência e contexto local que apresenta suas necessidades de adequação para que os saberes efetivamente tenham sentido e significação, o que se descortinará na próxima seção.

6.3 OLHARES DIALÓGICO-DISCURSIVOS SOBRE OS SABERES DA EXPERIÊNCIA: RENORMALIZAÇÃO E (DES)ADERÊNCIA

Para progredir, é fundamental analisar com mais amplitude indiciária as respostas das entrevistas (Apêndices I, II, III e IV), apresentando as composições ou práticas sóciodsicursivas que se materializam nas falas dos gestores educacionais, uma vez que a legislação e os saberes prescritos sustentam a atividade desses gestores. Além disso, é importante analisar como as refrações da experiência e dos saberes presentes na arquitetônica da ergogestão tencionam valores identitários,

ideológicos e culturais que se manifestam na interação verbal dos gestores municipais de atividade da educação.

Para tanto, foram selecionados alguns recortes exponenciais das entrevistas aos gestores, pois clarificam de forma mais especificada e direta o que se pretende analisar; a começar pelo discurso da Secretária Municipal de Educação, em seguida da transcrição dos depoimentos de gestores escolares e, por final, um entrecruzamento desses depoimentos e sua relação com a estrutura analítica proposta na concepção e uso dos dispositivos de análise anteriormente descritos.

Diante da norma expedida e em vigor, em sua atividade de trabalho, as pessoas tendem a reagir às normas que preexistem à singularidade do contexto em que estão engajadas e por se referir de forma genérica à atividade de trabalho. Diante disso, é de suma importância aqui desenvolver uma apuração dos dados coletados em torno dos discursos e percepções provenientes de sujeitos da gestão educacional inseridos no processo prático, de gestão, evidenciando a necessária renormalização e (des)aderência dos saberes.

É justamente a reação dos sujeitos em atividade de trabalho que permite o debate das normas, de valores e de leis e orientações prescritas e as que são reorganizadas ou ressignificadas pelos indivíduos, atribuindo-as a si mesmos para dar conta das demandas peculiares de seu ambiente laboral.

As pessoas em atividade do trabalho renormalizam, adaptam e/ou até criam novas normas na ambiência de trabalho. Dessa forma, transcendem a simples execução, fazendo uso de si que envolve interações dramáticas. Esse uso de si por si permite que os sujeitos da atividade do trabalho renormalizem os saberes instituídos ou prescritos e gerem estratégias individuais para dar conta dos problemas ou desafios do ambiente (SCHWARTZ, 2010b). Nessa perspectiva, de acordo com Schwartz (2007b), se há renormalização e debate de normas, existe um envolvimento, o que acarreta tornar central a atividade humana. Schwartz (2007b) ainda destaca que o que efetivamente acontece na atividade do trabalho fica na “penumbra”, isso é, não fica claro o que é primordial na atividade. Diante disso, a abordagem ergológica vislumbra a atividade para além da ação, enquanto uma busca constante de singularidade de cada indivíduo trabalhador que atua e contribui no processo de renormalizações que são necessárias entre o saber prescrito e o saber da experiência.

Para tanto, é necessário apurar as informações e os dados coletados nos discursos dos sujeitos da gestão educacional (gestor municipal e gestores de unidades de ensino) e os elementos que indicarão o processo de (des)aderência que ocorre na atividade de trabalho da gestão da educação.

No intuito de dar conta do exame de dados que se processam ou acontecem na dimensão dos saberes de experiência: da ação laboral de gestão educacional, buscam-se elementos no discurso dos gestores das unidades educativas da rede de ensino municipal (os diretores).

Para otimizar a mostra e a compreensão dos dados, descrevem-se os elementos, a partir das questões de entrevista que se alinhavam às categorias de análise do discurso, embasados na metodologia ergológica de Schwartz (2007b) e de Schwartz e Durrive (2007) e no princípio dialógico de Bakhtin (2019).

6.3.1 Discursos em torno da designação do gestor educacional

Inicialmente, é oportuno auferir que os cargos de diretor de escola pública – conforme exara o art. 37, inc. II, parte final da Constituição Federal de 1988, que prevê que “[...] os cargos em comissão [...]”, categoria em que se enquadram os de direção de estabelecimentos de ensino – “[...] são de livre nomeação e exoneração” da Administração Municipal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, no entanto, estabelece, em seu art. 14:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Diante disso, a Administração Municipal de Dois Irmãos tem estimulado a gestão democrática, orientada pela Lei Municipal 2.855/2010, em seu art. 53, que regulamenta a escolha de diretores de escola. Entretanto, já em 1996, através da Lei Municipal nº 1.431/96, dispôs-se sobre as eleições para diretores de escolas municipais de Dois Irmãos/RS, instituindo o processo eletivo democrático no Sistema Municipal de Ensino.

Por conta disso, evidencia-se uma contrariedade, pois, do ponto de vista prescritivo, ler-se-ia um ato de inconstitucionalidade, pois a legislação municipal

afronta o art. 37, inc. II da Constituição Federal, quando preconiza a eleição para o cargo de diretor de escola, uma vez que esse é cargo de confiança da Administração Municipal. Isso ocorre porque o gestor municipal entende que a função democrática da instituição escolar é central e fundamental para o exercício da cidadania local. Caracteriza-se aqui uma ação de descentralização do movimento de indicação para escolha do gestor de unidade escolar, reiterando o processo de mediação entre os sujeitos da ambiência escolar e o exercício democrático.

Diante disso, passa-se à transcrição de fragmentos discursivos coletados mediante a aplicação do instrumento de pesquisa, sob forma de entrevista a partir da categoria de análise “Como você se tornou gestor da educação?”. Primeiramente, se retratam aspectos importantes destacados na entrevista à gestora municipal – que exerce o cargo de Secretária Municipal de Educação, Cultura e Desporto desde janeiro de 2018. Em resposta à primeira inquirição, a gestora considerou que:

Cheguei ao cargo de gestão a convite pela prefeita. Os critérios: pelo perfil que tenho de professores e gestora, pelo tempo de experiência e por ser professora, fazer parte do quadro de magistério do município. E por conhecer a realidade do município e as escolas. Fiquei curiosa pra saber por que me convidaram a ser secretária da educação. (MALDANER, 2020, p. 1).

A alocação da gestora municipal manifesta possivelmente um notável envolvimento político nas demandas educacionais por muitos anos de exercício de sua atividade de trabalho em docência e, inclusive, em gestão escolar. Justamente essas vivências, como reitera: “[...] pelo tempo de experiência [...] e ser professora [...]” (MALDANER, 2020, p. 1), a revelaram à Administração Municipal de Dois Irmãos como profissional com as competências para assumir o cargo. “Ser professora” a inclui no grupo de docentes da rede municipal de ensino, tendo acompanhado e crescido dentro da cultura organizativa educacional que, ao longo dos anos, vem sendo desenvolvida. Quando afirmou “[...] pelo perfil que tenho [...]”, presume-se, está se referindo à sua consonância com a Lei nº 3.254/2011, de 13 de outubro de 2011, que disciplina as nomeações para cargos em comissão e funções gratificadas no âmbito do Poder Legislativo municipal do Município de Dois Irmãos.

Além disso, sob a sentença do dialogismo de Bakhtin (2019), quando fala “cheguei ao cargo”, provavelmente denota a manifestação mais fina da “língua” que passa a “integrar a vida” (BAKHTIN, 2019, p. 16). Ou seja, ser gestora municipal da

educação é um elemento constitutivo intrínseco à vida da professora, então, secretária municipal de Educação.

Da mesma forma, a Lei Municipal nº 2.855, de 2010 (p. 26), prescreve:

Art. 53 Os diretores das unidades de ensino municipal serão designados, após eleição, através de portaria do Prefeito Municipal.

Parágrafo único: A eleição para a função de diretor atenderá regulamentação em Lei própria.

Ao se perguntar ao gestor de unidade escolar sobre como se tornou gestor escolar, todos, de forma unânime, indicaram o processo democrático de escolha pelo qual passaram ao final do ano de 2019:

Para estar nesse espaço a gente precisar fazer a diferença, fazer sentido para a educação. [...] O processo da eleição é muito válido... o que precisa é as pessoas se aprofundarem no processo e amadurecerem com ele. Não é tirando o processo eletivo que a gente vai resolver estas arestas que tem. É um processo democrático necessário e eu gosto dele. (GE-1, 2019).

Ora, “fazer a diferença” presumivelmente faz alusão a competências e habilidades de um professor que o destacam em sua atividade laboral de ensino e de aprendizagem e que, para além disso, tenha perspicácia e ultrapasse o papel de apenas ser um repassador de informações sob a justificativa de promover o aprendizado. Assim, tem como uma das suas principais características ser qualificado em gerir pessoas, estando capacitado a mobilizar, reconhecer, organizar e entender sua equipe.

Além disso, evidenciou-se também o discurso que uma relação de liderança incita dentro do grupo, uma atitude individual de conduzir discussões, debates e de contribuir em decisões de equipe. Sobre o que o levou a se destacar e a assumir o espaço de gestor, o profissional pontua:

[...] tenho uma questão de liderança em mim já desde o meu espaço família... devido a questões limitadores no meu grupo familiar, me exigiu uma postura de liderança [...] na escola sempre fui líder de turma [...] nas outras escolas que atuei sempre fui líder... é uma coisa nata minha [...] (GE-2, 2019).

Efetivamente, sabe-se que o papel de liderança implica que o indivíduo tenha competências e habilidades mais afinadas e que esteja atento ao contexto em que está inserido. Conforme Schwartz (2007b), ser gestor nato seria ter em si a potencialidade de transpor o saber prescrito e, pronta e criativamente, ter ideias para

implementar ações na atividade de trabalho que representem aos demais participantes uma referência.

[...] eu sou gestora de uma necessidade que surgiu. A diretora na época foi embora e eu, como vice tive que assumir [...] depois, a prática, o dia-a-dia na escola me transformou em gestora [...] (GE-5, 2020).

As mudanças no quadro efetivo de servidores também oportunizam a alguns profissionais assumir diferentes espaços, e, nesse processo, muitos descobrem, durante o exercício laboral de gestor, qual seu verdadeiro papel. Sobre esse contexto, Schwartz (2007b) evidencia a experiência de vida e a vivência laboral, fatores que apresentam uma configuração profissional e exigências que antes não haviam sido percebidas.

A partir da observação dos enunciados provindos dos gestores de unidades escolares, pode-se depreender que eles se constituem de uma variedade de vozes discursivas (BAKHTIN, 2019) se os compararmos com as vozes da gestora GM-8: “Me tornei gestora pela eleição. Me candidatei, pois não tinha outro interessado. Recebi a maioria dos votos. Alguns contra, e daí [...] o que importa que tive a maioria.” (GM-8). A voz apreendida no enunciado manifesta uma relação de tensionamento, pois não esconde o desprazer e a postura de acídia ao processo democrático eletivo. Contrariamente a todas as vozes anteriores, que manifestam reconhecimento e valorização ao processo de representatividade e o sentido profundo de ter sido escolhido por reconhecimento de competências e habilidades, esta última voz parece desprezar e ignorar elementos, inclusive de resultado de eleição, que indicam insatisfação e reclamam um processo de gestão mais equitativo.

Contudo, algo significativo renova a significação sobre a importância de se tornar gestor. Nas palavras da GE-5 (2020):

[...] sou gestora resultado de uma necessidade que surgiu e que talvez, resultado das expectativas dos outros, num primeiro momento, não foi por iniciativa. [...] a prática, o dia a dia na escola eu fui descobrindo que eu tenho algumas características que me fazem ser uma gestora. Boa às vezes, ruim e outros momentos.

Há, aqui, elementos discursivos que recomendam uma referência à dialética entre as dimensões do dizer e do fazer humano, entre o que as normas do processo descrevem e o que realmente acontece na vida das pessoas. Assim, o conceito de

“atividade” em Schwartz (2006) revela uma dinâmica “transgressiva”, mediando a relação entre a vida e a norma, entre o singular e o múltiplo, bem como o debate que se processa sobre as normas antecedentes e a necessária “renormalização”. A gestora se expressou manifestando suas adversidades, suas tensões entre o que lhe foi determinado e o que ela de fato constatava em sua experiência. O envolvimento e o engajamento no desenvolvimento de sua atividade de gestão a constituíram efetivamente como gestora escolar.

Diante desse indício, surge uma questão intrigante: quais as funções de um gestor educacional? As análises da próxima seção serão dedicadas a buscar relações compreensivas a essa pergunta.

6.3.2 Expansão discursiva sobre as funções de um gestor educacional

A atividade de gestão educacional configura um papel relevante no sistema de ensino como, de modo especial, nas unidades escolares, onde de fato acontece o processo de ensino e de aprendizagem. Os fazeres laborais de gestão da educação imprimem o domínio dos saberes de gerenciamento e planejamento de uma instituição para que seus propósitos sejam desempenhados.

Sendo assim, a referência e o domínio dos saberes de experiência e a habilidade de concatenar as relações entre o prescrito e a atividade de ergogestão são fundamentais. Para compreender melhor como isso se processa efetivamente no espaço vivencial da gestão, buscaram-se depoimentos dos entrevistados pontuais que possam indiciar as refrações dessas competências, habilidades ou domínios dessa atividade, justamente, perguntando-se sobre as funções do gestor educacional.

A ergologia adere à significação da terminologia de atividade para compreender o trabalho. Para lembrar, conforme Schwartz e Durrive (2010, p. 23), a “atividade é um impulso de vida, de saúde, sem limite predefinido, que sintetiza, cruza e liga tudo o que se representa separadamente [...] (fazer/valores; privado/profissional; imposto/desejado, etc.)”.

Isso pode ser claramente percebido no relato de GE-2:

Ser gestor é um aprendizado muito grande. Faz nos mudar muito a visão de mundo, de percepção dos processos de gerenciamento do ensino, de pessoas, de aprendizado, de saber o valor do conhecimento, das importâncias do que dizem as normas/leis e para que servem. Depois de estar no cargo de gestão, e voltar a sala de aula, olhar pro outro lado, um

olhar diferente, como professor, um aprendiz, um amadurecimento como pessoa como ser humano, é fundamental isso.

A gestora revelou que a sua inserção no cargo de direção de escola trouxe mudanças em sua vida e na visão de mundo. É muito provável que ocorra, entre os gestores, uma conversa reflexiva sobre suas experiências, permitindo uma melhor compreensão da gestão dos processos administrativos, pedagógicos e de pessoas. A compreensão somente implica mudanças no comportamento quando é reflexiva e quando as particularidades da ambiência educacional são favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem mediada pela reflexão.

Há, aqui, um grau de autenticidade, pois a gestora GE-2 destacou sua mudança de sua visão de mundo na vida pessoal, desenvolvendo uma percepção mais coletiva e, até mesmo, de governabilidade sobre os processos de gestão: uma visão sistêmica. Ou seja, revelou ter a capacidade de observar o cenário completo, avaliando todos os sujeitos e situações que o compõem. Assim, quando o gestor precisa tomar uma decisão, terá condições de avaliar não apenas a sua necessidade imediata, mas a repercussão que atitudes irão gerar para todos os colaboradores e dimensões que englobam sua atividade. Essas reflexões são validadas numa aproximação analítica ao que anuem Schwartz e Durrive (2007), quando reiteram os princípios ergológicos sobre a atividade, uma vez que, em qualquer situação, entre o trabalho planejado e o executado, sempre há um espaço.

Esse intervalo entre o trabalho prescrito e a experiência é otimizado pela ação formativa. Dessa forma, a gestora GE-2 confirmou a importância do “aprendizado, de saber o valor do conhecimento” (GE-2, 2020). Conforme Schwartz e Durrive (2007), constitui-se nesse ínterim a articulação entre a atividade e os valores do sujeito na ação laboral. A gestão ou o exercício prático do fazer acontece quando o indivíduo se põe em atividade e faz escolhas frente às diversas normatividades que lhe são postas. Esse movimento ocorre pela diagonal do uso de si por si, como do uso de si pelos outros.

É premente que a atividade de trabalho carrega, de um lado, as exigências sociais, objetivos impostos, heterodeterminados (“uso de si por outros”) e, de outro, a atividade vital como resposta do trabalhador às imposições do meio (“uso de si por si”), o que é possível conferir na afirmação da gestora GE-1 (2019):

A principal função de um gestor é ter um olhar sobre o outro, para mim é o mais importante. Porque cada indivíduo é diferente. Nem sempre a gente

está bem, tem vezes que a gente também precisa ser olhado. É muito importante saber a história de nossos alunos, como eles vivem, de onde eles vêm. É preciso entende-las... ter empatia com eles.

Percebemos que existe nesse excerto da entrevistada GE-1 (2019) uma manifestação de que sua atividade laboral exige um “olhar sobre o outro” enquanto uma necessidade da ambiência socioprofissional. Os colegas, profissionais de educação – professores, técnicos, serventes, etc – esperam que o gestor tenha a perspicácia de sentir sua presencialidade e, para além disso, perceber como são desenvolvidas as tarefas esperando um reconhecimento ou posicionamento crítico-construtivo.

É possível reforçar esse achado no enunciado da gestora do “olhar sobre o outro”, que, conforme Schwartz (2007b), representa a gestão da confluência de normas, valores incorporados, em que o sujeito faz, constrói na atividade, exigindo-lhe a tomada de decisões. Então, as funções do gestor são múltiplas, conforme revelou a gestora GE-3 (2020):

Usaria como referência as funções do gestor como: coordenação, muita resiliência, bom senso, tolerância, paciência, responsabilidade, hoje, de forma central e necessária a palavra “resiliente”. Não pessoalizar os problemas e situações problema. Sobretudo, gostar do que se faz, no caso do processo de gerir.

Desse recorte discursivo da gestora GE-3 emerge a dramática de trabalhar e gerir debates de normas e suas derivações, como afirmam Schwartz (2007a) e Schwartz e Durrive (2007). Tal cenário transcende o meio de trabalho, mas está dentro dele (SCHWARTZ, 2006). Isso implica dizer que a formação inicial e os cursos de capacitação e de pós-graduação são as aprendizagens formais ou estruturadas dadas pelos saberes constituídos e das normas antecedentes ou dos conceitos, das normas, presentes nos manuais e nas rotinas de trabalho, que visam antecipar a atividade e qualificar o profissional para o trabalho, correspondendo ao primeiro ingrediente da competência industriosa descrita por Schwartz (2006). No entanto, como manifestou a entrevistada GE-3, o profissional deve desenvolver um perfil de competências que delineará sua formação profissional, como no caso ter uma postura profissional resiliente e humanista.

Embora seja clara a ideia de que a liberdade de expressão deve ser privilegiada na gestão educacional, fundamentalmente democrática, o enunciado da gestora leva a pensar que em alguns espaços ou unidades escolares há certa

insistência ou resistência em compreender esse processo. Isso se revela quando ela expressa que a “[...] função principal de um gestor é administrar a escola. [...] a gente não tem autonomia de fazer o que a gente acha que deveria.” (GE-8, 2019). Isso parece indicar uma posição de desconexão ou dissonância com o processo que se pretende instituir na gestão educacional da rede de ensino. Poder-se-ia pensar que é uma posição crítica ao processo de gestão, mas o dito “[...] sempre vem ordens, normas de cima que dizem o que se deve fazer, normalmente fora de contexto, pois não estão aqui pra saber como as coisas de fato acontecem.” aponta para uma posição que reclama a autonomia de gestão, talvez por não se dar conta de ser uma Unidade dentro de uma rede de ensino. Há ainda a autonomia de atuação, ao que Schwartz (2007b) chama “renormalização”. Mas, não parece ser esse o caso nessa situação particular, pois a gestora em questão intenta a autonomia total e aponta o desconhecimento por conta da gestão municipal por não estar acompanhando o dia a dia da escola. Isso também é uma dramática. É um modo singular de construir sua visão do cenário educacional e de gestão da educação, no âmbito do sistema municipal de ensino em que a gestora está inserida.

É bem provável que em certo sentido isso também ocorra em outras unidades escolares, pois há uma realidade coletiva e, ao mesmo tempo, individual, justamente porque as pessoas não são incógnitas. Cada sujeito tem sua história, suas peculiaridades. Por isso, é dificultoso preconizar a forma como uma instituição sistematiza sua forma de trabalho. Desse modo, são efetivamente os movimentos particulares que as pessoas engajadas numa organização têm de constituir a sua realidade diante da vigília dos outros e frente aos saberes prescritos, ou seja, frente à legislação que organiza e sistematiza os atos iniciais.

Em consonância a isso, a gestora GE-3 apontou essa dramática:

Usaria como referência as funções do gestor como: coordenação, muita resiliência, bom senso, tolerância, paciência, responsabilidade, hoje, de forma central e necessária a palavra resiliente. Não pessoalizar os problemas e situações concretas e situações problema. Sobretudo, gostar do que se faz, no caso do processo de gerir.

Isso acomete à singularidade dos vínculos que são assentados na atitude resiliente de superação e elasticidade do gestor em tomar decisões, que se materializam em eventos ou “situações concretas”, embora voláteis. É inevitável a

vinculação à interação verbal, identificando indícios de significação à palavra enquanto “fala viva ou real” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 236). A gestora impõe uma entonação à palavra, designando o sentido de seu discurso, legando à palavra sua compreensão, expressando, assim, sua capacidade de analisar e avaliar o contexto e as habilidades exigidas ao gestor educacional.

Da mesma forma, na ação discursiva da gestora GE-7, identifica-se uma articulação congênere do sentido do conceito “palavra-enunciado” revelado por Bakhtin (2019), quando, pois, a gestora afirma: “[...] O nosso foco central precisar ser o aluno, na concretude do processo de ensino e de aprendizagem [...]”. A expressão “concretude do processo” possivelmente foi escolhida pela gestora pela intensidade e singularidade que representa na compreensão do processo pedagógico de ensino e de aprendizagem enquanto uma forma de “sentir a palavra e reagir” (BAKHTIN, 2010b, p. 225) através dela. Assim, a entonação dada pela gestora indica a importância da percepção que o gestor precisa ter da ambiência educacional, dinâmica, concreta, na forma como ela se apresenta, em suas contradições, limites e avanços.

Com efeito, nessa perspectiva analítica, provavelmente as prescrições legais da educação, quando levadas em sua textualidade, avançam em direção ao desenvolvimento da atividade de gestão que pode falhar. É complicada e custosa aos gestores e aos docentes. Isso fica evidenciado no discurso da gestora GE-5 (2020): “[...] a palavra-chave seria administrar as diversas esferas que envolve o trabalho [...]”. Em acordo com Schwartz (2010a), isso ocorre em razão de que os trabalhadores desempenham sua função a partir dos saberes prescritos – as normas –, no entanto, em certas circunstâncias, essas instruções se revelem insuficientes, exigindo do gestor uma escolha. A forma como o gestor se produz lhe é próprio. Tal contexto é corroborado pela afirmação de GE-6 (2020): “[...] é preciso ter equilíbrio. [...] precisa muito mais escutar que agir.” (GE-6, 2020). A prática de gestão empregada para dar conta das incompatibilidades e inconsistências é, portanto, peculiar, embora, como bem lembra Schwartz (2010b), o gestor deva sentir a presença do outro no âmago das escolhas de si por si mesmo. Não é possível omitir-se dessa responsabilidade da atividade laboral que lhe é própria, mas que, contudo, se desenvolve na esfera coletiva do trabalho institucional.

Então, surge outro elemento no depoimento dos gestores: a forma de refletir sobre a relação da atividade de gestão entre o individual e o coletivo do e no

trabalho, que se vale de forma complexa a concepção de “motivação”, normalmente é percebida sob a dimensão subjetiva. No entanto, aqui, na discursividade desses sujeitos, é possível perceber que o sentido da palavra “motivação” carrega um intento maior: “[...] fazer com que as pessoas que trabalham no espaço se sintam bem. Se não se sentirem bem e valorizadas, respeitadas, bem aceitas, se sentirem importantes, não desempenham bem sua função.” (GE-6, 2020). O mesmo sentido é manifesto na expressão da gestora GE-5 (2020): “[...] a motivação, a conversa, seja ela administrativa etc, precisa sempre estar atenta ao foco [...]”.

Há uma centralidade em torno do conceito de “motivação” como a chave de desfecho exitoso da gestão educacional. De acordo com Schwartz (2000), o processo motivacional também se direciona à atividade quando essa se vincula ao sujeito da atividade, encorajando-o a fazer uso de si por si e sem preterir o confronto do uso de si pelos outros. Portanto, nos depoimentos dos gestores, possivelmente se manifesta um “drama” que se expressa efetivamente na ambiência de trabalho da gestão educacional, em um cenário no qual imperam saberes prescritos que determinam e organizam os sistema e os processos de trabalho, evidenciando tensionamentos. Essas tensões entre os sujeitos, suas escolhas, seus valores incorporados e as normas são inevitáveis. A isso, Schwartz e Durrive (2007, p. 35) denominam de “fazer de outra forma”, ou seja, “renormalizar”. Essa contextualidade tensa e controversa se chama de “dramática” (SCHWARTZ, 2000) no desenvolvimento da atividade do trabalho, revelando que há uma dinamicidade dialética entre o sujeito e a norma que determina o que se deveria esperar dele e de sua ação de trabalho, embora o gestor consiga contrapor-se às tentativas de objetivá-lo.

Assim sendo, cabe dimensionar analiticamente as práticas sociodiscursivas dos gestores que mostram seu domínio sobre a esfera normativa que rege e regulamenta a gestão educacional em seu sistema municipal de ensino.

6.3.3 Falas e conexões: os saberes prescritos que sustentam a atuação do gestor educacional

A gestão educacional abrange uma vasta dimensão de ações realizadas por diferentes esferas governamentais, sejam as responsabilidades compartilhadas na

oferta de ensino ou de outras ações que desenvolvem em suas áreas específicas de atuação. Então, a gestão escolar situa-se no plano da escola e engloba as atividades de trabalho educacional que estão sob sua esfera de abrangência. Diante disso, pode-se afirmar que a política educacional está para a gestão educacional como um projeto político pedagógico está para a gestão escolar.

Dito de outra forma, a gestão educacional figura na esfera macro, enquanto a gestão escolar situa-se na esfera micro, articulam-se de parte a parte, dado que a primeira se justifica a partir da segunda. Então, a origem da gestão educacional está circunscrita na ambiência escolar e na atividade de trabalho que nela se realiza. E, por sua parte, a gestão escolar tem a finalidade de viabilizar o ensino e a aprendizagem, oportunizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases.

Na esfera do sistema educacional, há significativas atividades próprias da gestão educacional, como as orientações e definições gerais que dão sentido às políticas educativas, assim como o planejamento, o acompanhamento e a avaliação. Na gestão escolar, estão vinculadas ações que visam ao ensinar e ao aprender.

Então, os fundamentos legais para tais relações estão embasados na Constituição e na LDB. A gestão da educação nacional manifesta-se através da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; e da oferta de educação escolar pelo setor público e privado.

Frente a isso, é fundamental buscar o posicionamento discursivo dos gestores em saber da base legal que sustenta a gestão educacional, uma vez que os gestores devem proporcionar à comunidade escolar o acesso e a participação nas decisões, visando ao bem coletivo.

De modo geral, os gestores indicaram a legislação referencial como a Base Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB):

[...] as bases legais que nos orientam são as diretrizes e bases da educação nacional do MEC, as Resoluções e Pareceres do MEC/CEB e do CME/DI, BNCC, como também em suas indicações; a legislação municipal DOC/DI, Regimento Único, PPP, normas e diretrizes de gestão financeira de escola pública, orientações e normativas providas da SEMEC. (GE-1, 2019).

Nessa fala, percebe-se que a gestora não faz referência à Constituição Federal, base legal fulcral. Isso também se percebe na fala das demais entrevistadas, certamente pelo fato de que, diariamente, lidam com as normativas e as legislações específicas, o que as leva a desatender à Constituição Federal, lei suprema e que serve de parâmetro de validade para todas as demais normativas.

Em todas as vozes, os gestores indicaram em primeira instância a BNCC como referencial legal da gestão educacional: “Acredito que a BNCC, o RCG, o nosso Regimento Escolar e o PPP.” (GE-5, 2020). Pondera-se que isso se justifique, provavelmente, por estarem sendo envolvidos no processo de reestruturação que essa base impõe, desde a reorganização dos currículos escolares, dos planos de estudos até a estruturação dos Documentos Orientadores dos territórios, como também, de forma específica, a reestruturação dos regimentos escolares e dos Projetos Político-Pedagógicos de cada unidade escolar.

É importante perceber que uma voz gestora chamou a atenção pelo seu posicionamento de ojeriza: “Se eu ficasse todo dia presa à tantas leis que nos enviam eu não ia mais trabalhar. Acho que a legislação principal é a BNCC, mas, quando se tem tempo para ler? Isso é coisa de quem não tem nada pra fazer.” (GE-8, 2019). Percebe-se um sentido confuso e, inclusive, em desacordo com a essencialidade da função que ocupa. Notadamente, tem-se posicionamentos que não conseguem desenvolver o que Schwartz (2010b) chama de “renormalização”, de ressignificar a norma e dar a ela novo sentido no fazer diário da atividade laboral educativa.

O diálogo dessa gestora também parece indicar, em primeira mão, uma notável refutação de toda e qualquer orientação que se projeta sobre a unidade. O sentido efetivo do dialogismo Bakhtiniano, na voz dela, é preterido, pois apenas uma verdade e discurso é possível, negando e contrariando os demais discursos que vêm regular, orientar, ou mesmo fundamentar os sentidos últimos da ambiência escolar.

De acordo com Bakhtin (2019, p. 24), encontra-se a preocupação com ficções como o “[...] o ouvinte e o entendedor [...] fluxo único de fala [...] dá uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e ativo da comunicação discursiva.” Nessa angulação com o depoimento da GE-8, manifesta-se uma relação de emissor e ouvinte (receptor). Ela não reconhece uma relação dialógica ou ativa do discurso.

É interessante deixar o registro de que quando os gestores foram questionados sobre onde está disposta a legislação em sua unidade escolar, de forma unânime, indicaram que “[...] está numa pastinha na secretaria, disponível a todos.” (GE-8, 2019). Manifesta-se a ação de arquivamento. Ao contrário do que acreditam, os documentos estão guardados e não disponíveis à leitura e à consulta. Talvez pelo sentido velado de a legislação estar distanciada da prática essencial laboral da escola, o que contraria a essência, pois há a necessidade da “renormalização”. Para que essa ocorra, a legislação deve ser conhecida e compreendida, ou ainda, transposta de alguma forma viável nas práticas diárias. Dá impressão de que, em algumas instituições, o processo de “renormalização” ocorre com a “norma” engavetada, ou seja, sem a norma.

Assim sendo, tem-se, por um lado, a necessidade de articular os saberes tendencialmente genéricos, gerados a partir de discursos conceituais distantes dos projetos ou práticas de atividade do trabalho, e, por outro lado, no horizonte mais amplo, aos saberes decisivamente peculiares à dimensão histórico-local, como, possivelmente, o caso da gestora GE-8 (2019). Ela tem ciência da legislação bem guardada, no arquivo. No entanto, provavelmente não tenha a leitura, ou ao menos a compreensão clara do que a legislação propõe.

Ainda há outro aspecto que aparece tanto nas vivências de trabalho quanto nos discursos dos gestores que se apresenta em toda extensão da vida humana, convocada a “experienciar naquilo que se identifica como “aderência”” (SCHWARTZ, 2009, p. 265), isso é, instigar as forças, assimiladas pela capacidade racional e sensitiva, para perceber aspectos de renitência ou de anuência no instante vivido. Em Bakhtin (2019, p. 25), esse contexto é manifesto através da “fala viva, do enunciado vivo, de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta [...] o ouvinte se torna falante.” Portanto, nessa acepção, a compreensão passiva ante à norma é apenas um momento abstrato da compreensão dinâmica que permanentemente busca a resposta e se atualiza por meio das trocas do diálogo.

Certamente, os momentos da expressão, da resposta ou da manifestação do gestor, a ambiência em que ele se insere, são dinâmicos, por essa razão, conforme Schwartz (2009), são etapas de um processo de encontro da aderência, vislumbrando um grau de pertinência local. Então, é importante avaliar o depoimento

da secretária de Educação quando se refere à legislação basilar para as ações e as iniciativas de sua gestão:

[...] nossa base são as regulamentações e as normativas do CNE/CEB. Nós temos o nosso PME e o DOC/DI, e o PPP, o Regimento escolar único. Como gestora preciso olhar a parte legal, a legislação. Além disso, temos o nosso CME, precisamos gestar juntos. como secretária não posso fazer algo se isso não está normatizado. Então, junto com o CME. [...] é um quebra cabeça que a gente tem [...] (MALDANER, 2020, p. 1).

Dessa forma, na perspectiva da abordagem ergológica, as normas ou os saberes prescritos indicados pela secretária propõem uma alusão ao “meio” e ao “presente” (o contexto), reiterado por Schwartz (2009), pois evidenciam realidades que variam entre os dois polos – da norma e o contexto –, que se configuram como extremidades em convergência com a ambiência e a atualidade temporal. Ou seja, há um contínuo movimento entre a norma e a realidade (contexto) de se “re-propor”, conforme Schwartz (2009, p. 265), como um conjunto de elementos, construções ou valores de individualidades desenvolvidas na experiência, na atividade. Portanto, como afirma a gestora municipal, “gestar [...] é um quebra-cabeça [...]”. (MALDANER, 2020, p.1). A intencionalidade da gestora ao proferir o termo “Gestar” é designar, é “gerir”, desenvolver o processo de gestão educacional entre o que prescreve a norma e o que percebe a atualidade da rede municipal de ensino, como também do contexto singular de cada unidade escolar em seu território e tempo de atuação.

Por conta disso, todo pensar em torno dos saberes, os patrimônios humanos ou elementos constitutivos da cultura observa o viver em aderência: uma busca permanente de compreender, adequar, pesquisar, apurar, repensar e reorganizar suas normatizações sobre a atuação na ambiência educacional. Manifesta-se aqui o processo de constituição de uma cultura e da afirmação da identidade do sujeito ao produzir sentidos de sua atividade de trabalho, no caso, da gestão educacional, instaurando com seus consortes gestores um círculo de identidade – uma “comunidade imaginada”. (HALL, 2003, p. 87).

A “comunidade identitária” ou “imaginada” refrata iniciativas e ações de gestão com narrativas das normas e dos contextos totalmente singulares. Isso se manifesta dissonante ao que a gestora municipal almeja: “[...] devem estar alinhados”. Isso porque, segundo Hall (2003), a identidade não é uma estrutura padrão ou fixa, dando aos gestores um sentido único de pertencimento à cultura da

Secretaria Municipal de Educação ou da Administração Municipal local, mas, sim, um contexto da gestão educacional, diante dos valores incorporados por cada gestor e promovidos e “gestados” em cada unidade de ensino, que se apresenta dinâmico e móvel.

Em conformidade a Hall (2003, p. 87), esse achado aponta para a afirmação de uma identidade que “[...] passa a ser concebida como [...] repertório fragmentado de minipapéis [...]”. Portanto, quando a gestora GE-2 (2019, p. 5) afirmou “Pra mim tá bem claro, mas percebo que o corpo docente vê isso como uma imposição. [...]”, referindo-se ao encaminhamento das orientações e normativas que organizam e regem o sistema municipal de ensino, fica evidenciado que desse processo resulta a constituição “identitária” e de “renormalização”. A própria resistência apresenta-se como uma atitude de questionamento, avaliação e busca de compreensão da nova diretriz e seu impacto e adequação na execução da atividade educacional, ou mesmo da gestão educacional.

Conforme Bakhtin (2019), todo o fluxo discursivo exige a relação dialógica de interação verbal: da emissão da palavra, da escuta e de resposta, ou seja, “ativamente responsiva”. Nessa atmosfera, a identidade evidencia seu caráter relacional, ou seja, ela se constitui em relação à alteridade, dos outros, do contexto, das diferentes percepções e interações, em consonância com Woodward (2007, p. 9): “[...] a identidade é marcada pela diferença”. Isso significa que pode se manifestar num ambiente competitivo, no qual despontam conflitos, desacordos, incompreensões ou mesmo oposições.

Entretanto, essas impressões ou manifestações, segundo Bakhtin (2019), apresentam um caráter ideológico que, conforme Chartier (2002), é sempre determinado pelos interesses dos grupos que o produzem. Dessa forma, ostentem-se discursos e práticas carregadas de sentidos peculiares movendo os sujeitos para situações debates.

Para compreender melhor essas refrações sociodiscursivas e tensões na gestão da atividade educacional, na próxima seção, propõe-se buscar e analisar mais indícios e achados correlatos nos depoimentos dos gestores.

6.3.4 Refrações discursivas à volta da disseminação das prescrições ou normativas legais e as substanciais “renormalizações”

Para conhecer o processo de refração discursiva praticada pelos gestores, desdobrou-se a questão de como se percebeu o encaminhamento das orientações e/ou normativas legais da SEMEC, dos ajustes e adequações nos fazeres de gestão e do reverbar as normativas e suas implicações no contexto da atividade de gestão.

Partindo do estertor de como se dá o encaminhamento das orientações e/ou normativas legais da SEMEC, é oportuno trazer um recorte discursivo da gestora GE-1 (2019, p. 4), que apontou para “[...] a introdução de uma nova ferramenta de comunicação em rede social, o WhatsApp²⁹, reconhecendo seu potencial para incrementar a comunicação, mudando a forma como os gestores se relacionam, pois se tornou um meio mais veloz para repassar informações, seja por texto, vídeo, mensagem de voz ou videochamada.

Hoje é muito forte o uso da ferramenta do WhatsApp, que a SEMEC envia as orientações, sinalizações e indicações. [...] Muito embora o WhatsApp acaba monopolizando tudo e não é muito bom pois você acaba não tendo tempo para outras coisas... fica muito ali e tem um grupo, outro grupo e outro grupo.... isso consome e desgasta a gente... é grupo de diretor, de pedagogo, de professores da escola, de família, de amigos, enfim. (GE-1, 2019).

Como ocorre com toda comunicação que se torna mais eficaz a partir do recurso de ferramentas tecnológicas, essa facilidade também traz consigo o fardo de não se ter o controle sobre os grupos isolados de disseminação de informações e/ou comunicações avessas ao foco de gestão. De outra parte, também representa o efetivo e rápido recebimento dos documentos impressos encaminhados pela SEMEC, provenientes de diferentes instâncias, como MEC, CNE ou CME/DI, pois

[...] claro que se recebe os documentos oficiais impressos ou em forma digital de legislações que são referenciais como as normativas do CME, As determinações do MEC, os regulamentos de carreira do magistério pela administração pública, o regimento único que regula a vida escolar, os PPP que sinalizam as ações pedagógicas a serem seguidas nas unidades escolares. (GE-1, 2019).

²⁹ Whatsapp é um software para smartphones utilizado para troca instantânea de mensagens de texto, vídeos, fotos e áudios, a partir de uma conexão à *internet*. Foi lançado oficialmente em 2009 por Brian Acton e Jan Koum, veteranos do Yahoo!, uma empresa americana de serviços para a internet, com sede em Santa Clara, na Califórnia, Estados Unidos.

A equipe técnica da Secretaria de Educação tem realizado reuniões para passar informações diretamente aos gestores, resolvendo inconvenientes ou repassando esclarecimentos que persistirem-se revelarem necessários. “A mantenedora se manifesta através de orientações escritas, nas falas em reuniões com os gestores, através das normativas.” (GE-3, 2019). Evidencia-se a preocupação da equipe gestora da Secretaria de Educação em dirigir o seu discurso de forma a evitar incompreensões ou a disseminação de entreditos que refratem discursos tendencialmente incoerentes com o que se estabelece.

O e-mail institucional é um meio eficaz de enviar informações ou orientações aos gestores, pois conduz discursos escritos dentro do que a Secretaria deseja enunciar efetivamente: “[...] também se utiliza para fins de orientação direta da SEMEC o email institucional.” (GE-3, 2019). Desse modo, os encaminhamentos das informações ocorrem de forma diretiva, de forma que os gestores não têm o espaço para discutir os elementos ou dialogar sobre eles para melhor compreender seu objeto, ou, até mesmo, pensar estratégias de flexibilização ou aplicação do que se propõe.

As orientações são passadas de forma diretiva, uma espécie de alinhamento ao saber prescrito. Em algumas questões tem-se um espaço de diálogo, em outras como o calendários escolar, já vem pronto, como a gestão de verba, precisa ser pontual e reguladora. Muito embora é muito bacana pensar o plano de aplicação, discutir junto à comunidade escolar as prioridades e ações de investimento e gestão de verba é válido. (GE-1, 2019).

Ao se abordar que a interação verbal, conforme aduz Bakhtin (2019), constitui-se de um caráter dialógico, as relações dialógicas se manifestam como relações de sentido que concretizam os elementos ideológicos e, então, podem ser percebidas as conexões dialógicas entre os enunciados, exprimindo e sustentando a “ideologia do cotidiano” (BAKHTIN, 2019, p. 17), através de atos, gestos, palavras, refratando a solidificação do uso ideológico. Isso fica evidenciado na voz discursiva da gestora GE-2, quando se refere a “vê isso de outra forma”.

Pra mim tá bem claro, mas, percebo que o corpo docente vê isso de outra forma: como uma imposição. Eles não conseguem ver isso como algo que pode ajudá-los. Deveriam ver que isso é um respaldo legal pra nós, que vem ajudar. Embora que pra muito veem isso como uma determinação do CME ou da SEMEC. (GE-2, 2019).

A gestora GE-2 indicou a presença de ruídos entre os próprios gestores e, da mesma forma, com colegas professores quando esses recebem as orientações. Na perspectiva dialógica bakhtiniana, os sentidos objetivam provocar efeitos, por conta disso, firmes ao significado, embora que em determinados contextos enunciativos sobressaiam-se significações predominantes. Diante disso, os reflexos ou refrações dos sentidos, conforme Bakhtin (2019), ocorrem a partir das constituições discursivas, das quais o sujeito não é enunciador original, pois se dá de forma processual, influenciados por elementos de seu entorno histórico-social. Então, a gestora GE-2 apresentou indícios de que os sujeitos e os sentidos arquitetam-se discursivamente nas interações verbais na relação com o outro, na ambiência da atividade da gestão educacional.

Os gestores, pois, demonstraram uma habilidade de se posicionar diante de situações peculiares na atividade (SCHWARTZ, 2007), desempenhando bons usos de si, frente a dramáticas dos usos de si, espaços de “uma verdadeira micro-história, essencialmente inaparente, na qual cada um se vê na obrigação de se escolher, ao escolher orientar sua atividade de tal ou tal modo” (SCHWARTZ, 2007, p. 29). Tal contexto é confirmado pelo enunciado da gestora GE-3 (2019):

Na realidade a gente sabe o que tem que ser feito, como a questão burocrática, e a questão de gestão do dia a dia pedagógica e comportamental e disciplinar não tem manual. Embora existam as regras, o regimento, mas não existe nenhum documento orientador específico para situações inéditas.

Dessa forma, os gestores atuam no polo da gestão da atividade, espaço em que as fronteiras entre atividade e gestão são sutis, dado que os protagonistas exercem um papel importante no processo de gestão, lhes sendo exigida a permanente postura de negociação, tomada de decisões e, conforme Schwartz (2007), de uso de si, direcionado pelas dramáticas que enfrenta. Nesse caso, a gestão da atividade educacional, enquanto uma dinâmica e um processo complexo, e requer que o gestor ocupe uma decisão que não transita diretamente pela administração da instituição mantenedora, mas que, na situação concreta, precisa deliberar.

No enunciado discursivo dos gestores GE-5 e GE-6, há uma manifestação importante que confere sua habilidade e competência de lidar com situações adversas ou de tomar posição adequada em comunicar prescrições que regulam a atividade laboral:

Quando as normativas e/ou orientações vem até nós, precisamos nos apropriar delas, discutir entre nós, equipe, e pensar a melhor estratégia de passar aos professores. É preciso estimular uma relação saudável para com a mantenedora. Não jogar os professores contra a SEMEC. Senão pelo contrário, ter um cuidado especial em passar as orientações de forma que eles não se voltem contra a administração. É o que aprendemos nos encontros de formação em gestão. (GE-6, 2020).

[...] A grande maioria das orientações e normativas vem acompanhadas de uma justificativa. Elas não são dadas deliberadamente. Precisamos fazer o exercício e nos apropriar da matéria, ter clareza do que se propõe. Então se tem posicionamento com sentido. Embora nem sempre a gente concorda 100% com o que é posto. (GE-5, 2020).

Depreende-se dessas enunciações discursivas a capacidade de apreender procedimentos técnicos e generalizáveis. Sobre isso, Schwartz (2007) destaca que o primeiro ingrediente ou registro da competência – ou seja, os gestores – tem um saber bem consolidado. Isso também pode ser observado quando o gestor GE-6 relatou que aprendeu, nos encontros de formação para gestores, que é imperativo: “[...] não jogar os professores contra a SEMEC. [...] ter um cuidado especial em passar as orientações de forma que eles não se voltem contra a administração [...]” (GE-6, 2020). Aqui, tem-se manifesta a competência pautada no segundo ingrediente, ou seja, no saber adquirido no exercício da atividade profissional (SCHWARTZ, 2007). Entretanto, os gestores apresentaram discursivamente uma correlação entre os ingredientes de sua competência e do saber da formação, considerando que o saber adquirido, na prática profissional, o bom senso e as qualidades morais mostram relevância e prioridade sobre a instrução formal.

Essa correlação estabelecida contribui na constituição de uma atmosfera valorativa, afirmando elementos de cultura. Assim, conforme Hall (2003), se a identidade é fonte de significados e representações, então, envolve a cultura. As concepções que cada gestor e cada unidade escolar tem de si, construídas e corporificadas em seus discursos institucionais, mediante o modo de dizer, são temáticas abrangentes que buscam afirmar novas possibilidades a serem discutidas pelos gestores educacionais e pela comunidade escolar.

Por essa razão é que a gestora GE-5, ao ser perguntada sobre como proceder ao repassar as informações à sua unidade escolar, descreveu de forma minuciosa o aprender, o fazer, e é apoiada no que aprendeu com a atividade prática. E acrescentou a importância de vivenciar situações na prática, no trabalho real da gestão, que vai lhe exigir a habilidade de lidar com a singularidade das situações e imprevistos na atividade, ou ainda, de se mostrar competente com respeito ao

segundo ingrediente (SCHWARTZ, 2007). Nesse contexto, GE-5 utiliza o termo “cuidado”: “[...] Acho que tem que se ter muito ‘cuidado’ em como isso é passado para não parecer do tipo ‘é uma normativa, a gente não tem o que fazer... a gente não concorda mas tem que fazer...’ isso é uma postura extremamente desagradável e nociva.” (GE-5, 2020).

Por sua parte, a gestora GE-8 tem seu saber formal, mas contestou o constante envio de novas orientações: “Há eles sempre estão mandando normas e, que muitas estão distantes do que acontece na realidade. A gente nem deu conta de uma normativa já vem outra. Acho que eles deveriam voltar pra sala de aula pra ver como é de verdade.” (GE-8, 2019). Além disso, denodadamente insinua um distanciamento obsoletizante que envolve a equipe coordenadora por não estar vinculada à prática da atividade docente. Ou seja, para essa gestora, não estar convivendo com os saberes da experiência do processo de ensino e aprendizagem pode levar esses profissionais a desapoderarem-se da renormalização preconizada por Schwartz (2019). A gestora indicou que, na dimensão da experiência, acontecem coisas novas, e destacou que, ao de ficar preso às normas, se perde a gerência sobre a atividade laboral.

Para além da percepção confiante e favorável dada na análise discursiva anterior, é possível que exista um intuito da gestora GE-8 de tensionar e de desconstruir a posição prescritiva e instrutiva de seus superiores quando refere que “[...] eles deveriam voltar pra sala de aula pra ver como é [...]” (GE-8, 2019). Segundo Bakhtin (2019), encontra-se que a performance discursiva ou atividade da palavra exige um olhar ao signo como versátil, voltado a se conter de diferentes entonações expressivas. Depreende-se disso que a plasticidade da voz discursiva da gestora GE-8 indicou uma valor diferente ao contexto, afetando a sua significação. Ou seja, nesse processo de materialização concreto-semântica (BAKHTIN, 2010b) em que a língua assume a vida, manifesta-se uma posição ideológica da gestora GE-8, nitidamente discordante das orientativas.

A palavra proferida no discurso da gestora anuncia uma inter-relação de valores sociais e ideológicos (VOLÓCHINOV, 2018), de um ponto de vista que confere um posicionamento singular diante do contexto educacional. Se assim não fosse, a palavra, em sua essência, de acordo com Volóchinov (2018), seria um signo neutro, vazio, sem significado. Adquire o sentido e a entonação desejada na

discursividade dialógica, isso é, em conformidade com Bakhtin (2019) na relação entre o seu emissor e o receptor.

Nessa perspectiva, os sentidos e os significados das palavras são de igual forma demarcados pelo reflexo ou refração, considerando que a palavra enunciada já tem sido proferida por outros sujeitos em contextos específicos. Então, como Volóchinov (2018) reitera, no processo de referenciação, ocorrem operações simultâneas nos signos: o reflexo e a refração do mundo. Para dar conta desse processo, a gestora GE-7, em voz proeminente, afirmou:

Na verdade, a gente precisa algumas vezes ajustar algumas informações. Não podemos passar as orientações de forma direta causando atrito ou resistência. Me parece que precisamos fazer uma adaptação de certas informações para não provocar rompimentos ou embates. Ou seja, transmitir de outra forma, isso deve ocorrer de forma diferenciada em cada unidade escolar de acordo com as características de cada grupo de trabalho. (GE-7, 2020).

Ao afirmar que “[...] não podemos passar as orientações de forma direta causando atrito ou resistência [...]”, GE-7 (2020) incita uma reflexão sobre o engajamento do gestor no desenvolvimento de sua atividade. Infere-se, disso, que toda atividade de trabalho é uma “dramática do uso de si” (SCHWARTZ, 2000a), ou seja, é um cotejo ou enfrentamento entre as normas (saberes prescritos) e a premência de renormalização. Dessa forma, todos os momentos da atividade de trabalho impõem novos aspectos e desafios.

Esse achado possivelmente faz compreender que o fazer da gestão educacional é uso dramático de si, isso é, uso de si por outros e uso de si por si. Tratando-se o uso de si, a atividade de gestão educacional passa para a dimensão de contrariedade, um intervalo de tensionamentos, onde a gestão exige negociações. Esse uso, entretanto, segundo Nouroudine (2002), é aquele que o gestor faz de si próprio. Ou ainda, o gestor em si que é convocado, enquanto recursos, competências e habilidades, para a atividade de seu trabalho, para além de apenas realizar sua tarefa. Isso também é percebido no registro de GE-7 (2020): “[...] precisamos fazer uma adaptação de certas informações para não provocar rompimentos ou embates.” Portanto, a atividade de gestão implica pensar o trabalho enquanto um processo de criação e produção de atividades, constituição de si no processo dessa criação. O gestor precisa estar se reinventado, readequando-se ou

atualizando a si e a sua atividade o tempo todo. Gerir possivelmente retrata o processo de administrar, gerenciar.

Dessa forma, a gestão educacional prescreve escolhas, ponderações, critérios e engajamento. Nas vivências da atividade de trabalho de gestão educacional, decorrem decisões que implicam readequações contínuas e, por isso, o gestor precisa estar permanentemente atento às normas e às necessidades concretas que permitem a atividade laboral.

Em suma, buscando a compreensão em Schwartz (2000a), toda atividade é gestão e essa gestão é intrínseca à gestão de si próprio. Gerenciar a atividade laboral dos outros apresenta-se como um processo aprendente de conduzir os outros, melhorar a capacidade de gerir as incongruências e conflitos não percebidos dos outros com eles próprios. Em consonância a Schwartz (2006) detecta-se que o gestor GE-7 manifestou saber que precisa estar disponível para renovar a si mesmo e readequar normas (saberes prescritos, leis) e saberes da experiência, cenário que muda todo o processo ininterruptamente.

Isso posto, as palavras em sentido prescrito (legal) anunciam uma diretriz e dialogam com as palavras que soam na práxis (experiência vivida), configurando novos sentidos. Exigiu-se do gestor repensar, avaliar e adaptar as orientações a situações peculiares. Sua habilidade o direciona a apresentar suas questões à mantenedora, recobrando-se da compreensão e endereçar as informações ou orientações aos profissionais de sua equipe de forma clara e segura. É neste sentido a análise de GE-6: “eventualmente podem aparecer orientações sobre as quais [...] temos discordâncias? [...] aí procedemos da seguinte forma: ligamos para a SEMEC, expomos nossa compreensão e posição sobre a matéria.” (GE-6, 2020). Da mesma forma, a gestora GE-7 corroborou: “[...] a normativa veio da SEMEC, a gente fala pra eles que não concorda, e não para os professores. Precisamos conversar primeiro em equipe, depois pensar uma forma de passar para os colegas.” (GE-7,2020). Então, se certos assuntos que poderiam causar ruídos entre os profissionais da unidade escolar e conseqüentemente incompreensões fossem repassados de forma inadequada, ter-se-ia uma refração de sentidos deturpada, estimulando o que a gestora GE-8 afirmou de forma inexorável: “[...] ao passar as orientações da SEMEC sempre acontece aquele tumulto [...] os professores não gostam... reclamam. Mas [...] tem que aplicar [...] e oportuniza [...] discutir e ver como dá pra fazer.” (GE-8, 2019).

A significação, conforme Bakhtin (2019), determina uma relação entre o que foi proferido e o que ainda será produzido. Isso ganha respaldo na fala de GE-2: “No currículo é mais fácil. Na área o pessoal tem mais resistência. Parece que tudo tem uma justificativa, de não querer aceitar o novo” (GE-2, 2019). Vê-se, assim, que os gestores enunciaram em suas vozes a relação intrínseca entre os saberes prescritos e os saberes da experiência, refratando, através da expressão linguageira, diferentes significados no ato do repasse das orientações, que é efetivamente inerente à prática da gestão.

Convergingo todos esses elementos, diante da abordagem ergológica, surge um questionamento de como proceder para fazer emergir e utilizar o saber investido dos gestores, ou seja, como uma atividade de constituição de conhecimento e mediação irrompe-se com enleios e achados com o desdobramento do dispositivo dinâmico de três polos.

A sistemática ergológica preconiza o domínio sobre os saberes que são compartilhados na atividade laboral e necessariamente reconhecer o saber do outro, que também está engajado no processo de trabalho. Desse modo, de acordo com Schwartz (2000a), Schwartz e Durrive (2007) e Triquet (2010), a abordagem ergológica avilta cotejar em diálogo os saberes científicos com os saberes peculiares à atividade, através do Dispositivo Dinâmico de Três Pólos (DD3P), apoiado sobre o paralelo entre os sujeitos detentores dos saberes teóricos e os trabalhadores, enquanto vetores dos saberes inerentes à atividade. Assim, por meio do DD3P, objetiva-se qualificar a aprendizagem formal pelo exercício prático da aprendizagem informal, assentando-se sobre os saberes e os valores que transitam e aperfeiçoam permanentemente a atividade de trabalho.

Diante disso, esse dispositivo conjuga com o intento deste estudo, de modo especial, com a dinâmica analítica proposta, pois tem por base a confrontação entre saberes técnicos e científicos que constituem o Polo I com as práticas e os saberes próprios às atividades do Polo II, em um cenário em que se dispõem os esforços de chamamento e reconvocação para novos fazeres mobilizados por esses saberes. De acordo com Schwartz e Durrive (2007), essa relação analítica acontece sob a ótica especulativa do Polo III, que mobiliza e vincula o Polos I e o Polo II, e implica a transformação dos saberes teóricos a fim de suscitar mudanças nas vivências.

Assim, a gestão educacional encontra-se em um panorama de constante movimento de confrontação dos saberes prescritos ou normativos, dados pela

legislação em vigência, com os saberes práticos em devir na atividade, focalizando a reestruturação da atividade laboral e sua ambiência através da incorporação dos valores tendentes da cultura local, esmerando o saber do gestor e de seus colaboradores. Ajustado ao que se desenvolveu na revisão bibliográfica, a interpelação entre saberes, valores e atividades implica a constituição identitária, ou seja, a agregação de características, concepção de mundo, capacidade de recorte de realidade e modo de reação frente aos desafios cotidianos da gestão educacional. O gestor precisa continuamente estar renormalizando saberes e práticas, pois faz parte de um sistema municipal de ensino, desenvolvendo debates, desacomodações e mudanças.

Na próxima seção, apresenta-se um cruzamento de dados com as simetrias e dissonâncias dos depoimentos dos gestores das unidades escolares e da gestora municipal de ensino.

6.4 ACHADOS E ENLEIOS NAS ANÁLISES SOCIODISCURSIVAS

A asserção, nesta alínea da análise, é discorrer a partir de uma figura resumitiva da interação dos extratores discursivos e das categorias analíticas sobre alguns elementos de forma substanciada. A Figura 8 destaca o discurso dos gestores educacionais a partir dos depoimentos das entrevistas realizadas e as conexões teóricas sugeridas, na busca das imagens de si.

Figura 8 - Simetrias e dissonâncias

ÊNFASE: ESTERTORES	ABORDAGEM ERGOLÓGICA DA ATIVIDADE	CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM	CULTURA IDENTIDADE IDEOLOGIA EDUCAÇÃO	INDÍCIOS ACHADOS
Tornar-se gestor	Indicação Eleição	INTERDISCURSIVIDADE	COMPETÊNCIAS HABILIDADES	Perfil Experiência Necessidade oportunidade Processo democrático
Funções do gestor	DIMENSÃO LABORAL: Espaço de certa Autonomia	SOBRE o Trabalho: Falas exteriores e verbalização.	Valores incorporados O FAZER TRANSITÓRIO	Olhar sobre o outro visão de mundo resiliência, coordenação REMETER (normas) escutar, ALINHAR ARTICULAR (efeitos) Iniciativa Criativa RENORMALIZAÇÃO
Base legal referencial	TRABALHO PRESCRITO (regras, regulações, leis.	PROCEDE (DE/A - SE DIRIGE) ALGUÉM "EU - OUTRO"	Fornecer o significado à PALAVRA - o ENUNCIADO	Constituição Federal LDBE, Resoluções, Pareceres, indicações do MEC/CEB e do CME/DI, UNCME, UNDIME, BNCC, RCG, DOC/DI, Regimento, PPP
Encaminhamento das orientações e/ou normativas legais da SEMEC	DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES	Interação verbal, fornece significado à PALAVRA - o ENUNCIADO	FORÇAS CETRÍPETAS E CENTRÍFUGAS	Reuniões Informativas Normativas Meios eletrônicos
Ajustes adequações legais vindas dos diferentes entes em seu contexto da sua gestão escolar	TRABALHO REALIZADO (prática, situação concreta	NO/COMO Trabalho: comunicação. Atividade do trabalho em si.	REFRATA, REFLETE a VIDA (Interação Viva) Dramática do uso de si: O CORPO SI: vida, trabalho, cultura.	Formação Estudo Debate Prática Erros e acertos COMPREENDER ATENSÃO INERENTE AO
Repasse de informações orientações recebidas para os interessados(as) (professores)	GESTÃO DA O SUJEITO faz, constrói na ATIVIDADE Exige a tomada de decisões.	FLUXO DE COMUNICAÇÃO: (continua modificação) DEVIR	Aderência e Desaderência as normas.	Atitudes, Postura, Expressão Diálogo DISCURSO DADO À PALAVRA em sua plasticidade
Repercussão das normativas no trabalho do gestor e nos processos da escola	ADEQUAÇÃO INOVAÇÃO	CONFLUÊNCIA Normas, Valores, Saberes	Resgatar nossa cultura e identidade	ERGOGESTÃO GESTÃO EDUCACIONAL (ESPAÇO TRIPOLAR): (TENSÕES E VALORES) - DIALOGAR - DICUSSÃO, DELIBERAÇÃO COLETIVA.

Fonte: desenvolvida pelo pesquisador

A Figura 8 evidencia o paralelo entre as abordagens dialógica e ergológica para desvelar a relação entre linguagem e trabalho, cultura e identidade no contexto da gestão educacional através dos estertores que serviram como elementos estruturadores da aplicação das entrevistas com os gestores educacionais e com a gestora municipal de Educação. Esse cruzamento de dados mostrou-se oportuno, pois, em sua apresentação resumitiva, indica de forma favorável que a ergologia, bem como o dialogismo, tem em eixo norteador – que é a atividade humana –, quer na dinâmica da interação verbal, quer na prática do trabalho. Assim, a partir do momento em que a linguagem ultrapassa a visão de língua como sistema, ou seja,

se apresenta como uma translinguística, se consolida, em sua formação originária, como dialógica. Da mesma forma, na perspectiva da abordagem ergológica, a atividade do trabalho é complexa. Em vista disso, considerando as abordagens em referência, tanto a atividade linguageira quanto a atividade de trabalho são intrincadas e densas.

Diante disso, considera-se que na ambiência da atividade de trabalho manifestam-se enfrentamentos na dimensão axiológica, pois os valores incorporados geram mecanismos de mudanças que fascinam o sujeito em seu meio. Na perspectiva de relacionar o estertor de “como se tornar gestor”, na primeira linha da figura resumitiva, nessa dimensão de vir a ser gestor, há indício claro para as vias do exercício democrático eletivo entre os profissionais da educação na rede municipal de ensino de Dois Irmãos, RS. A legislação específica exara condições afunilando o acesso aos aspirantes do cargo, apontando formação mínima, experiência na prática docente, habilidades e competências mínimas e outros elementos de configuração íntegra dos indivíduos. Mesmo assim, para além das condições e competências fundamentais, em certas situações, profissionais são convocados a assumir o cargo de gestor educacional, por necessidade do contexto, e, no exercício da função, constituem-se efetivamente como gestores.

A função de gestor educacional transcende ao simples processo de administrar o espaço escolar. Apesar de seu espaço laboral lhe permitir certa autonomia, precisa estar alinhado ao prescrito nas orientações legais e, fundamentalmente, à transitoriedade do fazer e dos saberes da experiência, que exigem continuamente a atenção ao processo de renormalização. Isso ocorre por conta da concepção de linguagem que, nesse ambiente educacional, tem como princípio a alteridade de olhar para o outro e seu processo industrial. Assim, tanto a translinguística quanto a ergologia levam em conta esse movimento permanente de seu foco de estudo, que nem sempre apresenta resultados ilativos, uma vez que há aspectos díspares e peculiaridades próprias.

Ainda, esses elementos que apontam para essa contínua dinâmica da linguagem, segundo Laraia (2006), constituem hábitos, conhecimentos, crenças, arte, moral, leis e costumes, tomados em seu amplo sentido, firmam aquilo a que se denomina de cultura. Também Lótmann (1996) referencia cultura como um acumulado histórico de sistemas semióticos. Enfim, percebe-se que a relação linguageira é fundante na constitutividade da cultura e, por isso, também na

caracterização identitária. Por conta disso, na dimensão da gestão educacional, o gestor é um articulador das relações de linguagem e promotor eficiente da afirmação de valores e referências constitutivas de uma cultura educacional.

Ao indagar sobre a base legal referencial, constatou-se que os gestores têm clareza sobre a base legal, embora o domínio sobre a substância desses documentos nem sempre se revele cabido. Há indícios de que os documentos são disponibilizados na íntegra, discutidos em reuniões de coordenação, e chegam à escola, onde, possivelmente, estão bem conservados. Isso vem a dissentir da inclinação das abordagens ergológica e da interação verbal, pois essas se atentam em conhecer efetivamente os saberes prescritos em seus documentos para, então, da melhor forma, conduzir os saberes práticos numa trilha de otimização e melhoria dos processos de gestão educacional.

Por outro lado, cabe frisar a relação dessas abordagens com o resgate das experiências, valores e saberes, pondo em debate elementos de tensão entre os aspectos que foram partilhados entre gestores e demais profissionais da educação e aspectos particulares de cada um e de cada unidade de ensino. Tal como foi descrito na revisão teórica e observado por Nouroudine (2002), a linguagem é crucial para relatar o enredamento enigmático em diferentes áreas, como trabalho operante, trabalho em situação geral e o trabalho enquanto reflexão ou atitude interpretativa. Além disso, dialogar sobre e no trabalho, na busca de compreender e adequar os processos olhando de dentro da atmosfera laboral, permite perceber o que normalmente passa despercebido. Nessa relação intensa que se processa entre a reflexão e a refração, num movimento entre o que foi falado ou enunciado e o não dito, instituem-se as relações dialógicas que elevam os sujeitos envolvidos na atividade laboral a repensar, compreender as sistemáticas e ampliar seus conhecimentos.

Nessa contiguidade, a interação verbal torna-se imperativa e inevitável para o desenvolvimento do conhecimento em torno do que é importante no processo de vivência da atividade laboral e o que é prescindível, em consonância às discussões em torno das normas, das renormalizações, dos dilemas encontrados. Essas abordagens dispõem de um traçado teórico e de trilhas metodológicas que implementam uma relação linguageira dialógica e diferentes interações e refrações de sentidos, aspectos fundantes da ótica bakhtiniana. Portanto, o dialogismo e a ergologia apresentam, de forma principal, um vínculo às vivências em atividade

laboral, ou seja, com a vivência da língua e a vivência da atividade de trabalho. Esse aspecto tornou-se fundamental neste estudo, pois, cinzelado como ato ético e responsável, buscou elementos para simetrizar essas abordagens.

Em seguida, faz-se um desenlace dos resultados desta tese com circunspeções significativas para revelar as circunstâncias e arquitetar os corpora desta pesquisa. Este estudo fundamentou-se nos conceitos de cultura, identidade e educação, nos princípios do dialogismo e nas disposições ergológicas, com dispositivos metodológicos fundados na análise discursiva, imprescindíveis para deflagrar os exames e as considerações para compreender as refrações da experiência e dos saberes na contextualidade da gestão educacional.

Esse processo de refrações da experiência contribui de forma significativa numa certa flexibilidade de identidade que está atrelada à diversidade de práticas discursivas. Mas, se, por um lado, essa constante relação dos gestores com o outro, outros gestores, outros profissionais, crianças, alunos e pais, determina, segundo Hall (2003), a construção de uma identidade fluída, por outro, ela também é responsável pela materialização da subjetividade, que somente é possível mediante uma relação de alteridade, pois minha atitude responsiva dá-se mediante o outro. Percebe-se, assim, que nesse processo de construção do gerir, do ensinar e do aprender, a linguagem é, conforme Hall (2003), elemento essencial na construção da ação e da significação, na afirmação das identidades profissionais dos gestores. Então, a seguir anuem-se os desfechos conclusivos.

7 DESFECHOS ILATIVOS

Só quem se colocou no meio de dois extremos pode vê-los e avaliá-los ambos ao mesmo tempo, isto é, observar o Céu em função da Terra e a Terra, em função do Céu. (UBALDI, 1986, p. 30).

O desenvolvimento de uma investigação científica conduz o pesquisador a contribuir de forma significativa na consolidação de vicissitudes sociais relevantes em suas ambiências de atividade de trabalho. A ação de emblemizar os discursos que fluem dos atores sociais, democraticamente designados gestores educacionais, alvitra a ocasião de perscrutar a linguagem e o trabalho pelo viés da ergogestão, a partir das urdiduras do corpo-si na gestão educacional. Esse contexto é tido como uma ação inerente à experiência de si, que supõe escolhas entre uma relação de atos, de objetivos e de valores, e, igualmente, demanda um tensionamento inferido como “dramática” do uso de si “por si” e “pelos outros”.

Assim, este estudo, de cariz interdisciplinar entre a teoria dialógica do discurso e a abordagem ergológica, trouxe autores referenciais como Schwartz (2000, 2003, 2007, 2011), Schwartz e Durrive (2007), Durrive (2000, 2007), Souza-e-Silva (2002a, 2002b, 2003, 2014), Trinquet (2010) e Freitas (2010, 2014, 2016), que fundamentam os estudos da ergologia com ênfase para a linguagem na atividade de trabalho. Por sua vez, a abordagem dialógica do discurso em Bakhtin (2011a) partiu das construções teóricas oriundas do Círculo de Bakhtin, principalmente Bakhtin (2019) e Volóchinov (2018), voltadas à busca da compreensão de elementos da linguagem na interação verbal.

A tese circunscreveu-se num estudo em torno da temática da linguagem e do trabalho, trazendo indícios e achados importantes através da ótica da ergogestão e da análise das urdiduras do corpo-si, encontrando singularidade na abordagem do discurso da gestão ou atividade educacional sob o prisma da interação verbal.

Sendo assim, no decurso desta pesquisa vinculada à abordagem ergológica e aos princípios do dialogismo bakhtiniano, tomou-se como base referencial investigatória, analítica e de busca de compreensões do enunciado de tese diferentes elementos. Tem-se, nesse contexto, que a partir do prisma do horizonte social da interação verbal, as refrações da experiência e dos saberes presentes na arquitetônica da ergogestão tencionam valores ideológicos e culturais revelados nas

práticas sociodiscursivas dos sujeitos envolvidos na atividade de gestão do trabalho educacional.

Este estudo desenvolveu-se mediante a análise dos vestígios e/ou indícios presentes nas principais legislações vigentes normatizadoras dos processos de gestão educacional (saberes prescritos/instituídos) e nos saberes investidos (experiências ou vivências da prática de gestão educacional), ou seja, no discurso dos sujeitos engajados na gestão educacional na Rede Municipal de Ensino de Dois Irmãos (RS).

Sendo assim, o problema de pesquisa apresentou o seguinte questionamento: com base na perspectiva da interação verbal, como as refrações da experiência e dos saberes presentes na arquitetura da ergogestão tencionam valores ideológicos e culturais que se mostram nas práticas sociodiscursivas dos sujeitos envolvidos na atividade de gestão do trabalho educacional? Essa questão motivou indagações que apontaram para a existência de uma possível dessintonia entre os saberes prescritos (legislação educacional), o ambiente sócio-histórico (o contexto real) em que se desenvolveram as atividades de trabalho educacional e o discurso da gestão educacional. Assim, foi relevante perceber, a partir da abordagem ergológica da atividade do trabalho, as dramáticas do uso do corpo de si a partir do diálogo entre os saberes prescritos (constituídos) e os saberes investidos (efetivos/experiência). Ainda, cabe ressaltar que a arquitetura da ergogestão propendeu e tencionou sentidos ideológicos e culturais manifestos nos sujeitos do discurso a partir da interação verbal visando ao agir em competência.

Frente a esse questionamento em torno da atividade de trabalho da gestão educacional, constatou-se que o discurso em processo de gestão educacional, embora imerso e vinculado ao discurso prescrito ou normativo, exigiu que os gestores educacionais renormalizem os saberes instituídos de forma a adequar os processos e as determinações das normas institucionais e legais às suas realidades ou contextos específicos. Sempre que ocorreu uma possível inadequação, o retrabalho frente a essas normas dadas por instância que lhe são superiores não vigorizou sentido, considerando que as realidades de cada escola, as características de cada corpo docente e discente, e a visão de mundo, competência e habilidades de cada gestor são peculiares e diferentes, precisando de um tratamento específico, único e diferenciado.

Diante disso, assomaram-se duas conjecturas ou hipóteses: 1ª) o discurso dos sujeitos de gestão na atividade educacional, mediante o processo de dialogismo, evidenciou um discurso alinhado aos saberes prescritos, às orientações institucionais em acordo com o que exaram as leis, regulações e orientações dos sistemas de ensino; 2ª) o discurso com base prescrita dos sujeitos da atividade de gestão educacional na interação verbal revela a dramática do uso de si dos gestores, uma vez que seu discurso está em harmonia com as normas institucionalizadas, o que pode trazer inconvenientes ou dessintonias com suas equipes de trabalho ou sua comunidade escolar, visto que demanda intervenções ou esperam ações pedagógicas e administrativas que lhe são específicas.

Ante essas conjecturas, constatou-se a profunda complexidade da atividade de trabalho de gestão educacional, conforme se previa na segunda hipótese – de que o discurso com base prescrita dos sujeitos da atividade de gestão educacional na interação verbal efetivamente revelou a dramática do uso de si dos gestores. Isso se confirma em razão de que seus discursos, quase em unanimidade, estavam em harmonia com as normas institucionalizadas, o que possivelmente trouxe tensões, inconvenientes ou dessintonias com membros de suas equipes de trabalho ou sua comunidade escolar, uma vez que é intrínseco ao papel do gestor ter que dar conta de intervir sobre posicionamentos que despontam referências valorativas diferentes das disseminadas pelos saberes prescritos manifestos pela Secretaria de Educação ou mesmo pela legislação vigente. Por isso, a gestora municipal pontuou com muita segurança a relação dos gestores e suas equipes a uma atuação “alinhada” às orientações e às prescrições demandadas pelos diferentes entes federados e legais.

Embora não seja possível prover atividades sem saberes prescritos – conceito que se estende aos gestores sem referências axiológicas ou valores incorporados –, as competências particulares, os modos de encarar, interpretar e resolver as situações, de dar encaminhamentos, de interpretar as normas dadas e comunicá-las aos seus colaboradores levam o gestor a comportar a “dramática do uso de si”. Isso se justifica em razão de que, além de gerir, necessita, através de seu discurso, estar alinhado ao que prescreve a legislação educacional, mesmo que dentro de um permanente processo de renormalização ou adequação, dadas as circunstâncias singulares de sua ambiência laboral.

É fundamental frisar que, considerando o que previa a primeira hipótese – o alinhamento do discurso dos gestores às indicações e às diretrizes da coordenação

do sistema municipal de ensino –, isso não foi inteiramente confirmado, pois se perceberam indícios, nos discursos de alguns gestores, revelando que nem sempre estão alinhados aos saberes prescritivos enunciados e articulados pela Secretaria Municipal de Educação. Embora se constitua um movimento natural de refletir, avaliar ou contestar orientações e decisões, pelo ímpeto e pela tonicidade dos enunciados, solidou-se pela validação parcial da primeira hipótese em sua completude, visto que os gestores têm manifestado um aprumo compreensivo e laboral às legislações educacionais emanadas das diferentes esferas.

Frente a essa questão e às hipóteses lançadas, o objetivo geral se circunscreveu em: investigar e analisar, com base na perspectiva da interação verbal na atividade do trabalho pedagógico na gestão, de que modo as refrações da experiência e dos saberes presentes na arquitetura da ergogestão tencionam valores identitários, ideológicos e culturais que se mostram nas práticas sociodiscursivas dos sujeitos envolvidos na atividade de trabalho da gestão educacional.

Tendo em vista que os saberes instituídos ou prescritos determinam os processos identitários a serem implantados nas instituições a partir das concepções previstas de educação e de gestão, na experiência concreta da atividade de trabalho educacional ocorre a aderência, ou seja, a necessidade de se renormalizar o prescrito, ressignificar ou adequar para que o processo de atividade laboral tenha êxito e a ação pedagógica se constitua com qualidade e pertinência.

No desígnio de alcançar esse objetivo geral, desenvolveram-se ações mais específicas, como: a) caracterizar o encadeamento entre linguagem, trabalho e a representação cultural e identitária; b) compreender a relação da atividade de trabalho e a gestão da confluência de normas, valores, saberes prescritos e trabalho real; c) discorrer/categorizar os conceitos bakhtinianos do dialogismo: interação verbal, responsividade, ato ético na interação dos agentes educacionais em sua atividade de trabalho: a gestão educacional; d) averiguar junto aos sujeitos do discurso, enquanto agentes da educação, como é percebida a problemática da contínua busca de aderência e desaderência – norma/renormalização – das urdiduras de uso do corpo-si aos processos de gestão pública educacional.

Para dar conta desses objetivos específicos, num primeiro momento, desenvolveu-se uma revisão teórica trazendo a compreensão das categorias corpora desta tese, como a cultura, a identidade e a ideologia, descortinando sua

relação com o processo educacional e, de modo singular, a gestão educacional. A base abarcou autores como Bauman (2012), Souza Santos (1996), Hall (2003), Woodward (2007), Chartier (2002), Laraia (2006), Eagleton (2005) e Freire (2016), defluindo uma tessitura fulcral na atividade cultural, suas implicações ideológicas e expressão linguageira.

Em seguida, a busca cavada e relevante em torno dos conceitos da ergonomia da atividade, da ergologia e da linguagem em circunstâncias de trabalho foi muito exitosa, pois explicitou a ergonomia enquanto abordagem intrépida da atividade humana em situação de trabalho, examinando, na relação linguagem e trabalho, as evidências de uma disciplina que propõe um método de investigação pluridisciplinar. Articulou-se, portanto, teóricos como Yves Schwartz (2007, 2010, 2011, 2019), Souza-e-Silva (2002a, 2002b, 2014), Nourodine (2004), Di Fanti (2014), Schwartz e Durrive (2007, 2010b) e Triquet (2010) para apresentar, discutir e evidenciar suas conexões e ciência.

O terceiro passo consolidou um estudo minucioso da linguagem visando à compreensão do princípio dialógico do discurso na atividade em Bakhtin, explicando o cenário em que se percebeu o dito circulando na dimensão da comunicação social e delineado em um gênero do discurso específico. Assim, esses ditos ou enunciados manifestaram e refrataram um lugar avaliativo de quem os emite. Por essa razão, este estudo foi importante, pois levou a compreender os discursos e suas relações dialógicas ou os vínculos de sentidos entre os diferentes enunciados na atmosfera da gestão educacional. Essa busca compreensiva se alicerçou em Volóchinov (2018), Bakhtin (2019) e Freitas (2011).

A rota analítica seguida durante o estudo, amparado nas trajetórias teóricas, estava focada em entender as refrações da experiência e dos saberes que se manifestaram na arquitetura da ergogestão e efetivamente tencionam valores ideológicos e culturais que são revelados nas práticas sociodiscursivas, na interação dos gestores educacionais. Assim, o percurso trilhado voltou-se à descrição e ao exame das tramas e urdiduras das práticas sociodiscursivas identificadas no horizonte da interação verbal incorporadas no processo discursivo desse contexto sociolaboral.

A dinâmica de intersecção das categorias teóricas constou na correlação do Bloco A, das flutuações transitórias da contemporaneidade (identidade, cultura e educação), em Hall (2003), com o Bloco B (em preto): da abordagem ergológica de

Yves Schwartz (2007, 2010a, 2011), Schwartz e Durrive (2007, 2010b), e, também, na correlação com o Bloco C (em vermelho): do princípio dialógico discursivo em Bakhtin (1998, 2008, 2010, 2011, 2019). Os desdobramentos do processo analítico buscaram a disposição categórica de três polos norteadores: o Pólo do Trabalho Prescrito (Saberes em desaderência: legislação e orientações técnico-administrativas – saberes constituídos); o Pólo do Trabalho Realizado (a prática ou situação concreta da atividade de trabalho educacional – saberes da experiência/investidos) e o Pólo da Linguagem (relação dialógica que se estabelece entre os sujeitos do discurso na ambiência laboral). Isso implica dizer, portanto, que se procurou relacionar dialeticamente os objetos das diferentes disciplinas (polo conceitual), os saberes e valores adquiridos na vivência da experiência dos trabalhadores (polo das forças de convocação e de reconvocação), e, por último, o polo das premissas éticas e epistemológicas, que constituem a vinculação dos dois outros, com base numa perspectiva humanística e de reconhecimento solidário.

Essa correlação de dados evidenciou uma enigmática construção pluridisciplinar que contribuiu substancialmente para compreender a dialética dos saberes eruditos e dos saberes de experiência que ocorreram nesse duplo sentido dos saberes, percebendo os reflexos e as refrações que engendraram efeitos e condições da funcionalidade dos processos da gestão da atividade educacional.

Na apuração de aspectos da discussão de normas na atividade dos gestores da educação da rede municipal de ensino, buscou-se a legislação vigente, desde o âmbito federal ao local, em sua descendência diretiva prescrita. Sabe-se que as normas antecedentes estão dadas, mesmo que não consigam envolver toda a complexidade, heterogeneidade e flexibilidade da ambiência laboral, por isso, em cada situação, o indivíduo precisa renormalizá-las, ou seja, singularizar seu modo de agir, fazendo uso de si.

Para verificar os elementos dos usos de si para gerir as infidelidades do meio, foi necessário questionar os entrevistados sobre o caminho seguido para chegar a ser gestor educacional: das funções e atribuições do gestor da educação; da noção da base legal que rege a organização e o funcionamento da educação; da relação de informação em torno desses saberes prescritos e como eles são veiculados na arquitetônica da gestão educacional; dos problemas que aparecem no dia a dia laboral e sobre as formas de solucioná-los por meio do processo de renormatização.

Este estudo de tese trouxe em seu bojo a compreensão da relação dialética que ocorre entre o prescrito e o realizado, da aceção em torno das tensões que os sujeitos do espaço laboral sofreram diante do prescrito e a necessidade de renormalizar para efetivar a atividade laboral educativa. Contribui também em pensar os processos de gestão em sua eficácia administrativa e de concepção e prospecção de discursos como canais eficazes ou não para que a atividade educativa laboral ocorresse, com vistas às tensões que podem e/ou não se manifestar.

O processo de pesquisa possivelmente hesitou devido a limitações de dedicação integral ao estudo por parte do pesquisador, uma vez que esse não teve a graça da dedicação exclusiva ao processo e necessitou manter sua atividade laboral, inclusive para dar conta das demandas financeiras por conta da pesquisa e da vida em sua integralidade. Outro ponto limitador esteve ancorado nos reveses nem sempre manifestos, mas silenciosos, comuns nas ambiências de gestão pública, envoltos por posições ideológicas por parte dos gestores, que, em algumas situações, pareceram emitir discursos e práticas destituídas de sentido e clareza em torno da atividade educativa como verdadeiro processo laboral.

Enfim, constatou-se que a ambiência social laboral é o espaço do desenvolvimento discursivo, e, nela, os sujeitos emergem como pessoas e seres de discurso. Nesse espaço, envolto por uma contextualidade valorativa transitória e flutuante, acontece a atividade que distingue o homem dos demais seres: a atividade do trabalho, e, nela, o exercício racional, que exige a reflexão e a recriação da norma para qualificar sua atividade laboral.

Sendo assim, mediante o domínio do conhecimento do trabalho, enquanto pesquisador, precisou-se considerar todas as dimensões da atividade de trabalho, inclusive o discurso dos sujeitos envolvidos, caracterizando assim o que Schwartz (2010b) conceitua como atividade industrial. Ratifica-se, portanto, que a linguagem é o processo fundamental de estudo e pesquisa, tal qual indica a abordagem ergológica, centrada no discursivo da linguagem.

Assim, ao se apoiar nas concepções desenvolvidas por Bakhtin e o Círculo, ultrapassou-se o aspecto linguístico em si, uma vez que foram consideradas as peculiaridades discursivas que acenam para contextos mais amplos, extralinguísticos, que aqui se indica como novo campo de pesquisa a ser explorado. Assim, também poder-se-iam desenvolver estudos mais aprofundados em torno da

heurística ergológica, centrando-se nas dimensões socio subjetivas dos gestores, aproximando-se às postulações de Bakhtin (2019) sobre o homem como ser singular, como único e irrepetível em todos os fatos da situação vivida, analisando as reações de simples oposição dos sujeitos em atividade laboral e sem dispor de vontade de ressignificar a ação ou procurar sequer compreender a concepção prescrita dos saberes.

A atividade de gestão educacional, em instituições públicas, é exercida por profissionais que contam com rica formação técnica, no entanto, percebeu-se que, quando envolvidos em situações peculiares, não raramente abstraem da utilização de um saber mais técnico. Tal contexto aponta para um espaço de exiguidade na relação que Schwartz (2007b) faz referenciando o primeiro ingrediente da competência (capacidade de aprender saberes sistematizados) e o que toca ao terceiro ingrediente (capacidade de buscar conhecimento consolidado). Isso se subscreve na capacidade que o gestor tem de relacionar o primeiro e o segundo ingredientes, pois o segundo apontou para a capacidade da absorção, por parte dos gestores, que, mediante a contextualidade histórica em sua ambiência de trabalho, precisam saber reconhecer e lidar com as singularidades das situações. Manifestou-se uma relação para com a experiência, a vida prática, o processo de formação durante o desenvolvimento das atividades diárias que permitem conhecer e criar ações e rotinas, a partir das formas (re)elaboradas individualmente e por micro coletivos com os quais trabalham.

Como pode ser assimilado através das refrações e dos delineamentos discursivos analisados, os gestores educacionais fundam-se, principalmente, no saber assimilado com a prática da atividade para exercer sua atividade laboral, visto que sua competência está vinculada ao segundo ingrediente (capacidade de absorção). A partir disso, não se pode ultimar que são gestores precisamente inábeis, senão, gestores com competências afastadas ou ausentes em descer ao primeiro ingrediente – o saber formal –, possivelmente provocado pela contextualidade histórica da própria atividade laboral em sua unidade escolar. Todavia, o padrão esperado de competência do trabalhador ou gestor deveria ser um equilíbrio entre os princípios do dispositivo de três polos, aventado por Schwartz (2010b), ou seja, uma relação síncrona ou harmônica entre os saberes prescritos e os saberes da experiência, como também sua conexão com as atividades e os valores.

Sob a perspectiva ergológica, portanto, constata-se que é preciso primeiro conhecer a contextualidade da atividade de trabalho, e, somente então promover articulações necessárias no sentido de compreender as relações sociolinguísticas, identitárias e culturais. Somente após isso é que se mostra apropriada a intervenção, uma vez que cada situação de trabalho é singular. Nessa trilha compreensiva, o Dispositivo Dinâmico de Três Polos se manifestou elemento eficiente para compreender a dinâmica produção de saberes e vivências dos gestores, pois permite descortinar o fluxo de tensão movido pelos saberes instrumentais e destinados a manipular e alinhar o fator humano a arquiteturas planejadas e derivadas de planos ideológico-culturais manifestos prescritiva ou normativamente, direcionados a organizar e a sistematizar os processos de gestão de todas áreas da educação. O Dispositivo favoreceu a revelação do que ocorre nos coletivos de trabalho gestor, evidenciando aquilo que é inantecipável e irreduzível a prescrições.

Diante disso, conjecturou-se encontrar caminhos para lapidar a competência desses gestores, quanto ao saber prescrito, em encetar do conhecimento prévio desses sujeitos, em atividade de gestão educativa e de ensino, espaços em que se manifestaram suas particularidades e estruturação do caráter da atividade. Por conta disso, acreditou-se ser importante prover lugares de exame e observação dos traços peculiares da gestão em cada unidade escolar e os usos que eles fazem de si por intermédio das dramáticas que suportam, com o intuito de avaliar o desenvolvimento da ação de gestão educacional em sua práxis, da experiência concreta, da renormalização do trabalho prescrito, sem ficar encerrado nas prescrições a atribuições do gestor. Assim, com base na esfera da linguagem, a ergolinguística intenta evidenciar os alinhamentos dialógicos entre o trabalho efetivo e o trabalho prescrito para os gestores, e, nessa perspectiva, propõe-se a tencionar outras concepções e habilidades para orientar seus fazeres e interações sociodiscursivas.

Ainda, é procedente que os projetos dos que pensam os discursos e fazem as políticas da educação, da gestão e da educação convergem na prática de atividade do trabalho de ensino e de aprendizagem, como também da gestão em cada unidade escolar. É bem possível que o dilema dos que concebem a gestão é de que se encerram em torno das abstrações. Diante disso, urge não só voltar o olhar aos saberes da experiência, mas também apropriar-se dos saberes prescritos. Portanto, é preciso circuitar entre a prática e a teoria, reiterando a importante função social da

educação e da escola: o ensinar e o aprender como um processo autêntico no horizonte da interação verbal, exercitando o altruísmo relacional. Embora isso pareça manifesto, é preciso aferrar-se nas políticas e na gestão da educação básica com foco voltado à tarefa educativa. A persistência do fracasso escolar entre tantas crianças e jovens em diversas partes do mundo torna imperativo reafirmar a especificidade da escola enquanto espaço para onde convergem estudantes e professores, configurando-se como uma comunidade de aprendizes.

Enfim, esta pesquisa revelou que uma gestão educacional exitosa se constitui a partir da habilidade e da competência dos gestores em promover diálogos, aproximações e vivências com base nos saberes prescritos, renormalizando-os e oportunizando aos educadores processos formativos eficientes e eficazes, garantindo, assim, o sucesso nos processos de ensino e de aprendizagem. Por essa razão, revela-se necessário promover uma gestão para uma ambiência de aprendizes: gestores, professores e alunos que, contínua e processualmente, estarão em aprendizagem.

Por último, o pesquisador depreende a tese escaqueirando os arquétipos acadêmicos da escrita acadêmica, revelando-se através do uso do pronome que se refere a si mesmo no texto: olho para os resultados dos meus esforços e digo, dei o máximo de mim. E afirmo com certeza: fiz o meu melhor! Desse jeito, nas palavras de Martha Medeiros³⁰, anelo o bem a todos e atinjo o limiar:

“Queria não me sentir tão responsável sobre o que acontece ao meu redor.

Compreender e aceitar que não tenho controle nenhum sobre as emoções dos outros, sobre suas escolhas, sobre as coisas que dão errado e sobre as que dão certo.

Me permitir ser um pouco insignificante. [...]

Permitir-se o erro.

Não se sacrificar em demasia, já que estamos todos caminhando rumo a um mesmo destino, que não é nada espetacular.

*É preciso perceber a hora de tirar o pé do acelerador,
afinal, quem quer cruzar a linha de chegada?*

³⁰ MADEIROS, Martha. **O meu melhor**. Editorial Planeta. Col. Outros. 2019. 240p.

Mil vezes curtir a travessia. [...]

Só as pessoas de alma jovem e sadia é que entendem
que a gente não vem ao mundo para sugá-lo,
para retirar dele o suco possível e deixar para trás o nosso lixo.

Encontramos o mundo de um jeito, ao nascer.

É uma questão de honra que ele esteja melhor ao partirmos.”

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. 2. ed. Trad. Rodrigo Duarte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**. São Paulo: Musa Edutora, 2004.
- ARÀN, P. O.; BAREI, S. **Texto/Memoria/Cultura: el pensamiento de Iuri Lotman**. 2. ed. Córdoba: El Espejo, 2006.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mário W. Barbosas de Almeida. Perspectiva, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato** (1920-1924). Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Versão destinada para uso didático e acadêmico. 1993.
- _____. O discurso no romance (1934- 1935). In: _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance** (1975). 4. ed. Tradução Aurora Bernardini et al. São Paulo: Ed. da UNESP, Hucitec, 1998. p. 71-133.
- _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora da Unesp/Hucitec. 2010a.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski** (1929). 5. ed. revista. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.
- _____. Os gêneros do discurso (1952- 1953). In: _____. **Estética da criação verbal** (1979). 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011a. p. 261-306.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.
- _____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas (1959-1961). In: _____. **Estética da criação verbal** (1979). 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011c. p. 307-335.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável** (1920-1924). Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- _____. **Os gêneros do discurso**. 2ª. Reimpressão. Org., trad., posfácio e notas: Paulo Bezerra. Editora 34, 2019.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- _____. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. (Original publicado em 1966), 2002.
- _____. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BERNARDES, A. G.; HOENISCH, J. C. D. Subjetividade e identidades: Possibilidades de interlocução da Psicologia Social com os estudos culturais. In: GUARESCHI; BRUSCHI (Eds.), **Psicologia Social nos estudos culturais: Perspectivas e desafios para uma nova Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 75-94.
- BOAS, F. **A mente do ser humano primitivo**. Petrópolis, Vozes, 2010.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 91-104.

BRAIT, B. Introdução: Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 7-10.

BRANDÃO, H.H. N. Polifonia e estratégias de monofonização. Estudos Linguísticos XXIII, **Anais de seminários do GEL**, vol. I, São Paulo, 2000.

BRASIL. Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002. 320 p.

_____. **DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013, 480 p.

_____. Ministério da Educação. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 201. Disponível em: <
<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/> >. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. **Lei nº. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.

_____. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década. **Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF, 2014.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 2**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

BRITO, J.C. et al. **Saúde, subjetividade e trabalho**: o enfoque clínico e de gênero. In: Rev. bras. Saúde ocupacional. São Paulo: 37 (126), 2012.

CANGUILHEM, G. **O conhecimento da vida**. Rio de Janeiro: Gen/Forense Universitária, 2012.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt – São Paulo: Paz e Terra, 1999; v. 2.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: morar; cozinhar**. Petrópolis: Vozes. 2013.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CHOMSKY, N. 1998. **Linguagem e mente**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 83 p.

CIAMPA, A. da C. Identidade humana como metamorfose: A questão da família e do trabalho e a crise de sentido do mundo moderno. **Interações**, v.3, n.6, jul./dez. 1998, 87-101.

CLOT, Yves. **Trabalho e Poder de Agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum. 2010.

CUCHE, Denys. **O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, D. M. **Atividade humana e produção de saberes no trabalho docente**. Belo Horizonte: 2005a. Mimeografado.

_____. Saberes, qualificações e competências: qualidades humanas na atividade de trabalho. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais**. Caxambu: ANPEd, 2005b.

CUNHA, D. M.; SCHWARTZ, Y. A formação humana entre o conceito e a experiência do trabalho: elementos para uma pedagogia da atividade. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, 2006, p. 87-90.

CUNHA, Dóris de A. C. da. **Circulação, reacentuação e memórias do discurso da imprensa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DEJOURS, C. Épistémologie concrète et ergonomie. In: F. DANIELLOU, F. (org.) **L'ergonomie en quête de ses principes**. Débats épistémologiques. Octares Editions, Toulouse, França, 1996. p. 201-217.

DEMO, Pedro. **A Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Ranços e avanços**. Papyrus, Campinas, 1997 (2010, 23a ed., 5a reimpressão, 2015).

DESCARTES, R. **Discurso do método**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DI FANTI, M. G. C. Linguagem e trabalho: diálogo entre a translinguística e a ergologia. **Desenredo** (PPGL/UPF), v. 8, jan./jun., 201, p. 309-329, 2012.

_____. Perspective dialogique et approche ergologique: (inter)faces de la relation langage-travail. **Ergologia**, Revue de la Société Internationale d'Ergologie, Aix-en-Provence, n. 9, 2013.

_____. Linguagem e trabalho: diálogos entre estudos discursivos e ergológicos. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 49, n. 3, jul.-set. 2014, p. 253-258.

DOC/DI - **Documento Orientador Curricular de Dois Irmãos**. Dois Irmãos: Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto (SEMEC), 2020.

DURRIVE, L. A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 47-67, 2011.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

FAÏTA, Daniel. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P; FAÏTA, D. **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 45-60.

FARACO, C. A. Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas. In: BRAIT, Beth (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas, SP: São Paulo: Fapesp, 2001. p. 27-38.

_____. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FERREIRA, A. Lições sobre estética em Hegel (1835). **Filosofia 365**. Portugal/Porto: FLUP - Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 06 de fevereiro de 2016.

FERREIRA, Márcio César. Atividade, categoria central de reconceituação de trabalho em ergonomia. **Revista Alétheia**, Canoas. v.1, p. 71-82, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

FONSECA, F. C. de M. da; CAMPOS, M. M. de. Uma perspectiva discursivo-ergológica para analisar a atividade de trabalho. **Revista Versalete**, Curitiba, v.2, n.3, p. 100-109, 2014.

FONSECA, Fábio Carlos de Mattos da. **Entre a escola e o trabalho**: uma análise ergológico discursiva do estágio no Ensino Médio Técnico. 2017. 360 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo: PUC/SP, 2017.

FONTANA, M. G. Z. Signo ideológico versus interação comunicativa: o social e o ideológico nas teorias da linguagem. **Cadernos CEDES**, n. 24. Campinas: Papyrus Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 148 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e terra, 60. ed. 2016.

FREITAS, Ernani Cesar. A semiolinguística no discurso: práticas de linguagem em situações de trabalho. **Desenredo**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 4, n. 2, p. 262-283, jul./dez. 2008.

_____. Linguagem na atividade de trabalho: éthos discursivo em editoriais de jornal interno de empresa. **Desenredo**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, RS, v. 6, n.2, p. 170-197, jul./dez. 2010.

_____. Práticas de linguagem na atividade de trabalho: cenografia e ethos em discursos socioprofissionais. ALED, **Revista Latinoamericana de Estudios Del Discurso**, Colômbia, v. 11, n. 2, p. 49-68, 2011a.

_____. **A enunciação em texto jornalístico**: o uso das categorias de tempo, espaço e pessoa. ReVEL, Porto Alegre, v.9, n. 16, 2011. [www.revel.inf.br].

FREITAS, E.C.; SILVA, V. D. da. Dialogismo em tiras humorísticas. **Revista de Educação IDEAU**. Vol. 8 – Nº 17 - Janeiro - Junho 2013.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. **Da fábrica à sala de aula**: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas. 2010. 359 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas, 2010.

FREUD, S. *Psicologia de las masas y analisis do yo*. In: S. Freud. **Obras completas**: v. 3 (pp. 2563-2610). Madrid, España: Biblioteca Nueva (Original publicado em 1921).

_____. **Esboço de psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIDDENS, A. **As consequências da Modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GIDDENS, A.; PIERSON, C., **Conversas com Anthony Giddens: o sentido da modernidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento Pós-metafísico**. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. **O discurso filosófico da Modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

HAESBAERT, Rogerio. Multi/transterritorialidade e “contornamento”: do trânsito por múltiplos territórios ao contorno dos limites fronteiriços. In: FRAGA, N. C. (Org.) **Território e Fronteiras**. Florianópolis: Insular, 2011. p.15-32.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A. 2003.

_____. Quem precisa da identidade? In: T. T. da Silva (Ed.), **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2004. p. 103-133.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 19 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LEI MUNICIPAL - 1.966/2002. **Organiza o sistema municipal de ensino de Dois Irmãos e dá outras providências**. Gabinete do Prefeito Municipal de Dois Irmãos, 07 de novembro de 2002.

_____. **Lei nº 1.967/2002**. Reestrutura o Conselho Municipal de Educação de Dois Irmãos e dá outras providências. Dois Irmãos, 07 de nov. de 2002.

_____. **Lei nº 1.431/96**. Dispõe sobre as eleições para diretores de Escolas Municipais de Dois Irmãos, RS, e dá outras providências. Dois Irmãos, 31 de dez. de 1996.

LUCCHESI, Dante. **Sistema, Mudança e Linguagem**. São Paulo: Parábola, 2004.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2014.

MACHADO, Irene. **Escola de semiótica: a experiência de Tártu-Moscou para o estudo da cultura**. Cotia: Ateliê Editorial; São Paulo: FAPESP, 2013.

MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MALDANER, D.M. Gestão educacional. **Entrevista** [04 de maio, 2020]. Dois Irmãos. Entrevista concedida a Vilson Francisco Selch.

MARTIN-BARÓ, I. **Acción e ideología: Psicología social desde Centroamérica**. 2. ed. San Salvador, El Salvador: UCA, 1985.

MIOTELLO, V.; NAGAI, E.; COVRE, A. et al. **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos (SP): Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE, 2004.

NAUJORKS, Carlos J.; SILVA, Marcelo K. Correspondência Identitária e Engajamento. **Rev. de Ciências Sociais - Civitas**. Porto Alegre, v. 16, n. 1, jan-mar, p. 136-156, 2016.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Org.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. Tradução Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

_____. **Norma**. Porto (PT): Laboreal, vol. V, n.1, 2009.

NOVAES, E. C. **Vygotsky e a teoria sociointeracionista do desenvolvimento**. Disponível em: <<http://edmarciuscarvalho.blogspot.com/2011/08/vygotsky-e-teoria-sociointeracionista.html>>. Acesso em: 18 ago. 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias de vida**. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

OLIVEIRA, M. A. Pós-Modernidade: abordagem filosófica. In: TRASFERETTI, J.; GONÇALVES, P. S. L. (Orgs.) **Teologia na pós-modernidade: abordagens epistemológica, sistemática e teórico-prática**. São Paulo: Paulinas, 2003. p. 21-52.

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

_____. **Administração Escolar: introdução crítica**. 16. ed. São Paulo: Cortez: 2010a.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 132p.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 4 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

PIRES, Vera Lúcia; KNOLL, Graziela Frainer; CABRAL, Éderson. Dialogismo e polifonia: dos conceitos à análise de um artigo de opinião. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 119-126, jan.-mar. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/vilso/Documents/A.%20DOUTORADO%202020/Vera%20Lucia%20Pires/Dialogismo_e_polifonia.Vera%20Pires.pdf> Acesso em: 12 nov. 2019.

PIRES, V. L.; KNOLL, Graziela Frainer. Teoria dialógica e letramento aplicados a uma proposta de atividades com textos. **Revista Trilhas Pedagógicas**, Pirassununga, v. 9, p. 164-180, 2019.

_____. Multimodalidades e representações sociodiscursivas no audiovisual: intersubjetividade e relações identitárias. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, CE, v. 11, p. 71-82, 2020.

PLATÃO. **Fédon**. Coleção “Clássicos gregos”. São Paulo: Imprensa Oficial, 2000.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável** (1920-1924). Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 9-38.

REGIMENTO **Padrão das Escolas Municipais de Dois Irmãos** (RS). Educação Infantil. Ensino Fundamental. Dois Irmãos: SEMEC – Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, 2019.

RIBEIRO, Renato Janine. **A última razão dos reis**: ensaios de filosofia e de política. 2 ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. R.J. Ética e qualidade da educação: o papel da gestão. In: **Caminhos para a qualidade da gestão pública: gestão escolar**. São Paulo: ED 21 - Fundação Santillana – Instituto Unibanco, 2016.

RIO GRANDE DO SUL. SEE – Secretaria do Estado da Educação. Departamento Pedagógico. UNDIME – União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação. **RCG/RS - Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre: SEE – Secretaria Estadual de Educação, Departamento Pedagógico, 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1712-1778). **O contrato social**: Princípios do direito político. Trad. Antônio P. Machado. Ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SCHWARTZ, Y. **Travail et philosophie**: convocations mutuelles. 2. ed. Toulouse: Octarès, 1994.

_____. **Reconnaisances du travail**: pour une approche ergologique. Paris: PUF, 1997.

_____. **Os ingredientes da competência**: um exercício necessário para uma questão insolúvel. Educ. Soc. [on line]: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000400004>> v. 19 n. 65, Campinas. Dez. 1998.

_____. **Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe**. Toulouse: Octarès, 2000a.

_____. **Trabalho e uso de si. Pro-posições** – v. 1, n. 05 (32), julho, 2000.

_____. **Le paradigme ergologique ou le métier de philosophe**. Toulouse: Octarès Éditions, 2000b.

_____. **Travail et Ergologie** – entretiens sur l'activité humaine. Toulouse: Octarès, 2003.

_____. Entrevista. **Revista trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, v. 4, n. 2, p. 457-466, 2006.

_____. A short insight of cultural history of the concept of activity. **Colóquio de Filosofia Comparativa**, realizado na Universidade de Occhanomizu, em Tóquio, em dezembro de 2006.

_____. Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. **@ctivités Revue Electronique**, v. 4, n. 2, p. 122-133, 2007.

_____. Trabalho e uso de si. In: SCHWARTZ, Yves. e DURRIVE, Louis. (org.) (tradução de Jussara Brito e Milton Athayde et al.). **Trabalho & Ergologia: Conversas sobre a atividade humana**. Niterói: EdUFF, 2007.

_____. Produire des savoirs entre adhérence et desadhérence. In: BEGUIN, P.; CERF, M. (orgs.). **Dynamique des savoirs, dynamique des Changements**. Toulouse, Editions Octarès, 2009. p. 15-28.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e uso de si. Trad. Maria E. B. de Barros. In: SCHWARTZ; DURRIVE (Org.). **Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Coord. da tradução e revisão técnica de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: EdUFF, 2010a. p. 189-204.

_____. A linguagem em trabalho. Tradução Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva e Décio Rocha. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Coord. da tradução e revisão técnica de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: EdUFF, 2010b. p. 131-148.

_____. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trab. Educ. Saúde**, (Online), Rio de Janeiro, v. 9, supl.1, p. 19-45, 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462011000400002&lng=pt&tlng=pt >. Acesso em: 15 fev. 2019.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. **Travail et philosophie. Convocations mutuelles**. Toulouse: Octarès Éditions, 1994.

_____. (Org.). **Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Trad. Milton Athayde et al. Niterói: Ed. EdUFF, 2007.

_____. **Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Coord. da tradução e revisão técnica de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: EdUFF, 2010.

SCHWARTZ, Y.; VENNEN, B. Diálogo 2. Debates de normas, “mundo de valores” e engajamento transformador. In: SCHWARTZ; DURRIVE, (Org.). **Trabalho e Ergologia II: diálogos sobre a atividade humana**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2016. p. 55-149.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-36.

_____. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

SOUSA SANTOS, B. **Introdução a uma ciência Pós-moderna**. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Afrontamento, 1999.

SOUZA, A.R. de A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, p. 159-24, jan.-abr. 2012.

_____. Diretor escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

- ____; GOUVEIA, A. B. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 173-190, 2010. Editora UFPR.
- SOUZA, W. F. de; VERISSIMO, M. **A ergogestão: por um outro modo de gerir o trabalho e as reservas de alternativas**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob a orientação do prof. Milton Athayde, em estágio, financiado pela CAPES/MEC, na Universidade de Provence (França) de julho a dezembro de 2007, sob a orientação do prof. Yves Schwartz.
- SOUZA-E-SILVA, M.C.P.; FAÏTA, D. (Org.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002a.
- _____. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: SOUZA-E-SILVA; FAÏTA, (Org.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002b.
- _____. O ensino como trabalho – o professor como trabalhador. **Cad.Est.Ling.**, Campinas, (44):339-351, Jan./Jun. 2003.
- _____. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho**. Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, p. 83-104, 2004.
- _____. Interface estudos discursivos e ergológicos. **Letras Hoje**. Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 282-289, jul./set. 2014.
- SOUZA, Wladimir Ferreira de; VERÍSSIMO Mariana. A ergogestão: por um outro modo de gerir o trabalho e as reservas de alternativas. **Ergologia**, n. 1, Janvier, 2009, p. 75-90.
- STRYKER, Sheldon. Identity competition: key to differential social movement participation. In: Sheldon Stryker; Timothy J. Owens; Robert White. **Self, Identity, and Social Movements**. Minnesota: University of Minnesota Press, p. 21-40, 2000.
- TEIGER, C. (1993). L'approche ergonomique: Du travail humain à l'activité des hommes et des femmes au travail. In: **Education Permanente**, "Comprendre le Travail", no 116, 71-96, Paris.
- TEIXEIRA, Marlene; CABRAL, Ederson de Oliveira. Linguística da enunciação e ergologia: um diálogo possível. III Jornada de Estudos sobre Produção e Legitimação de Saberes no/d o Trabalho: Interfaces entre Ergologia, Linguagem e Educação. **Revista Educação Unisinos**. V. 13, número 3, setembro • dezembro 2009.
- TRINQUET, P. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista Histedbr**, Campinas, número especial, p. 93-113, 2010a.
- _____. **Prévenir les dégâts du travail: une approche ergologique**. Paris: PUF, col.: Le travail Humain, 2010b.
- UBALDI, Pietro. **Problemas atuais**. 3 ed. Rio de Janeiro: Fundação Pietro Ubaldi, 1986.
- VELHO, Ana Paula Machado. A semiótica da cultura: apontamentos para uma metodologia de análise da comunicação. **Rev. Estud. Comun.**, Curitiba, v. 10, n. 23, p. 249-257, set./dez. 2009. Disponível em: file:///C:/Users/vilso/Downloads/22315-39153-1-SM.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.
- VÓLKOVA AMÉRICO, Ekaterina. A linguagem da Escola Semiótica de Tártu-Moscú e as traduções de Lúri Lotman no Brasil. **Rev. Bakhtiniana**, São Paulo, 14

(4): 42-61, out./dez. 2019(2019). Disponível em:
file:///C:/Users/vilso/Downloads/2176-4573-bak-14-04-0042.pdf. Acesso: 02 de maio,
2020.

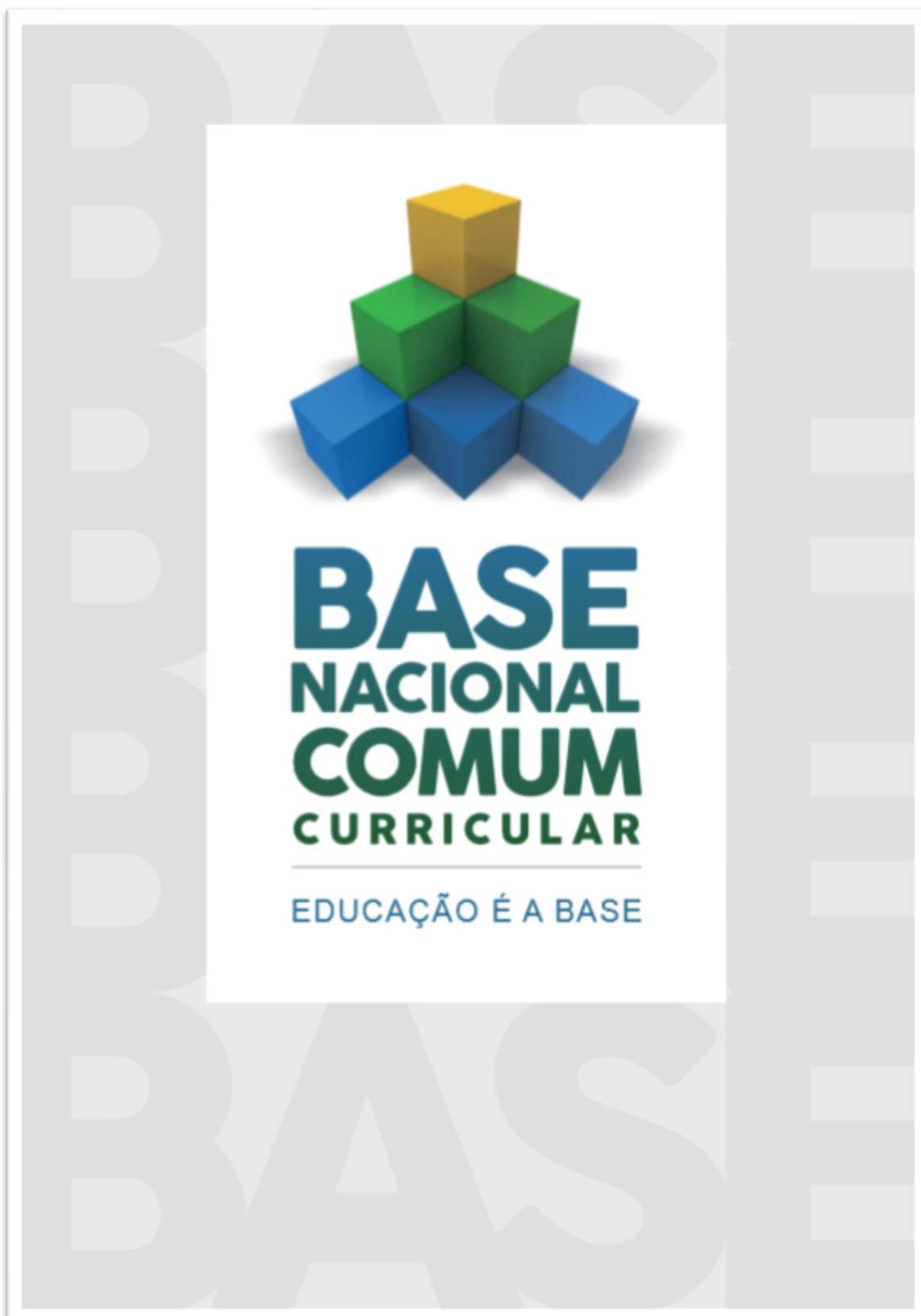
VOLÓCHINOV, V. [Círculo de Bakhtin] **Marxismo e Filosofia da Linguagem**.
Problemas fundamentais do método sociológico da ciência da linguagem. 2 ed.
Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**.
Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

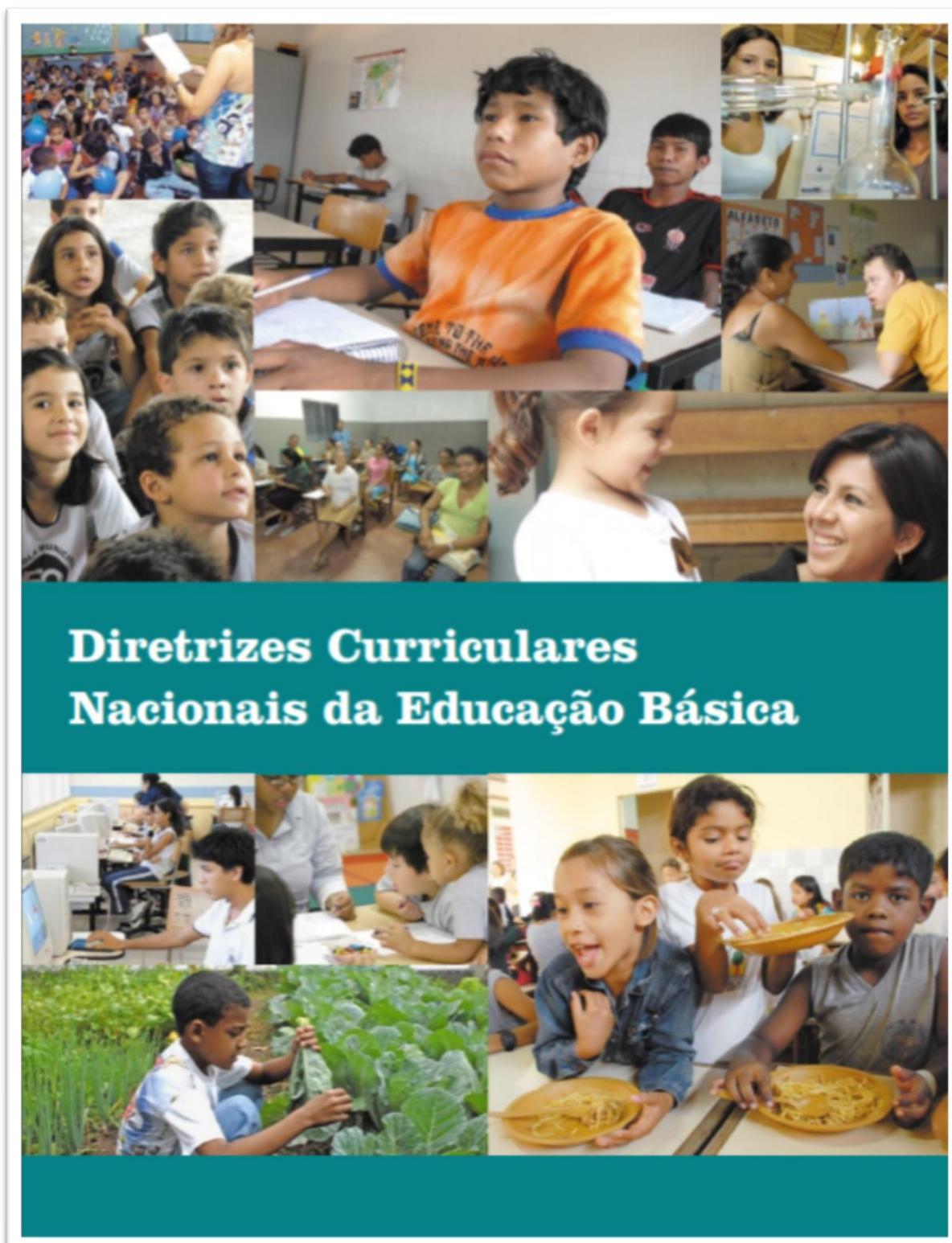
WOODWARD, K. Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In: T.
T. da Silva (Ed.), **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais** (3.
ed., pp. 7-72). Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

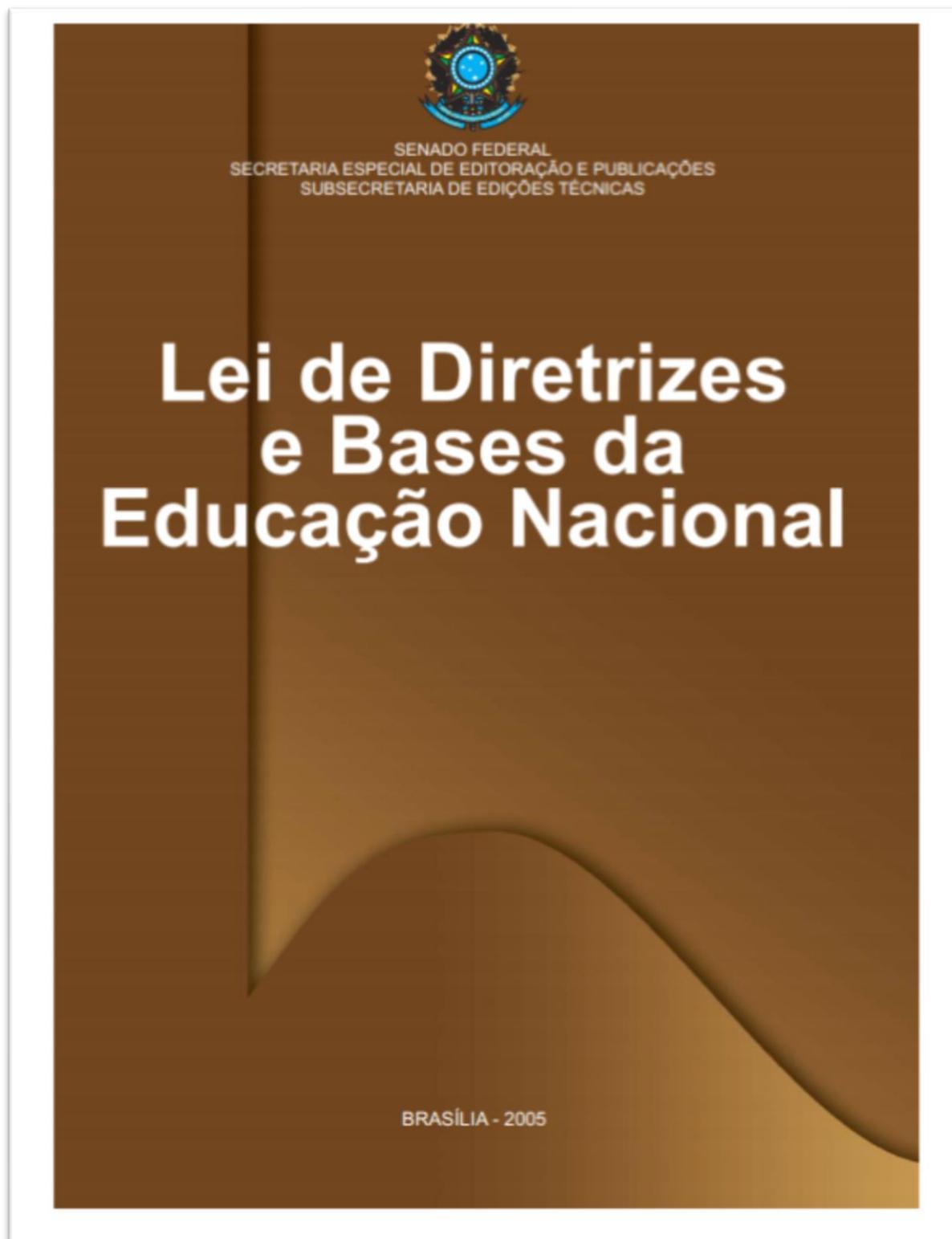
ANEXOS

ANEXO A – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR



ANEXO B – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA



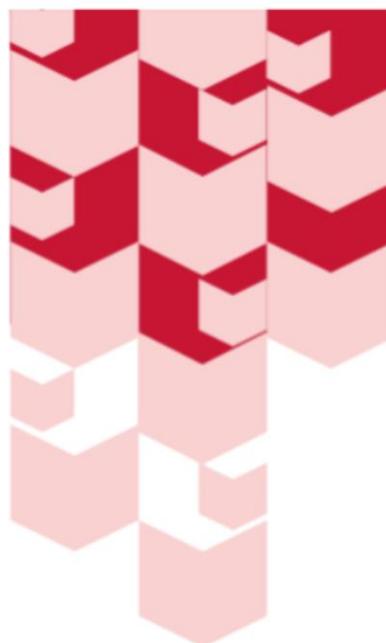
ANEXO C – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

ANEXO D – CONSTITUIÇÃO FEDERAL



ANEXO E – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PNE 2014-2024 LINHA DE BASE



Apresenta, em caráter preliminar, a linha de base dos indicadores selecionados pelo Ministério da Educação e pelo Inep para o monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE). O documento consiste de análises descritivas das séries históricas dos indicadores. As informações foram extraídas dos dados provenientes das pesquisas do Inep (Censo da Educação Básica, Censo da Educação Superior, Saeb e Ideb), do IBGE (Pnad e Censo Demográfico) e da Capes (dados da pós-graduação), disponíveis na data de promulgação da Lei do PNE, em 25 de junho de 2014. Este documento tem como objetivo desencadear o debate a respeito dos indicadores mais adequados para o acompanhamento das metas estabelecidas no Plano.

Brasília-DF
2015

ANEXO F – REGIMENTO PADRÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOIS IRMÃOS (RS)

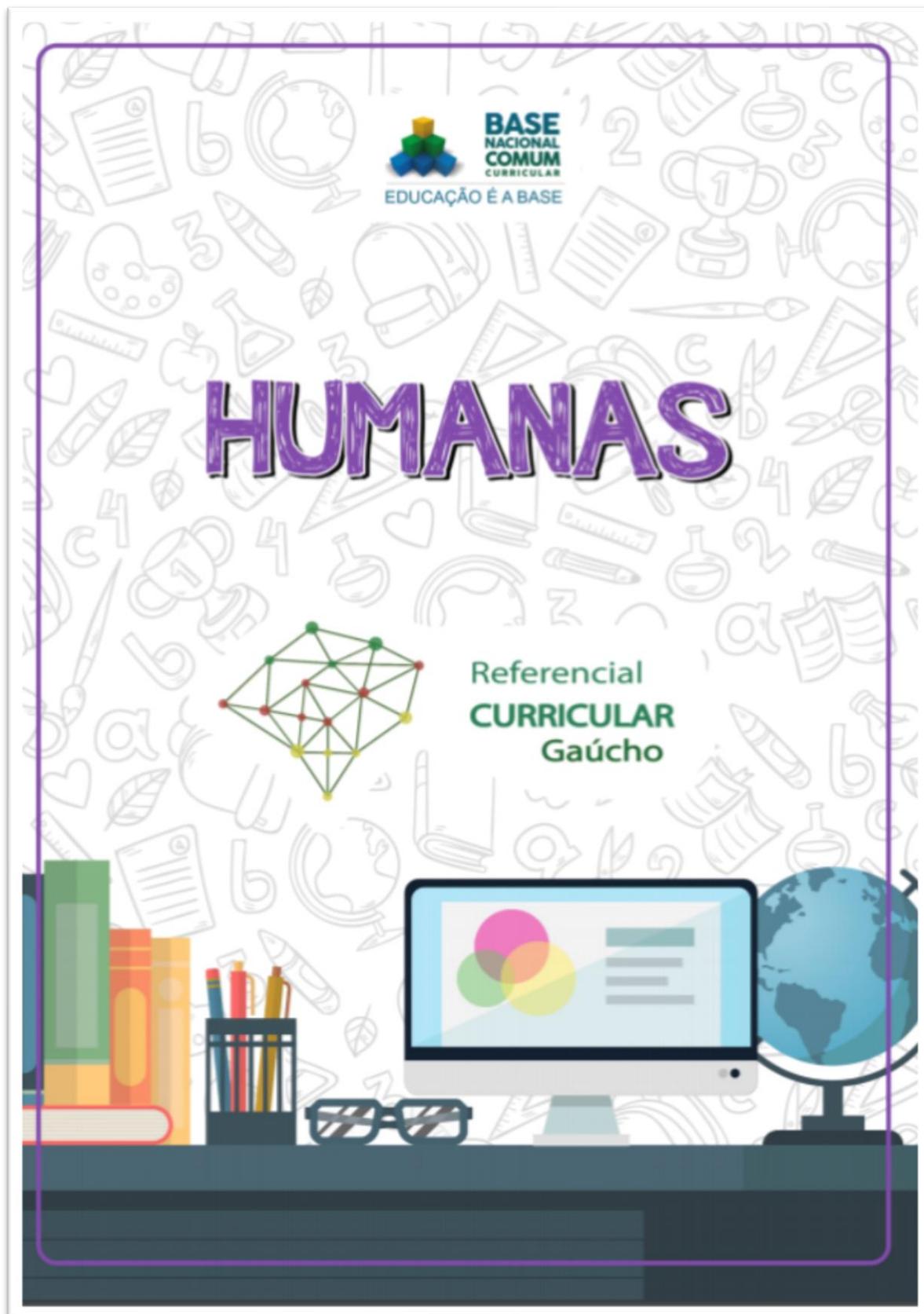
**ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA DE DOIS IRMÃOS
Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto**

**REGIMENTO PADRÃO
DAS ESCOLAS MUNICIPAIS
DE DOIS IRMÃOS:**

**Educação Infantil
Ensino Fundamental**

Dois Irmãos, junho de 2019

ANEXO G - RCG – REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO



ANEXO H – DOC/DI - DOCUMENTO ORIENTADOR COMUM DE DOIS IRMÃOS

**Documento Orientador Curricular de Dois Irmãos**

*Eu amo educação!
Ich liebe die Erziehung!*



APÊNDICES
APÊNDICE I – ENTREVISTA COM GESTOR MUNICIPAL

INSTRUMENTO DE PESQUISA
ENTREVISTA COM GESTOR MUNICIPAL
SECRETÁRIO(A) MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Parte I

Identificação do sujeito do discurso (o entrevistado):

Nome _____

Idade _____ Sexo _____

Formação _____

Tempo de serviço na docência _____

Tempo de atuação enquanto gestor educacional: _____

Tempo de atuação na gestão da Rede Municipal de Ensino de Dois Irmãos: _____

Parte II

1. Como você se tornou gestor da educação?
2. Quais as funções de um gestor educacional?
3. Qual a base referencial legal que serve de sustentação para a atividade do gestor municipal?
4. Como vem as normativas à gestora municipal de Educação?
5. Enquanto gestor(a), como observa e conduz (se adapta) as normativas legais aos processos da gestão?
6. Como você repassa as informações/orientações recebidas para os interessados(as) (diretores)?
7. Como vc percebe que os gestores das unidades escolares recebem e aplicam e essas orientações legais e pedagógicas?
8. Você acredita que após o recebimento e aplicação das orientações ocorrem transformações nas práticas de gestão nas unidades escolares?

APÊNDICE II - TRANSCRIÇÃO DE DADOS DE ENTREVISTA COM A GESTORA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ENTREVISTA: SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:
<p>Entrevistada: MARIA DENISE MALDANER. 54 anos Formação. Magistério. Pedagogia. Pós-Graduação em administração e supervisão escolar. Docência: 33 anos de magistério Tempo na gestão SEMEC: 3 anos Foi gestora em várias gestões em unidades escolares... por indicação e por eleição (posteriormente).</p>
<p>1. Como você se tornou gestor da educação?</p> <p>Chegou ao cargo de gestão à convite pela prefeita. Os critérios: pelo perfil que tenho de professores e gestora, pelo tempo de experiência e por ser professora, fazer parte do quadro de magistério do município. E por conhecer a realidade do município e as escolas. Fiquei tb curiosa pra saber pq me convidaram a ser secretária da educação.</p>
<p>2. Quais as funções de um gestor educacional</p> <p>Função de Diretor de escola: seguir o PPP, ter o plano de gestão, pois este tu fazes de acordo com o lugar em que a escola está inserida e tb o Plano Municipal Decenal de educação. O diretor deve gerir a nível micro. A nível de bairro. O gestor de escola precisa fazer com que o professor esteja inserido na escola. Outra questão é dar conta do trabalho junto as famílias. Diante da grande diversidade da constituição das famílias... que é esse nosso aluno? Fazer com que a família esteja inserida neste contexto escolar.</p> <p>Como gestora: tb o PME e as metas a serem cumpridas. Eu a nível macro. Um desafio muito grande é o “gestar” profissional, porque na atualidade nós temos muitas questões trabalhista, de gerir as horas de atuação o Plano de Carreira do magistério. E um desafio muito grande, desafio pedagógico, fazer a gestão destes profissionais. É um quebra cabeça que a gente tem com o quadro de professores, pois vc não tem o professore de área todo o dia na escola.</p>
<p>3. Qual a base referencial legal que serve de sustentação para a atividade do gestor municipal?</p> <p>A regulamentação e normativas do CNE/CP. Nós temos o nosso PME e o DOC/DI, e o PPP, o Regimento escolar único. Como gestora preciso olhar a parte legal... a legislação. Além disso, temos o nosso CME, precisamos gestar juntos... como secretária não posso fazer algo se isso não está normatizado. Então, junto com o CME.</p> <p>Além disso, temos a questão da legislação da alimentação escolar PNAE, transporte escolar com legislação própria, assim como a administração das verbas de acordo com os planos de aplicação trimestral das verbas. Não só rever o repasse de verbas sob a orientação e gerenciamento do diretor de escola, mas analisar os planos de prestação de contas de cada escola. Preciso sempre levar em conta quem é esse nosso professor. Quem é nosso público alvo.</p> <p>Anualmente são feitas pesquisas de avaliação institucional nas escolas tanto da comunidade escolar avaliando o desempenho da escola, dos docentes e da direção, como também, dos professores e funcionários de cada unidade escolar avaliando todos os serviços, seu trabalho e o da direção da escola. Da mesma forma, acontece a avaliação institucional da SEMEC. Em cima disso, destes dados, faço um planejamento, de saber é o professor dos anos finais, se são os diretores ou serventes... quais são as ações, quais as atividades e quem são os espaços e pessoas que precisam um olhar especial. Se é o professor dos anos iniciais, da ed. Infantil, se é nosso monitor. Junto com os profissionais que aqui atuam dentro da SEMEC vejo as necessidades e prioridades. A questão de gerenciamento: a SEMEC trabalha em cima de dados. E estas avaliações</p>

institucionais se tornam nossa referência para tomar decisões.
4. Como você percebe o encaminhamento das orientações e/ou normativas legais da SEMEC?
<p>Por exemplo, a BNCC, fizemos um estudo, aconteceu a nível nacional e local, assim nos organizamos para primeiro ler, e depois junto ao pedagógico para estudar e debater. Depois orientei sobre a BNCC que em cada escola, nas reuniões pedagógicas, se fizesse a leitura e o estudo da BNCC, pois cada professor deveria ter o conhecimento deste documento. Assim através de um comunicado da semec.</p> <p>As informações se desenvolvem a partir do Ministério da Educação, pelo CNE, perpassa pelo UNCME nacional, UNCME regional, e, em nosso caso (não somos subordinados ao CEE) como sistema próprio, a partir do CNE devemos reorganizar as orientações, normas, pareceres e indicações em nível local sempre em consonância com a UNCME e a UNDIME.</p> <p>Os comunicados destes instituições vem e nos deixam a par. Também tem a Promotora Educacional que tb nos comunica e nos deixa a par e nos fiscaliza enquanto SEMEC quais os atos a seguir.. isso tudo nos serve para fazer nosso planejamento de gestão.</p>
5. Como ocorrem os ajustes/adequações legais vindas dos diferentes entes em seu contexto da sua gestão escolar?
<p>Então, os ajustes acontecem sempre através dos conselhos cada um sua especificidade. Por exemplo o CME fiscaliza, normatiza, delibera e consulta sobre questões e aspectos pertinente a educação municipal. As ações pedagógicas e educacionais só serão legais se estão preconizadas e legalizadas pelo nosso CME. Só podemos fazer e devemos fazer o que o CME delibera e normatiza. Da mesma forma acontece em características e processos específicos nos outros conselhos como do FUNDEB, da alimentação, da criança e do adolescente, etc.</p> <p>Ainda é preciso observar o que emana das leis municipais, como o plano de carreira do magistério, como a lei que regulamenta o regime único dos servidores municipais.</p>
6. Como você repassa a informações/orientações recebidas para os interessados(as) (professores)?
<p>Através de comunicados e orientações dadas em reuniões ou documentos escritos. Através de formações com as equipes gestoras: diretor, vice-diretor e pedagogo. Fizemos uma formação em 2018 e 2019, com reuniões de formação para essas equipes para que esses sujeitos tivessem a mesma linguagem no ato de gerir a escola e seus processos. Essa foi nossa intenção. Foi feito todo um trabalho para que os 3 estivessem alinhados. Tivemos a sorte de que muitas equipes diretivas se mantiveram após as eleições de direção que aconteceu no fim do anos passado. Assim, os diretores eleitos, na sua maioria, em nossa compreensão, já estavam bem alinhados. Então a maioria dos pedagogos continuou na mesma escola. Assim não se inventa as coisas. Se trabalhou em cima do que se construiu. Então, estudo, planejamento do DOC/DI, foi construído a partir do trabalho de nosso profissionais, comprometidos, cada um com sua parcel, em cada comissão, em cada escola, em cada nível e modalidade de ensino.</p>
7. Diante do contexto de sua Unidade Escolar, como as normativas repercutem ou envolvem o trabalho do gestor e os processos da escola?
<p>A equipe diretiva de uma escola é o braço direito da SEMEC. Quando a gente passa as orientações de uma forma a gente vê como um todo, se planeja para que a educação de nossa cidade seja de vários níveis e forma diferentes, mas ai vai entrar de como os diretores e pedagogos tem seu planejamento a nível de escola. O pedagógico da SEMEC faz o acompanhamento. Mas não acontece um engessamento. A gestão da escola tem um olhar. Volto a dizer, através do PPP, do regimento único, de acordo com o contexto em que a escola está inserida. Aí entra o diretor, o vice e o pedagogo, naquilo que eles acreditam na educação, em sua concepção de ensino e aprendizagem. Não tive até o</p>

presente momento uma equipe que foi contra o que a SEMEC planejou orientou. Muito pelo contrário. Somos muito pé no chão. Muito condizente ao que é o cenário nacional de educação. O que a gente faz é olhar o município de Dois Irmãos, nosso aluno, em todos os processos: ensino, aprendizagem, de complementação... desde a entrada do aluno. Que seja, nossas crianças de 6 meses que entram numa escola, aos de 4ª anos EMEIS, e os que saem da rede com 16 ou 17 anos e os alunos do EJA, com característica totalmente específicas.

Tem atividades bem específicas em nível de administração municipal, tem um plano de governo, tem na qual se acredita numa educação de Dois Irmãos... por exemplo, no anos passado trabalhamos muito em torno do aniversário de emancipação e dos 160 anos de colonização alemã, elementos característicos culturais específicos de nosso município. A ideia era contextualizar a nossa história, a nossa vida. Qual nosso legado? Resgatando nossa cultura, nossa história. Porque a gente tem uma geração de alunos que precisam ser informados e contextualizados. A gente precisa mostrar que vive desta cultura e desta história. Eu vejo que cada escola tb tem a sua forma de gestão, gestão democrática que não foge do que a gente almeja e do que está no plano decenal da educação.

Mas aí também tem a característica e o contexto de cada professo. O professor tb tem que estar alinhado. Se a equipe diretiva é o braço direito da SEMEC, o professor também é o braço direito de sua equipe gestora da escola. Também tem que estar bem alinhada. O professor cumpre seu papel respeitando o que a SEMEC e a direção de sua escola faz. Também aí entra a comunidade escolar. Nós temos um Conselho Escolar, nós temos um CPM, e estes precisam também estar alinhados. O professor precisa saber disso e saber para quem está trabalhando.

Ele precisa desenvolver seu planejamento e suas atividades voltadas ao aluno. Ele precisa ser autêntico. Ele tem que saber a realidade onde ele está. O foco é o aluno.

Tb tem uma questão importante, que a gente tem alinhado. O departamento de desporto, com papel fundamental alinhado a na ação de planejamento da educação com planejamento de atividades de esporte e desporto a nível municipal, nas escolas e com toda a comunidade. O departamento de cultura, biblioteca, museu, com papel fundamental no resgate cultural.

Temos também a alimentação escolar, o transporte escolar, a educação ambiental, o TI de informatização das escolas... então estamos alinhados com todos os setores.

Isso precisa chegar da melhor forma possível nas escola. Através de formações, mas de modo especial o trabalho in loco, quando se vai a escola se ajuda e se orienta. Quando a equipe diretiva tem o primeiro contato com o profissional e depois a SEMEC, para dar dinâmica de forma adequada.

Me preocupa quando as informações não chegam até os professores ou comunidade escolar da forma como elas deveria. Ou seja, encaminha-se uma versão de fatos e pode que algum momentos, em alguma possível escola, talvez não se compreenda de forma correta ou de forma proposital, se destine a informação diferentemente. Por isso começamos a pegar as avaliações das escolas que vem das comunidades escolar e dos demais profissionais, comecei a casar as informações e estas não estavam fechando. Aí, a SEMEC começou a ir às escolas. Nas escolas a equipe diretiva tem seu planejamento juntos, também junto com os professores. Precisam estar alinhados. Só que não é fazer fora do contexto. Faz do seu jeito, cada um com sua maneira, mas o importante que tenha aprendizado com o aluno.. esse é o foco.

APÊNDICE III - ENTREVISTA COM GESTORES DE UNIDADES ESCOLARES

INSTRUMENTO DE PESQUISA
ENTREVISTA COM GESTOR ESCOLAR
DIRETOR(A) DE ESCOLA

Parte I**Identificação do sujeito do discurso (o entrevistado):**

Nome _____

Idade _____ Sexo _____

Formação _____

Tempo de serviço na docência _____

Tempo de atuação enquanto gestor educacional: _____

Nome da Unidade Escolar em que é gestor: _____

Rede Municipal de Ensino de Dois Irmãos.

Parte II

1. Como você se tornou gestor da educação?
2. Quais as funções de um gestor educacional?
3. Qual a base referencial legal que serve de sustentação para a atividade do gestor e como isso se aplica no contexto escolar?
4. Como você percebe o encaminhamento das orientações e/ou normativas legais da SEMEC?
5. Como ocorrem os ajustes/adequações legais vindas dos diferentes entes em seu contexto da sua gestão escolar?
6. Como você repassa as informações/orientações recebidas para os interessados(as) (equipe e/ou professores)?
7. Diante do contexto de sua Unidade Escolar, como as normativas repercutem ou envolvem o trabalho do gestor e os processos da escola?

APÊNDICE IV - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS COM GESTORES DE UNIDADES EDUCACIONAIS

1. Como você se tornou gestor da educação?
<p>(GE-1): Para estar nesse espaço a gente precisar fazer a diferença, fazer sentido para a educação. Senão a gente não dá conta... fazer sentido para a educação. O processo da eleição é muito válido... o que precisa é as pessoas se aprofundarem no processo e amadurecerem com ele. Não é tirando o processo eletivo que a gente vai resolver estas arestas que tem. É um processo democrático necessário e eu gosto dele.</p>
<p>(GE-2): Primeiro momento fui convidada a assumir o cargo de vice-diretora no noturno, foi uma experiência nova. Cargo em que permaneci por alguns anos. Em 2007, fui chamada pra assumir a direção de outra escola. No ano seguinte, fui chamada a assumir novamente outra escola, maior (todas as experiências por indicação). EM 2009, participei do processo de escolha democrática, ou seja, eleição ao cargo de diretora, numa escola que vinha tendo dificuldade de ter quórum aos candidatos ao cargo de direção. No entanto, eu fui a primeira a ter quórum.</p> <p>(GE-3) Eu iniciei minha vida ou experiência em gestão tb por indicação, tanto na vice direção como agora na direção desta escola. E, este ano passarei pela primeira vez pelo processo democrático de escolha ao cargo, ou seja, eleição. Deixa-me um pouco insegura, por não saber a reação dos colegas e da comunidade escolar. Mas gosto muito de trabalhar com o público.</p> <p>(GE-4): Eu tenho uma questão de liderança desde família, por eu ser parte de 9 irmãos, com minha mãe doente cedo, tive que assumir a liderança de minha família já aos 9 anos de idade e cuidar de uma criança de 1 ano. Assim se estendeu esse modo de ser às outras coisas de minha vida. Sempre fui líder de turmas na escola, participais dos grêmios estudantis, fui líder da igreja metodista também, é uma questão nata minha. Na educação, quando estava noutra escola, fui indicada, acredita por meu desempenho, por já ter sido vice-diretora de outra escola. Gosto da parte organizacional. Gosto um pouco da legislação. Gosto muito do convívio com crianças e adolescente. Acredito que isso faz a gente, crescer.</p> <p>(GE-5): Bom, eu sou gestora resultado de uma necessidade que surgiu e que talvez, resultado das expectativas dos outros, num primeiro momento, não foi por iniciativa. Na época da Ângela Diretora, viu algo em mim que eu pudesse ser gestora e me convidou a ser vice dela. De uma hora a outra ela foi embora e, aí a necessidade me fez ser gestora. Depois então, a prática, o dia a dia na escola eu fui descobrindo que eu tenho algumas características que me fazem ser uma gestora. Boa às vezes, ruim e outros momentos...</p> <p>(GE-6): Eu, na verdade, em 2013, por opção resolvi me dispor ao cargo de gestor. Sempre pensei em desenvolver outros projetos além da sala de aula. Mas quando surgiu a oportunidade de ser candidato a gestor, me coloquei à disposição do grupo. Isso foi motivado pela gestora aqui da escola da época. Ela conseguiu nos motivar e desenvolver em nós a vontade de ser gestor. Sempre digo que sou discípulo dela. Nuca tivemos um curso efetivamente preparatório pra ser gestor. Apenas lá em 2015, junto com vcs, tivemos um curso de gestão, mas que não vinculava de fato com elementos práticos do dia a dia. A gente vai aprendendo na troca de informações e dados nas reuniões. A gente vai vendo a cada dia a complexidade que vai acontecendo.</p> <p>(GE-7): Estou neste espaço por opção. Busquei a formação pra isso e, aqui ocupo o espaço para qual eu me preparei. Claro que na prática diária as coisas acontecem de forma inesperada, aí entra a nossa capacidade de ver, analisar e improvisar.</p> <p>(GE-8): Me tornei gestora pela eleição. Me candidatei, pois não tinha outro interessado. Recebi a maioria dos votos. Alguns contra, e daí... o que importa que tive a maioria.</p> <p>(GE-9) Antes de estar efetivamente neste espaço e ter que tomar as decisões, não tinha ideia do que se passava de fato. Tinha uma idealização do processo de gestão. Essa função é muito diferente do ponto de vista que eu tinha quando estava na docência.</p>
2. Quais as funções de um gestor educacional
<p>(GE-1): A principal função de um gestor é ter um olhar sobre o outro, para mim é o mais importante. Porque cada indivíduo é diferente. Nem sempre a gente está bem, tem vezes que a</p>

gente também precisa ser olhado. É muito importante saber a história de nossos alunos, como eles vivem, de onde eles vêm. É preciso entendê-los... ter empatia com eles.

(GE-2): Ser gestor é um aprendizado muito grande. Faz nos mudar muito a visão de mundo, de percepção dos processos de gerenciamento do ensino, de pessoas, de aprendizado, de saber o valor do conhecimento, das importâncias do que dizem as normas/leis e para que servem.

(GE-3): Usaria como referência as funções do gestor como: coordenação, muita resiliência, bom senso, tolerância, paciência, responsabilidade, hoje, de forma central e necessária a palavra "resiliente".

(GE-4): Não pessoalizar os problemas e situações concretas e situações problema. Sobretudo, gostar do que se faz, no caso do processo de gerir.

(GE-5): penso que a palavra chave seria administrar as diversas esferas que envolve o trabalho com pessoas. Fazer com que os colegas que trabalham com a gente se sintam importantes, que eles fazem a diferença, sejam pais alunos, professores. A motivação, a conversa, seja ela administrativa etc, precisa sempre estar atenta ao foco pedagógico, pois é esta a razão de ser da escola: o aluno.

(GE-6): É preciso ter equilíbrio. Você precisa muito mais escutar que agir. Fazer com que as pessoas que trabalham no espaço se sintam bem. Se não se sentirem bem e valorizados, respeitados, bem aceitos, se sentirem importantes não desempenham bem sua função.

(GE-7): A gestão das emoções é o essencial. O nosso foco central precisar ser o aluno, na concretude do processo de ensino e de aprendizagem, indiferentemente se está falando com a família, com professor ou secretaria... o ponto referencial e sentido de se ter tudo isso por aqui é o aluno, em seu bem-estar e sua aprendizagem, motivando-o.

(GE-8): A função principal de um gestor é administrar a escola. Isso não é fácil. Porque a gente não tem autonomia de fazer o que a gente acha que deveria. Sempre vem ordens, normas de cima que dizem o que se deve fazer, normalmente fora de contexto, pois não estão aqui pra saber como as coisas de fato acontecem. Eu sou gestora. Vejo as verbas que temos, as necessidades que temos e faço um planejamento de aplicação. Depois encaminho pros professores e pro CPM, por causa da ata.

(GE-9): Depois de estar no cargo de gestão, e voltar a sala de aula, olhar pro outro lado, um olhar diferente, como professor, um aprendizado, um amadurecimento como pessoa como ser humano, é fundamental isso. O mais importante numa escola é o recurso humano que vc tem para desenvolver o trabalho. É preciso que a gente seja uma referência positiva para a escola: aos pais, alunos e professores. Ter uma relação de diálogo aberto com a Administração Municipal. Estar perto, estar presente com os professores.

3. Qual a base referencial legal que serve de sustentação para a atividade do gestor municipal?

(GE-1): De modo resumido, as bases legais que nos orientam são as diretrizes e bases da educação nacional do MEC, as Resoluções e Pareceres do MEC/CEB e do CME/DI, BNCC, como também em suas indicações; a legislação municipal DOC/DI, Regimento Único, PPP, normas e diretrizes de gestão financeira de escola pública, orientações e normativas providas da SEMEC.

(GE-2): no sentido de leis: dentro da educação, a base: BNCC, olho pra ela e percebo que não foge daquilo que a gente já faz. Está colocado no papel aquilo que como educador já se faz. Claro que se tem as leis e Diretrizes anteriores, como estava no CME/DI, percebo que o município de DI tem muita coisa em dia, ou seja, está com tudo adequado e atualizado: o Plano Municipal de Educação, os pareceres, as resoluções, são bem postas.

(GE-3): A legislação basilar na nossa rede de ensino é o Regimento Escolar, que fundamenta a atividade do gestor, que dá respaldo.

(GE-4) Como tb o PPP, embora este último precisa ser atualizado. Ainda, há a lei maior que é a LDB.

(GE-5): Acredito que a BNCC, o RCG, o nosso Regimento Escolar e o PPP.

(GE-7): hoje a nossa grande referência é a BNCC, a base, que está provocando muitas mudanças

e desacomodando muitas pessoas. Além disso, o Referencial Curricular Gaúcho.

(GE-6): geralmente todas as legislações referencias vem organizadas através de orientações e regulamentações locais, que são pareceres, indicações ou resoluções do CME/DI.

(GE-8): Se eu ficasse todo dia presa à tantas leis que nos enviam eu não ia mais trabalhar. Está numa pastinha. Acho que a legislação principal é a BNCC, mas, quando se tem tempo pra ler? Isso é coisa de quem não tem nada pra fazer.

(GE-09) Não há uma legislação específica de como ser e atuar como gestor... mas tem no regimento as atribuições do gestor.

4. Como você percebe o encaminhamento das orientações e/ou normativas legais da SEMEC?

(GE-1) Hoje é muito forte o uso da ferramenta do WhatsApp, que a SEMEC envia as orientações, sinalizações e indicações. Claro que se recebe os documentos oficiais impressos ou em forma digital de legislações que são referenciais como as normativas do CME, As determinações do MEC, os regulamentos de carreira do magistério pela administração pública, o regimento único que regula a vida escolar, os PPP que sinalizam as ações pedagógicas a serem seguidas nas unidades escolares. As orientações são passadas de forma diretiva, uma espécie de alinhamento ao saber prescrito. Em algumas questões tem-se um espaço de diálogo, em outras como o calendários escolar, já vem pronto, como a gestão de verba, precisa ser pontual e reguladora. Muito embora é muito bacana pensar o plano de aplicação, discutir junto a comunidade escolar as prioridades e ações de investimento e gestão de verba é muito válido.

(GE-2): Pra mim tá bem claro, mas, percebo que o corpo docente vê isso como uma imposição. Eles não conseguem ver isso como algo que pode ajudá-los. Deveriam ver que isso é um respaldo legal pra nós, que vem ajudar. Embora que pra muito veem isso como uma determinação do CME ou da SEMEC.

(GE-3): A mantenedora se manifesta através de orientações escritas, nas falas em reuniões com os gestores, através das normativas.

(GE-4) Na realidade a gente sabe o que tem que ser feito, como a questão burocrática, e a questão de gestão do dia a dia pedagógica e comportamental e disciplinar não tem manual... embora existam as regras, o regimento, mas não existe nenhum documento orientador específico.

(GE-5): Acho que tem que se ter muito cuidado em como isso é passado par não parecer do tipo “é uma normativa, a gente não tem o que fazer... a gente não concorda, mas tem que fazer...” isso é uma postura extremamente desagradável e nociva. A grande maioria das orientações e normativas vem acompanhadas de uma justificativa. Elas não são dadas deliberadamente.

(GE-6): Quando as normativas e/ou orientações vem até nós, precisamos nos apropriar delas, discutir entre nós, equipe, e penar a melhor estratégia de passar aos professores. É preciso estimular uma relação saudável para com a mantenedora. Não jogar os professores contra a SEMEC. Senão pelo contrário, ter um cuidado especial em passar as orientações de forma que eles não se voltem contra a administração.

(GE-7): Precisamos fazer o exercício e nos apropriar da matéria, ter clareza do que se propõe. Então se tem posicionamento com sentido. Embora nem sempre a gente concorda 100% com o que é posto.

(GE-8): Há eles sempre estão mandando coisas. A gente nem deu conta de uma normativa já vem outra e, que muitas estão distantes do que acontece na realidade. Acho que eles deveriam voltar pra sala de aula pra ver como é de verdade.

(GE-09) Muito embora o WhatsApp acaba monopolizando tudo e não é muito bom pois vc acaba não tendo tempo para outras coisas... fica muito ali e tem um grupo, outro grupo e outro grupo.... isso consome e desgasta a gente... é grupo de diretor, de pedagogo, de professores da escola, de família, de amigos, enfim...

Cabe lembrar que também se utiliza para fins de orientação direta da SEMEC o email_institucional_

5. Como ocorrem os ajustes/adequações legais vindas dos diferentes entes em seu contexto da sua gestão escolar?

(GE-1): Tem-se estudos específicos. Por exemplo esse ano precisou-se estudar a BNCC e acompanhar o desenvolvimento do DOC/DI: Documento Orientador Curricular de Dois Irmãos. Isso implicou a revisão imediata do Regimento Único... criou-se uma comissão coordenadora de estudos e esta liderou os estudos, pesquisa e revisão redacional dos textos. Enviou os textos aos diretores e pedagogos, junto a SEMEC, e nós, retornamos posicionamento ou contribuição. Em 2020 precisamos olhar de perto o PPP, que norteia a nossa vida na escola.

(GE-2): Por exemplo, noutro dia tivemos um caso de um menino aqui na escola... diz um professor... "porque esse menino precisa permanecer aqui na escola? Então, diante disso penso, a gente tem a parte pessoal e tem a parte legal. Assim, a gente precisa. Não dá pra pular sobrepujar o pessoal sobre o legal. Assim como nós temos o direito de querer tirar um aluno daqui o aluno tem o direito de permanecer. Isso devemos cuidar. Mas temos professores muito imaturos, difíceis de lidar, muita gente antiga... que batem de frente.... medo de se abrir a coisas novas ou medo de se adequar ao que está aí... exige que se desacomoda, eu cansei de ouvir isso: "como é que tu aguenta estar no CME quando precisa ler tanta coisa ... como tu sabe tanta coisa... as pessoas tem um medo...

(GE-3): Ao recebermos as normas e/ou orientações, muitas vezes percebemos que não é possível aplica-las ao pé da letra, normalmente precisa-se adapta-las... senão o tempo todo por conta do contexto ou realidade de cada unidade escolar. Há aqui uma grande falha do município: não há um acompanhamento pedagógico diário aos profissionais, nem semanal, não é efetivo o acompanhamento aos profissionais.

(GE-4): O município não dá conta disso, de regular e orientar ou acompanhar os profissionais entre a orientação prescrita em lei e a sua prática de ensino e convivência relacional dentro da ambiência escolar. Já disse isso à Secretária de educação: a gente pode cobrar o que a gente efetivamente oriente e acompanha.

(GE-6): eventualmente podem aparecer orientações sobre as quais temos discordâncias ou até ser totalmente contra. Mas, aí procedemos da seguinte forma: ligamos para a SEMEC, expomos nossa compreensão e posição sobre a matéria.

(GE-7): Se a normativa veio da SEMEC, a gente deve falar pra o pessoal da SEMEC que a gente não concorda e não para os professores. Precisamos conversar primeiro em equipe, depois pensar uma forma de passar para os colegas. Sempre teremos acertos e erros.

(GE-7): Na verdade a gente precisa algumas vezes ajustar algumas informações. Não podemos passar as orientações de forma direta causando atrito ou resistência. Me parece que precisamos fazer uma adaptação de certas informações para não provocar rompimentos ou embates. Ou seja, transmitir de outra forma... isso deve ocorrer de forma diferenciada em cada unidade escolar de acordo com as características de cada grupo de trabalho.

6. Como você repassa a informações/orientações recebidas para os interessados(as) (professores)?

(GE-1): Repassar para o grupo as coisas encaminhadas da semec, por vezes é bem difícil. Dada a demanda intensa de eventos, ações, atividades na escola, de repente a gente não tem tempo de pensar o nosso espaço em função dessas demandas. Graças a Deus o meu grupo na escola, é bem acessível, mesmo tendo muita gente nova na escola, o pessoal pega muito junto, tem que fazer, vamos fazer e fazer bem-feita essa tarefa e vamos para a próxima. ... tem que trabalhar muito o professor para aceitar as novidades, as mudanças, a interferência em seu espaço de trabalho (sala de aula), a inclusão por exemplo... em alguns momentos eles acham que a gente passa a mão na cabeça da crianças, mas ela tem laudo, tem problemas, e precisa ser auxiliada e incluída. Trabalhar bastante o profissional, a sensibilidade dele, a empatia, não é um processo fácil.

(GE-2): o repasse das informações e orientações ocorre nas reuniões. Mas, te digo, muitas vezes a gente não é bem entendido, acham que vc está puxando o saco de alguém. É bem difícil, sou sincera em dizer. Como gestora o mais difícil é trabalhar com os teus colegas. Muitos colegas diretores também pensam assim: olham de lado: "é mais uma coisa que eu tenho que ir lá na

escola e obrigar meu grupo a fazer...” Não veem isso como algo que vem para ajudar. Se a gente fizesse uma reciclagem uma reavaliação, de muitos quando fizeram sua graduação, deixaram o caderninho de lado e assim ficou... nuca mais estudaram, retomaram e com seriedade nunca mais se atualizaram. Por isso o medo do novo. Por isso tanta gente, que fez a formação da base esse ano.... eu não sei como vai ser daqui pra frente... como nos disse a secretária: “ano que vem teremos um regimento novo, e o DOC/DI, e o Regimento Único... vai ter que ser posto em prática...” Acredito que os próximos anos serão muito difíceis para as equipes diretivas no sentido de conduzir estes estudos e colocá-los em prática. Os documentos estão aí... cabe a nós o que? Colocar em prática.

(GE-3): isso depende do assunto... em alguns assuntos muitos só ouvem, noutros se manifestam de forma muito forte, como nesse ano tivemos um exemplo, o desfile cívico, ocorreram manifestações bem agressiva, embora ir ao desfile foi um convite, não se tinha como penalizar estas manifestações...

(GE-4): uma proposta da mantenedora em fazer o desfile... quando não há tempo para passar as orientações ou informações nas reuniões, faz-se uma conversa informal na sala dos professores, que desponta muita mais participação dos professores em torno do assunto. Montamos uma pauta dos assuntos da reunião e se segue a proposta.

(GE-5): a gente precisa parar e pensar... é um documento importante? Bom é trabalhoso é difícil de implementar... é maçante, ok... a gente precisa se apegar na importância que ele tem. A gente comunica através de nossas atitudes, de nossa postura, de nossa forma de expressão.

(GE-7): Tudo depende de como vc vai passar as informações, inclusive o tom de voz quando a gente está transmitindo uma informação, faz toda a diferença. Se vc está motivado, se tua postura é propositiva, a absorção é mais positiva e eficiente.

(GE-8): Claro que sim, deixo uma cópia em cima da mesas dos professores pra que eles leiam. Também nas reuniões pedagógicas relato essas decisões que vem de cima. Eles inventam muita coisa, estão fora. A gente precisa ter mais autonomia pra conduzir a escola de forma mais nossa.

7. Diante do contexto de sua Unidade Escolar, como as normativas repercutem ou envolvem o trabalho do gestor e os processos da escola?

(GE-1): A educação é um espaço muito bacana de se trabalhar, exige, suga, em determinados momentos as pessoas estão mais sensíveis, se alteram facilmente... a gentes precisa se desorganizar pra depois se organizar novamente... é diferente, eu sou professora, tu és professor, sei como que é estar na sala de aula, o processo de ensinar e o de aprender, diferente de um contexto em que alguém nunca esteve e não conhece o espaço.

(GE-2): No currículo é mais fácil... na área o pessoal tem mais resistência. Parece que tudo tem um a justificativa, de não querer aceitar o novo, a orientação que vem. O pessoal do currículo vê o aluno como um todo, isso faz com que tenha uma visão mais global das coisas e compreende melhor as mudanças na perspectiva de melhoria. Na área, no entanto, cada os objetivos são específicos, desinteressados na BNCC, não querem mudar o jeito de avaliar, por exemplo. Essa vai ser nossa maior preocupação, fazer o professor encontrar sentido na mudança, modificar seu planejamento e a sua avaliação. Para pensar a avaliação, tentar olhar de forma diferentes o processo avaliativo e o momento mais polêmico. O professor não quer abrir o leque e olhar o todo, a experiência, o contexto de cada um. Claro que nos falta no que se refere a planejamento em grupo. Praticamente não temos tempo de sentar-se juntos e planejar juntos. As reuniões são abalroadas de informações administrativas, orientações pedagógicas e não sobre espaço pra conversa, troca, diálogo e discussão sobre as diferentes perspectivas e modos de aprender e de ensinar.

(GE-3): depende da norma, deve-se seguir ao pé da letra. Há casos que exigem exceções, considerando as necessidades das pessoas, das realidades das escolas e das famílias, que por vezes são específicas que exigem flexibilização, adaptação, ou solicitando abertura à mantenedora. Em princípio, por exemplo, todo aluno tem direito à escola, portanto, devemos aceita-los, mas então vem as particularidades, como zoneamento, encaminhamentos de instituições e/ou outras unidades escolares, ou do juizado ou conselho tutelar/promotoria pública e até por intermédio da SEMEC. Há que se adaptar, flexibilizar constantemente, até por sermos uma instituição pública, de interesse público. Claro que precisamos considerar os profissionais que

temos para dar conta da demanda que se apresenta como também, dos espaços físicos que a escola dispõe. O maior desafio da escola hoje é dar conta das turmas de educação infantil, que precisam acontecer fora das dependências da escola justamente por falta de salas pra acolhe-las.

(GE-4): O desafio é trabalhar com os professores, comunidade por conta do grande número de alunos que aqui se apresentam a cada ano inflando as turmas. Há profissionais que não tem o domínio de turma, então com alunos problemas e grande números de alunos, gera implicações sérias. Embora há normativa que orienta até 25 alunos em certas turmas, mas o que ocorre é o inchamento de alunos para além de 25 até 30 ou mais.

(GE-8): Quando a gente passa as orientações ou normativas da SEMEC sempre acontece aquele tumulto... os professores não gostam... reclamam. Mas, o que fazer, tem que aplicar. Então, a gente oportuniza um tempo na reunião e os deixa discutir e ver como dá pra fazer.

APÊNDICE V - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LINGUAGEM E TRABALHO

Pesquisador: VILSON FRANCISCO SELCH

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 24176919.6.0000.5348

Instituição Proponente: ASSOCIACAO PRO ENSINO SUPERIOR EM NOVO HAMBURGO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.780.748

Apresentação do Projeto:

De acordo.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em conformidade com a Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, e com as normas internas do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Feevale, aprovamos a

Endereço: RS 239, nº 2755

Bairro: Vila Nova

CEP: 93.525-075

UF: RS

Município: NOVO HAMBURGO

Telefone: (51)3586-8800

Fax: (51)3586-9012

E-mail: cep@feevale.br



UNIVERSIDADE
FEEVALE/ASSOCIAÇÃO PRÓ-
ENSINO SUPERIOR EM NOVO
HAMBURGO



Continuação do Parecer: 3.780.748

notificação solicitada.

Reiteramos que o Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição encontra-se à sua disposição para equacionar eventuais dúvidas e/ou esclarecimentos que se fizerem necessários.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1439042.pdf	23/10/2019 17:00:26		Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_de_pesquisador_responsavel.pdf	22/10/2019 16:39:27	VILSON FRANCISCO SELCH	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_da_instituicao_coparticipante.pdf	21/10/2019 22:19:42	VILSON FRANCISCO SELCH	Aceito
Outros	instrumentos_de_pesquisa.pdf	21/10/2019 22:16:06	VILSON FRANCISCO SELCH	Aceito
Outros	formulario_de_encam.pdf	21/10/2019 22:14:51	VILSON FRANCISCO SELCH	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	21/10/2019 22:09:48	VILSON FRANCISCO SELCH	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	15/10/2019 10:02:15	VILSON FRANCISCO SELCH	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	vilsonselchprojeto.pdf	19/09/2019 22:13:19	VILSON FRANCISCO SELCH	Aceito

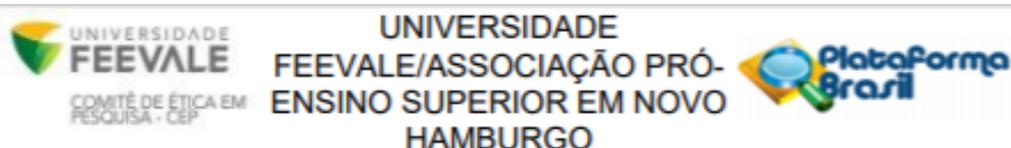
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: RS 239, nº 2755
 Bairro: Vila Nova CEP: 93.525-075
 UF: RS Município: NOVO HAMBURGO
 Telefone: (51)3586-8800 Fax: (51)3586-9012 E-mail: cep@feevale.br



Continuação do Parecer: 3.780.748

NOVO HAMBURGO, 18 de Dezembro de 2019

Assinado por:
Ranieli Gehlen Zapelini
(Coordenador(a))

Endereço: RS 239, nº 2755
Bairro: Vila Nova **CEP:** 93.525-075
UF: RS **Município:** NOVO HAMBURGO
Telefone: (51)3586-8800 **Fax:** (51)3586-9012 **E-mail:** cep@feevale.br