

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BRUNO LUIZ AMÉRICO

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E
COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL: Estudo de Caso na Secretaria de Educação
Pública de Coahuila, México

CURITIBA

2011

BRUNO LUIZ AMÉRICO

**PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E COMUNICAÇÃO
ORGANIZACIONAL: Estudo de Caso na Secretaria de Educação Pública de
Coahuila, México**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração, área de Concentração Estratégia e Organizações, do Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Roseli Wunsch Takahashi

CURITIBA

2012

TERMO DE APROVAÇÃO**Bruno Luiz Américo****“O PROCESSO DA APRENDIZAGEM E COMUNICAÇÃO
ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO DE CASO NA SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO PÚBLICA DE COAHUILA, MÉXICO”**

DISSERTAÇÃO APROVADA COMO REQUISITO PARCIAL PARA
OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE NO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ, PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:


Prof.^a Dr.^a Adriana Roseli Wunsch Takahashi
(Orientadora/UFPR)


Prof.^a Dr.^a Yara Lúcia Mazziotti Bulgacov
(Examinadora/UFPR)


Prof. Dr. Eloy Eros da Silva Nogueira
(Examinador/UP)

18 de abril de 2012

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais.

À minha orientadora, a Profa. Dra. Adriana Roseli Wunsh Takahashi, pela orientação deste trabalho, pela paciência, pelo rigor acadêmico e pela confiança depositada em mim.

Aos seguintes Professores: Adriana Machado Casali; Clóvis L. Machado-da-Silva; Eros Nogueira; João Carlos da Cunha; e Yara Bulgacov.

À Elsa Patrícia Jiménez e Juliano Fontes Fornasaro, que me auxiliaram no acesso e realização do campo desta pesquisa – além de todas as pessoas que participaram da pesquisa como informantes.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo suporte financeiro a realização deste Curso de Mestrado.

Ao corpo de colaboradores do CEPPAD/UFPR, especialmente a Lidia.

Ào amigo Fagner Carniel, pelas diversas revisões deste trabalho.

À minha eterna namorada Flavia Brener, amor da minha vida.

Ao meu cachorro cego, o Simba.

Aos demais que, de alguma maneira, contribuíram para a elaboração deste trabalho.

Resumo

O presente estudo utiliza as abordagens da tecnociência e situada para analisar o fluxo do conhecimento, bem como a mobilização de elementos heterogêneos e distantes a partir da Coordenação do Programa de Inglês em Educação Básica (Coordenação), da Secretaria de Educação e Cultura de Coahuila (SECC), México. O objetivo deste trabalho foi analisar o processo de aprendizagem organizacional (AO) na Coordenação, da SECC, México, em intersecção com a comunicação organizacional (CO). O delineamento do estudo foi descritivo-exploratório de abordagem qualitativa, dimensão de análise transversal com aproximação longitudinal, realizando-se um estudo de caso único do processo de AO na Coordenação, em intersecção com a CO, desde 1995/1996 até 2011. A Coordenação é parte de uma rede de trabalho responsável por constituir o Programa de Inglês em Educação Básica de Coahuila (PIP), assim, outros nódulos desta rede foram incluídos na análise. Dessa forma, utilizou-se como método de pesquisa a análise de conteúdo das entrevistas realizadas por meio de roteiros semiestruturados junto aos atores dos nódulos que compõem a rede do PIP, análise documental, e observação não participante. Por meio de descrição robusta do trabalho dos atores da rede do Programa, foi possível identificar o advento de um Programa Nacional de Inglês em Educação Básica, que foi tomado como controvérsia que colaborou com a descrição do processo de AO na Coordenação. Os resultados evidenciaram que o processo de AO na Coordenação retrocede a fase de concepção do Programa, onde, com base em valores e na estrutura da SECC, a Coordenação definiu o processo de implantação, seguimento e avaliação do Programa, bem como o recrutamento e o treinamento formal. Além disso, o foco do estudo recai sobre o papel de mediadores – relatórios, formulários, documentos legais e manuais – na contínua representação do processo de AO na Coordenação. Sendo assim, o processo de AO na Coordenação ocorre por intermédio da mobilização de elementos heterogêneos e distantes acumulados pela Coordenação, predominantemente textualizados, ou seja, em intersecção com a CO.

Palavras-chave: Aprendizagem Organizacional. Conhecimento Organizacional. Abordagem situada. Tecnociência.

ABSTRACT

The present study uses the technoscience and situated approaches to analyze the knowledge flow, and the mobilization of heterogeneous and distant elements by the Coordination of the Basic Education English Program (Coordination), of the Coahuila Education and Culture Board (SECC), Mexico. The objective of this study was to analyze the organizational learning (OL) process in the Department, of the SECC, Mexico, in interaction with organizational communication (OC). The study design was descriptive-exploratory of qualitative approach, the analysis dimension was longitudinal cross-sectional, performing a single case study of the Coordination OL process, in intersection with CO, since 1995/1996 to 2011. The Coordination is part of a network responsible by enacting the Coahuila Basic Education English Program (PIP); therefore, other nodes of this network were included in the analysis. Thus, as a research method it was used the content analysis of the interviews conducted through semi-structured script with the PIP's network actors, document analysis, and non-participant observation. Through thick description of the network actors' work, it was possible to identify the advent of a National Basic Education English Program, which was taken as an issue that collaborated with the description of the Coordination OL process. The results showed that the Coordination OL process goes back to the PIP's design phase, where, based on values and the SECC's structure, the Coordination defined the PIP's process of implementation, monitoring and evaluation, as well as the recruitment and the formal training. Furthermore, the study's focus lays on the role of mediators - reports, forms, legal documents and manuals – in the continuous enactment of the Coordination AO process. As a result, it is possible to assume that the Coordination organizational learning process occurs through the mobilization of heterogeneous and distant elements, texts predominantly, in other words, in intersection with organization communication.

Keywords: Organizational Learning. Organizational Knowledge. Organizational Communication. Montreal School. Situated approach. Technoscience.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Ancoragem da pesquisa.....	12
Figura 2	O ciclo do conhecimento	44
Figura 3	Sistema de co-orientação.....	61
Figura 4	Modelo de co-orientação	63
Figura 5	Dinâmica texto / conversação	65
Figura 6	“Jornal” da festa de boas vindas	88
Figura 7	Análise de dados na pesquisa qualitativa	90
Figura 8	Regiões do Estado de Coahuila.....	112
Figura 9	Avaliação da SEP dos 21 Programas de ESL Estatais	119
Figura 10	Organograma da Coordenação do Programa	121
Figura 11	Coordenação do Programa conforme estudada – trabalho na rede	122
Figura 12	Entrada da Coordenação e escada	123
Figura 13	A Coordenação.....	124
Figura 14	Layout da Coordenação	126
Figura 15	Mapa México destacando Estado de Coahuila dividido em cinco regiões	128
Figura 16	Municípios da Região Sul.....	129
Figura 17	Municípios da Região Laguna.....	130
Figura 18	Municípios da Região Centro.....	131
Figura 19	Municípios da Região Carbonífera	132
Figura 20	Municípios da Região Norte.....	133
Figura 21	Eventos relacionados ao Programa.....	137
Figura 22	Materiais PIP.....	140
Figura 23	Relação entre associações da Coordenação e o surgimento do	

PNIEB	143
Figura 24 Nódulos da rede do Programa analisados na descrição do processo de AO na Coordenação.....	144
Figura 25 Fluxograma do Trabalho da Assessora Pedagógica na rede do Programa	175
Figura 26 Reporte Semanal de Trabalho	190
Figura 27 Resumo Semanal de Atividades e Atividades Programadas a Realizar na Próxima Semana	191
Figura 28 Carta com observações sobre a aplicação do exame de avaliação PNIEB	192
Figura 29 Planejamento de aula realizada por um professor	200
Figura 30 Rede de atuantes (nódulos, relações, estratégias, humanos e não humanos) responsáveis por controlar o uso da metodologia em sala de aula.....	204
Figura 31 Assessor da Região Laguna recebendo formatos de sua região.....	209
Figura 32 Fluxograma do processo de controle da metodologia de ensino de ESL do Programa pela Coordenação.....	211
Figura 33 Construção Conjunta do PNIEB	232
Figura 34 Modelo de co-orientação	256
Figura 35 Concentrado dos Formatos de Avaliação da Reunião de Avaliação 2010 / 2011	258

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Desenvolvimento da AO como um campo de pesquisa	16
Quadro 2	Abordagem de AO por autor	17
Quadro 3	Blocos constitutivos do desenvolvimento de teoria de AO	20
Quadro 4	Perspectivas de AO	24
Quadro 5	Definições e perspectivas de AO	28
Quadro 6	Relação entre conhecimento e aprendizagem organizacional	42
Quadro 7	Três lentes para estudar o conhecimento empiricamente	51
Quadro 8	Fases, fontes, e resultados do processo de criação do conhecimento..	52
Quadro 9	Entrevistas realizadas.....	85
Quadro 10	Redação do Informe	91
Quadro 11	Síntese das orientações metodológicas	93
Quadro 12	Colaboradores da Coordenação	126
Quadro 13	Fases do Piloto PNIEB	141
Quadro 14	Fonte e resultado do processo de criação de conhecimento na Coordenação a partir das interações com humanos e dos objetos	159
Quadro 15	Fonte e resultado do processo de criação de conhecimento na Coordenação a partir dos materiais do PIP e PNIEB	179
Quadro 16	Fonte e resultado do processo de criação de conhecimento na Coordenação a partir das capacitações de professores	183
Quadro 17	Agenda do Programa – Junho de 2011	186
Quadro 18	Fonte e resultado do processo de criação de conhecimento na Coordenação a partir da Agenda.....	188

Quadro 19	Fonte e resultado do processo de criação do conhecimento a partir do controle exercido a distância do PIP e PNIEB a partir da Coordenação	201
Quadro 20	Histórico da Expansão da Cobertura do Programa em Escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (primária no México)	205
Quadro 21	Fases, fonte e resultado do processo de criação do conhecimento ...	207
Quadro 22	Conhecimentos desempenhados e representados pela Coordenação e Oficinas regionais	213
Quadro 23	Syllabus Ciclo 01 ano escolar 2009/2010 e 2010/2011	236
Quadro 24	Syllabus Ciclo 01 ano escolar 2009/2010 e 2010/2011	238
Quadro 25	Fonte e resultado do processo de criação do conhecimento a partir do PNIEB	240
Quadro 26	Fonte e resultado do processo de criação do conhecimento a partir da Reunião de Encerramento do Ciclo Escolar 2010/2011 do PNIEB	260
Quadro 27	<i>Scope and Sequence</i> do <i>Syllabus</i> da Região Carbonífera.....	263
Quadro 28	Formatos Coordenação	268
Quadro 29	Formatos Oficinas Regionais	271
Quadro 30	Formatos Escolas	274

LISTA DE SIGLAS

ANMEB	Acordo Nacional para Modernização da Educação Básica e Normal
AO	Aprendizagem Organizacional
CO	Comunicação Organizacional
PAN	Partido de Ação Nacional
PANAL	Partido Nova Aliança
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PIP	Programa de Inglês em Educação Básica do Estado de Coahuila
PNIEB	Programa Nacional de Inglês em Educação Básica
PRI	Partido Revolucionário Institucional
SECC	Secretaria de Educação e Cultura de Coahuila
SEP	Secretaria de Educação Pública
SNTE	Sindicato Nacional de Trabalhadores da Educação
UNAM	Universidade Nacional Autônoma do México
RIEB	Reforma Integral da Educação Básica

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	1
1.1.	APRESENTAÇÃO DO TEMA	1
1.2.	FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	4
1.3.	OBJETIVOS DA PESQUISA	4
1.4.	JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA	6
1.5.	ESTRUTURA DO PROJETO DE DISSERTAÇÃO	9
2.	BASE TEÓRICO-EMPÍRICA	11
2.1.	APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	11
2.1.1.	Conceitos de Aprendizagem Organizacional.....	13
2.1.2.	Perspectivas de Aprendizagem Organizacional	24
2.1.3.	A tecnociência.....	30
2.1.4.	Abordagem situada.....	36
2.1.5.	Tecnociência e abordagem situada	40
2.1.6.	Mecanismos ou associações?	50
2.2.	COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL.....	57
2.2.1.	A Escola de Montreal.....	59
2.2.2.	Co-orientação.....	60
2.2.3.	Texto e conversação.....	64
2.3.	APRENDIZAGEM E COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL	66
3.	METODOLOGIA	70
3.1.	ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA.....	70
3.1.1.	Perguntas de pesquisa	70
3.2.	MODELO CONCEITUAL DE PESQUISA	71

3.2.1.	Definições das categorias analíticas	72
3.3.	DELIMITAÇÃO E <i>DESIGN</i> DA PESQUISA	78
3.3.1.	Delineamento da pesquisa	80
3.3.2.	Escolha do caso.....	83
3.3.3.	Fonte e coleta de dados	84
3.3.4.	Tratamento dos dados	89
3.3.5.	Confiabilidade e validade.....	92
3.4.	SÍNTESE DAS ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO.....	93
3.5.	LIMITAÇÕES DA PESQUISA	94
4.	CONTEXTUALIZAÇÃO	95
4.1.	HISTÓRIA INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO FORMAL NO MÉXICO	95
4.1.1.	Anos recentes	106
5.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO ESTUDO DE CASO.....	111
5.1.	INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE CASO	111
5.1.1.	SECC e SEP	116
5.1.2.	O ensino do ESL no México antes do PNIEB.....	118
5.1.3.	Coordenação do Programa	120
5.1.4.	Oficinas regionais e escolas	127
5.1.5.	Fases da Coordenação	134
5.1.6.	PIP e PNIEB.....	139
5.1.7.	PIP e PNIEB: contexto e conteúdo se confundem	142
5.2.	NÓDULOS DA REDE DO PROGRAMA DE ENSINO DE ESL	145
5.2.1.	Coordenação.....	145
5.2.2.	Oficinas regionais	160
5.2.1.	Escolas	167

5.3.	RELAÇÕES DE CONHECIMENTO E DE CONTROLE	172
5.3.1.	O desenvolvimento de materiais e de formações do Programa	173
5.3.2.	A Agenda do Programa como mediador dos mediadores	184
5.3.3.	Acumulação de elementos heterogêneos e distantes.....	197
5.3.4.	Análise do PNIEB como controvérsia na Coordenação.....	224
5.3.5.	Agências humanas e não humanas revisitadas	248
5.3.6.	Área administrativa: Coordenadora Administrativa	266
5.4.	PROCESSO DE AO E CO NA COORDENAÇÃO.....	280
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	289
	REFERÊNCIAS.....	293
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	304

1. INTRODUÇÃO

1.1. APRESENTAÇÃO DO TEMA

A Aprendizagem Organizacional (AO), compreendida como campo de estudos fragmentado e situado dentro dos preceitos da Teoria Organizacional, possibilita construir uma nova maneira de ver e relacionar aprendizagem, conhecimento e organizações. A AO permite pensar organizações como processos de aprendizagem (TAKAHASHI; FISCHER, 2007), e os próprios processos de aprendizagem como organizações (NICOLINE; MEZNAR, 1995; ELKJAER, 2001; PATRIOTTA, 2003; CLEGG, 2005). Isso por que esses processos – que envolvem interesses, interações, conhecimento, reificação, prática, vida social, poder, linguagem, discurso, estereótipos, retórica, entre outros – tornam a organização real para seus membros e à sociedade (TAYLOR; VAN EVERY, 2011).

O processo de tornar a aprendizagem e o conhecimento organizacional, para tanto, faz da organização um atuante organizacional que porta e delega agência – que mobiliza elementos híbridos e heterogêneos com o fim de dominar a distância (LATOURET, 2000). Logo, para descrever um processo de AO é necessário analisar um “sistema” reificado por atuantes organizacionais diversos¹ – práticas institucionalizadas, rotinas, processos, produtos, materiais, objetos, interações, controvérsias, associações, convencimentos e assim por diante².

Por conseguinte, acredita-se que duas perspectivas de análise oferecem rica via de entendimento e descrição de processos de AO, a saber: abordagens da tecnociência e situada. A última por compreender a AO como parte de uma prática social, isto é, que baseia a aprendizagem não no indivíduo, mas na prática social da vida organizacional (ELKJAER, 2003). Já a abordagem da tecnociência possibilita narrar conhecimento e aprendizagem nas organizações como fenômeno dinâmico

¹ Atuantes organizacionais que portam agência que lhes foi delegada pela “organização” – fonte final de agência que autoriza e significa o estabelecimento de agência (TAYLOR; VAN EVERY, 2011).

² De acordo com Herzfeld (1992), quando se analisa sistemas reificados por “operadores” deve-se buscar por relações sociais que permitem a um ator considerar uma interação como sucesso, e outra relação como fracasso, e não por disfunções ou falhas mecânicas dos sistemas.

(PATRIOTTA, 2003), permitindo estudar o processo de construção de uma “caixa preta”³ sistematicamente (LATOUR, 2000).

Ademais de promover diálogo entre as duas abordagens – de realçar pontos positivos, críticas e posicionar-se frente a essas – mapeou-se intersecções entre AO e outros corpos teóricos localizados dentro da Teoria Organizacional (ANTONELLO e GODOY, 2009). Encontrou-se frutífera relação no campo da Comunicação Organizacional (CO), em específico junto à Escola de Montreal que estudam pela comunicação a “organização situada”. Isso por que essa escola enfatiza como “texto e conversação” informam um ao outro, e, nesse processo, constitui a base da organização.

Para investigar a relação entre estas categorias (AO e CO) e sustentá-las teórico-empiricamente, a estratégia de pesquisa adotada é a de estudo de caso único. Procura-se investigar como ocorre o processo de AO, em intersecção com a CO, na Coordenação do Programa de Inglês em Educação Básica (Coordenação)⁴. O Programa de Inglês em Educação Básica (Programa), implantado e seguido a partir da Coordenação, foi idealizado pela Secretaria de Educação e Cultura de Coahuila (SECC), México, no ano escolar de 1995/96.

O Programa conforma uma extensa rede. Optou-se por descrever o processo de AO na Coordenação, em intersecção com a CO, uma vez que se trata da principal “central de cálculos” da rede responsável por representar e desempenhar o Programa. Para Latour (2005) uma central de cálculos é um local onde se realizam cálculos literais, em decorrência do formato matemático dos documentos e formatos que são transportados ali de um lado ao outro. Coordenação do Programa será mencionada com a inicial maiúscula, e coordenação enquanto associação será mencionada com a inicial minúscula.

A rede do Programa é também composta por cinco Oficinas Regionais (que correspondem às cinco regiões do Estado de Coahuila), nas quais trabalham Enlaces Técnicos e Administrativos. Os Enlaces Técnicos são responsáveis por visitar todas as escolas vinculadas ao Programa, nas cinco regiões. O trabalho dos

³ Para Latour (2000) um fato científico e/ou um artefato técnico, quando tidos como “certo”, podem ser denominados de caixa preta.

⁴ Educação Básica envolve, no Brasil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Enlaces Técnicos permite à Coordenação avaliar o desempenho do Programa em sala de aula através de formatos; ou seja, sem que o professor, a sala de aula, os alunos e o diretor sejam trazidos de forma tangível a Coordenação. Já os Enlaces Administrativos são responsáveis pelo controle administrativo do Programa nas cinco regiões. As escolas, controladas à distância a partir da Coordenação, observadas e avaliadas por Enlaces Técnicos, sendo assim, igualmente fazem parte da rede do Programa.

O Programa da SECC é prática pioneira no México, que foi pensado frente à realidade geopolítica e social de Coahuila – um Estado altamente industrializado e que faz fronteira com os Estados Unidos da América. Ao longo dos anos, mesmo com mais e mais Estados mexicanos incorporando aos seus currículos o ensino do inglês a partir da educação básica (primeiramente os fronteiriços, mas não apenas), o Programa da SECC conseguiu manter sua condição de pioneirismo e vanguarda – é referência para os demais Estados que usualmente visitam Coahuila em busca de “melhores práticas”.

Estudar o processo de AO na Coordenação, em intersecção com a CO, que foi fundada no ano escolar de 1995 / 96, se diria, trata-se de missão difícil, pois a “caixa preta” encontra-se lacrada (LATOURE, 2010). Se não foi possível estar ali antes do escurecer da caixa preta, a natureza política da SECC possibilitou sua reabertura mediante um fato externo, imposto hierarquicamente; além da estratégia de coleta de dados retrospectiva empregada e da realização de entrevistas com pessoas que viveram esse processo. Trata-se do Programa Nacional de Inglês para Educação Básica (Programa Nacional ou PNIEB), concebido pela Secretaria de Educação Pública do México (SEP), que iniciou no ano escolar de 2009-2010 como projeto em piloto na totalidade dos Estados mexicanos. Mediante o estudo de caso único, quer-se efetivar uma descrição alternativa da AO da Coordenação como processo girando em torno de uma controvérsia (LATOURE, 2000).

Esse Programa Nacional já havia sido solicitado no ano de 2003, quando uma proposta encabeçada pela Coordenadora da Coordenação do Programa de Coahuila e assinada por mais 12 Estados, foi entregue à SEP. O projeto, engavetado na época, foi retomado apenas ano escolar de 2009/2010, sem que a proposta conforme concebida em 2003 fosse considerada. O projeto piloto do PNIEB emprega uma metodologia diferente da que utiliza o Programa de Coahuila; ou seja,

descartou os materiais didáticos desenvolvidos e utilizados por esse Estado que durante anos foram também utilizados e avaliados por outras Secretarias de Educação Mexicanas.

O que parecia ser, a partir do Brasil uma investigação em uma “organização vencedora”, onde se reconstruiria a cadeia de transformações da agência e conhecimento humano em artefatos organizacionais, técnicos e materiais, converteu-se, já na chegada ao México, em uma descrição mais rica, detalhada e política, de uma organização que não sabe o que virá após a implementação do projeto piloto da SEP. A proposta do Programa Nacional vem acompanhada de novas formações, de novos valores, uma vez que se alinha aos parâmetros curriculares nacionais. Trata-se de uma nova forma de ensinar inglês que, apesar de estar em fase piloto, de ainda ser apenas uma controvérsia, pode tornar-se a única no México.

Tal fato permitiu estudar o processo de AO da Coordenação, em intersecção com a CO, como ato contínuo e reflexivo; processo em construção nunca definitivo.

1.2. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Como ocorreu o processo de Aprendizagem Organizacional, em intersecção com a Comunicação Organizacional, na Coordenação do Programa de Inglês em Educação Básica, na implantação do Programa de Inglês em Educação Básica da Secretaria de Educação e Cultura de Coahuila, México, desde o seu lançamento (1995 / 96) até hoje?

1.3. OBJETIVOS DA PESQUISA

a) Objetivo geral

Analisar o processo de Aprendizagem Organizacional, em intersecção com a Comunicação Organizacional, na Coordenação do Programa de Inglês em Educação Básica, na implantação do Programa de Inglês em Educação Básica da

Secretaria de Educação e Cultura de Coahuila, México, desde o seu lançamento (1995 / 96) até hoje.

b) Objetivos Específicos

- Descrever os eventos significativos encontrados na implantação do Programa de Inglês em Educação Básica pela Coordenação do Programa de Inglês em Educação Básica (cadeia de associações e convencimentos);
- Descrever, com base nos eventos significativos, quem a Coordenação alistou na implantação do Programa e as alianças que tornam o alistamento inquestionável, permitindo o controle dos alistados (elementos não humanos que mantém as forças congregadas)⁵;
- Analisar os elementos heterogêneos e distantes acumulados pelos alistados (principalmente textos e conversações) na rede do Programa e descrever a relação com a AO na Coordenação; e
- Descrever a relação do Programa Nacional (controvérsia) com o processo de AO na Coordenação e com as novas alianças formadas.

1.4. JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA

Antes de oferecer justificativa teórica e empírica, faz-se necessário explicar o porquê de estudar uma Secretaria de Educação Mexicana, e não Brasileira. O principal motivo decorre da facilidade de acesso à organização, uma vez que durante três anos participei da implantação, seguimento e avaliação de um projeto de tecnologia educacional em pré-escolas vinculadas à Coordenação do Programa. A experiência previa facilitou não apenas a entrada na organização, mas também o acesso às pessoas, escolas, Oficinas Regionais e, principalmente, aos documentos

⁵ As palavras utilizadas não tem sentido de valor, mas são termos utilizados por Latour (2000) no qual a pesquisa se apoia para descrever os dados da pesquisa.

organizacionais⁶. Ademais não existe no Brasil um programa público que ensine uma segunda língua a partir do pré-escolar.

Sendo assim, países em similar fase desenvolvimentista à encontrada no México, empenhados no entendimento das etapas de seus programas e projetos, tentando traduzir suas (des)continuidades, seus fechamentos, desvelar associações, processos de institucionalização do conhecimento e consolidação desses programas, podem encontrar na descrição de uma estratégia administrativa que consolida-se como agente ativo de mudanças sociais uma rica via de entendimento. Oferece-se assim ao campo dos estudos organizacionais, ao setor educacional, a administradores públicos, Nações, Estados e Municípios fronteiriços, a alternativa de pensar a transposição (movimentos e desenvolvimentos) do Programa estudado a programas diversos de suas administrações.

Assim, a relevância prática dessa pesquisa está no aprofundamento da compreensão do processo de AO vivenciado pela Coordenação no compartilhamento e institucionalização do Programa. Como resultado, o estudo oferece aos profissionais envolvidos no seguimento e avaliação de programas educacionais a noção de que é necessário compreender e vivenciar processos organizacionais.

Outro ponto que merece destaque, ainda tratando de campo e relevância prática da pesquisa, é o fato de que a escola tem assumido importante papel na constituição das identidades nacionais (OLIVEIRA, 2009). Sendo assim, as condições que estabelecem a escola como formadora de cidadãos fizeram com que “os sistemas escolares se desenvolvessem no âmbito do Estado, sob a tutela e a inspeção pública” (OLIVEIRA, 2009, p. 18). Dessa forma, “a educação constitui-se como um direito dos indivíduos e, por consequência, obrigação do Estado” (OLIVEIRA, 2009, p. 18), o que justifica um estudo que verse sobre o processo de AO no campo educacional, no âmbito público.

⁶ É de notar-se que, conforme expõem-se na descrição dos resultados da pesquisa, mesmo a relação pré-estabelecida com a Coordenadora do Programa não fez da interação “pesquisador *versus* organização pública” menos protocolar e vigiada. Inúmeras explicações foram dadas e termos de confidencialidade assinados antes de que pudesse se acessar a formatos, iniciar (gravar) uma entrevista ou participar de uma reunião.

Uma vez explicado o motivo de um brasileiro estudar uma organização pública no México e a relevância prática da pesquisa, justifica-se o estudo teoricamente.

Conforme elucidado por Ramos (1983, p. 132), “não existe simplesmente ciência social sem teoria do movimento social”. Aludindo ao exposto pelo autor, esse artigo considera a Aprendizagem Organizacional - AO - como uma teoria do movimento organizacional e, para tanto, social⁷. O que não significa que AO relacione-se apenas com evolução organizacional, com um conceito dinâmico que incorpora a noção positiva de mudança contínua (ANTONELLO, 2005)⁸. Tão pouco se presume que toda mudança gere necessariamente uma aprendizagem, ou que toda a aprendizagem acarrete em mudança visível e profunda.

A AO é estratégica para compreensão dos “movimentos organizacionais” no decorrer de tempos e espaços constituídos pela prática situada na materialidade na qual os atores organizacionais estão imersos (TAYLOR; VAN EVERY, 2011).

Um número cada vez maior de pesquisas no mundo tomam a AO como perspectiva de análise para o desenvolvimento de pesquisas teóricas e empíricas; nascem disciplinas voltadas para AO nos cursos de graduação e pós-graduação, bem como programas de pós-graduação especializados em AO (TAKAHASI; FISCHER, 2007). No entanto, de acordo com Antonello (2002) pesquisas sobre conhecimento e aprendizagem em organizações tratam o tema predominantemente com uma visão funcionalista⁹. Mais recentemente Antonello e Godoy (2009) afirmaram que são poucos os estudos que: (1) examinam a aprendizagem como

⁷ No entendimento de Ramos (1983, p. 132), “essa teoria nunca está formulada de uma vez por todas”.

⁸ Mesmo por que “falência”, para citar um exemplo, não se configura como resultado positivo e está associado à aprendizagem (ANTONELLO e GODOY, 2009; 2010). Para Santos (2009), o caos é uma forma de conhecimento, de saber. Para o autor a ordem não transcende o caos, mas sim coexiste com ele tensamente. Ordem essa entendida como limite concreto da situação em Ramos (1983), limites impostos ao conhecimento da situação. Somente transformando-a, buscando o *ínterim* ordem e desordem (CLEGG, 2005), é possível apreender aspectos que permaneceriam ocultos frente a uma atitude especulativa – “a prática transformadora da realidade é requisito do conhecimento” (RAMOS, 1983, p. 241). Na transformação, através da prática e da experiência, busca-se a compreensão da realidade, onde, frequentemente, incorre-se em erro, momento verdadeiro do processo de conhecer e aprender em Ramos (1983). Essas “descontinuidades” provêm não somente acesso ao conhecimento inscrito em estruturas estáveis, mas também aos dispositivos de narrativa que informam uma descrição robusta (PATRIOTTA, 2003).

processo; (2) visam a transdisciplinariedade e possíveis intersecções com as teorias organizacionais; (3) consideram a cultura organizacional na AO; (4) compreendem *organizing* como ação coletiva do conhecer dentro de uma ecologia de humanos e não humanos (GHERARDI, 2009 *apud* ANTONELLO e GODOY, 2009)¹⁰; e, (5) tomam o conhecimento como atividade prática e situada em contexto, não colocando, desta maneira, ênfase exagerada sobre a criação do conhecimento, o cognitivismo e o racionalismo.

Camillis e Antonello (2010) realizaram levantamento junto ao banco de teses da Capes para encontrar estudos desenvolvidos no Brasil que utilizam a tecnociência – em específico a teoria ator rede – como perspectiva de análise. Em pesquisa inicial em todos os campos do conhecimento, as autoras identificaram 100 trabalhos. Desses 100 trabalhos, apenas 20 eram da área da administração e, desses 20, seis mencionavam a teoria ator rede e apenas dois empregavam a tecnociência como abordagem. Camillis e Antonello (2010, p. 02) relevam o fato de que as duas pesquisas que se apoiaram na teoria ator rede empregaram “um olhar e uso limitado da noção de não humanos. Há predomínio de certo reducionismo da teoria ator rede ao serem considerados apenas os objetos (tecnologia) ou, então, o uso parcial de alguns conceitos desta teoria para analisar o objeto de estudo”.

Realizou-se um levantamento no banco de teses da Capes, na Revista de Administração Contemporânea (RAC), na Brazilian Administration Review (BAR), na RAC Eletrônica e na revista Organizações & Sociedade (O&S) para averiguar quantas pesquisas, dissertações e teses de doutorado relacionaram AO e CO, sendo que nenhum resultado foi encontrado para a pesquisa¹¹. Concernente a realidade brasileira, pode-se afirmar que são poucos os estudos que utilizam a

⁹ A autora levantou artigos publicados sobre o tema nos Anais do EnANPAD – Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração – no período de 1997 a 2000.

¹⁰ O sentido das palavras “humano e não humano” é explorado no tópico abaixo que descreve a abordagem tecnociência.

¹¹ Para compor a dissertação, buscou-se igualmente em bases internacionais – como SAGE, JSTOR, EMERALD, EBSCO e ProQuest – pesquisas e estudos que relacionam AO e CO. Identificaram-se apenas dois estudos (GENNAI, 2006; GIROUX; TAYLOR, 2002) e um livro (CANARY; McPHEE, 2011) que relacionam ditas áreas de conhecimento. Para tanto, não existe uma vasta bibliografia que tome AO e CO e estabeleça um modelo de análise teórico-empírico para reposicionar o conceito de AO como forma privilegiada de “explorar e simultaneamente constituir o fenômeno organizacional” (CLEGG *et al.*, 2005).

tecnociência para compreender fenômenos organizacionais e nenhum que relaciona CO no estudo da AO como processo.

Esse trabalho, esteado no mapeamento de lacunas encontradas nos desenvolvimentos dos estudos de AO e empenhado em consolidar a AO como uma teoria do movimento organizacional/social, propõe uma perspectiva diferenciada que possibilite estudar AO, em intersecção com a CO, como processo por promover diálogo entre autores da abordagem tecnociência e situada.

Sendo assim, acredita-se que o estudo é relevante por: (1) reforçar a dimensão estratégica da AO, ou seja, organizações são tratadas como processos de aprendizagem (TAKAHASHI e FISCHER, 2007) e processos de aprendizagem como organizações (NICOLINE; MEZNAR, 1995; ELKJAER, 2001; PATRIOTTA, 2003; CLEGG, 2005); (2) considerar como relevante tanto agências humanas como não humanas no processo de aprendizagem organizacional (LATOUR, 1987; 1999)¹²; (3) estudar fenômenos organizacionais como “manifestação de uma totalidade”, que implica na compreensão de que a estrutura interna da administração consta de elementos e camadas distintas, em recíproca relação, que constituem também as suas relações externas com outros elementos sociais, como as suas relações com as outras esferas da vida social (RAMOS, 1983); (4) analisar e descreve o processo de AO em intersecção com a CO; (5) reconhecer processos de AO como enraizados em contextos sociais que geram práticas únicas, sistemas de tarefa e estruturas organizacionais particulares (COOK; YANOW, 1993); e (6) atentar aos processos de institucionalização organizacional – muito tem se falado sobre a criação do conhecimento e pouco sobre sua institucionalização (PATRIOTTA, 2003).

1.5. ESTRUTURA DO PROJETO DE DISSERTAÇÃO

Esse projeto está estruturado da seguinte forma: O primeiro capítulo contém a introdução, onde são abordadas questões relacionadas à contextualização do tema de trabalho e o problema de pesquisa, seguidos pelo objetivo geral, pelos

objetivos específicos, pela justificativa prática e teórica da realização do presente estudo e pela estrutura da dissertação.

No segundo capítulo, apresenta-se a base teórico-empírica, que fundamenta a proposta do presente trabalho. A discussão inicia com o tema AO, seguido pelo estudo da CO, depois por uma relação entre os temas AO e CO e, por fim, é apresentada proposta de um modelo de estudo para essa pesquisa.

O terceiro capítulo aborda os procedimentos metodológicos que norteiam esse estudo, tendo em vista os objetivos do presente trabalho. São apresentadas as perguntas de pesquisa, o modelo conceitual adotado, as categorias analíticas, a delimitação e o delineamento da pesquisa, a coleta e o tratamento dos dados.

O quarto capítulo apresenta a contextualização do estudo de caso único.

No quinto capítulo são apresentadas as descrições dos dados coletados, relacionando-os com a base teórico-empírica descrita neste trabalho, assim como as relações identificadas durante o estudo.

No sexto e último capítulo são apresentadas as conclusões, recomendações e sugestões de novos estudos provenientes da mensuração e análise científica deste trabalho.

¹² O significado de considerar agência humana e não humana para pensar e descrever o processo de AO é esclarecido no tópico 2.1.5.5.

2. BASE TEÓRICO-EMPÍRICA

A fundamentação teórico-empírica relacionada ao problema de pesquisa e seus objetivos é apresentada em três seções, as quais abordam: AO, CO e a relação entre AO e CO. Na primeira seção apresenta-se uma visão geral sobre os conceitos, perspectivas e (possíveis) abordagens de AO, e o estudo posiciona-se frente a esses conceitos, perspectivas e abordagens adotando uma via alternativa de entendimento para compreensão e descrição da AO como processo. Na segunda seção, trata-se da CO e, em especial, da CO conforme abordado pela Escola de Montreal. Na terceira seção busca-se aprofundar a importância de estudos sobre AO e CO e dos pressupostos adotados, visando evidenciar a inter-relação entre AO e CO no âmbito da teoria organizacional, sendo proposto um modelo para análise do processo de AO em intersecção com a CO.

2.1. APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

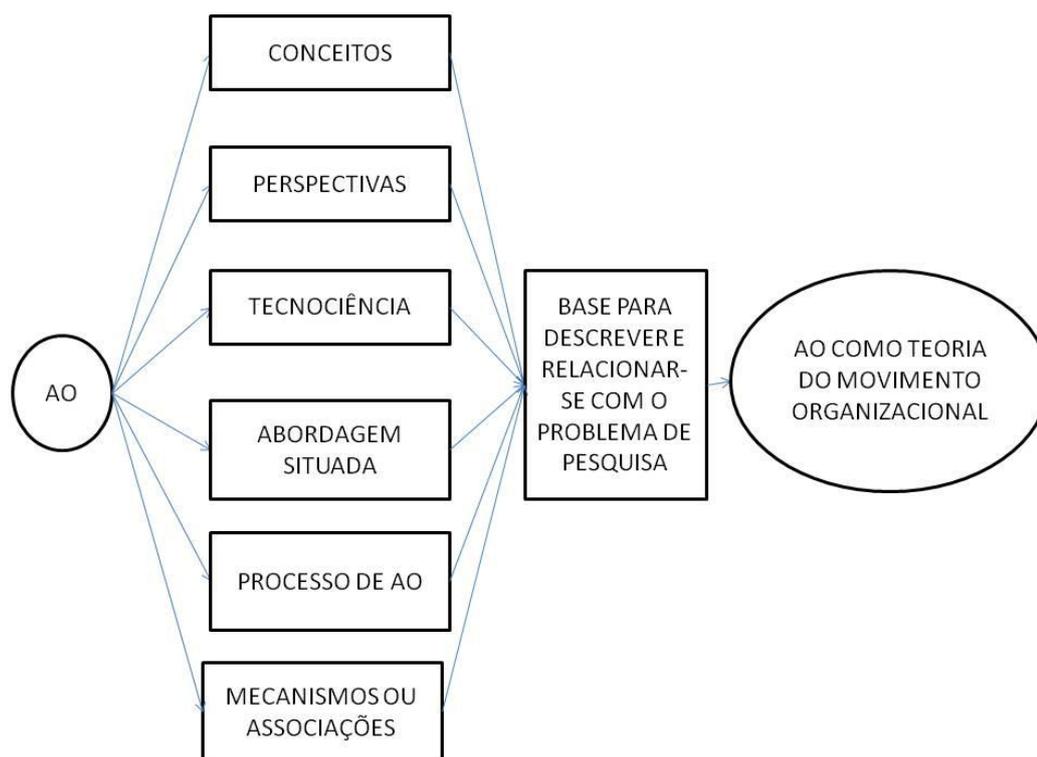
É estratégia contemporânea evocar a AO na análise de fenômenos organizacionais pelo crescimento de estudos acumulados desde a década de 50, por haver incorporado a noção de “movimento” nos desenvolvimentos teóricos levados a cabo por diversos autores e pela enorme importância que práticos e teóricos vem conferindo ao conhecimento nas organizações, bem como aos processos que envolvem sua criação, compartilhamento, utilização e institucionalização (MARCH; OLSEN, 1975; ARGYRIS, 1977; FIOL; HEDBERG, 1981; SHRIVASTAVA, 1983; LYLES, 1985; LAVE; WENGER, 1991; HUBER, 1991; COOK; YANOW, 1993; NICOLINI; MEZNAR, 1995; WEICK, 1995; EASTERBY-SMITH, 1997; TSANG, 1997; CROSSAN *et al.*, 1999; PATRIOTTA, 2003).

Em decorrência do fato de que AO seja comumente referenciado nos estudos organizacionais, é visível sua fragmentação teórica. Isso não significa, no entanto, falta de cientificidade empregada por pesquisas que encontram na AO uma nova forma de analisar organizações ou sua descaracterização como campo de estudos legítimo (CROSSAN *et al.*, 1999; POPPER; LIPSHITZ, 2000; ANTAL *et al.*, 2001; PRANGE, 2001; VERSIANI; FISCHER, 2008). Para tanto, assume-se a

existência de um “quadro integrativo” que a consolida como escola de pensamento sobre as organizações (VERSIANI; FISCHER, 2008). Constitui-se, para tanto, como um campo de estudo estabelecido e específico dos estudos organizacionais (EASTERBY-SMITH *et al*, 2000).

Com vistas a escolher uma perspectiva que permitisse ao autor relacionar-se com o campo investigado e com o problema de pesquisa, bem como posicionar a AO como uma teoria do movimento organizacional, o estudo descreve-a considerando: (1) conceitos da AO; (2) perspectivas de análise da AO; (3) tecnociência; (4) abordagem situada; (5) conhecimento e aprendizagem (Figura 1).

Figura 1: Ancoragem da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor.

No próximo tópico, descrevem-se conceitos de AO e posiciona-se frente a esses aspectos.

2.1.1. Conceitos de Aprendizagem Organizacional

Shrivastava (1983) aponta que apesar de não haver teorias rigorosas da AO, são inúmeras as conceitualizações interessantes do fenômeno¹³, o que levou o autor a mapear pressupostos que caracterizavam pesquisas anteriores a sua publicação:

- AO é processo organizacional ao invés de processo individual. Apesar dos indivíduos serem os agentes pelos quais a aprendizagem acontece, o processo de aprendizado é influenciado por um conjunto mais amplo de variáveis sociais, políticas e estruturais. Envolve compartilhamento de conhecimento, crenças, ou pressupostos entre indivíduos;
- AO é intimamente relacionada com experiência que as organizações possuem. Por meio de experiência previa em uma área de decisão ou atividade, a organização aprende a adaptar seus objetivos, seletivamente atende ao seu ambiente, e busca por soluções para problemas organizacionais;
- O resultado da AO é compartilhado por toda a organização e validado consensualmente, e o sistema integrado de resultado-ação heurístico é usado amplamente, apesar de não ser uniforme ou consciente, na tomada de decisão;
- Aprendizado envolve mudanças fundamentais nas teorias em uso ou nos esquemas de referência dentro do qual a tomada de decisão procede; Envolve uma reorientação dos pontos de vista dos importantes tomadores de decisão, bem como mudanças estruturais e processuais, para incorporar o novo conhecimento adquirido. O processo envolve alinhamento de perspectivas e ocorre ao longo de um período de tempo;
- Aprendizado ocorre em diferentes níveis organizacionais, como individual, departamental, planta, corporação, indústria, entre outros; e

¹³ É de notar-se que o problema não é tanto a falta de teorias, mas interpretações restritivas da AO que levam a descontinuidades das conceitualizações e limitam as perspectivas do fenômeno (NICOLINI; MEZNAR, 1995)

- AO é institucionalizado como sistemas de aprendizagem que incluem mecanismos formais e informais de compartilhamento de informações gerenciais, planejamento, e controle.

Shrivastava (1983, p. 07), ademais de haver sintetizado pioneiramente elementos de consenso no campo da AO, preconiza desenvolvimento de tipologia de AO que define “sistemas de aprendizagem como mecanismos pelo qual a aprendizagem é perpetuada e institucionalizada nas organizações”, incorporando, dessa forma, o aspecto institucional ao conceito de AO. Dentre as conclusões apresentadas por Shrivastava (1983), permanece atual a sugestão de que se deve: (1) atentar as características de aprendizado existentes nas organizações, pois estas percorreram um caminho que levou a institucionalização de práticas que se realizam de maneira distinta nos diferentes sistemas de aprendizado; e (2) procurar saber mais sobre os mecanismos pelos quais aprendizagem ocorre.

Fiol e Lyles (1985) igualmente apontam o dilema de que apesar de AO ser aceita amplamente, nenhum modelo ou teoria de AO é aceita contundentemente. As autoras reconhecem, no entanto, pontos de consenso em diversas áreas dentro da AO, a saber: (1) necessidade de alinhamento organizacional ao ambiente para permanecer competitivo e inovativo; (2) é positiva a distinção entre “aprendizagem individual” e “AO”; e (3) a existência de quatro fatores contextuais que afetam a probabilidade da aprendizagem ocorrer (cultura, estratégia, estrutura e ambiente).

Apesar das autoras afirmarem que os quatro fatores contextuais se inter-relacionam – são criados pela aprendizagem e criam aprendizagem – uma maior ênfase é dada na prescrição de um melhor caminho: (1) de uma estrutura ideal para fluir aprendizagem; (2) na necessidade de recriar normas e crenças; (3) reorientações estratégicas; e (4) desenvolvimento de mecanismos para manipular o ambiente, que não deve ser nem estável, nem muito mutante.

Neste mesmo artigo Fiol e Lyles (1985) dedicam um tópico exclusivo ao conceito de aprendizagem, que inicia com o seguinte parágrafo:

Mudança, aprendizado, e adaptação são utilizadas para se referir ao processo pelo qual organizações se ajustam ao ambiente. O problema é que estes termos não são utilizados consistentemente com os mesmos

significados. Como resultado, a literatura da AO é repleta de interpretações múltiplas do conceito (FIOL; LYLES, 1985, p. 805).

Para exemplificar o argumento exposto, Fiol e Lyles (1985) analisam os trabalhos de Hedberg (1981) e de Mayer (1982), onde, segundo as autoras, ambos trabalham com a noção de níveis de aprendizagem, mas com conceituações totalmente diferentes.

O conteúdo da aprendizagem emerge no trabalho das autoras como uma área de consenso estabelecida no campo da AO. Fiol e Lyles (1985), baseando-se em Daft e Weick (1984), apontam o conteúdo da aprendizagem como resultando de um desenvolvimento comportamental que reflete os padrões e/ou associações cognitivas desenvolvidas. No esquema normativo desenvolvido pelas autoras, a aprendizagem ocorre como desenvolvimento cognitivo, que pode ser de nível baixo (repetição de comportamentos passados, mais simples) ou de nível alto (desenvolvimento de regras complexas e associações entre novas ações) (*lower-level* e *higher-level*). O desenvolvimento comportamental sem ligação direta com desenvolvimentos cognitivos, ou melhor, a habilidade de adaptar-se, ajustar-se ao ambiente de maneira incremental, não representa AO (FIOL; LYLES, 1985).

É importante mencionar que Fiol e Lyles (1985) utilizam tipologia que foi introduzida por dois autores: (1) Bateson (1972), que descreve aprendizagem em dois níveis, sendo um nível denominado habilidades de aprender dentro do contexto e o outro se refere à habilidade de mudar os contextos; e (2) Argyris e Schon (1978), que apontam processos cognitivos tais como adaptação ecológica, *single-loop*, *double-loop* e *deutero-learning*.

Como é possível perceber, o conceito de AO é complexo e multidimensional (TSANG, 1997). Antal *et al.* (2001), em estudo publicado no *Handbook* de Aprendizagem e Conhecimento Organizacional, através de análise de três décadas de estudos que versam sobre a AO, afirmam estar justamente na definição da AO o elemento no qual não existe ponto comum de concordância. É interessante notar como as definições sofrem movimentos bruscos nessas três décadas.

Antal *et al.* (2001) apontam os movimentos do campo desde o “pontapé” inicial dado por Argyris e Schon (1978), autores esses que definem os membros organizacionais como agentes que detectam e corrigem erros nas teorias em uso, onde os resultados enraízam-se em mapas mentais compartilhados. De acordo com

Antal *et al.* (2001) é justamente da ênfase colocada por Argyris e Schon (1978) – AO como detecção de erros e indivíduo como agente – que o campo da AO inicia movimentos cíclicos para “preencher lacunas”; autores complementando / desconstruindo o conhecimento um do outro. Em síntese, Antal *et al.* (2001) identificam oito dimensões nas quais as principais mudanças no campo da AO “aparentemente” ocorreram e sugerem desafios futuros ao campo, conforme disposto abaixo:

Quadro 1: Desenvolvimento da AO como um campo de pesquisa.

Dimensão	Origem (1960-1970s)	Fase anterior (1980s)	Desenvolvimentos na década passada (1990s)	Desafios emergentes
Contexto cultural da pesquisa	Da perspectiva Anglo-saxônica reivindicando universalidade...		Para inclusão de experiências japonesas e Europa ocidental...	Pesquisa comparativa internacional e inclusão de outras regiões
Contexto intelectual, tradições sustentando pesquisas	De escolas de administração não satisfeitos com os modelos racionais existentes construídos em conceitos da psicologia...	Para o desenvolvimento de uma variedade de modelos ainda muito baseados na psicologia...	Para a inclusão de conceitos da antropologia e um crescente interesse em outras disciplinas; emergência do conhecimento gerencial...	Para transdisciplinariedade baseada em conhecimento, incluindo redescoberta de precursores
Relacionamento entre teoria e prática	De obras conceituais baseadas em estudos de caso...	Para uma divisão entre amplos escritos conceituais e busca de satisfação da demanda por práticas imediatas; inúmeras publicações por praticantes, incluindo ‘receitas’...		Para criação do conhecimento através de forte cooperação entre acadêmicos e praticantes
Tipos de organizações estudadas	De poucos exemplos de diferentes organizações tradicionais (agencias governamentais, instituições educacionais, e negócios)...	Para o estreitamento do foco primeiramente nos negócios...	Para a redescoberta gradual de outras entidades como administrações públicas e uniões...	Para redes de organizações; comunidades e ambientes de aprendizagem
Processos e modelos de AO	De abordagens comportamentais, modelos estímulo resposta com elementos cognitivos e conceitos evolucionários...		Para o reconhecimento de dimensões interpretativas; estágios de competição e modelos espiral...	Para criação da aprendizagem e do conhecimento como enraizado no processo

Agentes de AO	Do indivíduo como agente, geralmente gerentes seniores...	Para times, unidades, e subculturas como agentes...	Para atores em todos os níveis e comunidades de prática atravessando fronteiras organizacionais
Tom/cor do tratamento da AO na literatura	De poucos escritos reconhecendo como políticas distorcem aprendizagem e barreiras emocionais que podem ser encontradas no processo de aprendizagem...	Para uma predominância de publicações que tratam aprendizagem como um processo não político que leva automaticamente a um resultado positivo...	Para AO e criação do conhecimento como processo político e emocional ao qual conflito é parte integral e cujo resultado não é visto como necessariamente positivo
Tendências nas práticas de AO	Da aprendizagem como uma questão 'intuitiva', ou como atividade de treinamento e desenvolvimento. Algo de planejamento de cenários...	Para popularização da AO como elemento de processo de mudança...	Para aprendizagem como intento estratégico; benchmarking; gestão do conhecimento; institucionalização de papéis e estruturas; experimentos com métodos 'loosely structured'

Fonte: Antal *et al.*, (2001, p. 926-927).

Os movimentos conceituais mencionados por Antal *et al.* (2001) podem ser visualizados no quadro estruturado por Takahashi (2007), que relaciona estudos de autores que “marcaram a literatura” da AO por autor e data da publicação.

Quadro 2: Abordagem de AO por autor.

Autor	Aprendizagem Organizacional (AO)
Argyris (1977)	AO está relacionada ao processo de identificação e correção de erros. Esta visão foi ponto de controvérsia tanto pela sua ênfase nos erros quanto por assumir o indivíduo como agente chave. Nonaka foi um dos autores a criticá-la, enquanto March e Olsen não negam a importância do indivíduo, mas acrescentam a importância de regras e procedimentos como veículo da aprendizagem organizacional (ANTAL <i>et al.</i> , 2001).
Argyris e Schön (1978)	Apresentaram primeira classificação de AO em <i>single</i> e <i>double loop</i> ¹⁴ . A deuteroprendizagem foi citada como o processo de aprender a aprender.
Hedberg (1981)	A aprendizagem na empresa é mais do que a simples soma das aprendizagens individuais, embora ela ocorra por meio de indivíduos. Para o autor, as organizações não tem cérebro, mas possuem sistemas cognitivos e memórias.

¹⁴ Este conceito de aprendizagem organizacional de *single loop* (circuito simples) e *double loop* (circuito duplo) será retomado no decorrer do texto.

Daft e Weick (1983)	AO é definida como o processo pelo qual se desenvolve o conhecimento das relações ação-resultado entre a organização e o ambiente.
Kolb (1984)	Aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência.
Fiol e Lyles (1985)	AO significa o processo de melhoria de ações por meio de melhor conhecimento e compreensão. Apresentaram a classificação de aprendizagem de nível inferior e nível superior.
Senge (1990)	Trata da aprendizagem por meio de cinco disciplinas: o domínio pessoal, que implica autoconhecimento, os modelos mentais, que se referem à reflexão em ação, o aprendizado em equipe, a visão comum e o raciocínio sistêmico.
Stata (1997)	AO ocorre por meio do compartilhamento de ideias, conhecimentos e modelos mentais, e se fundamenta no conhecimento e experiências do passado – ou seja, na memória.
Huber (1991)	AO composta de quatro diferentes processos: aquisição de conhecimento, distribuição de informação, interpretação de informação e memória organizacional

Fonte: Takahashi (2007, p. 47)

Huysman (2001), em revisão crítica, apontou tendências de abordagens e conceitos da AO, bem como apresentou, conforme se dispõe abaixo, maneiras de equilibrá-las.

- Tendência à melhoria

São três as razões para que a aprendizagem seja ligada à melhoria: (1) postura humana otimista; (2) crença modernista em prosperidade e verdade; e (3) perspectiva gerencial como abordagem recorrente (Elkjaer, 2001 *apud* Huysman, 2001). A autora sugere que a AO deve ser tratada como um verbo de *processo* e que se reconheça além de “resultados positivamente valorizados” (HUYSMAN, 2001, p. 83), que “a decepção é um momento fundamental da busca ou do aprendizado” (DELEUZE, 1987, p. 31)¹⁵.

¹⁵ Deleuze (1987) é utilizado não com o fim de “forçar uma relação” ou de transformar Deleuze (1987) em Huysman (2001), e vice-versa. Uma vez que ambos os autores encontram na ocorrência não positiva de eventos momentos proveitosos à experiência humana, estabeleceu-se o diálogo. Em nota de rodapé apresenta-se a continuação da citação, que liga aprendizado à decepção: “em cada campo de signos ficamos decepcionados quando o objeto não nos revela o segredo que esperávamos. E a decepção é pluralista, variável segundo cada linha. Poucas são as coisas não decepcionantes à primeira vez que as vemos, porque a primeira vez é a vez da inexperiência, ainda não somos capazes de distinguir o signo e o objeto: o objeto se interpõe e confunde os signos. (...) Não basta voltar às coisas uma segunda vez, porque a memória voluntária e esse próprio retorno apresentam inconvenientes análogos aos que nos impediam, na primeira vez, de experimentar livremente os signos” (DELEUZE, 1987, p. 31). Acreditou-se válido seguir a citação uma vez que o autor sugere

- Tendência a ação individual

A tendência a ação individual negligencia “o papel desempenhado por condições estruturais, tais como forças institucionais, histórias organizacionais, culturas, estruturas de grupo e estruturas de poder” (HUYSMAN, 2001, p. 87). Huysman (2001) sugere que o uso do conceito institucionalização, conforme abordado por Berger e Luckman (1996), ao colocar ação e estrutura em relação e tensão recíproca, pode equilibrar a tendência à ação individual.

- Tendência à adaptação ambiental

Duas suposições teóricas relacionadas estão por trás do raciocínio que “organizações devem alinhar-se ao seu ambiente, como forma de se manterem competitivas e inovadoras”, são elas: “administração estratégica”; e a “teoria da contingência” (HUYSMAN, 2001, p. 90). Huysman (2001), apoiada em Dodgson (1993), cogita outros incentivos à aprendizagem que não apenas o alinhamento com o ambiente, como a aprendizagem guiada internamente, e menciona o importante papel que tem as histórias em compartilhar a aprendizagem, os eventos informais, a intervenção de gerentes e a pró-atividade de inovadores. Estudar AO como processo e relatar empiricamente como aprendem as organizações é para autora a saída para equilibrar a tendência à adaptação ambiental.

- Tendência a aprendizagem planejada

A aprendizagem planejada, para Huysman (2001), encontra limites na estrutura organizacional e em eventos inesperados. Nesse sentido, a autora aponta que os processos de AO não devem ser prognosticados, mas sim deve a AO ser “considerada um processo de evolução organizacional”, onde atenção deve ser dada

formas de “compensar a decepção”, ou seja, uma forma de dar ao aprendizado um caminho mais proveitoso, “útil” e, por que não, “prazeroso”, como, por exemplo, “tornar-se mais sensível a signos menos profundos, porém mais apropriados” ao objeto em questão (DELEUZE, 1997, p. 31-32).

a aprendizagem planejada, mas “também a aprendizagem espontânea, que ocorre durante as atividades organizacionais do dia-a-dia” (HUYSMAN, 2001, p. 94).

Apresentou-se nesse tópico uma revisão conceitual e reflexões sobre algumas tendências das abordagens e conceitos da AO. A seguir descreve-se consistências encontradas entre e dentro de tais conceitos e abordagens.

a) Consistência entre e dentro das abordagens e conceitos de aprendizagem organizacional

Prange (2001) mostra-se sensível as mudanças sociais que culminaram em uma conceituação das organizações como fenômenos oscilantes. Prange (2001), em ensaio predominantemente crítico, com intuito revisionista e emancipatório, propõe um modelo de possibilidades e de expansão teórica dentro da AO. A autora levanta artigos anteriores ao seu que proporcionam nova abordagem ao estudo da AO, visando efetivar comparação. O levantamento resultou em oito artigos completos (que definem AO e apontam o sujeito, conteúdo, incentivos, resultados e o processo da AO) e representativos (a relevância se baseou em um estudo de Crossan e Guatto (1996) que aponta o número de citações por artigo selecionado), datados de 1963 a 1993, conforme exposto no quadro abaixo:

Quadro 3: Blocos constitutivos do desenvolvimento de teoria de AO

Autor/ano	Definição AO	Quem? (sujeito da AO)	O quê? (conteúdo da AO)	Como? (processos de AO)
Cyert e March (1963)	Comportamento adaptativo das organizações ao longo do tempo	Nível agregado das organizações	Procedimentos operacionais, padrão e regras organizacionais	Adaptação de objetivos, atenção e regras de busca; pela experiência
Cangelosi e Dill (1965)	Série de interações entre a adaptação no nível individual, subgrupo e organizacionais	Indivíduos e subgrupos em organizações	Decisões gerenciais complexas	Adaptação a padrões de comportamento conflitantes causados por estresse
Argyris e Schön (1978)	Processo pelo qual atores detectam erros e os corrigem reestruturando a teoria em uso da organização	Aprendizagem individual em organizações	Teorias em uso ou teorias de ação organizacionais	Compartilhamento de suposições; pesquisa individual e coletiva; constrói e modifica terias em uso; processo obscuro

Ducan e Weiss (1979)	Processo na organização pelo qual as relações entre ação e resultados e o efeito do ambiente nessas relações é desenvolvido	Indivíduo é o único que pode aprender, é parte do sistema de aprendiz, onde há trocas entre eles sobre o aprendido	Base de conhecimento organizacional	Desenvolvimento de relações ação resultado via: compartilhamento, avaliação e integração
Fiol e Lyles (1985)	AO significa o processo de aperfeiçoar ações por meio de melhor compreensão e conhecimento	AO não é apenas a soma de aprendizagens individuais	Padrões de associações cognitivas e/ou novas respostas ou ações (mudança cognitiva x comportamental)	Aprendizagem de nível mais baixo como repetição do comportamento passado. Aprendizagem de nível mais alto como desenvolvimento de associações complexas
Levitt e March (1988)	As orgs. são vistas como aprendendo pela codificação de inferências de sua história em comportamentos de rotina	AO é mais do que AI, ou seja, há um componente emergente	Rotinas (regras, procedimentos, quadros de referência, culturas, estruturas, paradigmas)	Aprendizagem pela experiência direta; pela experiência dos outros; e de paradigmas para interpretação
Huber (1991)	Uma entidade aprende se, por meio do processamento de informações, seus comportamentos potenciais se modificam. Uma organização aprende se uma unidade adquire conhecimento que ela reconhece como útil	Conceito de entidade, que inclui indivíduos, grupos, organizações, indústria, sociedade	Informação, conhecimento	Processamento de informação: aquisição, distribuição, interpretação e armazenagem de informação; os processos relacionados de AO permanecem não especificados
Weick e Roberts (1993)	AO consiste de ações inter-relacionadas de indivíduos, ou seja, uma “inter-relação ponderada”, que resulta numa mente coletiva	Conexões entre comportamentos, em lugar de pessoas	Comportamento ações	Inter-relação ponderada via contribuição, representação e subordinação

Fonte: Prange (2001, p. 46-48).

Prange (2001, p. 45) aplica a esses artigos critérios de “consistência e incumbência descritivo-prescritiva”, apontando que “o resultado mais genérico é haver uma falta de consistência entre (e, algumas vezes, mesmo dentre) as abordagens”. A seguir se enumera as principais observações formuladas pela autora com base na comparação de abordagens no que se refere ao critério de consistência, que “esta longe de ser atingido” (PRANGE, 2001, p. 49):

- A questão “quem” aprende, ou seja, o modo pelo qual a aprendizagem pode ser considerada organizacional constitui-se como o maior mito da área;
- Dentro do escopo “processos de AO”, a “aprendizagem pela experiência” e a “dependência em histórias” consolidam-se como temas presentes à quase todas as abordagens (negligencia, no entanto, com exceção de Levitt e March, a relação entre diferentes histórias e aprendizagens com diferentes necessidades de aprendizagem);
- Ênfase é dada nas fontes de conhecimento sem realizar ponte com processos de geração de conhecimento;
- Pouca produção de conhecimento sobre processos de transferência de aprendizagem entre níveis;
- Conceitos analisados não relacionam processos e resultados.

Já no que tange ao critério do valor prescritivo *versus* descritivo, após considerar orientações meta-teóricas dos autores analisados, Prange (2001) basicamente agrupa os trabalhos dentro do paradigma funcionalista (ARGYRIS; SCHON, 1978; MARCH; OLSEN, 1975) e interpretativista (WEICK; ROBERTS, 1993; HEDBERG, 1981). A autora propõe “que a busca por uma abordagem teórica integrada para AO pode não ser uma “boa coisa”, e que é mais interessante considerar critérios para julgar as teorias de AO”, ao invés de considerar a cumulatividade como critério (PRANGE, 2001, p.50). Prange (2001) ainda aponta que a exacerbada preocupação com a busca por uma teoria útil para práticos e membros do alto escalão limita a construção de teorias dentro do campo da AO, o que leva a autora a propor que a AO seja entendida como “lente” e não como “ferramenta” passível de ser gerenciável.

Convém, ainda com intuito revisionista, abordar a análise multiparadigmática formulada por Antonello e Godoy (2010, p. 324) que procurou identificar exigências mínimas do conceito de AO e sugerir questões essenciais “para desenvolver e avançar no estabelecimento do conceito e estudos sobre AO”, a saber:

- Nível da Aprendizagem: dever-se-ia levar em conta o fato de que AO ocorre, independentemente do nível em questão, ao indivíduo e suas interações: grupal, inter grupal, organizacional e inter organizacional, portanto em nível interpessoal;
- Neutralidade da meta: a aprendizagem pode ser vista como algo bom ou ruim;
- Noção de mudança: nem toda a aprendizagem se manifesta como mudança no comportamento;
- Natureza Processual da aprendizagem: aprendizagem é processo e como tal deveria ser estudada.

Tendo em vista o apresentado nos tópicos anteriores, assume-se que a AO, como conceito, deve ser explorada e não definida (CLEGG *et al.*, 2005) – atenta-se então à exigências mínimas apontadas pelos autores pesquisados. Isso significa que, com base na pesquisa efetivada sobre os diferentes conceitos encontrados no campo, alguns pontos são apontados como comuns e, para tanto, tomados como estratégicos para análise do processo de AO, a saber:

- AO deve ser estudada como processo;
- Natureza coletiva, interpessoal da AO;
- AO é processo reflexivo, não necessariamente positivo;
- AO envolve criação, compartilhamento, utilização e institucionalização do conhecimento e de experiências;
- AO como processo que envolve agencia humana e não humana¹⁶; e
- A abordagem cultural coloca ênfase no contexto no qual a AO ocorre.

A seguir passa-se a discussão que tange as perspectivas de AO que contribuíram com a construção desse campo de estudos.

¹⁶ A noção de humanos e não humanos como agentes no processo de AO é explorado no tópico “tecnociência”.

2.1.2. Perspectivas de aprendizagem organizacional

Shrivastava (1983) identificou quatro perspectivas distintas de AO, apontou suas principais ideias e os autores que contribuíram para a representação dessas.

Quadro 4: Perspectivas de AO

Perspectivas de AO	Ideias principais	Principais autores que contribuíram
Aprendizagem adaptativa	Organizações adaptam a mudanças ao meio pelo reajuste das metas, regras de atenção e busca	Cyert e March (1963); Cangelosi e Dill (1965); March e Olsen (1976)
Compartilhamento de suposições	Teorias em uso organizacional são o resultado de suposições compartilhadas. Aprendizagem envolve mudanças nestas teorias.	Argyris e Schon (1978); Mitroff e Emshoff (1979); Mason e Mitroff (1981)
Desenvolvimento da base do conhecimento	Aprendizagem é o processo pelo qual conhecimento sobre relações de ação-resultado desenvolvem-se	Duncan e Weiss (1978); Dutton e Duncan (1981)
Efeitos de experiência institucionalizada	O efeito das curvas de aprendizagem estende a tomada de decisão gerencial	Boston Consulting Group (1968); Abernathy e Wayne (1974); Yelle (1979)

Fonte: Shrivastava (1983, p. 10).

A perspectiva “AO como adaptação” (SHRIVASTAVA, 1983) enquadra-se em um modelo comportamental, onde duas suposições teóricas relacionadas estão por trás do raciocínio que organizações devem alinhar-se a seu ambiente, para se manterem competitivas e inovadoras: administração estratégica e a teoria da contingência (NICOLINI; MEZNAR, 1995; HUYSMAN, 2001). Esse modelo, que pode ser caracterizado como comportamental (enfoque), foi o primeiro a surgir, ainda anteriormente aos anos 50, com as contribuições de Skinner e Guthrie sobre o modelo estímulo-resposta (TAKAHASHI, 2007).

Já a perspectiva “AO como compartilhamento de suposições” (SHRIVASTAVA, 1983) enquadra-se em um modelo cognitivo. Esse modelo cognitivo emerge junto à psicologia cognitiva, com foco no processamento de informações e com ênfase na solução de problemas, onde a aprendizagem passou a ser vista como mudança nos estados de conhecimento e não mudança na

probabilidade de respostas (TAKAHASHI, 2007). Organização é compreendida como artefato cognitivo (ARGYRIS; SCHON, 1978).

Em 1991 Weick retoma a discussão sobre conceitualização de AO iniciada por Daft e Weick (1984). Na obra intitulada 'A qualidade não tradicional da AO', Weick (1991) aponta a existência de duas perspectivas distintas – comportamental e cognitiva –, onde AO pode então relacionar-se a mudanças nas respostas comportamentais da organização ou ao desenvolvimento de conhecimento. No que se relaciona ao desenvolvimento de conhecimento, abordagem cognitiva, o foco recai sobre os sistemas de processamento de informações organizacionais.

A leitura da obra de Weick (1991) foi realizada por Nicolini e Meznar (1995), que apontam que enquanto existem inúmeras diferenças entre as duas abordagens, inclusive apontadas por Weick (1991), essas são baseadas em noções similares de conhecimento organizacional e de processos cognitivos, onde o processo de abstração (abstração do conhecimento ou aquisição de conhecimento abstrato) é mandatório para que aprendizagem ocorra. Dito isso, Nicolini e Meznar (1995) afirmam ser as diferenças entre desenvolvimentos comportamentais e cognitivos menos importante do que parece, pois “mais importante que o pensamento é aquilo que faz pensar. Sob todas as formas, a inteligência só alcança por si própria, e só nos faz atingir, as verdades abstratas e convencionais (...)” (DELEUZE, 1987, p. 30). A lógica do argumento apresentada por Nicolini e Meznar (1995) aponta que é inútil definir fronteiras amplas para AO – assim como é a distinção entre comportamento e cognição (NICOLINI; MEZNAR, 1995).

O “modelo integrado” apresentado por Nicolini e Meznar (1995, p. 743) afirma que o processo de AO conta com dois lados, a saber: “inclui (1) modificação das estruturas cognitivas organizacionais (que constitui uma forma de cognição em ação), e (2) o processo de representação, formalização e normalização deste conhecimento”. Ou seja, a AO é vista como construída socialmente, onde “organizações ativamente se engajam em processos cognitivos infinitos, e organizações, como formas coletivas de cognição e ação coordenadas, são continuamente transformadas” (NICOLINI; MEZNAR, 1995, p. 740).

A perspectiva cultural, incluída por Nicolini e Meznar (1995) em seu trabalho 'A construção social da AO', é uma proposta que parece ser adequada para trabalhar a aprendizagem como organizacional. Tal sugestão descentra o foco dos

indivíduos para a coletividade, onde, embora cultura tenha significados diversos, “em seu sentido mais amplo, é simplesmente uma forma de falar sobre identidades” (KUPER, 2002). Ademais, quando situa o indivíduo como unidade de análise organizacional não posiciona a “estrutura” da sociedade, das organizações, como impondo limites intransponíveis ao indivíduo. Ao contrário, mesmo que se interprete possível “calcular o que uma representação simbólica significa para os espectadores” (KUPER, 2002, p. 37), com base na perspectiva cultural não é possível “separá-la do seu significado no vernáculo e tratá-la como sintoma de uma causa biológica ou econômica mais fundamental e livre de cultura da qual o paciente não tinha consciência” (KUPER, 2002, p. 37).

Para tanto, a perspectiva cultural “da ênfase no contexto dentro do qual a aprendizagem ocorre, e provê modelo para oferecer entendimento de como os resultados de aprendizados passados enraízam em estruturas, normas, e rotinas nas organizações” (ANTAL *et al.*, 2001)¹⁷.

Para Cook e Yanow (1993) a perspectiva cultural da AO tem como foco principal compreender como uma organização (re)constitui-se. Para os autores a AO refere-se a “criação, sustentação, e mudança, através de ação coletiva, dos significados enraizados nos artefatos culturais organizacionais” (COOK; YANOW, 1993, p. 450). Artefatos culturais compreendidos como objetos, linguagem e a ação, através do qual o conhecimento coletivo organizacional ou o saber como fazer (enraizado na prática organizacional) é transmitido, expressado e utilizado.

Takahashi (2007) descreve a perspectiva cultural como sendo utilizada por autores que trabalham com a AO ligada a: (1) aprendizagem semântica (CORLEY; GIOIA, 2003), que envolve não somente mudanças no comportamento e/ou conhecimento, mas também mudanças nos significados das ações e símbolos, onde

¹⁷ Conforme salienta Kuper (2002), frente a insinuações totalitaristas do termo cultura, muitos autores encontram suporte literário suficiente para escrever sobre hábito, ideologia ou discurso. Para este antropólogo americano, cultura deve ser tratada de uma forma preliminar como sistema único e então encaixada junto com a análise do processo em andamento: “se não separarmos os vários processos que estamos agrupando indiscriminadamente sob o título de cultura e olharmos além do campo da cultura para outros processos, não iremos muito longe na nossa compreensão de cultura” (KUPER, 2002, p. 309). Com base nos desenvolvimentos de Kuper (2002), parte-se do princípio de que a cultura não governa este projeto de pesquisa, mas configura-se como um fator ao estudo do processo de AO. Não se dá, sendo assim, importância ao que as pessoas têm em comum, exceto a capacidade de desenvolver culturas distintas, mesmo por que não existem padrões válidos para julgar práticas e princípios culturais (KUPER, 2002, p. 287).

à perspectiva comportamental e cognitiva foi adicionada a perspectiva sociocultural; (2) enfoque situado (PATRIOTTA, 2003), em que o conhecimento é conceituado de forma holística pressionando a ligação entre ação, contexto e processos; e, (3) teoria da aprendizagem social (ELKJAER, 2003), para indicar que esta no campo da teoria social.

A perspectiva cultural é também utilizada por: (1) autores que concebem organizações como sistemas interpretativos (WEICK; DAFT, 1984; GHERARDI et al., 1998). Sistemas investigados como capazes de adquirir, interpretar, processar e compartilhar informações no nível organizacional (HUBER, 1981); e (2) autores que trabalham com a noção de “memória organizacional”. Objeto de estudo expandido por Walsh e Ungson (1991)¹⁸, compreendido como construção que se dá tanto no nível individual quanto organizacional. Constitui-se como um processo pelo qual as organizações aprendem – aprendizagem com base em experiências acumuladas, enraizadas em sistemas e artefatos, bem como nos indivíduos.

Walsh e Ungson (1991), apoiados em Durkheim (1895), apontam que a organização, compreendida como crenças compartilhadas individuais agregadas, como pensamento coletivo, acumula experiências (memória organizacional) pelos indivíduos. Mas não apenas, também cria memória organizacional através de coletividades e do processo de compartilhar (WALSH; UNGSON, 1991). A leitura da organização com base em uma perspectiva sociológica leva Walsh e Ungson (1991, p. 60) a discutirem memória organizacional com base em três suposições: (1) organização como sistema de processamento de informação através de “sensores, processadores e memórias”; (2) como sistemas de interpretação; e (3) como network de significados compartilhados intersubjetivos que são sustentados através de desenvolvimento e uso de uma linguagem comum e de interações sociais diárias.

Nota-se ainda em Walsh e Ungson (1991) outro processo de AO responsável por criar aprendizagem e, conseqüentemente, memória organizacional: as interações sociais diárias. Pelo compartilhar de ideias, experiências, concepções de projetos organizacionais, implementações, vendas, entre outros – ou seja, pelo que foi posto em prática e pelo que foi compartilhado, cogitado e que, todavia não gerou prática, mas sim experiência e mecanismos de AO.

Pode-se presumir, mesmo que precipitadamente, que a relação dinâmica que se dá em Walsh e Ungson (1991) entre “memória organizacional” (coletiva, para tanto) e “significados compartilhados intersubjetivos / interações sociais diárias (desenvolvimento e uso da linguagem) / prática” constitui a organização pela AO e pela CO¹⁹.

Tsang (1997), em quadro síntese, relaciona desenvolvimentos diversos de autores às perspectivas cultural, cognitiva e comportamental.

Quadro 5: Definições e perspectivas de AO.

Definição	Perspectiva
Cook e Yanow (1993): ênfase em significados intersubjetivos, artefatos e ação coletiva	Cultural
Shrivastava (1981): processo pelo qual a base de conhecimento organizacional é desenvolvida e formada	Cognitiva
Huber (1991): uma entidade aprende se, por meio do processamento de informações, a faixa de seus comportamentos potenciais é mudada	Cognitiva e comportamental (potencial)
Levitt e March (1988): organizações são vistas como aprendizagem por codificar inferências da história em rotinas que guiam o comportamento	Cognitiva e comportamental (potencial)
Fiol e Lyles (1985): processo de melhorar as ações por meio de melhor conhecimento e compreensão	Cognitiva e comportamental (atual)
Swieringa e Wierdsma (1992): mudança do comportamento organizacional	Comportamental (atual)

Fonte: Tsang (1997, p. 76).

Para Patriotta (2003) o conhecimento organizacional é comumente tratado como *commodity*, onde a falta de explicação do processo de transformação que leva a produção de ativos de conhecimento constitui-se como a maior omissão dos desenvolvimentos do campo. Patriotta (2003) a fim de não definir conhecimento para observá-lo na prática organizacional, no desenvolver do seu estudo empírico sobre conhecimento (*knowing*) e organização (*organizing*)²⁰, considerou quatro perspectivas²¹ sobre a ação da AO e baseou-se nas complementaridades dessas:

¹⁸ Que não deixam de conceber organizações como sistemas interpretativos.

¹⁹ Mesmo que a “inferência” levada represente um salto muito grande no texto, será desenvolvida e fundamentada adiante no tópico 2.3 que trata da CO.

²⁰ A pesquisa do Patriotta (2003) é melhor descrita adiante ainda nesse segundo capítulo.

²¹ Na percepção de Araujo e Novello (2004), que analisaram as quatro diferentes perspectivas – suas contribuições e limitações – apresentadas por Patriotta (2003), “a escolha para cobrir tanto material em tão pouco espaço pinta um quadro de amplo contraste e cores brilhantes. Seu foco está mais nas

- Ação organizacional tem uma base cognitiva (cognitiva);
- Conhecimento é determinante no desempenho das organizações (visão baseada em recursos);
- Conhecimento fornece um contexto ativo para pensar e agir (situada); e
- Conhecimento habilita entidades humanas e não humanas com habilidade para agir (tecnociência).

Com fins de atingir o objetivo proposto por essa pesquisa – descrever a AO, em intersecção com a CO, como processo que visa mobilizar elementos heterogêneos distantes – adota-se a tecnociência e a abordagem situada como perspectivas privilegiadas. A tecnociência, por um lado, permite estudar a AO como processo. A tecnociência, conforme compreendido por este estudo é também uma abordagem situada, uma vez que estuda a atividade de fazer ciência e não a definição de ciência (LATOUR, 2000). Empenhado em consolidar a AO como uma teoria do movimento organizacional/social, propõe-se uma perspectiva diferenciada que possibilite estudar AO como processo por promover diálogo entre autores da abordagem tecnociência e situada.

A seguir descreve-se a abordagem da tecnociência com base, principalmente, nos desenvolvimentos de Latour (1984a; 1988a; 1995; 2000; 2005; 2006; 2010), mas não somente, onde se explora conceitos de agência humana e não humana e de tempo/espço como construídos localmente.

2.1.3. A Tecnociência

A tecnociência é termo cunhado por Gilbert Hottois na década de 80. A tecnociência, que antes era apenas empregada por estudiosos da ciência e

nuances do que em todos os representantes das perspectivas. O mais surpreendente deste capítulo é que, apesar das visões expressadas na introdução, o autor não abraça nenhuma das teorias revistas, apesar de apontar em direção às teorias de *sensemaking* e redes de atores. A conclusão do capítulo adota um enfoque pluralista e integralista para teorizar em direção a um enfoque fenomenológico do tema.”

tecnologia, é contemporaneamente utilizada por cientistas sociais diversos interessados em assinalar o contexto social e material da “ciência”. O conhecimento e a aprendizagem, analisados com base na abordagem da tecnociência, podem ser considerados como fenômeno empírico, social e material que deve ser estudado processualmente.

De acordo com Patriotta (2003), a principal contribuição da abordagem da tecnociência é narrar conhecimento como fenômeno dinâmico. Para o autor “a literatura empírica produzida nesse campo de estudos é rica, englobando a abordagem sócio-construtivista da ciência e tecnologia, formação social da tecnologia, história e sociologia da tecnologia, estudos de laboratório, a teoria ator-rede, e assim por diante” (PATRIOTTA, 2003, p. 46).

Latour (2000) utiliza a palavra “tecnociência” para referir-se e descrever a totalidade de elementos justapostos ao conteúdo científico, ou seja, “apoiadores, aliados, empregadores, auxiliares, crentes, patronos e consumidores, porque estes, por sua vez, poderiam parecer estar comandando os cientistas” (LATOUR, 2000, p.287). Significa manifestar que o autor estuda a “ciência e tecnologia” – construção de fatos científicos e artefatos técnicos (fato/artefato) – como atividade de fazer ciência; sistematicamente²².

Para tanto, estudar a atividade de fazer ciência implica seguir atuantes que participam e fazem a tecnociência direta e indiretamente. Em outras palavras, conforme exposto por Latour (2000, p. 289), “devemos ser tão indefinidos quanto os vários atores que seguimos, no que se refere àquilo que é feita a tecnociência; para isso, sempre que for erigida uma divisão interior/exterior, devemos acompanhar os dois lados simultaneamente, criando uma lista – pouco importa se longa e heterogênea – de todos aqueles que realizam o trabalho”. Latour (1995) argumenta

²² Esse trecho é retirado da obra *Science and Action*, primeiramente publicada por Latour em 1987. Trata-se de um método de entendimento do processo pelo qual fatos científicos e artefatos técnicos convertem-se em caixa-preta, que o autor refere-se como tecnociência. Latour, filósofo e antropólogo francês, publicou inúmeros livros, muitos deles traduzidos para o português e editados no Brasil. O autor é proeminente investigador e desenvolvedor da teoria ator-rede, junto com Callon (1980). A “abordagem da tecnociência” na qual o presente estudo se apóia para pensar e descrever estudos organizacionais de conhecimento e aprendizagem refere-se principalmente aos desenvolvimentos de Latour (2006; 2005; 2000; 1995; 1994; 1988a; 1984a). Mas não somente, uma vez que ao descrever o método de estudo da “ciência em ação”, e no transladar de interesses desse método aos estudos organizacionais de conhecimento e aprendizagem, dialoga-se com outros autores da abordagem da tecnociência e situada.

que cada entidade define-se por suas relações, e não mais. Sendo assim, não deve existir essencialismo na “lista” criada, pois “se as relações mudam, a definição muda igualmente” (LATOURE, 1995, p. 20)²³. Ou, conforme exposto por Law (2000, p. 02), objetos são contingências relacionais dentro da teoria ator rede, ou seja, dentro do método de análise e descrição da tecnociência, “sendo assim é primordial questionar empiricamente como eles crescem e como as relações que produzem eles os estabilizam”.

Logo, a abordagem da tecnociência é empírica e sistemática (LATOURE, 2000). Alguns dos atuantes seguidos pela tecnociência são, a saber: cientistas; engenheiros; físicos; químicos; inventores de toda sorte (incluindo as organizações que se entrelaçam na vida desses sujeitos); fatos/artefatos; o laboratório; experimentos; políticos; gerentes; diversas agendas de trabalho; e o conteúdo destas agendas. Em suma, humanos e não humanos (LATOURE, 2000), quase-objetos e quase-sujeitos (LATOURE, 1994)²⁴. Pelo seguir desses atuantes a abordagem da tecnociência busca compreender as ontologias mobilizadas por

²³ Latour (1995) nega a idéia de que Pasteur descobriu, construiu e inventou o ácido láctico. Com a finalidade de comprovar sua “negação”, Latour (1995) criou uma “lista” heterogênea que compreende Pasteur, a Faculdade de Ciências de Lille, queijarias, equipamentos de laboratório, açúcar, fermento, etc. Logo, com base em associações desenvolvidas a partir da lista heterogênea criada, expõe que a Faculdade de ciências com ou sem Pasteur não é a mesma, que o açúcar com ou sem o fermento não é o mesmo, e assim por diante, a fim de confirmar o fato de que muda a relação, muda também a definição. Para Latour (1995, p.21), tal lista não é suficiente para criar história – “por mais heterogêneas, por mais relacionais que sejam as entidades que entrarão em certa combinação, não será por essa razão que daí surgirá historicidade”. O autor sugere então o abandono da “causalidade”, uma vez que “a descoberta-invenção-construção do fermento láctico exige que se lhe dê o estatuto de mediação, quer dizer, de uma ocorrência que não é de toda causa, nem de toda consequência, nem completamente um meio, nem completamente um fim” (LATOURE, 1995, p.21). O autor, em suma, propõe que a natureza deve tornar-se de novo histórica, que a vertente da sociedade deve misturar-se aos objetos e partilhar com estes sua história, ferramentas, laboratórios e associações – “ao partilhar a transcendência com os objetos e a eles chegar pelos milhares de caminhos da linguagem, da prática, da vida social, não somos mais obrigados a colocar as circunstâncias nem na natureza, nem na sociedade, nem no discurso. Basta colocá-los ‘em redes` (...)” (LATOURE, 1995, p. 23).

²⁴ Quase-objetos e quase-sujeitos desde que “não ocupam nem a posição de objetos que a constituição prevê para eles, nem a de sujeitos, e por que é impossível encurralar todos eles na posição mediana que os tornaria uma simples mistura de coisa natural e símbolo social” (LATOURE, 1994, p. 54). Estes híbridos traçam redes de acordo com Latour (1994, p. 88) – “são reais, bem reais, e nós humanos não os criamos. Mas são coletivos, uma vez que nos ligam uns aos outros, que circulam por nossas mãos e nos definem por sua própria circulação. São discursivos, portanto, narrados, históricos, dotados de sentimento e povoados de atuantes com formas autônomas. São instáveis e arriscados, existenciais e portadores de ser”.

“modernos”, por não acreditar que “brancos” tenham uma ontologia naturalista (LATOURE, 2004)²⁵.

A tecnociência examina como um fato/artefato converte(u)-se em realidade para uma comunidade específica. Para Latour (2000) um fato/artefato, quando tido como “certo”, pode ser denominado de caixa preta²⁶. Uma vez que o autor opta pelo estudo da ciência em construção, e não da ciência acabada, alega ser necessário “estar ali antes que a caixa se fechasse e ficasse preta” (LATOURE, 2000, p. 39).

No entanto, é reconhecido por Latour (2000) que ao iniciar uma investigação a caixa pode já estar preta, lacrada. Uma vez que é fundamental explicar a caixa antes e depois de seu fechamento, o autor sustenta que controvérsias permitem reabrir a caixa preta. Para Latour (2000) todo fato/artefato já foi um objeto novo, e, sendo assim, o autor afirma que o fazer de um *flashback* destas indubitáveis caixas a um passado recente revela incerteza, trabalho, decisões, concorrência, e, claro, controvérsias mil. Ou seja, com a reconstrução sistemática de eventos em rede passamos de uma temporalidade à outra, de um local ao outro, permanecemos na ciência em construção onde contexto e pessoas redefinem-se até que a controvérsia que possibilitou o ingresso esteja resolvida (LATOURE, 1994; 2000).

Por conseguinte, é primário “entender que diferentes espaços e diferentes tempos podem ser produzidos no interior das redes construídas para mobilizar, acumular e recombinar o mundo” (LATOURE, 2000, p. 371). Latour (1994), que chama atenção para o fato de que nossas próprias ações são politemporais – “eu talvez use uma furadeira elétrica, mas também um martelo” (1994, p. 74)²⁷ – manifesta ser a proliferação dos quase-objetos que rompe com a constituição e temporalidade moderna pelo misturar de épocas e de gêneros nos hábitos dos sujeitos. Isso significa afirmar que um estudo organizacional, pela abordagem da tecnociência, não deve considerar “uma passagem ordenada e sistemática do tempo” (LATOURE, 1994, p. 71), mas sim que se multiplicam os “atores que compõem nossas naturezas e nossas sociedades” (LATOURE, 1994, p. 71).

²⁵ Latour (1994) apregoa que a antropologia não deve apenas estudar tribos e comunidades longínquas, mas também nossa “moderna” sociedade, bem como suas organizações.

²⁶ “A expressão caixa-preta é usada em cibernética sempre que uma máquina ou um conjunto de comandos se revela complexo demais” (LATOURE, 2000, p. 14).

A controvérsia possibilita, para tanto, adentrar a fatos/artefatos por meio da reconstrução sistemática de eventos e da criação de diferentes tempos e espaços. Isso porque a dinâmica de criação de um fato/artefato é processo contestado, provisório, que envolve e se desenvolve baseado em associações, controvérsias e ação. Tendo em vista o caráter controvertido e transitório do conhecimento, é desafio da abordagem da tecnociência compreender como um “todo coerente” torna-se legítimo, decerto e durável (LATOOUR, 1994; 2000). Latour (1994; 2000) realça que um fato/artefato é construído e, para tanto, social; mas não apenas, uma vez que objetos são mobilizados na sua edificação²⁸. Sendo assim, o agente da dupla construção de um “todo coerente” provém de um conjunto de práticas que apenas pode ser estudado em reais, narradas e coletivas redes (LATOOUR, 1994).

Para a abordagem da tecnociência, em meio a esta proliferação de atores híbridos, “natureza e sociedade não são mais termos explicativos, mas sim aquilo que requer uma explicação conjunta” (LATOOUR, 2000). Isso por que a objetos mudos – “seres que têm necessidade de uma representação” (LATOOUR, 2004, p. 03) – foram dado sentidos, esses são agora capazes de falar, de escrever, de mostrar, de assinar, de significar e rabiscar sobre instrumentos testemunhos cada vez mais dignos de fé (LATOOUR, 1994). Segundo o autor, apesar da construção humana de um objeto/quase-objeto – como é o caso do Leviatã de Hobbes – esse ultrapassa seu criador pela mobilização do mundo e de sujeitos, revelada pelo trabalho de mediação²⁹, que dão consistência e duração a essa entidade não humana.

²⁷ Para Latour (1994), martelo remete ao tempo do homem da caverna, que é, sem prejuízo, utilizado junto à atual furadeira.

²⁸ Por reconhecer que a emergência de um fato/artefato é social e material, Latour (2004, p. 15) afirma ser necessário interessar-se “pelos dois sistemas de representação: representação dos humanos que falam das coisas, e representação das coisas de que os humanos falam (...)”.

²⁹ Mediação pode ser compreendida como construção artificial das coisas, “definido como aquilo que difunde ou desloca um trabalho de produção ou de criação que dele escaparia” (DEBRAY, 1991 *apud* LATOOUR, 1994, p. 77). É de notar-se que uma entidade não-humana pode operar como mediador, gerando transformações, distorções e modificações nos elementos que se relacionam com eles (Latour, 2005 *apud* TURETA; ALCADIPANI, 2010). Um exemplo prático pode ser encontrado em Tureta e Alcadipani (2010). Os autores, em pesquisa empírica em uma escola de samba, apontam que no dia do desfile, não-humanos (objetos confiados aos pesquisadores em sacolas e o fato de eles haverem vestido a “camisa alegórica”) promoveram transformações simultâneas durante a prática da pesquisa de campo. Com a camisa alegórica no corpo “ele era constantemente solicitado a participar das tarefas que qualquer Alegoria deveria fazer” (TURETA; ALCADIPANI, 2010, p. 12); tal fato impossibilitou os pesquisadores de posicionarem-se como observadores externos e,

Patriotta (2003) aponta implicações metodológicas da abordagem da tecnociência, a conhecer: (1) seguir o atuante enquanto ocupado com o trabalho (*busy at work*), bem como aproximar-se das práticas locais, das interações face a face e das controvérsias; e (2) utilizar, no desenvolvimento do estudo, uma análise mais ampla que envolva noções de sociedade, normas, valores, culturas, estruturas, e o contexto social, pois, o que dá forma as interações micro não estão muitas vezes visíveis no local de trabalho, na situação.

Implicações metodológicas essas que dispensam um tratamento justo e simétrico aos estudos da ciência e sociedade³⁰. Tratamento justo e simétrico que igualmente pode ser estendido às ciências sociais e administrativas (LATOURE, 2000). Mesmo porque Latour (1994), quando descreve a bactéria do antraz atenuada por Pasteur (LATOURE, 1984a), ou os peptídeos do cérebro de Guillemin (Latour, 1988a), – descrição que envolve falar de acúmulo, de cortejo e inversão do equilíbrio de forças, de mobilização, de associações fortes e fracas à prova, de laços híbridos, de justaposições entre texto, pessoa e contexto, de mediações e tempos, de centros, mitos e traduções, de locais, sistemas e redes – declara com firmeza não estar tratando apenas de técnica e ciência. Tão pouco de natureza ou conhecimento, “mas antes do seu envolvimento com nossos coletivos e com os sujeitos. Não estamos falando do pensamento instrumental, mas sim da própria matéria de nossas sociedades” (LATOURE, 1994, p. 09). Ao descrever um fato/artefato – uma caixa preta – Latour (1994, p. 10 e 11) reconhece que “se trata de retórica, estratégia textual, escrita, contextualização e semiótica, de uma nova

teoricamente, o método da pesquisa consistia em observação não-participante. Já mediadores são “atores dotados da capacidade de traduzir aquilo que eles transportam, de redefini-lo, desdobrá-lo, e também traí-lo” (LATOURE, 1994, p. 80).

³⁰ Uma postura simétrica desvincula explicações científicas de causas racionais e do acesso à natureza das coisas (LATOURE, 1995). Significa insistir “nas dificuldades da experiência, nas incertezas dos instrumentos, na localização irremediável das práticas, na ambiguidade das interpretações, na importância da comunidade de colegas”, e, por outro lado, não acreditar no benefício de “um acesso imediato ao real”, bem como não tomar “pela essência permanente das coisas certos hábitos sociais ou cognitivos surgidos ontem” (LATOURE, 1995, p. 09). Para Latour (1995), o princípio de simetria generalizada faz aparecer coletivos humanos e não humanos. É de notar-se que em recente entrevista Latour (2010) aponta que escolheu a frase “ensaio de antropologia simétrica” como subtítulo do livro *Jamais Fomos Modernos* pela conotação do termo simétrico na área de estudos das ciências (*science studies*). Para o autor o termo simétrico “implica também uma simetria entre a ciência e a não ciência, ou a ciência ligada ao problema da história das ciências. Mas abandonei o termo “simétrico”, pois ele tem o inconveniente de supor que, quando

forma que se conecta ao mesmo tempo à natureza das coisas e ao contexto social sem, contudo, reduzir-se nem a uma coisa nem a outra”.

É cabível então considerar a abordagem da tecnociência na descrição do processo de AO, pois releva o fato de que “pesquisar organizações (...) envolve lidar com a heterogeneidade do mundo social” (TURETA; ALCADIPANI, 2010)³¹.

No entanto, é de atentar-se que a abordagem da tecnociência também sofre críticas. Na percepção de Patriotta (2003, p. 50), tal abordagem assume “uma indeterminação radical do ator (...). Acaba apresentando um ator anônimo, mal definido e com entidade indiscernível”. Patriotta (2003) ainda coloca que a abordagem da tecnociência, ao questionar sobre o processo de legitimação e institucionalização de fatos e artefatos, deixa de fora problemas de cognição e intencionalidade e faz dos humanos “prisioneiros de uma rede de transações e transações” (PATRIOTTA, 2003, p. 51), acarretando na criação de um campo de forças que deixa de fora a moralidade, a humanidade e a psicologia. Já Law e Singleton (2005) assinalam que a abordagem tende a apagar o trabalho invisível que mantém os objetos em forma, molda os centros estudados e mantém estável a rede. Para Law e Singleton (2005) a tecnociência, mesmo compreendendo a importância da durabilidade da rede, na prática apaga os arranjos no explorar da estabilidade desses. Patriotta e Lanzara (2007) apontam que a abordagem da tecnociência foca muito no desenvolvimento e legitimação de artefatos mundanos, mostrando, assim, pouco interesse no macro das organizações complexas.

Apesar das críticas, Patriotta (2003) e Patriotta e Lanzara (2007) adotam a abordagem da tecnociência, entre outras, uma vez que essa afirma que a dinâmica da criação de conhecimento, quando analisada sistematicamente e em rede, ilude categorizações³². O presente estudo, consonante com a visão desses autores, e ciente das limitações e críticas dessa abordagem, inscreve-se nos desenvolvimentos

fazemos essa simetria, guardamos os dois elementos que opomos, por exemplo, a natureza e a cultura” (LATOURE, 2010).

³¹ Tureta e Alcadipani (2010) colocam entre aspas a palavra “social” uma vez que consideram a heterogeneidade do mundo social como resultado da proliferação dos quase-objetos; que são “reais como a natureza, narrados como o discurso, coletivos como a sociedade, existenciais como o Ser” (LATOURE, 1994, p. 89).

³² De acordo com Patriotta e Lanzara (2007) a institucionalização do conhecimento – processo recursivo – pode ser melhor compreendido ao integrar à análise neo-institucional os conceitos da

da tecnociência por compreender os por quês das insuficiências e limites da objetividade e do rigor científico, dos estabelecidos “conceitos totalitários” combatidos por Theodor Adorno, tanto sociais, como culturais, políticos, (geo)políticos e econômicos.

A tecnociência possibilita as pesquisas que trabalham em “áreas de deslocamento” (HALL, 2003, p. 211) – tal qual a AO – conjecturar caminhos teóricos que catalisam o poder descritivo. Acredita-se que a abordagem situada, que segue descrita no tópico abaixo, igualmente oferece uma via alternativa para descrever o processo de AO.

2.1.4. Abordagem Situada

A abordagem situada na literatura da AO é tratada pela “teoria da aprendizagem social” (ELKJAER, 2003; EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001), “aprendizagem situada” (LAVE; WENGER, 1991; BROWN; DUGUID, 1991; PENTLAND, 1992; RICHTER, 1998), “aprendizagem baseada em prática” (GHERARDI, 2000), e “aprendizagem como processo cultural” (COOK; YANOW, 2000; HENRICKSSON, 2000; YANOW, 2000)³³.

A abordagem situada, apesar de ainda ser considerada subsidiária dentro do estudo da AO (ALMEIDA, 2008), constitui-se como movimento alternativo que ganhou força no início da década de 90 ao considerar que pessoas constituem-se por meio de processos de interação, onde o comportamento humano deve ser compreendido dentro de seu ambiente social e cultural – relativizando a posição de que se vive em um mundo objetivo³⁴.

Para Easterby-Smith e Araujo (2001), de acordo com a abordagem situada a aprendizagem pode ser vista como algo que emerge de interações sociais, normalmente no próprio local de trabalho. Os autores, ao discutir debates correntes

sociologia da tradução e da teoria ator-rede (CALLON, 1986; LATOUR 1991, 1999; AKRICH, 1993; LAW. HASSARD, 1999 *apud* PATRIOTTA; LANZARA, 2007).

³³ Nesse sentido, o termo utilizado para referir-se a essas ideias é abordagem situada.

e idéias em contenção na AO, sugerem que níveis múltiplos de aprendizado são aceitos amplamente pelo campo da AO na atualidade. Easterby-Smith e Araujo (2001) também afirmam que a abordagem situada desafia a idéia de que aprendizagem ocorre na cabeça de indivíduos ou em sistemas e estruturas organizacionais, tendo em vista o fato de que a aprendizagem ocorre, e o conhecimento é criado, principalmente através de conversações e interações entre pessoas.

No entendimento de Elkjaer (2003), o crescimento da abordagem situada se deu justamente com base nas críticas à literatura da AO baseada nas teorias de aprendizagem individual, que distanciam indivíduos de seu contexto de atividades. A autora aponta que a aprendizagem consolida-se como uma forma de ser e tornar-se parte de um mundo social que compreende as organizações – “aprendizagem é façanha prática e não epistêmica, e é uma questão de desenvolvimento de identidade” (ELKJAER, 2003, p. 43). Compreensão esta que aponta a formação de identidade de um prático como conteúdo da abordagem situada (LAVE; WENGER, 1991; ELKJAER, 2003)³⁵. Na abordagem situada o aprender e o conhecer são comumente aceitos como atividade social contextualizada, onde adquire-se linguagem e ponto de vista pela participação em comunidade de prática específica (LAVE; WENGER, 1991; BROWN; DUGUID, 1991; ELKJAER, 2003; PATRIOTTA, 2003).

Elkjaer (2003) apresenta duas formas distintas de entendimento do contexto na abordagem situada: (1) contexto como produto histórico em que pessoas são parte; e, (2) contexto como construído a partir da interação. Para Patriotta (2003) ambas as formas de entendimento do contexto descritas por Elkjaer (2003) emergem da abordagem “cognição situada”. Sendo que a última compreende as atividades das pessoas e o meio como partes de um todo construído mutuamente.

³⁴ Relatividade para Latour (2006) é compreendida como habilidade de mover-se de uma afirmação a outra, de um quadro de referência a outro. Com base na abordagem situada afirmar-se, para tanto, o caráter contingente das organizações.

³⁵ O presente estudo não assume como conteúdo da AO a formação de identidade de um prático, mas o próprio conhecimento. Conhecimento esse que é fonte e o resultado da AO. Entretanto, a relação entre conhecimento e AO envolve elementos heterogêneos diversos que vão além do aprender e do conhecer. Ou melhor, extrapola epistemologias estáticas que trabalham com a “conversão” de um conhecimento retratado como externo, útil e objetivo em aprendizagem passível de ser apropriada e utilizada, como discute-se adiante nesse segundo capítulo.

Já a primeira forma de entendimento do contexto refere-se às teorias de aprendizagem e cognição que exploram as implicações do “pensar na ação”. Onde a resolução de um problema prático é considerada como sistema aberto que inclui elementos externos ao problema formal – objetos, informações, objetivos, interesses e relações sociais (PATRIOTTA, 2003).

Na concepção de Patriotta (2003) o conhecimento, a partir de uma perspectiva situada, é imanente a equipamentos, práticas, instituições e convenções nas quais é gerado e utilizado. Para o autor dois pressupostos merecem destaque dentro da abordagem situada, que são: (1) conhecimento baseia-se na ação – é situado, distribuído e material; e (2) a prática de produção do conhecimento se dá no local de trabalho. A partir dos dois elementos destacados o autor define “prática de trabalho situada” como “ações e interpretações situadas que buscam fazer sentido dos recursos e estruturas, e manter identidade dos membros e da comunidade de trabalho confrontada por rotinas e eventos de *breakdown*” (PATRIOTTA, 2003, p.37).

Para Patriotta (2003) implicações empíricas da abordagem situada são, a saber: (1) o conhecimento está enraizado na prática, atores organizacionais devem ser acompanhados no dia a dia; e (2) a situação e não o indivíduo converte-se como nível de análise organizacional apropriado. O autor descreve conhecimento como façanha prática e situada, no sentido de que este é “contingente às interações entre pessoas, recursos, e rotinas presentes em dada situação” (PATRIOTTA, 2003, p. 39)³⁶.

Para Patriotta (2003) ao estudar-se conhecimento na organização é premissa perguntar “onde se situa o conhecimento?” e olhar para características da situação buscando por um evento – limitações, quebras, práticas produtivas ou situações dentro do escopo de atenção dos atores organizacionais. Estas “características da situação”, que se referem a situações de deslocamento na organização, introdução de novos objetos e rotinas, a retirada de objetos e rotinas familiares e breakdowns, devem ser buscadas uma vez que tem a capacidade de revelar o “contexto formativo” (PATRIOTTA, 2003). O revelar do contexto formativo, que se refere dentro da organização ao *taken for granted* a partir do qual as rotinas

³⁶ A primeira implicação teórica é a mesma para tecnociência. No entanto a tecnociência, na análise de um fenômeno social, extrapola a situação como nível de análise, conforme já demonstrado.

são formadas e recebem escopo e significado, é importante uma vez que indica onde e como a aprendizagem ocorre nas organizações (PATRIOTTA, 2003).

Taylor e Van Every (2011), que adotam abordagem situada dentro dos estudos organizacionais, assumem-se como pragmatistas³⁷, uma vez que consideram na constituição da lógica organizacional o “papel da situação” – “tudo depende de como a situação é lida, por quem, e com qual foco” (TAYLOR; VAN EVERY, 2011, p. 42)³⁸. Taylor e Van Every (2011) descrevem conhecimento organizacional como produto da prática – como “fazer sentido” da experiência dentro de uma comunidade de prática. A aprendizagem, para os autores, se dá através da fricção gerada pelo confronto entre comunidades de prática fronteiriças.

Utiliza-se a abordagem situada da AO para pensar organizações como contingentes e membros organizacionais como corpos sociais que constroem seus entendimentos e aprendem a partir da interação social dentro de ambientes específicos, não apenas histórico-sócio-culturais, mas também materiais (BRUNER; HATE, 1987; EDMONDSON, 1999 *apud* EASTERBY-SMITH *et al*, 2000). Bem como se assume que o conhecimento – situado, distribuído e material – é produzido na ação. Isto acarreta na necessidade de encontrar situações de deslocamento organizacional que revelem seu contexto formativo (PATRIOTTA, 2003), e considerar que esses deslocamentos podem “extrapolar” a situação (LATOURET, 2000).

Com o fim de estabelecer uma perspectiva de análise para compreender e descrever o processo de AO, sugere-se que a abordagem situada pode ser complementada pela abordagem da tecnociência que é, em si, “situada”. Isso por que, conforme visto, a tecnociência igualmente considera que: (1) o conhecimento é produzido na ação; (2) é imanente tanto a humanos como não humanos; (3) é consonante com a noção de que atores organizacionais devem ser acompanhados no dia a dia; (4) encontra na situação, mas também além, o nível de análise organizacional apropriado; (5) e busca, nas características da situação, controvérsias repletas de interações sócios-materiais e não individuais. A

³⁷ Para Patriotta (2003) as raízes da abordagem situada encontram-se no pragmatismo filosófico (DEWEY; 1938; RORTY, 1979) e na teoria sociológica da prática (BOURDIEU, 1977).

³⁸ Amparados em Goffman (1959) os autores sustentam que a situação em si é saliente.

tecnociência, assim como a abordagem situada, dá ênfase ao processo pelo qual o conhecimento é adotado, desenvolvido, utilizado e *enacted* – toma o conhecimento como contestado, provisório, e lida, para tanto, com problemas de legitimidade e aceitação social ao seguir os rastros de agentes organizacionais: na(o) ciência/conhecimento em ação.

Em suma, apesar das diferentes acepções e orientações apontadas, uma vez que ambas as abordagens interessam-se no processo pelo qual um “objeto novo” se converte em um “objeto menos novo”, a AO pode ser pensada a partir dessas abordagens. A seguir, trata-se de transladar interesses dessas abordagens a fim de conformar uma perspectiva alternativa à descrição do processo de AO.

2.1.5. Tecnociência e Abordagem Situada

Mesmo que a abordagem situada desafie a ideia de que a aprendizagem, quando dada em circunstância de vida social organizada, seja individual, afirmar a Aprendizagem como Organizacional segue como uma questão essencial a ser pensada dentre os estudos de AO (PRANGE, 2001; ANTONELLO; GODOY, 2010). Questão essa que começou a ser trabalhada a partir dos desenvolvimentos de Cyert e March (1963) que, assentados na perspectiva comportamental, afirmavam que organizações adaptam-se ao longo do tempo – para os autores, AO implica em adaptação instrumentalizada por indivíduos; e de Argyris e Schön (1978) que afirmavam a AO como aprendizagem individual em organizações, processo de detecção de erros e correção das teorias em uso da organização por intermédio de seus membros, que depois foi transposta para estudos no nível organizacional.

Inúmeros autores, na esteira de Cyert e March (1963) e de Argyris e Schön (1978), seguiram investigando e desenvolvendo o campo de estudos da AO na busca de evidências empíricas que possibilitassem sustentar a natureza da aprendizagem como organizacional. Um exemplo pode ser encontrado em Hedberg (1981), para quem organizações podem não ter cérebros, mas sim sistemas cognitivos e memória. Com base em modelos de estímulo-resposta relacionados à aprendizagem individual, o autor aponta que organizações preservam ao longo do tempo mapas mentais, normas, valores e comportamentos. A relação entre AO e

memória organizacional é objeto de estudo expandido por Huber (1991) e Walsh e Ungson (1991), que reconhecem a natureza da AO como individual, mas também coletiva. Para Cook e Yanow (1993), para citar um último exemplo, a natureza da aprendizagem é organizacional e organizações podem sim aprender. Cook e Yanow (1993) posicionam que a AO ocorre através da interação entre experiências e artefatos da cultura organizacional, parte do dia a dia de trabalho – artefatos que envolvem símbolos, objetos, ação e linguagem que são adquiridos, mantidos e transformados pelo compartilhar do saber como fazer.

O fato de que pesquisadores buscaram, desde o início maneiras de trabalhar a “aprendizagem como organizacional” levou estudos a relacionarem-se na análise do processo de AO com coletividades de humanos e não humanos. Afinal, memória organizacional baseada em computador, conhecimento acumulado e armazenado em dispositivos duráveis, inteligência artificial utilizada para recuperar informações, artefatos e objetos organizacionais, compõem um todo com elementos diversos, híbridos e heterogêneos. Elementos esses que, desenvolvidos pela interação social entre humanos e não humanos acabam por ultrapassar ambos (LATOUR, 1994; 2000).

Taylor e Van Every (2011), interessados na questão de como a aprendizagem pode ser considerada organizacional, afirmam que a AO têm como objetivo coordenar atividades de muitos atuantes pela inscrição de agência em atores específicos (humano ou não humano, como mapas, artefatos ou textos). Logo, infere-se que a ênfase é estabelecida na centralidade da agência no processo de tornar-se organizacional – “uma organização é mais que uma construção discursiva. Tão pouco é domínio da prática. Organização é os dois, e mais. É um sistema de autoridade” (TAYLOR; VAN EVERY, 2011, p. 250).

Para os autores o que torna a AO complicada é o fato de que esta agência criada por um terceiro encontra-se com a realidade prática através da ação de um diferente agente. Taylor e Van Every (2011) apontam que se uma dúvida surge como resultado da atividade deste agente delegado, a crença de um agente não é confirmada pela experiência do outro – logo a autoridade da organização pode ser colocada à prova (TAYLOR; VAN EVERY, 2011). Pode assim haver uma descontinuidade no processo de institucionalização da organização (LANZARA; PATRIOTTA, 2007).

Dessa maneira, na descrição do processo de AO na Coordenação, o esforço centra-se em abranger como se dá o processo de habilitar humanos e não humanos a trazerem elementos distantes para exercer domínio à distância, mas sem trazê-los de verdade (LATOUR, 2000, p. 396). Assim, uma vez que uma agência criada por um terceiro (como um livro desenvolvido pela Coordenação), encontra-se com a realidade prática através da ação de um diferente agente (é utilizado por um professor frente a grupo), gerando dúvida como resultado da atividade deste agente delegado (atividades muito complexas para alunos de uma determinada faixa etária completarem), os motivos, razões, controvérsias e problemas que resultam deste encontro podem ser levados até a Coordenação, que pode adequar o ‘material’, ou seja, torná-lo legítimo.

Esta verificação, no entanto, demanda compreender mais sobre o processo de AO e sua relação com o conhecimento. Processo de AO que, conforme já destacado, tem como seu conteúdo e origem o conhecimento. Polanyi (1997), filósofo que tratou do saber tácito, afirmou que nós sabemos mais do que podemos contar. Polanyi (1997) denota o conhecimento como espontâneo, intuitivo, experimental, cotidiano, subjetivo, não mensurável, valioso e de difícil captura, registro e divulgação por esse estar ligado às (experiências das) pessoas.

Todavia, os proponentes das perspectivas comportamental, cognitiva e cultural da AO – bem como os defensores de uma “perspectiva integrada” – relacionam conhecimento e AO diferentemente. Takahashi (2007) elaborou quadro síntese sobre a relação entre conhecimento e AO, com base em diferentes formas e perspectivas desenvolvidas por alguns autores clássicos:

Quadro 06: Relação entre conhecimento e aprendizagem organizacional.

Autores	Aprendizagem Organizacional e Conhecimento
Argyris e Schon (1978)	Teorias de ação concebidas como estruturas cognitivas subjacentes a todo comportamento humano. Noção de circuito duplo: a aprendizagem organizacional não ocorre se modificações nas estratégias, normas e pressupostos não estiverem embutidas na memória organizacional.
Ducan e Weiss (1979)	A base de <i>conhecimento</i> organizacional é conteúdo da aprendizagem organizacional.
Fiol e Lyles (1985)	A aprendizagem organizacional significa o processo de melhoria de ações por meio de melhor <i>conhecimento</i> e compreensão.
Huber (1991)	Aprendizagem organizacional como processos de aquisição de conhecimento, distribuição de informação, interpretação de informação e memória organizacional. Uma organização aprende se qualquer de suas unidades adquire <i>conhecimento</i> que ela reconhece como útil.

Nonaka e Takeuchi (1995)	A aprendizagem dos membros da organização precisa ser socializada, compartilhada, para passar a ser uma propriedade, o que implica converter o <i>conhecimento</i> tácito em conhecimento explícito.
Stata (1997)	Aprendizado organizacional ocorre por meio do compartilhamento de ideias, conhecimentos e modelos mentais... [e] se fundamenta no <i>conhecimento</i> e experiências do passado – ou seja, na memória.
Bitencourt (2001)	Aprendizagem organizacional “refere-se ao como a aprendizagem na organização acontece, isto é, as habilidades e processos de construção e utilização do <i>conhecimento</i> (perspectiva processual)”.
Isidoro-Filho (2006)	A capacidade de aprender permite que a organização identifique, processe e retenha <i>conhecimentos</i> , resultando em melhorias do processo decisório e capacidade de competição.

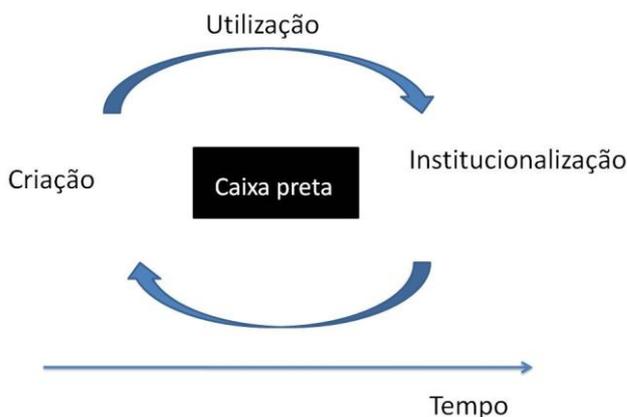
Fonte: Takahashi (2007, p. 79).

A retórica moderna relaciona conhecimento e AO recursivamente; alcunha AO como contínuo diálogo entre conhecimento tácito e explícito (CABRAL, 2000), e/ou de *background* e *foreground* (PATRIOTTA, 2003).

Para Patriotta (2003), o conhecimento é contestado e provisório, e, para tanto, precisa de um “fechamento”. O autor com base no conhecimento de *background* e *foreground*, que provêm informação sobre o trabalho interno de uma organização, propõem que criação e fechamento do conhecimento não sejam mais pensados dicotomicamente como conversão de conhecimento tácito em explícito³⁹. Conhecimento é considerado pelo autor como processo recursivo que envolve sua criação, utilização e institucionalização – ciclo dinâmico de criação do conhecimento. Para Patriotta (2003) este “ciclo” leva a produção de um conhecimento genérico, de uma “caixa preta”, como é possível visualizar na figura a seguir.

³⁹ Para esse autor, a relação dialética de “tácito e explícito” tem sido tratada por epistemologias estáticas, onde pouca atenção é dada às transformações, traduções e reconfigurações que ocorrem ao longo da cadeia do conhecimento. Patriotta (2003) aponta que esta separação divorcia o conhecimento da ação humana e dos pormenores da prática diária, alegando a favor de uma relação recursiva, mesmo por que a experiência imediata “não dispensa a teoria prévia, o pensamento dedutivo ou mesmo a especulação, mas força qualquer deles a não dispensar, enquanto instância de confirmação última, a observação empírica dos fatos” (SANTOS, 2009, p. 62).

Figura 02: O ciclo do conhecimento



Fonte: Patriotta (2003).

Na concepção de Latour (2000), conhecimento pode apenas ser descrito por meio de todo seu ciclo de acumulação. Descrever conhecimento por meio de seu ciclo de acumulação significa, para Latour (2000), envolver relações tão diversas como poder, política, dinheiro, capacitações, interesses, documentos, mecanismos, práticas, entre outros. Para o autor é justamente uma controvérsia⁴⁰ – tanto resolvida, que autoriza o fechar e o escurecer da caixa; quanto emergente, sobre a precisão de fatos/artefatos que permite reabrir a caixa preta – que torna possível a constante aceleração do ciclo de acumulação do conhecimento.

Sendo assim, com base em Latour (2000), é possível inferir que, mesmo que o conteúdo e a origem da AO seja o conhecimento, a AO não trata apenas de conhecimento, pois sua acumulação vai muito além. Desta forma, é impraticável pensar AO apenas como processo de criação, utilização e institucionalização do conhecimento, uma vez que conhecimento, explicado por meio de seu ciclo de acumulação, constitui-se como apenas uma parte do todo estudado⁴¹.

⁴⁰ Ou conforme exposto na abordagem situada, situações de deslocamento na organização (PATRIOTTA, 2003).

⁴¹ Latour (1994, p. 89) considera que a repetição de palavras como legitimidade e poder é banalizada por sociologias construídas sobre o social que não conseguem “encaixar nem no mundo dos objetos nem o das linguagens que, no entanto, as constroem”.

Mas como então descrever o processo de AO como mobilização geral do mundo, que possibilita dominação à distância e a aceleração do ciclo de acumulação do conhecimento (LATOUR, 2000)?

Do ponto de vista de Latour (2000), atuar a distância sobre eventos, lugares e pessoas não conhecidas é um paradoxo, mas que pode ser solucionado se estes elementos tornam-se móveis, estáveis e combináveis⁴² (móveis imutáveis e combináveis). Se estas condições forem atendidas, esses elementos podem ser trazidos para “centros” – uma organização – sem distorções e passíveis de serem acumulados, combinados e reagrupados⁴³. O autor chama esse meio termo entre ausência e presença dos elementos de inscrições, representadas por textos, formas ou formulários, que podem ser acumulados e combinados nos centros.

Centros – organizações –, uma vez em posse destes elementos e traçados acumulados (amostras, mapas, registros, textos, formulários, questionários, avaliações, diagramas, testemunhos e papelerias diversas), devem reunir firmemente estes aliados e assegurar que um novo elemento seja construído “com propriedades tais que, quando alguém toma os elementos finais, também está tomando, de algum modo, todos os outros” (LATOUR, 2000, p. 381).

O ciclo de acumulação – que dá legitimidade e durabilidade aos objetos e elementos que uma organização relaciona-se, e, conseqüentemente, permite a essa “agir à distância” sobre muitos outros pontos permitindo a “mobilização geral do mundo” – transforma uma organização em centro (LATOUR, 2000). Durabilidade

⁴² Para Latour (2000) a logística dos móveis imutáveis constitui-se como fonte de admiração e foco de estudo. Logística esta que envolve uma agencia coletiva – humana e não humana – que liga os muitos “eus” para formar o “nós” – “nós fizemos” – que escapa a vista desde o lado de fora, converte-se em caixa-preta (TAYLOR; VAN EVERY, 2011). Processo este que é de extremo interesse para pesquisadores de AO.

⁴³ Law e Singleton (2005) consideram a definição de objetos como imutáveis – pela forma estável em um espaço físico e por serem constituídos em uma rede de relações – muito rígida, mesmo que assumam-se ser essa imutabilidade estável apenas por determinado período de tempo. Os autores então questionam: “se pensarmos estes objetos como efeito do *enactment* de um conjunto de relações, estas relações não seriam mais variáveis” (LAW; SINGLETON, 2005, p. 08)? Para os autores, os móveis imutáveis e combináveis, sendo assim, apresentam também uma versão centrada e rígida das relações. Law e Singleton (2005), amparados em Mol (2002), assumem não diferentes perspectivas sobre o objeto, mas o *enactment* de diferentes objetos em diferentes conjuntos de relações e contextos de prática. Law e Singleton (2005) reconhecem que os objetos podem ser pensados como: (1) configurações temporariamente estáveis de relações em alguns casos; (2) fluídos que gentilmente re-modelam suas configurações em outros; e (3) como fronteiros, ou seja, portadores de diferentes interpretações em diferentes contextos. Os autores ainda propõem, com base em estudo empírico, pensar (4) objetos como fogo conforme expõem-se na nota nº 45.

dentro da abordagem da tecnociência “é a união de materiais heterogêneos e relações múltiplas que alcançaram uma configuração estável, mas provisória” (PATRIOTTA, 2003, p. 44 e 45).

Para Law e Singleton (2005, p. 06), “a noção de móveis imutáveis e combináveis foi trabalhada como uma ferramenta para pensar sobre controle a larga distância e, ao mesmo tempo, sobre o trabalho que possibilita movimentar fatos científicos, produzindo sua aparente universalidade”⁴⁴. Law e Singleton (2005) criticam a noção de “móveis imutáveis e combináveis” com base em resultados

⁴⁴ Law e Singleton (2005) tratam “doenças do fígado causadas pelo álcool” como um objeto. Os autores, amparados na noção de que o “objeto” por eles descrito excede os limites estabelecidos pelos móveis imutáveis e combináveis, tecem uma crítica à Latour (2000) e propõem, ao invés, o conceito de “objetos fogo” – “o argumento em parte é que fogos são energéticos e transformativos, e dependem da diferença – por exemplo, entre combustível (ausente) e chama (presente). Objetos fogo, então, dependem da alteridade, e essa alteridade é geradora” (LAW; SINGLETON, 2005, p. 15). Law e Singleton (2005), com base na crítica construída, concluem que nem tudo pode ser trazido à presença. Ou ainda nas palavras dos autores, “um objeto é uma presença. Está presente, aqui e agora. Mas, qualquer seja a forma de sua presença, também implica um par de ausências. O presente objeto implica realidades que estão necessariamente ausentes, que não podem ser trazidos à presença. Assim, para colocar este fato levemente diferente, um objeto é um padrão de diferenças e ausências” (LAW; SINGLETON, 2005, p. 13 e 14). Um objeto fogo deve ser pensado, para tanto, na opinião dos autores, como um conjunto de presenças geradas por, e que gera, realidades ausentes – um objeto fogo constitui-se como objeto descontínuo, que justapõem, distingue e transforma ausências e presenças. Para os autores, a versão da doença e de seu tratamento do hospital gira em torno de uma série de ausências e presenças correlacionadas, a saber: (1) o tratamento envolve abstinência do álcool; o álcool esta ausente do tratamento e da doença, mas ao mesmo tempo presente; (2) o alcoólatra esta ausente do hospital, mas este mesmo alcoólatra esta presente para o diagnóstico e para o tratamento; (3) o *Acute Hospital Trust* (responsável pelo hospital), a *Community Trust* (responsável pelo pós-tratamento), o Serviço Social, os Alcoólicos Anônimos, Clínicas Especializadas e Centros de Conselho são organizações outras que não o Hospital, mas que estão justapostas, e cada organização possui sua versão do que significa a doença do fígado causada pelo álcool. O Hospital toma sua forma por relacionar-se e por recusar estas presenças ausentes; (4) se a doença do fígado causada pelo álcool no Hospital esta condicionada pela ausência destas organizações, então o resultado é uma série de distinções entre mente, corpo e sociedade; (5) para uma psiquiatra, ausente do tratamento da doença esta a preocupação com melhorar condições da vida social do alcoólatra – abstinência do álcool é secundário uma vez que o alcoólatra encontre uma atividade mais prazerosa que ir ao bar; e (6) conversar com alcoólatras sobre conseqüências do álcool ao físico no longo prazo, sugerir abstinência, pode provocar respostas violentas. Para Law e Singleton (2005), esses alcoólatras sabem que não poderão trabalhar, não aspiram acumular, sendo assim, realidades ausentes da versão da doença do Hospital, presentes em muitos dos casos são: desespero, violência, pobreza, desemprego prolongado, heroína, crack e a dura realidade de que estes sujeitos seguem bebendo. Os autores concluem então que o objeto fogo, ou seja, a doença do fígado causada pelo álcool e seu tratamento, “trabalha com vigor sobre uma série de presenças ausentes que incluem pacientes, mas também inclui versões da doença, a organização que cuida da saúde e dualismos recorrentes entre corpo e mente” (LAW; SINGLETON, 2005, p. 345). No que concerne a “versões da doença”, os autores encontraram três, ou seja, três objetos fogo feitos de uma série de ausências, onde cada qual é estruturada diferentemente: (1) para o hospital é uma condição letal que implica abstinência; (2) para o Centro de Abuso de Substancia é um problema que implica regulamento e controle; e (3) para um Centro Cirúrgico constitui-se como uma realidade melhor que o das drogas pesadas.

auferidos de um estudo empírico. Tal crítica foi citada em nota, bem como, conseqüentemente, os resultados do estudo que suportam a crítica, uma vez que se sugere compreender o processo de AO tendo as abordagens tecnociência e situada como aportes. Logicamente não se criou essa longa nota em vão. Sugere-se que na descrição dos resultados de qualquer pesquisa, proveitoso é pensar em ausências e presenças ao discutir o processo de AO em torno de um objeto / controvérsia.

Latour (2000) reconhece a configuração provisória dos móveis imutáveis e combináveis, bem como demanda um pensamento sistêmico dos responsáveis pela acumulação desses. Para Latour (2000) deve-se agregar à rede a totalidade de elementos necessários para explicar a natureza e a sociedade sob escrutínio. Para tanto, instiga-se o exercício de pensar nas ausências que portam esses móveis imutáveis e combináveis e descrever as conseqüências para o objeto de estudo (LAW, SINGLETON, 2005).

O ciclo de acumulação desses móveis imutáveis e combináveis⁴⁵ desencadeia uma mobilização geral do mundo e de sujeitos que possibilitam, sendo assim, a dominação à distância, o ciclo de acumulação do conhecimento, e a viagem de fatos e máquinas dos centros para as periferias. Dessa maneira, corrobora com a descrição do processo de AO, pois torna verossímil: (1) a descrição de associações organizacionais, bem como a resistência e a natureza dessas; (2) trazer elementos distantes para dentro das organizações para que se elabore um novo e representativo elemento que faça organizacional a aprendizagem; e (3) o

⁴⁵ A noção de móveis imutáveis e combináveis pode ser compreendida de maneira prática, bem como pode-se verificar a flexibilidade de aplicação do método de estudo da ciência em ação, pela descrição da tarefa de “dominar” a situação econômica de um país: “também no caso da economia, a história de uma ciência é a história dos meios inteligentes usados para transformar tudo o que se faz, se vende e se compra em algo que possa ser mobilizado, reunido, arquivado, codificado, recalculado e mostrado. Esse meio consiste em fazer pesquisa, espalhar pesquisadores pelo país, todos com o mesmo questionário predeterminado para ser preenchido, fazendo a todos os empresários as mesmas perguntas sobre suas empresas, suas perdas e ganhos, suas previsões sobre a futura saúde da economia. A seguir, reunidas todas as respostas, podem ser preenchidas outras tabelas que resumem, organizam, simplificam e classificam as empresas de uma nação. Alguém que olhe para os gráficos finais estará, de algum modo, contemplando a situação econômica” (LATOUR, 2000, p. 369). Esta mesma citação serve para observar como estes móveis imutáveis e combináveis, mesmo que assumam uma forma textual, que pode ser arquivada, combinada e adicionada, incluem elementos ausentes, conforme exposto por Law e Singleton (2005), se não fosse verdade milhares de acionistas não teriam perdido, em um piscar de olhos, uma soma considerável de dinheiro na crise de 29, nos choques do Petróleo de 73 e 79, na moratória mexicana de 82, na segunda-feira negra de 87, no plano Collor de 90, na crise do México em 94, Asiática em 97, Russa de 98 e do Brasil em 99, na bolha da internet em 2000 e, mais recentemente, na crise imobiliária dos Estados Unidos.

domínio/ação organizacional a distância, o acúmulo de conhecimento, que acarrete em durabilidade à rede.

Conforme apontado por Latour (2000), não significa dizer que não surgirão controvérsias sobre os fatos/artefatos, sua mobilidade, aplicabilidade e combinação. Controvérsias estas que, conforme já abordado, apenas aceleram o ciclo de acumulação e revelam o contexto formativo, apontando onde, como e quando ocorre a aprendizagem organizacional (PATRIOTTA, 2003). Para Latour (2000) resistir a controvérsias permite, além de acelerar o ciclo de acumulação do conhecimento, transformar um objeto novo em uma coisa. Latour (2000, p. 14 e 15), para mencionar um exemplo, aponta que a “proteína”, hoje um objeto, nos anos 20 era “nada além da ação de diferenciação do conteúdo celular por uma centrífuga”. Um fato/artefato “é algo retirado do centro das controvérsias e coletivamente estabilizado (...)” (LATOUR, 2000, p. 72). Este processo – que para o autor é nada misterioso e muito menos específico da ciência – envolve experiências, resistências, tentativas diversas bem sucedidas e frustradas, onde “o uso rotineiro, porém, transforma em substantivo comum a denominação de um atuante por aquilo que ele faz” (LATOUR, 2000, p. 152).

A rotinização, o transformar de objetos novos em coisas, constitui-se como processo de reificação⁴⁶, também reversível⁴⁷, que para Latour (2000) deve ser narrado pela “observação das pessoas convencidas ou das novas associações feitas para convencê-las” (LATOUR, 2000, p. 229)⁴⁸. Uma caixa preta, na concepção do autor, une um sistema de alianças de duas formas diferentes, devendo-se então observar: (1) quem a caixa preta tem por finalidade alistar; e (2) a que a caixa preta está ligada para tornar o alistamento inquestionável. Com base na observação, salienta Latour (2000) que é possível determinar dois conjuntos de estratégias; alistar os outros, e controlar o comportamento dos alistados.

⁴⁶ Herzfeld (1992) afirma que quando se analisa sistemas reificados por “operadores” deve-se buscar por relações sociais que permitem a um ator considerar uma interação como sucesso, e outra relação como fracasso, e não por disfunções ou falhas mecânicas dos sistemas.

⁴⁷ O processo de reificação é reversível para Latour (2000, p. 227), pois uma “caixa preta se move no espaço e se torna duradoura somente através da ação de muitas pessoas; se não houver mais ninguém para adotá-la, ela acabará, desaparecerá, por maior que seja o número de pessoas que a tenham usado antes”.

⁴⁸ Um objeto “é constituído por essas pessoas convencidas de que essas associações são inabaláveis” (LATOUR, 2000, p. 229)

Para Latour (2000) esse processo de alistamento e controle se dá com o intuito de tornar uma alegação mais aceitável que outras. Cadeias de associação e sócio-lógicas se sobrepõem, sendo impossível saber o próximo passo do atuante seguido, pois muitas vezes este próximo passo depende do passo do atuante concorrente – “associações imprevisíveis e heterogêneas que são reveladas pela crescente intensidade de controvérsias” (LATOURE, 2000, p. 331). Para mapear estas associações que transformam produtos novos em objetos – por meio de controvérsias, da aceleração do ciclo de acumulação, da mobilização do mundo e do controle a distancia que permite estes objetos menos novos movimentarem-se pela rede – Latour (2000, p. 331) afirma que o observar dos elementos atados a afirmações deve-se dar por *flashback* e cobrir: (1) como são feitas as atribuições de causas e efeitos; (2) que pontos estão interligados; (3) que dimensões e que força tem essas ligações; (4) quais são os mais legítimos porta-vozes; e (5) como todos esses elementos são modificados durante a controvérsia.

Pensar assim uma organização e seu processo de AO, possibilita afirmar que uma organização pode aprender e que a natureza desta aprendizagem é sim organizacional⁴⁹. Instiga, igualmente, com base na tecnociência e abordagem situada, a busca de uma controvérsia que possibilite reabrir a caixa preta do processo de AO estudado – obrigando a análise a girar em torno deste objeto portador de dúvida – e buscar por relações sociais que envolvam convencimento e associações (HERZFELD, 1992; LATOUR, 2000).

Com particularidade descreve-se e contrapõe-se a seguir, o processo específico pelo qual o conhecimento – que pode apenas ser compreendido por seu ciclo de acumulação – converte-se em organizacional, assentado em Latour (2000), Patriotta (2003), Patriotta e Lanzara (2007), e Taylor e Van Every (2011).

⁴⁹ A inclusão de elementos materiais na análise dos fenômenos e da prática da pesquisa organizacional “reduz o risco de direcionarmos nossa atenção somente para as pessoas, negligenciando uma variedade de elementos que compõem nossas redes de relações” (Czarniawska, 2007 *apud* TURETA; ALCADIPANI, 2010, p. 06).

2.1.6. Mecanismos ou associações?

Patriotta (2003), que adota perspectiva fenomenológica, e, para tanto lida com problemas de fechamento epistemológico, dá ênfase na investigação do processo de institucionalização do conhecimento como resultado da interação entre “ação e cognição”. Patriotta (2003) descreve por meio de documentação empírica como indivíduos fazem sentido da prática diária e como elementos institucionalizam-se em indivíduos e nos coletivos – o que tomam como certo, necessário, óbvio, natural, inevitável. O autor considerando os pressupostos da tecnociência salienta a importância de humanos e não humanos no processo de AO. Com base na abordagem situada considera contingente o caráter da criação, utilização e institucionalização de uma “caixa-preta” organizacional⁵⁰.

Patriotta (2003) foca em uma micro-análise organizacional com base na qual produz generalizações a grandes realidades. Sendo assim, o autor recai no processo pelo qual o conhecimento é progressivamente delegado às organizações e inscrito em estruturas duráveis de significação (PATRIOTTA, 2003), que o levou a refletir sobre o papel dos mecanismos organizacionais de compartilhamento e apropriação responsáveis pela incorporação do conhecimento em estruturas estáveis de significação.

Patriotta (2003), em estudo longitudinal em duas plantas industriais automotivas da Fiat, pesquisou: (1) como transita o conhecimento; (2) como esse é criado; (3) utilizado; e (4) institucionalizado. Ao estudar o conhecimento organizacional em ação, Patriotta (2003) revelou interessantes dimensões do processo de AO. Para o autor existem pelo menos três fatores importantes que afetam as configurações particulares do conhecimento (*background* e *foreground*) nas organizações, a saber: (1) história, uma vez que o conhecimento retrocede ao *background* como resultado da sedimentação de experiências ao longo do tempo; (2) hábito, uma vez que quando o conhecimento é profundamente internalizado tende-se a usá-lo automática e impensadamente; e, (3) experiência, que se relaciona ao conhecimento de *background*.

⁵⁰ Patriotta (2003) ainda considera nuances das abordagens VBR e Cognitiva.

Patriotta (2003) identificou, com base nos três fatores descritos acima, lentes para estudar conhecimento como processo e fenômeno empírico: (1) tempo; (2) *breakdowns*⁵¹; e (3) narrativas. No quadro abaixo é possível visualizar o foco e os processos inerentes a cada uma das lentes⁵²:

Quadro 07: Três lentes para estudar o conhecimento empiricamente.

Lentes	Foco	Processos
Tempo	Descontinuidades no tempo	Sedimentação dos padrões baseados no conhecimento no tempo
Breakdowns	Descontinuidades na ação	Rotinização de respostas bem sucedidas para situações problemáticas
Narrativas	Descontinuidades na experiência	Incorporação de experiências notáveis em algumas formas de discurso organizacional

Fonte: Patriotta (2003, p. 62).

A planta de Melfi, aberta em 1994, envolveu dois momentos que englobam todo o processo, que diz respeito à: (1) implantação da nova planta (*greenfield*); e, (2) colocação dessa planta em plena atividade. Representa-se assim, no primeiro momento, um ambiente de trabalho com baixo grau de institucionalização na concepção de Patriotta (2003)⁵³, e, à medida que a planta inicia suas atividades, mesclando conhecimentos anteriores com novos criados, compreendeu um ambiente de trabalho com médio grau de institucionalização.

No primeiro caso – baixo grau de institucionalização – Patriotta (2003) utilizou a lente tempo para capturar um complexo processo de codificação das tecnologias e da ordem institucional à estrutura organizacional estável. Tal processo compreende robusta descrição dos mecanismos de compartilhamento e apropriação (fonte e resultado) do conhecimento organizacional. Revelando assim, em seis

⁵¹ Pode ser traduzido como quebra, que leva a uma interrupção do trabalho, ou, na linguagem da administração da produção, a um gargalo.

⁵² Patriotta (2003, p. 209) ainda sugere que “controvérsias”, que foquem na descontinuidade de perspectivas, podem ser utilizadas, igualmente, como uma (4^o) lente, ou esquema metodológico, uma vez que tem sido aplicada com sucesso em estudos que adotam a abordagem da tecnociência, por exemplo.

⁵³ Para Patriotta (2003), um nível baixo de institucionalização do conhecimento representa não apenas um contexto onde é possível criar uma nova fábrica, mas, principalmente, criar novas formas de organizar, e novas formas de realizar tarefas e observar coisas – permite emergir fatos que podem desafiar conceitos de designs originais, enriquecendo assim o escopo e agindo como força criadora de conhecimento.

fases, os mecanismos pelos quais se dá o processo de AO, conforme disposto cronologicamente no quadro abaixo:

Quadro 08: Fases, fontes, e resultados do processo de criação do conhecimento.

Fase	Fonte do conhecimento	Resultado do conhecimento
1. Concepção do design	Benchmarking, valores da companhia	Modelo de fábrica integrado
2. Recrutamento	Educação escolar, valores locais	Conhecimento específico da formação
3. Treinamento formal	Aulas, rotação em outras plantas	Apropriação do papel (por exemplo, perfil profissional)
4. Construção do trabalho	Construção da área	Apropriação da fábrica (por exemplo, atividades, território, equipamentos)
5. Aprendizagem na (des) montagem	Exercícios de simulação no chão de fábrica	Apropriação de tarefas e produtos (por exemplo, método de trabalho)
6. Produção plena	Operações da fábrica	Rotinas

FONTE: Patriotta (2003, p. 118).

No segundo caso – médio grau de institucionalização – Patriotta (2003) se dedicou a desvelar o processo de institucionalização do conhecimento dentro da fábrica de Melfi a partir do momento em que a fábrica começou a trabalhar com capacidade completa. Para tanto, utilizou a lente *breakdowns* para verificar como as competências adquiridas tanto por trabalhadores como por tomadores de decisão foram aplicados na linha de montagem, que é o contexto prático, o processo produtivo em si. Patriotta (2003) concluiu que a rotina padrão para resolver problemas no chão de fábrica baseou-se na capacidade generalizada de, tanto manual como mentalmente, desmontar e montar o carro (*D/A template*⁵⁴) – principal mecanismo de compartilhamento e apropriação do conhecimento na concepção do autor. Assim “uma nova ordem institucional foi criada na qual o conhecimento foi delegado a mecanismos impessoais: rotinas, procedimentos de operação padrão, artefatos organizacionais, e tecnologia” (PATRIOTTA, 2003, p. 126).

O terceiro estudo de caso se deu com base na antiga planta que foi concebida em 1950 e que fica localizada em Turin, na sede da Fiat. Trata-se de um ambiente com alto grau de institucionalização, caracterizado por contar com força de trabalho experiente que veio do sul da Itália, mas sem altos níveis educacionais.

⁵⁴ Na visão dos autores *template* é generativo e normativo – um código que gerencia a relação entre conhecimento, significado e poder, podendo resultar em tensão.

Patriotta (2003), com base na lente narrativa, olhou para o processo de *sensemaking* em quebras e interrupções através de um diferente modo de investigação que o autor chamou de histórias de detetive⁵⁵. Ou seja, a narrativa, como portadora do conhecimento organizacional, é o próprio mecanismo de compartilhamento e apropriação e resgate do conhecimento em ambientes altamente institucionalizados. Isso por que esta ligada à dinâmica do conhecimento organizacional – criação, utilização e institucionalização (PATRIOTTA, 2003). No decorrer do tempo, com os indivíduos compartilhando e socializando dentro de um ambiente altamente institucionalizado, esses aprendem a ver o mundo com base nas crenças e valores do grupo social mais amplo – “o processo de socialização pode ser compreendido como prescrevendo um código de conduta cognitiva” (PATRIOTTA, 2003, p. 162)⁵⁶.

O estudo de Patriotta (2003) foi retomado por Patriotta e Lanzara (2007) quando os trabalhadores da planta Melfi, da FIAT, entraram em greve por semanas, acarretando em um *breakdown* do “modelo Melfi” de fabricar carros. O foco dos autores no artigo permaneceu em compreender o processo de institucionalização do conhecimento organizacional e técnico no local de trabalho. Patriotta e Lanzara (2007) aplicaram o modelo de “inscrição-delegação” e vislumbraram a institucionalização do conhecimento como processo recursivo que envolve a progressiva escrita, enactment e reprodução de um código (*template*) dentro de um meio estável.

⁵⁵ “Histórias de detetive geram repertório de soluções, experiências notáveis, e exemplos de aprendizagem que podem ser armazenados na memória organizacional e retomados quando ocorrem novas interrupções” (PATRIOTTA, 2003, p. 149)

⁵⁶ Ramos (1983) precede Patriotta (2003) em pesquisas empíricas em ambientes com baixo, médio e alto grau de institucionalização. Ramos (1983, p. 20) afirma que “na história mesma de cada empreendimento o papel da decisão varia no tempo”. Onde, na inauguração, ou seja, na fase de criação do empreendimento que se presencia um ambiente com baixo grau de institucionalização, o papel da decisão tende a ser mais forte, pois desde que o projeto precede a realização concreta, a orientação esta voltada para combinação de meios e recursos para atingir determinados fins. Esse papel diminui à medida que as atividades se institucionalizam até o grau limite da máxima rotinização, em que o papel do fator decisório seria aparentemente nulo, assim como nulo seria o fator aprendizagem – “contudo, trata-se de mera aparência, pois as rotinas são decisões cristalizadas ou institucionalizadas” (RAMOS, 1983, p. 20). Afirma então o autor que “uma análise mais cabal da realidade da organização é insuficiente se não se enxerga o papel imenso das decisões em participação passado” (RAMOS, 1983, p.21) que encontram-se incorporadas no automatismo do comportamento administrativo. Decisões em participação presente, na compreensão de Ramos (1983), estão relacionadas ao fato de que a forma organizacional é nunca definitiva, é forma precária, relaciona-se com fatores internos e externos, bem como elementos aestruturais e estruturais. Logo infere-se que decisão, assim como a AO, pode ser vista como o contínuo diálogo entre decisões em participação passado e decisões em participação presente.

Primeiramente, Patriotta e Lanzara (2007) afirmam que a criação de uma “ordem cognitiva e institucional” ocorre pela reconstrução da cadeia de transformações pela qual conhecimento e agência são enraizados em artefatos técnicos e organizacionais diversos. Logo, com base na greve de 2004, os autores discutem tensões resultantes da “cadeia de transformações” e os problemas de vulnerabilidade e durabilidade que surgem na manutenção e reprodução da ordem cognitiva e institucional. Ou em outras palavras, os autores adotam uma “controvérsia” como lente para compreender vulnerabilidade e durabilidade dentro de contexto de prática organizacional.

Retomando o raciocínio dos autores, a institucionalização do conhecimento requer um código (*template*), um princípio gerador, que reproduz padrões de comportamento através de artefatos e dispositivos organizacionais. Logo que o *template* é *enacted* (ganha uma forma de saber como fazer), esse é reproduzido por mecanismos de delegação-inscrição. Ou seja, o próprio mecanismo é a forma de fazer sentido e de reproduzir o *template*. Inscrição, para os autores, é o ato de autoria, o “escrever” de um programa de ação em um meio estável portador de agência humana. Já delegação autoriza “atuantes não humanos com habilidade de completar desempenhos *ad hoc*” (PATRIOTTA; LANZARA, 2007, p. 06)⁵⁷.

Patriotta e Lanzara (2007) tratam a greve como episódio crítico na história da Melfi, que produz informação adicional ao processo de institucionalização do conhecimento. Para os autores o clima de construção conjunta da fábrica e do carro foi sendo substituída por uma antiga ordem industrial (baseada em regras autoritárias e hierárquicas). Os autores interpretam a greve como uma descontinuidade no processo de institucionalização – como apontando problemas não resolvidos na cadeia de inscrição delegação, criando dúvida na crença de que o processo de produção pudesse ser controlado por rotinas auto-reprodutivas.

⁵⁷ Patriotta e Lanzara (2007), ao analisarem a formação da força de trabalho, por exemplo, chamam de um primeiro ato de inscrição de conhecimento e agência dentro da fábrica da FIAT de treinamento formal, que resultou em uma “matriz de valores” – um texto escrito por todos – ou seja, delegou-se a esse texto, que era evocado e repetido, agência humana. Outro exemplo foi como, através do modelo de inscrição-delegação, criou-se o método de trabalho “D/A tamplate”, onde o carro converteu-se, além de ser o produto a ser construído, também num meio para compreender o método de manufatura e a institucionalização do conhecimento – para lidar com *breakdowns*.

Para Patriotta e Lanzara (2007) o caso da planta Melfi, FIAT, constitui-se como uma história de construção institucional por um lado, e, por outro, de vulnerabilidade institucional, uma vez que a greve demonstrou que a ordem institucional da fábrica não podia mais ser mantida e reproduzida. Os autores afirmam que, ao introduzir a ideia de *generative templates* combinados com a noção de mecanismos de inscrição-delegação, puderam superar limitações da abordagem da tecnociência – em especial da teoria ator-rede: “por haver chamado atenção aos mecanismos generativos que dão suporte à constituição e institucionalização de uma organização em larga escala, nossa análise baseada em *templates* contribui à agenda ampla de pesquisa da teoria ator-rede atual, que toma organizações, a economia, subjetividades e globalidades como seu principal foco analítico” (LAW, 1994; 2002; CZARNIAWSKA; HERNES, 2005 *apud* PATRIOTTA; LANZARA, 2007, p. 22). Os autores sugerem que esta limitação foi superada pelo abrir da abordagem da tecnociência à dimensão cognitiva, pelo ligar de *templates* a modelos de inscrição-delegação e *sensemaking*.

No entanto, é de notar-se que Patriotta e Lanzara (2007) sugerem abrir uma dimensão negada por Latour (2000, p.422): “antes de atribuir qualquer qualidade especial à mente ou método das pessoas, examinemos os muitos modos como as inscrições são coligidas, combinadas, interligadas e devolvidas. Só se alguma coisa ficar sem explicação depois do estudo da rede é que devemos começar a falar em fatores cognitivos”. O autor chega a propor uma moratória às explicações cognitivas por certo período de tempo, com o intuito de fazer as pessoas caminharem por outras vias de entendimento, e defende-se:

Não aguento mais ser acusado, eu e meus contemporâneos, de termos esquecido do Ser, de vivermos em um submundo esvaziado de toda substância, de todo sagrado, de toda a arte. Tampouco creio precisar perder o mundo histórico, científico e social em que vivo para reencontrar este tesouro. O envolvimento com as ciências, as técnicas, os mercados e as coisas não nos afasta nem da diferença entre o Ser e os entes nem da sociedade, da política ou da linguagem (LATOUR, 1994, p. 89).

Para Latour (2000), mais importante que mecanismos e modelos de inscrição e delegação de conhecimento é a “capitalização” – compreendida como a soma das mobilizações, avaliações, testes e elos. Para entender a capitalização, Latour (2000) afirma ser necessário compreender o processo de mobilização. A

capitalização, que é produzida dentro de centrais de cálculo – organizações – com base nos traçados acumulados (amostras, mapas, diagramas, registros, questionários, etc), confere vantagem e durabilidade à rede. As capitalizações constituem o cerne da rede, “sendo mais importante observá-las, estudá-las e interpretá-las do que aos fatos ou mecanismos, porque reúnem estes últimos e os levam para dentro das centrais de cálculo” (LATOUR, 2000, p. 392).

A capitalização nos diz o que se associa a que, a natureza destas associações e a medida de resistência destas (LATOUR, 2000). Sendo assim, ao analisar o processo de AO como mobilização geral do mundo que possibilita dominação à distância e acumulação do conhecimento, descreve-se a capacidade de uma organização formar alianças para resistir a controvérsias: “como convencer outras pessoas, como controlar o comportamento delas, como reunir recursos suficientes num único lugar, como conseguir que a alegação ou o objeto se disseminem no tempo e no espaço” (LATOUR, 2000, p. 217). Isto tendo em vista que se considera que “na ausência de autoridade, não existe organização” (TAYLOR; VAN EVERY, 2011, p. 250).

Em resumo, uma vez que o conhecimento é descrito por meio de seu ciclo de acumulação, descreve-se os meios que permitem mobilidade, estabilidade e ‘combinabilidade’ de elementos que tornem possível a dominação à distância – capacidade de formar alianças para resistir a controvérsias (LATOUR, 2000). Quando se fizer necessário determinar a eficiência e perfeição de um mecanismo, “não devemos procurar por suas qualidades intrínsecas, mas por todas as transformações que ele sofre depois, nas mãos dos outros” (LATOUR, 2000, p. 421).

A seguir descreve-se como e porque se acredita que a CO, em específico os desenvolvimentos da Escola de Montreal – que compreende organizações como textos e conversações –, provê percepções relevantes para trabalhar em intersecção com o processo de AO da organização estudada.

2.2. COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL

A Comunicação Organizacional (CO), assim como a Aprendizagem Organizacional (AO), constitui-se como ciência social aplicada, um campo de estudos localizado dentro da teoria organizacional. Conforme apontado por Sousa (2002), as ciências sociais, em especial a sociologia, orientam as diferentes atualizações teóricas no campo de estudos da comunicação. No entanto, os estudos “fronteiriços” de CO, recebem influência não apenas da sociologia, mas também da psicologia comportamental e cognitiva, das ciências econômicas, da filosofia e até mesmo da antropologia, uma vez que temas como interculturalidade comunicacional invadem os complexos espaços sociais das organizações (GRIMSON, 2000).

O campo científico de estudos relacionado à CO na atualidade trabalha ação, comunicação e organização como única e inseparável instância (FAIRHURST; PUTNAM, 1999; TAYLOR *et al.*, 1996; GROLEAU, 2005). No entanto, nem sempre foi assim, pois comunicação e organização eram compreendidas pelos precursores deste campo de estudo como corpos de conhecimento estanques (CASALI, 2007). Para Putnam, Nicotera e McPhee (2009, p. 05) inicialmente as pesquisas sobre CO “tratavam organizações como objetos, identidades retificadas, ou containers onde mensagens são enviadas por canais para baixo e para cima pelas interações entre cargos (superiores e subordinados) e por redes de comunicação interna”.

Taylor e Van Every (2011) assinalam que a CO, como campo de estudos, surge depois da década de 60 a partir de uma escola híbrida de prática administrativa que se denominava “comunicação industrial e de negócios”. Para Taylor e Van Every (2011), pioneiros responsáveis pelo reconhecimento da CO como disciplina são Redding (1985), Thayer (1986), Tompkins e Redding (1988). Conforme indicam Taylor e Van Every (2011), por muito tempo esta nascente disciplina não pode desvincular-se de sua herança interdisciplinar – em especial da psicologia social – resultando em pesquisas predominantemente funcionalistas e positivistas. Entendimento ultrapassado que buscava pela comunicação na organização. Refletindo uma lógica mecanicista que prevaleceu até os anos 80, objetivava através do estudo da CO descrever uma realidade concreta, externa,

administrável e estruturada que interpretava informações como fato de interesse específico (FAIRHURST; PUTNAM, 1999).

Taylor e Van Every (2011, p. 08) mostram que na década de 80 Putnam e Pacanowsky (1983) e McPhee e Tompkins (1985), entre outros pesquisadores, “questionaram a base conceitual de sua nova ciência”. Abrindo os horizontes à década de 90 onde, pela CO, pesquisadores puderam mostrar insatisfação com visões tradicionais de organizações. Entretanto, Putnam e Nicotera (2009) apontam que apesar da importância concedida ao estudo da comunicação no processo organizacional, pesquisas dedicadas à relação entre comunicação e organização são recentes.

Taylor e Van Every (2011) sustentam, dentro dos desenvolvimentos do campo de CO, a visão de que a criação e manutenção de ideias e objetos “sociais” se dão através da relação entre discurso, texto e ação, com o fim de:

(...) explicar o “como” de organizar uma vez que a organização esta situada na comunicação. A ênfase se dá em como texto e conversação informam um ao outro, e, nesse processo, constitui a própria organização como um ator organizacional em uma espécie estranha de diálogo com seus membros (TAYLOR; VAN EVERY, 2011, p.12).

Para Nicotera (2009), James R. Taylor, que desenvolveu a teoria texto conversação, é um dos mais importantes estudiosos da tradição teórica que denomina-se Comunicação Constitui Organização (CCO)⁵⁸. A ideia de “constituição comunicativa” expressa, além da construção social, a emergente história da organização e sua reprodução contemporânea, as práticas de organização e participação, os elementos materiais, formais e as causas eficientes que constituem a organização (PUTNAM; NICOTERA; McPHEE, 2009).

Conforme apontado por Nicotera (2009), James R. Taylor deu início a uma perspectiva particular, assentada na visão constitutiva da comunicação, conhecida por Escola de Montreal⁵⁹. Escola essa que: (1) tem como preocupação a habilidade de agir no mundo; e (2) reivindica que não humanos (textos, documentos, objetos,

⁵⁸ Outro autor considerado como referencia é McPhee, que desenvolveu a teoria dos quatro fluxos.

etc.) tem agência. A Escola de Montreal compreende organizações como textos e conversações, sendo assim acredita-se que essa provê percepções relevantes para trabalhar com o processo de AO. Nesse sentido, quando se advoga a favor da descrição do processo de AO em intersecção com a CO, busca-se intersecção com os desenvolvimentos da Escola de Montreal no campo de estudos da CO.

2.2.1. A Escola de Montreal

De acordo com Casali (2007), a Escola de Montreal é pouco conhecida no Brasil, mas amplamente difundida na América do Norte, Europa e Oceania. James R. Taylor, professor emérito do Departamento de Comunicação da Universidade de Montreal, é o precursor dessa escola de pensamento que tem como membros Carole Groleau, Daniel Robichaud, François Cooren, Hélène Giroux, Loren Lerner, Lorna Heaton, Mulamba Katambwe, Boris Brummans, Mathieu Chapout, Nicole Giroux, entre outros (CASALI, 2007).

A Escola de Montreal trabalha com a visão constitutiva da comunicação aplicada a organizações e associa-se, para tanto, às transformações e movimentos das pesquisas do campo da CO localizado dentro da teoria organizacional. A atitude dos pesquisadores em CO sofreu uma revolução a partir da virada linguística, onde, “a linguagem não é vista como servindo, apenas, ao relato de fatos, mas como atuando na sua construção e como aquilo com o qual se dá sentido às coisas, produz-se significados, formam-se redes e práticas de significação e se processam intercâmbios” (VEIGA-NETO e WORTMANN, 2001, p. 108). A Escola de Montreal é uma das perspectivas que emergem a partir desta virada linguística, onde:

dentre as influências européias se encontram a Teoria da Tradução de Michel Callon, a Sociologia do Conhecimento Científico de Bruno Latour, a Teoria da Atividade de Yrjö Engeström, a Teoria da Estruturação de Anthony Giddens, a noção de linguagem como ato performativo do inglês John Austin, a semiologia do suíço Ferdinand de Saussure, entre outros. A herança norte-americana pode ser identificada pela inspiração nas obras do

⁵⁹ É de notar-se, conforme exposto por Nicotera (2009, p. 178), “que outros estudiosos dedicados à teoria CCO incluem Linda L. Putnam, Robert D. McPhee, Gail Fairhurst, Lawrence D. Browning, Timothy Kuhn, Karen Ashcraft, Anne M. Nicotera, e muitos outros”.

geógrafo e economista canadense Harold Adams Innis, no Pragmatismo americano, na Teoria dos Atos da Fala de John Searle, na Análise do Discurso, na Cibernética e na Psicologia Social (CASALI, 2007, p. 03).

A concepção teórica da Escola de Montreal considera organizações como intercessão de duas dimensões – conversação e texto (TAYLOR, 2005)⁶⁰. Para a Escola de Montreal a organização encontra-se dentro de um mundo misto de experiência social e material, é mediada pela “co-orientação” e construída pela linguagem em uso, ou seja, comunicação é o local onde a organização se produz (TAYLOR, 2005). Ao fazer isso, a Escola de Montreal estabelece uma relação de equivalência entre comunicação e organização (FAIRHURST; PUTNAM, 1999) – um dos pressupostos básicos da Escola de Montreal (CASALI, 2007).

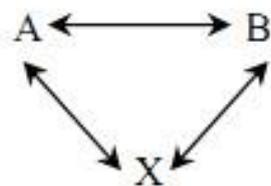
Abaixo se detalha melhor o que significa dizer que organizações são mediadas pela co-orientação, que se manifesta em forma de conversações e textos.

2.2.2. Co-orientação

Co-orientação, compreendida como unidade mínima de comunicação e organização, estabelece uma unidade básica de análise da comunicação organizacional (CASALI, 2007). A co-orientação é simbolizada pela relação “A <-> B <-> X”, que representa atividade central ilustrando uma “interação conversacional básica” com uma “estrutura formal”, ou seja, “A e B” com respeito a “X” (TAYLOR, 2005). Em outras palavras, a co-orientação ocorre dentro de limites impostos por um objeto comum (X), por meio de associação (A e B) dentro de uma comunidade (TAYLOR; ROBICHAUD, 2004). A co-orientação, simbolizada pela relação “A <-> B <-> X”, pode ser mais bem compreendida pela figura a seguir.

⁶⁰ Pode ser analisado como similar à concepção de Walsh e Ungson (1991) e Ramos (1983). Ou ainda como similar a concepção de Nicolini e Meznar (1995), que afirmam que o processo de AO conta com dois lados, a saber: (1) cognição em ação; e (2) o processo de representar, formalizar e normalizar o conhecimento.

Figura 3: Sistema de co-orientação.



Fonte: Casali (2007). Adaptado de Taylor *et al.* (2001).

“A e B” são atores, indivíduos, coletividades, agentes (CASALI, 2007), não existindo limites às identidades que possam ser assumidas por A e B. De acordo com a Escola de Montreal a única imposição é que existam, no mínimo, dois sujeitos que se comuniquem. Agência, entendida como conceito na teoria da co-orientação, não está nem com A e tão pouco está com B ou X, agência “toma significado apenas no contexto de um evento comunicacional” (TAYLOR, 2005, p. 150), representado por $A \leftrightarrow B \leftrightarrow X$.

Já agente é o ser, ou a coisa, que possui intencionalidade e instrumentalidade (TAYLOR, 2005) – “agente não é apenas aquele que atua, um ator; é também aquele que atua para” (TAYLOR, VAN EVERY, 2011, p. 29). Com base no conceito de agência e agente, Taylor e Van Every (2011) desenvolveram a hipótese de que uma organização pode ser compreendida como assentando significado pela construção de agência, onde um ator age pelo outro. Sendo assim, organização, agente não humano, constitui-se como “última fonte de agência, e aquela que informa a relação de agência com significado – e autoridade” (TAYLOR, VAN EVERY, 2011, p. 28).

Para chegar a estas definições de agência e agente Taylor (2005) partiu de uma análise de Guidens (1984). Taylor (2005) concorda com Guidens (1984) quanto à afirmação de que “as propriedades estruturais de sistemas sociais constituem-se como meio e resultado das práticas que eles organizam recursivamente, mas não compreende o local da estrutura como interna ao ator, ou seja, como mero traço de memória” (GUIDENS, 1984, p. 25 *apud* TAYLOR, 2005, p. 152). Taylor (2005, p. 153) afirma preferir o raciocínio de Latour (1987, 1993, 1994), uma vez que esse autor “localiza o efeito da estruturação na construção da agência, e torna agência um conceito fundamentalmente comunicacional”. Para Latour (1987, 1993, 1994), de

acordo com Taylor (2005, p. 153), “ação humana sempre reflete a mobilização e organização de agentes, incluindo objetos, que incorporam intencionalidade de seus construtores mesmo quando não estão presentes na situação”.

Taylor (2005) considera constante a necessidade de tradução entre “agentes”, devido à existência de ambientes sócio-material e linguístico. Na concepção do autor a tradução entre os mundos é alcançada pela comunicação, e modelar o processo comunicacional é satisfatório somente se é possível capturar a dinâmica das fluentes traduções: “o mecanismo que afeta a tradução, propõem-se, é a co-orientação” (TAYLOR, 2005, p. 147)⁶¹.

O “X” pode ser caracterizado / compreendido como sendo um objeto real, ou, até mesmo, uma abstração. Algo que “A e B” conversam a respeito, orientam sua atenção, escuta, expressão e fala. O “X” se torna comum tanto a “A” quanto a “B”, que, na conversação, buscam coordenar falas, escutas e respostas, com a finalidade de “estabelecer realidades”, “entender e gerar atividades” e de “expressar a relação que os membros organizacionais têm uns com os outros, e que às vezes são renegociadas” (TAYLOR, 2005, p.148). Taylor (2005, p. 148) afirma a necessidade da presença de um objeto figurando no modelo da co-orientação, visto que “pessoas são levadas a responder a um mundo”.

Um objeto, o “X”, como a pouco descrito, pode ser compreendido como “entidade de linguagem” (TAYLOR, 2005) e não apenas como uma palavra com significados básicos, determinados e / ou estáveis. Objeto, sendo esse concreto, abstrato ou uma palavra a ser traduzida, influencia a experiência e atividade dos atores (TAYLOR, 2005).

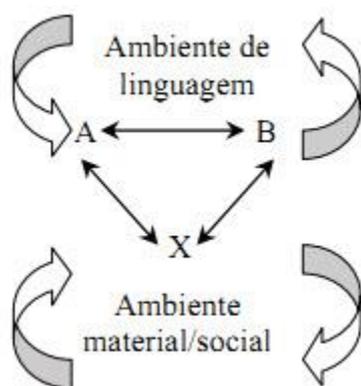
Um estudo prático que torna possível exemplificar como se da à relação entre um objeto (X) e a ação organizacional pode ser encontrado no trabalho de Cooren (2004). O autor, ao discorrer sobre como o texto (especialmente documentos, mas não somente) persuade na ação organizacional, possibilita

⁶¹ Para Sampaio (2005), tradução não se limita às operações entre diferentes idiomas, mas acontece em todos os atos comunicativos onde não objetiva-se acabar com as diferenças, mas sim “babelizar”. A metáfora “babelizar” foi retirada da obra Torres de Babel de Derrida (2002), que apoiou-se no mito bíblico para definir tradução como dívida impossível de ser quitada, mas que deve ser realizada.

compreender que objetos podem sim exercer agência em organizações⁶². Outros estudos empíricos – que denotam “organizações como texto” – podem ser encontrados em Taylor e Van Every (2011).

O caráter específico do modelo da co-orientação – representado na figura que segue abaixo – desenvolvido pela Escola de Montreal “enxerga a comunicação humana como enraizada em dois diferentes ambientes, um dos quais é a realidade enquanto híbrido material-social à qual as pessoas respondem diariamente, como atores, e o outro que é a linguagem, meio do *sensemaking*, e, portanto, de entendimento” (TAYLOR, 2005, p. 146). A co-orientação “busca reconciliar os imperativos contrastes do material-social bem como os limitadores e catalisadores linguísticos” (TAYLOR, 2005, p. 147); é responsável por efetuar a difícil, mas necessária “tarefa da tradução” dos dois ambientes, para utilizar uma expressão Derridiana.

Figura 4: Modelo de co-orientação.



Fonte: Casali (2007). Adaptado de Taylor e Robichaud (2004).

Sendo assim, é possível “enxergar o sentido do discurso como indexado, e expressando, não apenas atitudes frente a um mundo material de atividade, mas também uma configuração social de lugares que restam por detrás da conversa”

⁶² Groleau (2005), ao analisar o trabalho de Cooren (2004), afirma que esse autor ignora importantes considerações do contexto associados com a produção do texto como entidade material em seu estudo, sugerindo que pesquisas científicas que tomem a teoria da co-orientação como perspectiva de análise tomem em conta certos elementos do contexto no qual se desenvolve a investigação, deixando essas tensões permanentemente abertas.

(TAYLOR, 2005, p. 150). Na co-orientação as pessoas tomam uma identidade, onde cada parte busca preservar sua independência de ação e autonomia (TAYLOR, 2005). Resulta que a co-orientação é frequentemente ambígua, contraditória, e simultaneamente positiva e negativa (TAYLOR, 2005). Esta ambiguidade é também típica de interações comunicacionais entre pessoas, grupos e organizações com formas de enxergar o mundo que diferem, com distintas criações, procedências e bases culturais, sociais, políticas e econômicas que se somam à configuração social dos lugares por detrás da co-orientação.

Na continuação se descreve a dinâmica texto / conversação, um conceito chave para trabalhar a co-orientação.

2.2.3. Texto e conversação

Na perspectiva da co-orientação, um dos principais conceitos é o da conversação, que estabelece a base para a ação e possibilita a coordenação entre seus membros:

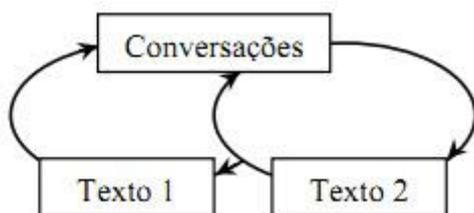
Em outras palavras, conversação é o mediador da co-orientação. Falando de maneira prática, é através da conversação que indivíduos, engajados em um mundo material e social de atividades ordinárias, se reúnem para se organizarem (GROLEAU, 2005, p. 164).

Comunicação envolve, além da conversação, o texto, que é mediador da estrutura organizacional, que estabiliza e assenta a conversação pela inscrição e estruturação desta em discurso específico (MCPHEE; ZAUG, 2009; CASALI, 2007). O texto é também transformado por esta mesma conversação em andamento, ou seja, “a conversação retorna, recursiva e reflexivamente, para tornar-se seu próprio objeto” (TAYLOR, 2005, p. 153). Nesse sentido, como exposto por Groleau (2005), a teoria da co-orientação preocupa-se com práticas humanas que sempre se orientam a objetos. Para o autor objetos são atualizados pela linguagem, entidades materiais e dinâmicas sociais. Práticas humanas, sendo assim, tomam forma pela linguagem e pela materialidade. Conversação é, por fim, mediador da ação comunicativa organizacional (MCPHEE; ZAUG, 2009). Para a Escola de Montreal, é com base na

dinâmica que se dá entre texto e conversação que a comunicação constitui a organização.

O texto tem certas propriedades que as conversações não têm, como, por exemplo, a capacidade de transcender o local – esses textos, ou objetos, são colocados em circulação por um processo comunicativo que decorre de um desempenho de mediação (FAIRHURST; PUTNAM, 1999)⁶³. O texto, ou objeto, não está, para tanto, limitado a uma palavra que se encontra fora da conversação (TAYLOR, 2005). O texto, em Taylor *et al.* (1996), é compreendido como agente efetivo que interage com conversações, dinâmica essa que representa processo contínuo, circular, que envolve a tradução de textos em conversações e vice-versa. Casali (2007) aponta que apesar de textos representarem conversações cristalizadas, estruturadas e inscritas em um discurso, esses podem constantemente ser questionados por novas conversações ou até mesmo modificados frente a um processo de tradução e interpretação, como pode ser visualizada na figura abaixo⁶⁴:

Figura 5: Dinâmica texto / conversação.



Fonte: Casali (2007). Adaptado de Taylor et al. (1996).

Em síntese, é nessa realidade híbrida que se estabelecem as organizações. A conversa serve a ação. A conversa gera também textos, que servem igualmente a ação e a conversação.

Com base no conteúdo apresentado até então sobre AO e CO, bem como considerando o consenso e dissenso acima identificados, descreve-se na sequência

⁶³ Mediação é a criação de um agente / agência de uma ação subjetiva em forma material ou texto, onde agência é forma híbrida que congrega componentes objetivos e subjetivos – “agentes ou atores são redes heterogêneas que incorporam humanos e não humanos” (FAIRHURST; PUTNAM, 1999).

possíveis inter-relações entre AO e CO (especificamente no que se refere aos desenvolvimentos da Escola de Montreal). Intersecção essa que, de acordo com Gennai (2006), tem potencial para criar uma área de estudo comum que pode ser denominada “processo de *organizing*”⁶⁵.

2.3. APRENDIZAGEM E COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL

Em um primeiro momento apresentaram-se conceitos e perspectivas de AO, ou, em outras palavras, os fundamentos que norteiam esse campo de estudo. Igualmente descreveram-se as abordagens tecnociência e situada com especial particularidade, por serem consideradas pelo presente estudo como perspectivas privilegiadas para relacionar-se com conhecimento e aprendizagem em organizações. Considerando as divergências e convergências entre ambas as abordagens considera-se: o processo de AO como mobilização de elementos heterogêneos, com o fim de exercer domínio a distância e acumular conhecimentos.

Logo se agregou a discussão o campo de estudo da CO, em específico o desenvolvimento sobre esta teoria segundo a Escola de Montreal. Apresentou-se a co-orientação e a dinâmica texto / conversação, desenvolvidos por essa “escola” de pensamento. A Escola de Montreal, centrada na comunicação, busca explicar como se dá o processo de *organizing*. Descrição que, com base no estabelecimento de uma unidade de análise da comunicação organizacional (teoria da co-orientação), busca compreender como a dinâmica texto / conversação constitui a organização como um atuante permitindo o exercício da autoridade.

Em decorrência do papel central que exerce a “comunicação” no processo pelo qual a aprendizagem pode ser considerada organizacional – pela mobilização de elementos heterogêneos que possibilita a dominação à distância – alguns teóricos da CO provêm uma visão do conhecimento e da aprendizagem organizacional com base em uma teoria centrada na comunicação. Assim, alguns

⁶⁴ Ou conforme exposto por Ramos (1983), a análise da tomada de decisão organizacional envolve considerar decisões tanto em participio presente (conversações) como em participio passado (textos). Essa “associação” foi desenvolvida pelo autor.

⁶⁵ Tradução para *organizing process*.

estudiosos da AO centrados em processos organizacionais utilizam comumente textos, narrativas e discurso para explorar fenômenos relacionados ao conhecimento e a aprendizagem organizacional; que são analisados e descritos pela presente pesquisa como mediadores que vinculam lugares, organizações.

Conforme evidenciado, os campos de estudo da AO e da CO refratam e convergem, sendo infinitos os “ângulos de refração que podem formar-se entre superfícies brilhantes com inclinações diferentes” (CALVINO, 1999). Afirmação essa que pode ser corroborada por Gennai (2006), que estuda fusões e aquisições. A autora examinou a partir de problemas organizacionais pós-fusão a relação existente entre AO e CO, concluindo que essas áreas de estudo inter-relacionam-se.

Alguns exemplos de estudos teóricos e empíricos de AO que abrangem discurso, texto e narrativas como meio de entendimento podem ser encontrados em:

- Cook e Yanow (2000): para os autores artefatos culturais são objetos, linguagem e a ação, através do qual o conhecimento coletivo organizacional ou o saber como fazer (enraizado na prática organizacional) é transmitido, expressado e utilizado;
- Walsh e Ungson (1991): esses autores discutem memória organizacional como network de significados compartilhados intersubjetivos que são sustentados através de desenvolvimento e uso de uma linguagem comum e de interações sociais diárias.
- Levitt e March (1988) vislumbram organizações como aprendizagem porque para eles a organização tem o poder de codificar histórias em rotinas que guiam o comportamento;
- Easterby-Smith e Araujo (2001): autores defensores de uma abordagem situada e social das organizações, afirmam que aprendizagem ocorre, e o conhecimento é criado, principalmente através de conversações e interações entre pessoas.
- Lave e Wenger (1991); Brown e Duguid (1991); Elkjaer (2003); Patriotta (2003): esses autores também são proponentes da abordagem situada, visto que entendem o aprender e o conhecer como atividade social

contextualizada, onde adquire-se linguagem e ponto de vista pela participação em comunidade de prática específica.

- Easterby-Smith *et al.* (2000): na concepção desse autor, a ênfase em abordagens sociais ao entendimento da aprendizagem e do conhecimento promove a emergência de novas unidades de análise que permitem compreender como identidades, artefatos, ideologias, regras, linguagens, moralidade e interesses estão entrelaçados e afetam uns aos outros no processo de aprendizagem coletiva; e
- Patriotta (2003); Patriotta e Lanzara (2007): esses autores utilizam o tempo, breakdowns, narrativas e controvérsias como lentes para estudar o conhecimento como processo e fenômeno empírico.

A lista provida acima, apesar de não ser exaustiva, traz exemplos da intersecção existente entre AO e CO. Inter-relação essa indireta, uma vez que não se encontrou na literatura consultada estudos de AO que correlacionam direta e claramente este campo de estudo com a CO, sustentando esta relação teórico-empiricamente.

Apesar deste fato, há evidências de que esta correlação entre AO e CO existe. Isso por que a antropologia passou a reconhecer que “sistemas semióticos não-verbais (...) carecem do poder óbvio para organizar a ação que se vê na linguagem” (HERZFELD, 1992, p. 100). Também é salientado por Kuper (2002), que, frente a insinuações totalitaristas do termo cultura, muitos autores encontram estratégico escrever sobre hábito, ideologia ou discurso.

A antropologia, para tanto, indiscutivelmente influencia teórica e praticamente as ciências sociais aplicadas como é o caso da AO, conforme demonstrado pela “lista” de estudos que utilizam discurso, texto e narrativas como meio de entendimento de fenômenos organizacionais. Bem como é o caso da CO, não apenas, mas principalmente dos teóricos da vertente Comunicação Constitui a Organização.

Alguns dos exemplos de estudos de CO encontrados abrangem a AO mais diretamente. Centrados na comunicação buscam compreender como o conhecimento e a aprendizagem pode ser considerada organizacional:

- Giroux; Taylor, 2002: para esses autores teorias correntes de AO falham ao problematizar a justificativa da crença no novo conhecimento, apesar de reconhecer como essencial na disseminação e integração de idéias e práticas inovadoras. O que leva os autores a reconhecer a “justificativa” como conquista social e retórica, com resultado imprevisível;
- Canary; McPhee, 2010: em livro recentemente editado os autores analisam o conhecimento e a aprendizagem organizacional a partir da perspectiva da comunicação. Em suma os autores descrevem as práticas, as conexões, as tecnologias e os contextos comunicativos (as) do conhecimento e da aprendizagem organizacional; e
- Taylor; Van Every, 2011: os autores apontam conhecimento organizacional como resultado da prática e a aprendizagem como resultando da fricção gerada pelo confronto entre comunidades de prática fronteiriças, que não é o caso da presente pesquisa. A AO, na concepção dos autores, têm como objetivo coordenar atividades de muitos atuantes pela inscrição de agência em agentes específicos (humano ou não humano), o que levou-os a assumir uma organização como sistema de autoridade. Para os autores o que torna a AO complicada é o fato de que esta “agência criada por um terceiro” encontra-se com a “realidade prática” pela da ação de um diferente agente.

Diante do exposto, observa-se a grande importância da CO para o entendimento do processo de AO. Ou melhor, verifica-se que essas áreas de estudo, quando inter-relacionadas, corroboram para o entendimento do processo de *organizing* (GENNAI, 2006).

A presente pesquisa optou por um estudo de caso único para descrever o processo de AO, em intersecção com a CO. A descrição dos procedimentos metodológicos é apresentada na sequência, assim como as categorias analíticas e o modelo conceitual de pesquisa.

3. METODOLOGIA

Como (trans)portar a experiência (ao) no papel? Como não planificar aquilo (aqueles) que é (são) tri, quadri, multidimensional(is)? Como a língua cria e recria e trasforma e dá forma? E tira a forma? Reforma, talvez. (...) Como, neste momento da escrita, fazê-los vivos? (...) Como? (FERREIRA, 2005, p. 108).

Nesse espaço, onde se deve “prestar contas às/aos outras/os, que também investigam e pensam territórios teóricos” (CORAZZA, 2002, p. 106), apresenta-se a metodologia de pesquisa a ser utilizada para o desenvolvimento do estudo, a qual se encontra na seguinte sequência: (1) especificação do problema de pesquisa e perguntas de pesquisa; (2) modelo conceitual de pesquisa a ser utilizado no estudo; (3) apresentação e definição das categorias analíticas e definição de outros termos relevantes; (4) delimitação e delineamento de pesquisa; e (5) limitações do estudo.

3.1. ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Como ocorre o processo de Aprendizagem Organizacional (AO) na Coordenação do Programa de Inglês em Educação Básica (Coordenação), em intersecção com a Comunicação Organizacional (CO), na implantação do Programa de Inglês em Educação Básica (Programa) da Secretaria de Educação e Cultura de Coahuila (SECC), México, desde o seu lançamento (1995 / 96) até 2011?

3.1.1. Perguntas de Pesquisa

- Quais foram os eventos significativos encontrados na implantação do Programa de Inglês em Educação Básica pela Coordenação do Programa de Inglês em Educação Básica (cadeia de associações e convencimentos)?
- Tendo como base os eventos significativos, quem a Coordenação alistou na implantação do Programa e quais são as alianças que tornam o

alistamento inquestionável permitindo o controle dos alistados (elementos não humanos que mantêm as forças congregadas)?

- Quais elementos heterogêneos e distantes foram acumulados pelos alistados (textos e conversações) e qual a relação com o processo de AO na Coordenação?
- Qual é a relação do Programa Nacional (controvérsia) com o processo de AO na Coordenação e com as novas alianças formadas?

3.2. MODELO CONCEITUAL DA PESQUISA

O modelo conceitual da pesquisa consiste em quatro passos, pensados a partir dos objetivos específicos para descrever como ocorreu o processo de AO na Coordenação, em intersecção com a CO, na implantação do Programa da SECC desde o seu lançamento (1995 / 96) até 2011.

O primeiro passo buscou criar uma sequência dos fatos encontrados na implantação do Programa pela Coordenação, desde o seu lançamento em 1995/1996 até hoje.

O segundo passo descreveu os alistados pela Coordenação para implantar o Programa, bem como a Coordenação exerceu controle sobre os alistados.

O terceiro passo da estratégia de pesquisa analisou os elementos heterogêneos acumulados na rede do Programa (textos e conversações), que possibilitam a Coordenação exercer controle a distância sobre o Programa e acelerar o ciclo de acumulação do conhecimento.

Por último, o quarto passo descreveu a relação do Programa Nacional (controvérsia) com o processo de AO na Coordenação, e com as novas alianças formadas – “como convencer outras pessoas, como controlar o comportamento delas, como reunir recursos suficientes num único lugar, como conseguir que a alegação ou o objeto se disseminem no tempo e no espaço” (LATOUR, 2000, p. 217).

Concordando com orientações metodológicas apresentadas por Patriotta (2003), no desenvolver da pesquisa procurou-se: (1) seguir o atuante enquanto *busy at work*, bem como aproximar-se das práticas locais, das interações face a face e

das controvérsias; e (2) utilizar, no desenvolvimento do estudo, uma análise mais ampla que envolvesse noções de sociedade, normas, valores, culturas, estruturas, e o contexto social.

O presente modelo conceitual é inspirado no método proposto por Latour (2000) no livro *Ciência em Ação*, nos desenvolvimentos de Taylor e Van Every (2011) sobre texto como base constitutiva organizacional, e nos elementos de Patriotta (2003) sobre processos de institucionalização do conhecimento.

Segue abaixo as definições das categorias analíticas.

3.2.1. Definições das categorias analíticas

- Processo de AO

Definição Constitutiva

Considera-se o estudo da AO como processo integrado sistematicamente ao indivíduo, ao grupo e a organização (ANTONELLO, 2005), que envolve agência humana e não humana (LATOURE, 2000), pelo qual se dá a mobilização de elementos heterogêneos que possibilita a dominação à distância (LATOURE, 2000). Seu conteúdo é o próprio conhecimento (TAKAHASHI, 2007; PATRIOTTA, 2003), que apenas pode ser compreendido por meio de seu ciclo de acumulação (LATOURE, 2000).

Definição Operacional

Com base em Latour (2000) o processo de AO foi estudado na ação, onde se optou por seguir os rastros de atuantes: a totalidade dos atores da Coordenação, da Oficina Sul (uma das cinco Oficinas Regionais), de escolas da região sul observadas e avaliadas por um Enlace Técnico em específico, bem como dos textos, formatos, concentrados, agendas, metodologias e documentos legais referidos por estes atores em suas conversas. Para tanto, a análise do processo de aprendizagem

da Coordenação do Programa girou em torno de objetos, relações sociais e controvérsias.

Na Coordenação os elementos textualizados – resultado da dinâmica texto / conversação –, que circulam pela rede do Programa, fornecem os principais indicadores de que a aprendizagem tornou-se organizacional. As interações na rede do Programa, sendo assim, congregam materiais e atores distantes, que foram incluídos na descrição.

O processo de AO na Coordenação na implantação do Programa, em intersecção com a CO, é descrito com base: na cadeia de associações e convencimentos; na lista de pessoas alistadas e no processo pelo qual se dá o controle dos alistados; nos elementos heterogêneos acumulados pelos alistados; e no Programa Nacional compreendido como controvérsia.

Técnicas utilizadas para análise do processo de AO, foram: (1) entrevistas espontâneas e semi-estruturadas; (2) análise documental; (3) utilização de diários; (4) acompanhamento das agendas de trabalho dos atuantes; e (5) observação não participante de humanos e não humanos envolvidos no processo de AO.

- Co-orientação

Definição Constitutiva

Unidade mínima de comunicação e organização (CASALI, 2007). A co-orientação é simbolizada pela relação “A <-> B <-> X”, que representa atividade central ilustrando uma interação conversacional básica com uma estrutura formal, ou seja, A e B com respeito a X (TAYLOR, 2005). Em outras palavras, a co-orientação ocorre dentro de limites impostos por um objeto comum (X), por meio de associação (A e B) dentro de uma comunidade (TAYLOR; ROBICHAUD, 2004).

Definição Operacional

Ao analisar interações a partir da Coordenação, buscou-se pelo X que A e B estão conversando a respeito; indícios materiais, institucionais e organizacionais que permitem considerar que o conhecimento institucionalizou-se em um processo de

aprendizagem organizacional (agendas, formatos, concentrados, documentos legais, entre outros).

- Texto / Conversação

Definição Constitutiva

Na perspectiva da co-orientação, um dos principais conceitos é o da conversação, que estabelece a base para a ação e possibilita a coordenação entre seus membros. O texto, em Taylor *et al.* (1996), é compreendido como agente efetivo que interage com conversações. Assim, a dinâmica texto / conversação representa processo contínuo, circular, que envolve a tradução de textos em conversações e vice-versa. Casali (2007) aponta que apesar de textos representarem conversações cristalizadas, estruturadas e inscritas em um discurso, esses podem constantemente ser questionados por novas conversações ou até mesmo modificados frente a um processo de tradução e interpretação. A conversa serve a ação. A conversa gera também textos, que servem igualmente a ação e a conversação.

Para Latour (2000) o texto é uma inscrição – meio termo entre ausência e presença dos elementos – que pode ser acumulados e combinados nos centros; ou seja, na Coordenação. Elementos textualizados permitem tornar o uso da metodologia em sala de aula, a escola, o professor, o desempenho dos alunos, o parecer dos diretores, entre outros, em um móvel imutável e combinável (LATOUR, 2000).

Definição Operacional

Verifica-se pela dinâmica texto / conversação “como a mobilidade, a estabilidade e a permutabilidade das inscrições são aumentadas” e, nesse processo, como a Coordenação reúne e ata estas conversações cristalizadas em (e influenciadas por) textos e, consecutivamente, amplia sua rede de controle e acelera o ciclo de acumulação do conhecimento na rede do Programa.

Técnicas utilizadas para análise desses “móveis imutáveis e combináveis” (LATOURE, 2000), que “integram” e “diferenciam” (TAYLOR, VAN EVERY, 2011), foram: (1) entrevistas espontâneas e semi-estruturadas; (2) análise documental; (3) utilização de diários; (4) acompanhamento das agendas de trabalho dos atuantes; e (5) observação não participante de humanos e não humanos envolvidos no processo de AO.

Definição de outros termos relevantes

- Atuantes organizacionais

Para Latour (2000, p.138) o termo atuante (*actante*) inclui qualquer humano e não humano que seja representado, pois “tanto as pessoas capazes de falar como as coisas incapazes de falar têm porta-vozes”.

- Controvérsia

Lente metodológica que possibilita adentrar a fatos/artefatos por meio da reconstrução sistemática de eventos e da criação de diferentes tempos e espaços (LATOURE, 2000; PATRIOTTA, 2003).

- Agência humana e não humana

Aos humanos e não humanos que compõem a rede do Programa – como os trabalhadores, materiais, textos, formatos, concentrados, agendas, entre outros – a Coordenação delega agência. Assim, estes atuantes organizacionais (*actants*) (LATOURE, 2000) desempenham e representam o Programa em nome da Coordenação.

- Comunicação Organizacional (CO)

Por CO compreende-se os desenvolvimentos da Escola de Montreal; em específico a co-orientação e a dinâmica texto / conversação.

- Alistados e alianças

Alistamento é um termo utilizado por Latour (2000) para referir-se ao processo pelo qual uma organização, um centro, ou até mesmo uma pessoa, reúne humanos e não humanos em torno de um novo artefato técnico com a finalidade de torná-lo menos novo; legítimo e incontestável. Alistados são pessoas que reúnem materiais, evidências, opiniões, entre outros, para utilizar no processo de institucionalização de um novo artefato técnico. Os próprios materiais reunidos – formatos, minutas, estatísticas, entrevistas –, assim com as informações concentradas nesses objetos, podem ser considerados como estando alistados no processo que visa alcançar aceitação social deste novo artefato técnico. Os diferentes alistados, assim sendo, são associados por meio de alianças diversas que contribuem no processo de institucionalização do conhecimento em meios duráveis de significação (LATOURE, 2000).

- Mediadores

São humanos e não humanos que, representando a agência de um terceiro (como uma organização), estabelecem relações fazendo com que outros agentes façam coisas inesperadas (LATOURE, 2005).

- Assessores e Enlaces

Assessores, que podem ser técnicos ou pedagógicos, são trabalhadores alistados no processo de implantação, seguimento e avaliação do PIP e do PNIEB pela Coordenação. Os Assessores exercem controle à distância das cinco regiões

do Estado de Coahuila, ao mesmo tempo em que aceleram o ciclo de acumulação do conhecimento, por meio de formatos e dos Enlaces.

Os Enlaces, que podem ser técnicos ou administrativos, trabalham nas Oficinas Regionais nas cinco regiões do Estado de Coahuila e, *in loco*, implantam, seguem e avaliam o PIP e o PNIEB. Os Enlaces interagem em sala de aula com professores, avaliando o uso que estes fazem da metodologia do PIP e do PNIEB, sendo responsáveis por cristalizar estas interações em formatos e concentrados que são capitalizados pela Coordenação.

- Formatos

São documentos preenchidos por Enlaces sobre o uso que professores fazem da metodologia, por professores sobre o conteúdo da metodologia e pertinência das capacitações, enfim, são formulários utilizados para exercer controle sobre a metodologia do Programa, bem como de seus aspectos administrativos (faltas, materiais entregues, escolas e alunos atendidos, lista de professores). Os formatos delimitam o que deve ser observado e avaliado, onde, como, quando e por quem.

- Capitalização

Capitalização é a soma das mobilizações, avaliações, testes e elos. Para entender a capitalização, Latour (2000) afirma ser necessário compreender o processo de mobilização. A capitalização, que é produzida dentro de centrais de cálculo – organizações – com base nos traçados acumulados (amostras, mapas, diagramas, registros, questionários, etc), confere vantagem e durabilidade à rede.

Assim, é um conceito utilizado por Latour (2000) para referir-se aos cálculos realizados por organizações. Capitalizações são produzidas pela Coordenação com base nos formatos. É o processo pelo qual a Coordenação combina informações, reúne dados, gera estatísticas, permitindo a tomada de decisão estratégico. A capitalização igualmente permite a Coordenação institucionalizar conhecimentos criados e compartilhados na prática escolar.

- Centrais de cálculo

São organizações que concentram o maior número de capitalizações, sendo responsável por reunir, agrupar, transformar e combinar os traçados acumulados.

- Teoria de ação

Os atores contam com suas próprias teorias de ação, que são avaliações com “um papel central na maneira que os atores capturam as atividades de outros atores (ou deles mesmos) para coordenar sua própria conduta” (THEVENOT, 2002, p. 03).

- Elementos heterogêneos

São elementos de natureza distinta e específica (humanos e não humanos), associados e alistados a partir da Coordenação para exercer controle a distância e acelerar o ciclo de acumulação do conhecimento.

3.3. DELIMITAÇÃO E *DESIGN* DA PESQUISA

Uma vez que objetiva-se descrever o processo de AO na Coordenação do Programa da SECC, em intersecção com a CO, realizou-se pesquisa com a totalidade de atuantes organizacionais da Coordenação localizada em Saltillo, capital de Coahuila.

A Coordenação é responsável por implantar, seguir e avaliar o Programa no Estado de Coahuila. Para fins de controle a Coordenação, assim como a SECC, divide o Estado de Coahuila em cinco regiões: Sul, Norte, Centro, Laguna e Carbonífera. Em cada uma das cinco regiões a Coordenação conta com uma Oficina Regional. A Coordenação pode ser considerada uma central de cálculos, já que reúne informações sobre as cinco regiões e, com base nestes concentrados, decide que formações desenvolver, o que modificar nos materiais, que materiais criar,

quantos professores deve-se contratar, ou seja, como seguir expandindo e movimentando a implantação do Programa.

Nas Oficinas Regionais, que se localizam nas cinco regiões do Estado de Coahuila, trabalham Enlaces Técnicos e Administrativos responsáveis por visitar as escolas para seguir e avaliar o uso do Programa em sala de aula – por meio de formatos e formulários (que pré-delimitam o que deve ser observado) que contém pareceres, fotos e comentários. Estes formatos acumulados são enviados pelas Oficinas Regionais à Coordenação com informações sobre o uso do Programa nas cinco regiões. E por isso que a Coordenação pode ser considerada uma central de cálculo e objeto da descrição do processo de AO do presente estudo, uma vez que o Programa é implantando, seguido e avaliado a partir desta organização sem que o professor, a escola, os alunos, os materiais, as carteiras e o quadro negro sejam deslocados até Saltillo.

Como o processo de AO é compreendido como a mobilização de elementos distantes para exercer o controle a distância e para acelerar o ciclo de acumulação do conhecimento (LATOURET, 2000), a fim de melhor descrever a ‘mobilização’ e o ‘controle’ exercido a partir da Coordenação, optou-se por realizar pesquisa também com uma das cinco Oficinas Regionais; a Oficina Sul. Nesta Oficina Regional (assim como nas outras quatro Oficinas Regionais) trabalham Enlaces Técnicos e Administrativos, responsáveis, respectivamente, por: observar, seguir e avaliar o Programa em sala de aula (o uso da metodologia pelos professores, a prática pedagógica dos professores, a aprendizagem dos alunos, entre outros); e administrar e gerir o Programa na região Sul (reunir e concentrar os formatos de seguimento e avaliação dos Enlaces Técnicos, realizar pagamentos, formular cartas diversas, atualizar estatísticas da região, entre outros). Entrevistou-se a totalidade dos atores da Oficina Sul. Também observou-se de maneira não participativa reuniões, interações entre os funcionários da Oficina Sul e entre estes trabalhadores e professores que ocasionalmente passavam na Oficina Sul para entregar formulários e tirar dúvidas.

Na Oficina Sul são 7 Enlaces Técnicos responsáveis por seguir, observar e avaliar a totalidade das escolas e pré-escolas que recebem o Programa na região sul. Escolheu-se seguir, mais minuciosamente, a agenda de 1 dos 7 Enlaces Técnicos da região Sul enquanto visitando (seguindo e avaliando) escolas e pré-

escolas. O Enlace Técnico que foi seguido é responsável por visitar pré-escolas em sua grande maioria, mas também escolas primárias, onde realiza o seguimento e a avaliação do Programa na prática escolar, com base em direcionamentos pré-estabelecidos pela Coordenação. Estes direcionamentos são pré-estabelecidos por formatos de seguimento, observação e avaliação. O Enlace Técnico preenche estes formulários, que delimitam os pontos a serem observados em sala de aula, que são agrupados na Oficina Sul por Enlaces Administrativos e então enviados a Coordenação. O mesmo processo acontece nas demais 4 regiões (Carbonífera, Centro, Laguna e Norte).

Uma vez que se escolheu seguir o Enlace em sua prática, aproveitou-se para entrevistar professores e diretores das escolas seguidas, observadas e avaliadas. Ou seja, pela conversa com professores e diretores, tratou-se de confrontar o discurso oficial da Coordenação e de uma de suas Oficinas Regionais com o discurso dos professores.

Conforme exposto até o momento, trata-se de um estudo de caso único do processo de AO na Coordenação, em intersecção com a CO. Entretanto, extrapola-se o nível organizacional com o intuito de melhor compreender o processo de AO na Coordenação; a oficina Sul (uma das cinco Oficinas Regionais) e algumas escolas da região sul são envolvidas e delimitadas dentro da pesquisa, conforme se relata abaixo.

3.3.1. Delineamento da Pesquisa

Na presente pesquisa adota-se abordagem qualitativa. Creswell (2009) aponta características específicas à abordagem qualitativa, tais quais: (1) dados devem ser coletados no ambiente natural dos atores organizacionais; (2) deve-se atender aos significados que os participantes dão ao problema; (3) é necessário utilizar múltiplas fontes de dados; (4) caráter emergente do projeto de pesquisa, onde frequentemente adota-se uma lente para pesquisa; e (5) envolve relato holístico dos fatos.

Na concepção de Erickson (1986 apud STAKE, 1995), uma pesquisa qualitativa é um estudo de campo que busca pelas interpretações dos atuantes

organizacionais, dos informantes objeto do estudo, e não pelas interpretações do pesquisador.

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. Com base na descrição objetiva-se apresentar relato detalhado do fenômeno social estudado, envolvendo sua configuração, estrutura, atividades, mudanças no tempo e relacionamentos (redes) com outros fenômenos (GODOY, 2006)⁶⁶. É exploratória porque busca explorar uma relação ainda não claramente sustentada, neste caso, entre AO e CO.

A estratégia de pesquisa adotada para isso é a de estudo de caso único, devido a que objetiva-se estudar uma unidade social profunda e intensamente, de forma prática dentro de seu contexto natural e imerso em sua realidade sócio-material (MARTINS; THEÓPHILO, 2007).

Para Stake (1995), estudos de caso podem ser considerados intrínsecos ou instrumentais. No entanto, o presente estudo de caso único pode ser considerado tanto intrínseco como instrumental.

Por um lado existe um interesse intrínseco no caso, uma vez que o pesquisador havia implantado, seguido e avaliado uma tecnologia educacional em quatro pré-escolas do Programa antes do início desta pesquisa, no período de 2007 a 2009. A experiência vicária foi relevante para compreender a complexidade do caso e poder escolhê-lo, para alavancar o estímulo à pesquisa neste setor e local e, por fim, para ter ampla acessibilidade ao caso que configura uma situação particular.

É também instrumental, pois se acredita que facilitou pensar a AO como processo que busca mobilizar elementos distantes para controlar a distância, ao mesmo tempo em que permite acelerar o ciclo de acumulação do conhecimento. A Coordenação, através de um processo de AO, em intersecção com a CO (por meio de formatos diversos), segue, monitora e avalia o Programa nas escolas e pré-escolas pela rede do Programa sem que a escola, a sala, o diretor ou o professor sejam levados fisicamente até a Coordenação. É igualmente instrumental uma vez que se encontrou com uma questão específica que se deseja estudar, um tema, na concepção de Stake (1995), ou uma controvérsia, segundo Latour (2000). O tema /

⁶⁶ Latour (2006) afirma que o pesquisador tem o dever de descrever o que os atuantes fazem para expandir, para relacionar, para comparar e organizar. Para o autor o pesquisador deve tomar a descrição como seu negócio – ir, ouvir, aprender, praticar e mudar constantemente a visão através do trabalho de campo, sempre com o intuito de produzir novas e robustas descrições.

controvérsia refere-se à criação do Programa Nacional, e mediante o estudo de caso quer-se compreender o impacto do Programa Nacional no processo de AO na Coordenação. O estudo de caso é, em outras palavras, um instrumento para efetivar uma descrição alternativa da AO como processo girando em torno de um tema / controvérsia.

Na concepção de Stake (2000), o interesse do pesquisador, uma vez que opta por realizar um estudo de caso, deve recair sobre a particularidade de casos únicos e não sobre o método de pesquisa. O estudo de caso único escolhido é de interesse prático e teórico uma vez que provê via de entendimento, pela descrição do processo de AO na Coordenação na implantação do Programa, a estratégias administrativas que se consolidam como agente ativo de mudanças sociais. Muitos são os países em similar fase desenvolvimentista à encontrada no México, empenhados no entendimento das etapas de seus programas, tentando traduzir suas (des)continuidades, seus fechamentos, desvelar suas associações, suas alianças, convencimentos e controvérsias.

Ademais, o estudo de caso único escolhido atende a dois dos cinco critérios estabelecidos por Yin (2005): (1) satisfaz todas as condições para compreender o processo de AO com base na lente teórica escolhida (Programa Nacional como controvérsia); e (2) representa uma situação rara em países latinos, uma vez que se trata de um programa bilíngue público para pré-escolas e escolas fundamentais do Estado de Coahuila. Na educação pública brasileira, por exemplo, o ensino de uma segunda língua se dá, obrigada por lei, somente para os três últimos anos do ensino fundamental.

A pesquisa tem um corte transversal no ano de 2011, com aproximação longitudinal. Longitudinal pelo caráter processual e temporal do processo de AO, que demanda que os dados sejam coletados ao longo do tempo, ao mesmo tempo em que são analisados e relatados retroativamente, permitindo resgate histórico de fatores chave para compreensão do fenômeno (CRESWELL, 2009). Inicialmente se propõe, conforme se explicita em breve, a efetivação de um levantamento de dados relativos a situações passadas (NEUMAN, 1999), onde se fez necessário retroceder às origens dos processos de concepção e implantação do Programa pela Coordenação, que iniciou no ano letivo de 1995/96.

Tratar-se de um estudo de caso único, centrado na Coordenação do Programa, e considera-se o nível de análise inter-organizacional. Isso por que o processo de AO do estudo de caso único prescinde extrapolar o nível organizacional, a fim de compreender a Coordenação como um sistema delimitado (ALVES-MAZZOTTI, 2006), conforme exposto anteriormente na delimitação da pesquisa.

Unidades de observação precisam então ser consideradas. Dentre elas estão os indivíduos e grupos da Coordenação, da Oficina Sul e de algumas escolas da Região Sul, que delimitam as observações realizadas pelo pesquisador com relação a quem deve ser observado.

A seleção dos entrevistados da Oficina Sul e de algumas escolas da Região Sul não é probabilística. A escolha da unidade de análise se deu intencionalmente, uma vez que a aproximação com os nódulos que compõem a rede do Programa e com seus atuantes visa apenas contribuir com a descrição do processo de AO na Coordenação.

3.3.2. Escolha do caso

Descreve-se o processo de AO na Coordenação do Programa da SECC. Para melhor descrever o processo de AO na Coordenação, em intersecção com a CO, a Oficina Sul e algumas escolas e pré-escolas da região sul são envolvidas na análise; nódulos que compõem a rede do Programa.

Os critérios de seleção do estudo de caso são: (1) interesse e identificação com o campo educacional por parte do pesquisador; (2) relevância atual de estudos que versam sobre processo de AO na implantação de programas; (3) constitui-se como um programa público de sucesso que se depara frente a uma controvérsia; (4) conveniência, pois o pesquisador já trabalhou com o Programa e tem facilidade de acesso; (5) trata-se de uma situação rara, uma vez que o ensino público do inglês no Brasil é obrigatório apenas para os três últimos anos do ensino fundamental; e (6) permite estudar a AO como processo que busca, por meio da mobilização de elementos heterogêneos, exercer controle a distância e acelerar o ciclo de acumulação do conhecimento (LATOURETTE, 2000).

3.3.3. Fonte e coleta de dados

Godoy (2006) aponta que a pesquisa qualitativa utiliza variadas fontes de informação. A autora, baseada em Yin (2005), aponta seis possíveis fontes de evidência: (1) documentos; (2) registros em arquivos; (3) entrevistas; (4) observação direta; (5) observação participante; e (6) artefatos físicos. Godoy (2006) sugere ainda outras fontes que podem ser combinadas às seis primeiras de diferentes formas, como: (1) imagens paradas; (2) imagens em movimento; (3) ruídos e músicas produzidos pelos atores organizacionais e aos quais esses estão expostos; e (4) dados quantitativos.

Godoy (2006) considera possível reunir todas as fontes de evidência citadas acima em três grupos principais: documentos, entrevistas e observações. A presente pesquisa fez uso dos três grupos para obter dados, no período de junho a dezembro de 2011.

- Documentos

Martins e Theóphilo (2007) referem-se à pesquisa documental como similar às pesquisas bibliográficas, mas que busca material não editado como cartas memorandos, correspondências, avisos, agendas, propostas, relatórios, estudos, avaliações, entre outros.

Godoy (2006) aponta que além dos materiais escritos apontados por Martins e Theóphilo (2007), as pesquisas documentais igualmente incluem estatísticas, banco de dados e elementos iconográficos. A autora ainda diferencia documentos primários, quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento estudado, de secundários, reunidos por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência.

Martins e Theóphilo (2007) apontam o grau de confiança e veracidade como desafios da pesquisa documental, sugerindo o uso de análises cruzadas e triangulações com resultados de outras fontes. Uma lista dos documentos consultados pode ser vista no capítulo 5.

- Entrevistas

Martins e Theóphilo (2007) definem entrevista como técnica de pesquisa para coleta de informações, dados e fatos. Para os autores entrevistas devem compreender o significado que os atuantes atribuem a questões e situações, em contextos não estruturados, com base no que o pesquisador conjecturou.

Em trabalhos qualitativos, conforme apontado por Godoy (2006), entrevistas são inúmeras, mais curtas e realizadas no ambiente natural dos entrevistados. Não significa que o pesquisador não possa optar por uma entrevista semi-estruturada, mais formal, orientada por guia de tópicos que possibilite ao entrevistado expressar-se em termos pessoais (GODOY, 2006).

Ao todo foram realizadas 41 entrevistas de junho a dezembro de 2011, todas integralmente transcritas. Com a média de 40-50 minutos de duração, as entrevistas somaram, depois de transcritas, um volume de 210 páginas em formato de documento de Word (espaçamento simples, e ajuste padrão das margens das páginas, em tamanho A4). O quadro a seguir⁶⁷ indica a distribuição das entrevistas realizadas:

Quadro 09: Entrevistas realizadas.

Entrevistado	Organização	nº de entrevistas
Coordenadora do Programa	Coordenação	1
Assessora Região Norte	Coordenação	2
Assessora Região Sul	Coordenação	3
Assessora Região Carbonífera	Coordenação	2
Assessora Região Centro	Coordenação	1
Assessor Região Laguna	Coordenação	3
Coordenadora dos Assessores	Coordenação	2
Assessora Pedagógica	Coordenação	2
Designer	Coordenação	1
Coordenadora Administrativa	Coordenação	3
Enlace Técnico 01	Oficina Regional Sul	2
Enlace Técnico 02	Oficina Regional Sul	1
Enlace Técnico 03	Oficina Regional Sul	1
Enlace Administrativo 01	Oficina Regional Sul	2

⁶⁷ Os nomes dos entrevistados foram mantidos em sigilo.

Enlace Administrativo 02	Oficina Regional Sul	1
Enlace Administrativo 03	Oficina Regional Sul	1
Enlace Administrativo 04	Oficina Regional Sul	1
Professor 01	Pré-escola região Sul	1
Professor 02	Escola região Sul	1
Professor 03	Pré-escola região Sul	1
Professor 04	Pré-escola região Sul	1
Professor 05	Pré-escola região Sul	1
Professor 06	Pré-escola região Sul	1
Diretor 01	Pré-escola região Sul	1
Diretor 02	Pré-escola região Sul	1
Diretor 03	Pré-escola região Sul	1
Diretor 04	Pré-escola região Sul	1
Diretor 05	Pré-escola região Sul	1
Diretor 06	Pré-escola região Sul	1
Total de entrevistas		41

Fonte: Elaborado pelo autor.

- Observação

Essa técnica refere-se a um procedimento empírico de natureza sensorial (MARTINS; THEÓPHILO, 2007), por meio do qual é possível compreender aparências, eventos e comportamentos (GODOY, 2006). Godoy (2006) diferencia a observação não participante – pesquisador como espectador atento em visitas de reconhecimento do local, reuniões, entrevistas, entre outras – da observação participante – onde o pesquisador pode assumir funções dentro do caso e participar dos eventos estudados.

No que se refere à observação, a presente pesquisa realizou a não participante. Ao pesquisador foi oferecida uma estação de trabalho na Coordenação e na Oficina Regional Sul nos meses de junho e outubro de 2011, a partir de onde pode observar o final do ano letivo de 2010/2011 e o início do ano letivo de 2011/2012. Acompanhado pelo Enlace Técnico 01 o pesquisador visitou sete escolas onde pode conversar com professores e diretores. O conteúdo das observações – descritivas e reflexivas – foi registrado através de anotações, diários, fotos, vídeos e desenhos (GODOY, 2006).

A convivência na Coordenação, na Oficina Sul e nas escolas e pré-escolas foi sempre agradável; assim como foi a relação do pesquisador com o povo Mexicano de maio de 2011 a janeiro de 2012 nos estados de Nuevo León, Coahuila, Jalisco, Colima, Michoacán, Guerrero e Oaxaca. O jornal que segue exposto na figura abaixo, que relata uma festa de boas vindas da Coordenação para com o pesquisador (levada a cabo no dia em que a Coordenadora do Programa faltou), dá mostras de como o povo mexicano é aberto e hospitaleiro com estrangeiros (ao menos brasileiros)⁶⁸.

⁶⁸ O jornal não foi traduzido porque seu conteúdo não é relevante para o objetivo da pesquisa. No entanto, sua citação “literal” é relevante para que o leitor possa sentir um pouco do clima de trabalho na Coordenação e para perceber que estes mexicanos entrevistados existem, se relacionam e convivem enquanto trabalham. O jornal é carregado de piadas internas e outras muitas escancaradas. É interessante notar que o próprio autor do jornal satiriza o fato de que ele esqueceu o “creme” e a “alface” das tostadas.

Figura 06: Jornal da festa de boas vindas.

SOCIAL GALLERY

LAS CHICAS DE LA COORDINACIÓN ORGANIZAN MUESTRA GASTRONÓMICA PARA DISTINGUIDO VISITANTE

Festejan a ritmo de Samba en el PIPs



Bruno Américo hizo "chuza" de admiradoras en el PIPs.



Grace dirigió unas emotivas palabras nuestro visitante... le dijo: "Entrele a las tostadas!"



Liz, Laurita y Ana hicieron una demostración de cómo preparar tostadas sin lechuga y crema.



Laurita hace entrega a Bruno de un suculento reconocimiento de tostadas "A la Saltillé"



Perlita no podía hablar de la emoción.

De nueva cuenta las oficinas de la Coordinación de Inglés en Educación Básica fueron escenario para un emotivo ágape, en esta ocasión de corte internacional al llevarse a cabo una muestra gastronómica en honor de Bruno Américo, quien llegó desde tierras cariocas para deleitarse con la compañía de las chicas del PIPs. La muestra gastronómica estuvo compuesta de tostadas con frijoles, frijoles con tostadas, queso con

tostadas y frijoles y tostadas con queso y frijoles. Si bien estaban deliciosas se pudo apreciar en ellas la misteriosa falta de lechuga y crema. Se rumora que el cargamento de lechuga se quedó atorado en un retén de Fragua y Pedro Aguero y la crema no llegó de Arteaga. Bruno quedó prendado de la cordialidad de las chicas PIPs quienes emocionadas se tomaban fotos para que el momento quedara grabado en sus corazones.



Como siempre, con sa sonrisa Lili robó cámara.



No sabemos si Bruno le contó un picante chiste a Anita...o ella le entro duro a la salsa roja.

Fonte: Elaborado pelo Designer da Coordenação.

3.3.4. Tratamento dos dados

Conforme orientação de Godoy (2006), releva-se o fato de que os dados foram tratados concomitantemente com a coleta, até o momento em que novas informações pareciam estar repetindo-se. Igualmente baseou-se a análise na totalidade dos fatos relevantes, considerando-se discursos rivais, bem como se relacionou o contexto à descrição do processo de AO na Coordenação, em intersecção com a CO (YIN, 2005; ALVES-MAZZOTTI, 2006).

Stake (1995) afirma que o estudo de caso deve abranger uma descrição do local e/ou dos indivíduos, acompanhado pela análise dos dados coletados por tema ou problema. Portanto, os documentos foram analisados por análise documental. Já as entrevistas espontâneas, semiestruturadas, e as observações não participantes, foram tratadas por meio de análise de conteúdo temática, que é:

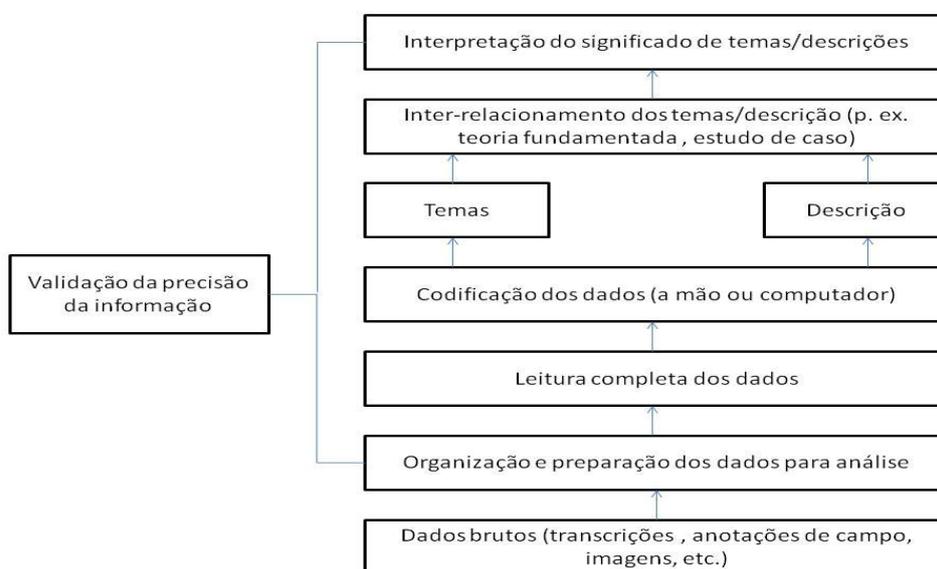
[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/percepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p. 37, p. 39).

Por meio da análise de conteúdo temática busca-se descobrir os núcleos de sentido dos discursos e das narrativas, tendo em vista que a frequência de aparição desses núcleos podem ter significado para análise do processo de AO (BARDIN, 2004). Objetiva-se identificar e elencar o aspecto frequencial dos diversos processos de AO na Coordenação, em intersecção com a CO. Frequência essa que deve representar o tema, a palavra, o processo, o atuante, as associações, os convencimentos, os alistados e a controvérsia, e não apenas repetição de aparição (BARDIN, 2004)⁶⁹. É de notar-se que estes são os indicadores utilizados para localizar se houve um processo de AO; onde a AO constitui-se como primeira categoria, que é integrada pela teoria da CO.

A análise e descrição dos dados respeita 6 passos apresentados por Creswell (2010), que seguem descritos a seguir em tópicos e em forma de figura.

- Organização e preparação dos dados para a análise: transcrever entrevistas, digitalizar o material, digitar anotações de campo e demais fontes de informação;
- Ler todos os dados;
- Codificar: organizar material em segmentos de texto e categorias/temas. Rotular esses segmentos e categorias/temas com um termo discursivo real. Abreviar as categorias e colocar códigos em ordem alfabética;
- Gerar descrição: com base na codificação descrever o local, as pessoas e as categorias/temas;
- Representar categorias/temas e a descrição na narrativa: mencionar a cronologia dos eventos, discutir temas e interconecta-los. Criar tabela com informação descritiva dos participantes;
- Interpretar: que pode ser pessoal, comparação dos resultados com a teoria ou sugerir novas questões.

Figura 07: Análise de dados na pesquisa qualitativa.



Fonte: Creswell (2010, p. 218).

⁶⁹ Em Godoy (2006, p. 379 e 380) é possível encontrar uma crítica a análise de conteúdo, que é, para a autora, “sinônimo da perspectiva informacional-quantitativa de análise de discurso”.

Uma vez que os dados foram analisados com base em Creswell (2010), a redação do informe foi organizada tendo em consideração a sugestão de Stake (1995).

Quadro 10: Redação do Informe

Primeiro esboço	Quero que meus leitores comecem imediatamente a desenvolver uma experiência indireta, que se acostumem ao lugar, ao tempo.
Identificação do tema, propósito e método do estudo	Mesmo que a maior parte dos meus leitores se preocupe pouco com meus métodos, quero contar a eles algo sobre como surgiu o caso, e sobre os temas que, na minha opinião, nos ajudaria a compreender-lo.
Descrição narrativa extensa para ampliar a definição do caso e dos contextos	Quero apresentar um conjunto de dados relativamente inquestionáveis, uma descrição que, sem prescindir por completo de uma interpretação, não seja distinta da que fariam se eles se encontrassem na minha situação. Se tiver que apresentar dados controvertidos, possivelmente os apresentarei, se posso, como opiniões de um testemunho ou como opiniões opostas.
Desenvolvimento dos temas	Em algum momento, talvez até a metade, quero desenvolver alguns quantos temas chave, não com o propósito de realizar generalizações que extrapolam o caso, mas para entender sua complexidade. É nesse ponto em que, com frequência, realizarei referências a outras pesquisas ou a minha própria compreensão de outros casos.
Detalhes descritivos, documentos, reuniões, dados da triangulação	Alguns temas requerem uma análise mais profunda. É o momento dos dados mais reveladores que foram coletados. Indicarei não apenas o que fiz para confirmar as observações (triangulações), mas também o que fiz para desmenti-las.
Afirmações	Minha intenção é facilitar uma informação que permita aos leitores reconsiderar o conhecimento que tem do caso, ou mesmo modificar as generalizações que existiam sobre casos dessa índole. Contudo, depois de ter apresentado o conjunto de observações com uma interpretação relativamente neutra, resumirei o que me parece entender sobre o caso, e em que medida minhas generalizações sobre o caso mudaram conceitualmente ou na confiança que me merecem.
Esboço final	Eu gosto de acabar referindo-me a minha experiência, e lembrar ao leitor que o informe não é mais que o encontro do autor com um caso complexo.

Fonte: Stake (1995, p. 107).

Com base no exposto abrem-se possibilidades de análise que vão além da visão do falante como um único ser, como fonte única dos sentidos de seu discurso (SILVEIRA, 2002). Em organizações discursos e narrativas podem ser analisados e

utilizados para compreensão de uma história, de um evento. Ou, como é o caso do presente estudo de caso, do processo de AO da Coordenação.

3.3.5. Confiabilidade e validade

Creswell (2010) afirma que os autores, com a finalidade de estabelecer validade à pesquisa, devem extrair inferências significativas e úteis dos instrumentos de pesquisa e assegurar que a validação dos resultados ocorra durante todos os passos do processo de pesquisa. Creswell (2010, p. 224) ainda menciona que os passos seguidos devem ser comunicados para que se verifique a precisão e credibilidade – “validade qualitativa significa que o pesquisador verifica a precisão dos resultados empregando alguns procedimentos”.

No conceito de Martins e Theóphilo (2007), validade é justamente a capacidade do instrumento de pesquisa medir de fato o que se propõe medir. A validade “é um critério de significância de um instrumento de medidas com diferentes tipos de evidências: validade aparente, de conteúdo, de critério e de construto” (MARTINS; THEÓPHILO, 2007, p. 16). Para os autores, um instrumento de medidas não é intrinsecamente bom, devendo ser validado a cada objetivo específico.

Confiabilidade em Creswell (2010), no que se refere a pesquisas qualitativas, indica que a abordagem do pesquisador é consistente entre diferentes pesquisadores e diferentes projetos. Já na concepção de Martins e Theóphilo (2007), confiabilidade pode ser compreendida como padrão dos resultados obtidos quando o mesmo indivíduo, ou objeto, é analisado mais do que uma vez – “confiabilidade de uma medida é a confiança que a mesma inspira” (2009, p. 13). Os autores colocam ainda que confiabilidade esta relacionada ao grau em que sua aplicação repetida ao mesmo sujeito produz resultados iguais.

Em resumo, quanto à questão da confiabilidade e validade desta pesquisa, os procedimentos utilizados para garanti-las são: (1) triangulação com diferentes fontes de informação e verificação de possíveis evidências; (2) apresentação das informações negativas ou discrepantes, as quais se opõem aos processos de

interação ou o afetam negativamente, aumentando a credibilidade do relato; (3) passar tempo prolongado no campo; (4) compartilhar transcrições de entrevistas e de observações com atores organizacionais; (5) replicação dos protocolos de pesquisa; (6) comparar resultados obtidos com resultados de outros estudos similares; (7) revisão por pares e através de auditores externos; e (8) comunicação dos resultados por meio de descrição rica e densa (MARTINS; THEOPHILO, 2007; CRESWELL, 2010).

3.4. SÍNTESE DAS ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

O quadro a seguir traz as orientações metodológicas deste estudo.

Quadro 11: Síntese das orientações metodológicas.

Componentes	Orientações Metodológicas
Delineamento da pesquisa	<p>Natureza da pesquisa: Descritiva e exploratória.</p> <p>Abordagem: Qualitativa.</p> <p>Método investigativo: Estudo de caso único.</p> <p>Perspectiva temporal: transversal com aproximação longitudinal.</p> <p>Nível de Análise: Organizacional.</p> <p>Unidade de observação: Atuantes organizacionais envolvidos no processo de AO da Coordenação.</p>
Dados	<p>Tipos de Dados: Primários e secundários.</p> <p>Coleta de dados: Entrevistas espontâneas e semi-estruturadas, observação não participante, diário de campo e pesquisa documental.</p> <p>Tratamento dos dados: Análise de conteúdo temática e análise documental (ênfase aos textos).</p>
Validade e Confiabilidade	<p>Confiabilidade: Empregar abordagem de pesquisa consistente e replicar protocolos de pesquisa.</p> <p>Validade: Buscar convergência entre as respostas dos participantes, comparar resultados obtidos com resultados de outros estudos similares, utilização de várias fontes de coleta de dados, efetivar triangulação, compartilhamento das transcrições com os entrevistados, revisão por pares, auditor externo e apresentação dos dados por meio de rica e densa descrição.</p>
Critério de seleção do caso	<p>Conhecimento prático do campo. Acessibilidade à organização. Constitui-se como um programa organizacional público de sucesso. Relevância de estudos que versam sobre ciclos de políticas públicas. Exclusividade do caso, uma vez que no Brasil, por exemplo, o ensino de uma segunda língua no sistema público se dá somente a partir do ensino fundamental.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.5. LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Como limitação desse estudo, pode-se considerar a complexidade da opção conceitual. O tempo para a realização dos procedimentos descritos igualmente constitui-se como uma limitação.

Martins (2008) aponta como risco do estudo de caso único o fato de que os fenômenos possam ser encontrados apenas no universo pesquisado. Para Yin (2005), esse é apenas um dos diversos preconceitos posicionados frente aos estudos de caso único. No entanto, Yin (2005) salienta que em estudos de caso geralmente existem mais variáveis que dados, o que obriga pesquisadores a recorrerem a maiores fontes de evidências e a triangulação da informação coletada.

A inexperiência do autor pode prover limites ao desenrolar dessa dissertação de mestrado. É de notar-se, no entanto, que esforços foram conduzidos no intuito de não influenciar a resposta dos entrevistados, já que o foco da pesquisa recai sobre os atuantes organizacionais, na relação que se dá entre esses com respeito a um tópico de assunto que orienta suas ações e interesses (TAYLOR *et al.*, 1996), que devem ser descritos por possuírem o conhecimento organizacional e por conhecerem a fonte dos mesmos.

O processo de AO demanda contextualização tanto histórica, como social e cultural, envolvendo, para tanto, delineamento temporal longitudinal. Essa abordagem demanda que os atuantes organizacionais recorram à memória, à fatos que podem ter se desenrolado a mais de dez anos, ou seja, muitas informações relevantes para os resultados dessa pesquisa podem vir distorcidas, quando não são simplesmente esquecidas. Conversações informais com grupos de atores podem amenizar essa limitação por meio de interação coletiva, fatos podem voltar à tona, bem como o ato de colocar atenção em fatores culturais e sociais, uma vez que a percepção do tempo é afetada por esses (RAMOS, 1983). O garimpo de documentos auxilia na reconstituição dos fatos.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO

4.1. HISTÓRIA INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO FORMAL NO MÉXICO

Para facilitar a compreensão da análise dos dados coletados em campo e contextualizar o objeto de estudo para o leitor, este capítulo objetiva apresentar um relato das principais transformações ocorridas na história oficial da educação no México.

Desse modo, o tema talvez mais recorrente durante a realização das entrevistas tenha sido o profundo entrelaçamento entre o ensino de línguas e a história educacional mexicana. Isso porque certa preocupação com o domínio das línguas estrangeiras (primeiramente o próprio espanhol e ao longo do século XX o inglês), inclusive como estratégia de valorização das inúmeras línguas e das culturas nacionais, sempre figurou como um elemento ético, político e pedagógico que faz parte da memória histórica das pessoas que organizam a educação em Coahuila (SUÁREZ, 2003; ALIANÇA PELA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, 2008).

Para compreender tal encadeamento entre o ensino das línguas estrangeiras e a constituição de um sistema escolar, descreve-se aqui uma síntese da educação formal desde o período da colonização do território mexicano, ainda no século XVI, até os dias atuais.

De acordo com Suárez (2003), com a chegada dos espanhóis iniciou-se um projeto civilizacional de controle e doutrinação das populações locais. A centena de povos indígenas foi ensinada a língua espanhola e imposta uma “nova” religião, novas práticas e tecnologias de cultivos agrícolas e de animais domésticos em instituições de ensino diversas que se espalhavam pelo território mexicano (SUÁREZ, 2003).

Conforme salienta Castillo (1998), já na chegada os espanhóis reconheceram que no meio da multidão na praça maior da Cidade do México (na época *Tlatelolco*, nome da tribo e da cidade asteca) mais de uma língua era falada. Nem os espanhóis dominavam as diversas línguas indígenas e nem os povos indígenas dominavam o espanhol. Sendo assim, Suárez (2003) aponta que os espanhóis recorriam na tarefa

de ensinar a intérpretes, figuras, imagens, músicas e ao teatro. Já na primeira década do governo colonial a Cidade do México, Texcoco, Tlaxcala, Michoacán e Huexotzingo contavam com escolas formais e de regime de internato (SUARÉZ, 2003).

Instituições educacionais essas que, segundo Suaréz (2003), eram administradas por cleros de distintas e diversas ordens. Educação formal e evangelização se confundiam – o ensino transforma-se em uma estratégia de dominação e desenvolvimento. Êxito educacional na época era converter alunos em “missionários” e “evangelizadores” (SUARÉZ, 2003).

No ano de 1551 funda-se a primeira universidade, na Cidade do México, e anos mais tarde converte-se em pontifícia (SUARÉZ, 2003). Em 1792 funda-se a Universidade de Guadalajara.

Toda essa tradição que vincula a história colonial da educação mexicana ao projeto civilizacional que a língua espanhola imputou aos povos dominados permanece viva na organização contemporânea da educação no México; sobretudo para aqueles que atualmente se reconhecem como responsáveis por implantar o ensino de uma nova língua estrangeira. Nesse sentido, as memórias pessoais que subjazem as práticas institucionais que produzem o ensino do inglês como segunda língua no século XXI, também ativa um imaginário histórico acerca do papel do Estado na organização do ensino público. Trata-se da consideração de que, após o processo de independência e a construção de um moderno Estado Nacional integrado pela língua espanhola, a questão do ensino das línguas nativas e estrangeiras produz, como se descreve adiante, um processo de descentralização educacional.

A independência do México veio após onze anos de luta civil, culminando na Constituição de 1824, que objetivava conformar um único país com um único idioma. Ou seja, pela educação garantir a independência e o desenvolvimento econômico e social (SUARÉZ, 2003). A época da constituição foi marcada por um pensamento liberal que apregoava a generalização de conhecimentos básicos e a instrução cívica, o que permitiria aos cidadãos exercer seus direitos (SUARÉZ, 2003). A educação para os liberais deveria ser oposta à igreja, o que levou no ano de 1833

ao fechamento das universidades pontifícias da Cidade do México e de Guadalajara, que foram suprimidas por seu caráter colonial e religioso (SUARÉZ, 2003).

Ainda em 1833 os liberais propuseram massificar a educação; duas escolas normais foram fundadas⁷⁰, multiplicaram-se as escolas gratuitas e a educação foi declarada livre (SUARÉZ, 2003). Segundo Covarrubias (1875), no ano de 1867 a instrução primaria obrigatória estava decretada e vigente em 19 dos 32 Estados Mexicanos.

É importante frisar que a constituição de 1824 constituiu-se como uma vitória liberal, que buscou fundar um México democrático. Os conservadores, que igualmente apoiaram a luta da independência por insatisfação com a política napoleônica da época, estavam em desacordo com a Constituição de 1824 e com as políticas liberais implantadas. A fim de evitar outra guerra civil, no ano de 1855 um líder “moderado” foi eleito presidente, Ignacio Comonfort, e, durante seu governo, aprovou-se a nova constituição de 1857.

Com base na nova constituição a igreja católica recuperou os lucros e privilégios que detinha na época colonial. No entanto, a constituição de 1857 reconheceu outras religiões como oficiais; o que em nada agradou aos conservadores e ao clero, culminando em nova guerra civil que se estendeu até 1861. A guerra civil foi vencida pelos liberais, que elegeram Benito Juárez como presidente. De acordo com Suárez (2003), os confrontos armados entre liberais e conservadores repercutiram negativamente no campo educacional.

Os liberais após a Constituição de 1857 apregoavam ser papel governamental supervisionar e garantir uma educação laica e, com isso, automaticamente freou-se a participação social e criou-se desapego a nova constituição (SUARÉZ, 2003). Sene (2008) relewa o fato de que mesmo em dias atuais onde se apregoa a descentralização do sistema educacional no México, bem como em demais países latino americanos, política educacional, avaliações e normas seguem sendo elaboradas de forma centralizada. Sene (2008) ainda expõe que atividades operacionais que tocam o cotidiano escolar são “mais” descentralizadas; como supervisão, administração escolar e contratação de professores. Já currículo,

financiamento e planejamento, segundo levantamento realizado por Sene (2008), definem-se entre os poderes Federal, Estatal e Municipal. O autor então conclui, “isso indica que apesar de um discurso em defesa da descentralização, os governos centrais não abrem mão das decisões estratégicas em termos de políticas educacionais” (SENE, 2008)⁷¹.

Para Suárez (2003) o ano de 1890 é marcado pelo restabelecimento das Universidades da Cidade do México e de Guadalajara (primeiramente como Nacionais, e logo como Autônomas); pela decisão de fortalecer o nacionalismo através do ensino de história pátria; e pelo início de um processo de centralização da educação. Processo esse que, conforme apontado por Sene (2008) e Suárez (2003), tenta-se hoje reverter⁷².

No ano de 1910 ocorreu a revolução mexicana que tirou do poder Porfirio Díaz, ditador no poder por mais de 30 anos. Com a vitória dos revolucionários, entre eles Madero, Carranza, Zapata e Pancho Villa, que se revezaram no poder nesse período de incertezas, a educação foi apontada como único caminho para alcançar qualquer meta nacional (SUARÉZ, 2003). Uma vez que mais de 85% da população do México no período que marcou a revolução mexicana era analfabeta, a alfabetização foi foco de todas as atenções que visavam lograr uma unidade nacional (SUARÉZ, 2003).

Em 1917 foi promulgada uma nova Constituição, que na concepção de Ornelas (2008):

incorporou muitas das características do Estado democrático (...). Instituiu a separação e equilíbrio de poderes (Executivo, Legislativo e Judicial), a eleição dos governantes e legisladores por meio de voto universal e secreto (...), as liberdades básicas (do indivíduo, de opinião, de reunião, de associação e de livre circulação). Também ratificou a noção de Estado secular e laico (ORNELAS, 2008, p. 448).

⁷⁰ Escolas Normais são escolas que formam professores no México.

⁷¹ Para Sene (2008), as decisões estratégicas em termos de políticas educacionais envolveram controle ideológico, formação cívica patriótica e formação de mão de obra antes da Guerra Fria. Após a Guerra Fria, o autor aponta que a orientação se deu em torno da organização e gestão escolar, qualidade e equidade, consolidação da democracia e inserção dos países na revolução científica e tecnológica.

⁷² O Programa e a Coordenação são fruto da descentralização. O PNIEB é estratégia que visa reverter esta descentralização e que, para tanto, emerge a partir dos diferentes programas estatais de inglês como segunda língua instituídos no território mexicano.

A Constituição de 1917 dedicou o artigo terceiro a educação, considerando-a como função social do Estado (ITURRIAGA, 1981). O artigo terceiro estabelece a educação como: (1) direito e dever de todos; (2) laica e distante de doutrinas religiosas; (3) orientada à formação de um orgulho nacional e ao progresso científico, sendo contra a ignorância e fanatismos; (4) democrática, gratuita e nacional; (5) autônoma no que refere-se as Universidades; e (6) podendo ser ofertada por particulares, mas com severas restrições impostas. Até hoje o México é regido pela Constituição de 1917 que foi promulgada por Carranza, e que teve sua última reforma publicada em outubro de 2011⁷³.

No ano de 1921 foi criada a atual Secretaria de Educação Pública (SEP)⁷⁴ pelo presidente Álvaro Obregón, reconhecido por haver reduzido o papel político do clero e por haver melhorado as condições educacionais e civis das mulheres.

Em 1944 o Sindicato Nacional de Trabalhadores da Educação (SNTE) – “aglutinador, único, nacionalista, liberal, autônomo, piramidal, centralizador e corporativo” – foi fundado (SUARÉZ, 2003, p. 223). Para Santibáñez (2008), que buscou precisar a natureza da influência do SNTE no setor educacional com base na análise de reformas educacionais de 1997 a 2006 desde o Congresso da União como dentro da SEP, o SNTE praticamente cogoverna o sistema educacional. Isso por que, segundo o autor o SNTE tem poder de veto das iniciativas educacionais mais importantes, bem como participação em diversas dependências federais e estatais da SEP. Já na opinião de Ornelas (2008), que analisou as práticas corporativas do SNTE e as consequências institucionais para SEP, o SNTE já não tem monopólio da representação do magistério e correntes desafiam sua liderança. Mas o autor reconhece que o poder do SNTE se “expande por outras áreas da vida política, por instituições burocráticas (...) e, (...) no interior do governo da educação básica” (ORNELAS, 2008, p. 446).

⁷³ Algumas reformas ao artigo terceiro da constituição de 1971, pertinentes de serem mencionadas segundo Suárez (2003), são: (1) em 1933 se implantou a educação socialista; (2) em 1946 eliminou-se o termo socialista; e (3) em 1992 a educação fundamental e secundária tornaram-se obrigatórias.

⁷⁴ Conforme apontado por Iturriaga (1981) a SEP foi precedida pela Secretaria de Despacho Universal de Justiça e Negócios Eclesiásticos (1821-1841), pelo Ministério de Justiça e Instrução Pública (1841-1843), pelo eclético Ministério de Justiça, Negócios Eclesiásticos, Instrução Pública e

Na década de 50 criou-se: a cidade universitária da Cidade do México (que passou a abrigar a Universidade Nacional Autônoma do México - UNAM); o Comitê Administrador do Programa Federal de Construção de Escolas (CAPCE); o Conselho Nacional Técnico da Educação; e a Comissão Nacional de Livros de Texto e Cadernos de Trabalho (SUARÉZ, 2003). Para Suárez (2003) a Comissão Nacional de Livros de Texto e Cadernos de Trabalho tem como principal objetivo padronizar os programas educacionais e as “ferramentas ideológicas” (SUARÉZ, 2003)⁷⁵.

No ano de 1965 iniciou-se nova etapa da Campanha Nacional de Alfabetização do México (SUARÉZ, 2003). Em 1967 iniciaram-se cursos de secundária pela televisão, utilizando-se desse meio de comunicação massiva em favor da educação formal (SUARÉZ, 2003).

No ano de 1973 é promulgada a Lei Federal de Educação, conformada como instrumento de uma reforma educacional mais ampla frente ao desenvolvimento científico mundial e aos processos de mudança que vivia México. A Lei Federal de Educação (1973) visava formação de hábitos para o desenvolvimento da personalidade, desenvolvimento de consciência social dos estudantes, e afirmar cada indivíduo como agente de seu desenvolvimento.

A década de 70 foi marcada por incremento da população urbana e a de 80 pela nacionalização dos bancos, pelo fortalecimento dos sindicatos e aumento da dívida externa (SUARÉZ, 2003).

Na década de 90 a ineficiência da educação pública levou a discussão sobre que tipo de educação necessitava o México (SUARÉZ, 2003). Para López (2010) as reformas educacionais levadas a cabo a partir da década de 90 refletem a estratégia modernizadora mexicana que visava uma maior integração global, a começar pela América do Norte. López (2010) afirma que foi a partir da reforma começada na década de 90 que as mudanças curriculares recentes começaram a ganhar forma,

Indústria (1843-1861), pela Secretaria de Justiça e Instrução Pública (1861-1905) e pela Secretaria de Instrução Pública e Belas Artes (1905-1921).

⁷⁵ Suárez (2003) aponta que desde 1890 os livros texto constituem-se como tema acalorado. Isso por que, por um lado, na busca de poder o Estado sempre visou à centralização educacional no México; e por outro, sempre se demandou do Estado flexibilidade para adequar materiais com temas sociais e locais específicos.

pois definiu as competências básicas que necessita o povo mexicano frente aos desafios impostos por uma inserção global.

No ano de 1992 foi ratificado o Acordo Nacional para a Modernização da Educação Básica e Normal (ANMEB). Sarre (2004) afirma surpreso que por doze anos cinco Secretários de Educação mantiveram esse Acordo sem mudanças substanciais⁷⁶. Na concepção de Sarre (2004) o ANMEB engloba: (1) processo de descentralização de serviços educacionais (federalização) do ensino básico; (2) a revisão curricular e a produção de livros texto; (3) reformas do magistério; e (4) a participação social na educação. Em resumo, conforme apontado por Krawczyk e Vieira (2003, p. 82), “o ANMEB inaugurou uma política de modernização da educação básica em duas direções: uma reforma educativa e outra político administrativa”.

Krawczyk e Vieira (2003, p.84) tratam a descentralização promovida pelo ANMEB como um paradigma da reforma educacional no México, pois “constitui uma das mudanças mais importantes na organização do sistema educacional mexicano do século XX”. Conforme apontado pelas autoras, pré-escolas, escolas fundamentais, secundárias e normais passaram do controle federal para o controle estadual:

foram transferidas 68.932 escolas primárias e 9.436 escolas secundárias, ficando os Estados responsáveis pela sua administração, pela reformulação curricular e pela capacitação dos professores. O governo central, no entanto, reteve uma série de funções normativas, avaliativas e compensatórias que, de fato, permitiram-lhe exercer um forte controle sobre o sistema (KRAWCZYK; VIEIRA, 2003, p. 84).

No entanto Krawczyk e Vieira (2003), amparadas em Tatto (1999), reconhecem que a reforma educacional do México não é totalmente descentralizada:

ao contrário, o governo federal reteve para si o controle dos recursos financeiros – que são apenas repassados para os estados – e das funções curriculares, deixando para as administrações estaduais apenas a

⁷⁶ “Esta continuidade contrasta com o costume anterior de que cada governo federal deve elaborar sua própria versão de uma reforma educacional que se acredita indispensável cunhar em termos próprios, para ressaltar nela mudanças, mas que a continuidade com governos anteriores” (SARRE, 2004, p. 03).

administração local e alguma possibilidade de desenvolvimento de um currículo regional (KRAWCZYK; VIEIRA, 2003, p. 84).

López (2010), para quem o ANMEB constitui-se como plataforma para instalar o processo de descentralização educacional, está de acordo com Krawczyk e Vieira (2003) sobre o caráter ainda centralizador da proposta descentralizadora do acordo:

pois, junto com a definição financeira das participações federais, criaram um cenário no qual a SEP gerencia os dispositivos básicos de controle pedagógico orientado tanto à inovação educacional, como ao esquema compensatório para atender as situações de desigualdade educacional no país (LOPÉZ, 2010, p. 40).

López (2010) salienta que como resultado das cláusulas do ANMEB os planos e programas de estudo de primária e secundária, que não eram modificados desde 1972 e 1974 respectivamente, foram reformados.

Em 1993 foi promulgada a Lei Geral de Educação, precedida pela já mencionada Lei Federal de Educação de 1973, que “vem sancionar decisões administrativas, sobretudo as derivadas do Acordo Nacional para a Modernização da Educação Básica” (BARBA, 1994, p. 10). A lei de 1993, distinta pela proposta de descentralização, é composta por oito capítulos, 85 artigos, e trata temas como federalismo educacional (processo de descentralização conforme produzido pelo ANMEB); equidade na educação; processo da educação pública e a educação privada; participação social na educação; entre outros⁷⁷.

De acordo com López e Angulo (2006, p. 1427 e 1428), com a Lei Geral de Educação de 1993 “se estabelece a obrigatoriedade da secundária como componente da educação básica”, para jovens de 13 a 15 anos. López (2010) aponta que com a promulgação da Lei Geral de Educação a educação básica passou a ser constituída por 10 níveis, sendo obrigatórios apenas os 9 correspondentes ao ensino fundamental e secundária. Para López (2010), sustentado em Limón (2000), a nova lei de 1993 estabelece que a educação básica

⁷⁷ Para Barba (2004) a Lei Geral de Educação de 2003 concentra funções no Governo Federal, apresentando assim uma descentralização calculada e demasiadamente política. Segundo Sarre (2004), o conceito de federalismo presente tanto na ANMEB quanto na Lei de 2003 é juridicamente discutível, uma vez que permanece como predominante o poder central federal.

deva desenvolver novas competências e articular a educação pré-escolar, fundamental e secundária.

No ano de 2000 o México assistiu uma mudança política radical, uma vez que Vicente Fox elegeu-se como presidente do país por 6 anos pelo Partido de Ação Nacional (PAN). Isso depois de mais de 70 anos de domínio do Partido Revolucionário Institucional (PRI), que vinha elegendo presidentes desde 1928. De acordo com López (2010) a educação básica ganhou com a continuidade promovida pelo PAN com respeito aos desenvolvimentos do governo anterior e por delinear estratégia de fortalecimento do sistema educacional, principalmente no que se refere a mecanismos para viabilizar as políticas educacionais recorrentes do federalismo.

No ano de 2004, em 27 de outubro, através do Acordo 348 a educação pré-escolar foi reformada e o congresso mexicano reconheceu-a como obrigatória. Sendo assim, no ano de 2004 o ciclo de educação básica obrigatória passou de 9 para 12 anos. Igualmente em 2004, pelo Programa da Educação Pré-escolar, iniciou-se um processo de integração do enfoque das competências à educação fundamental no México.

Em 2005 foi a vez de a educação secundária passar por uma nova reforma, depois de haver sido estabelecida como obrigatória pela Lei Geral de Educação de 2003. O Acordo 384 estabeleceu um novo plano e programa de estudo para a secundária no dia 26 de maio de 2006, onde os conteúdos e enfoques das matérias passaram a serem orientados pelo desenvolvimento de competências e das práticas sociais.

Em 2006 o PAN, através de Felipe Calderón, pode manter-se na presidência da república. Segundo López (2010) a vitória do PAN foi somente possível por uma aliança política com o Partido Nova Aliança (PANAL). O autor afirmar que o PANAL é o braço político do SNTE, o que obrigou o PAN a conceder poder político ao SNTE:

o pacto político com o Sindicato Nacional de Trabalhadores da Educação se expressou de maneira formal na Aliança pela Qualidade da Educação que sinalou o compromisso entre o governo panista e a organização da união de dar forma e conteúdo a política educacional que regeria os destinos da educação básica (LÓPEZ, 2010, p. 46).

Para López (2010, p. 46) esse acordo político subordinou as 32 secretarias de educação do México “as linhas de ação, prioridade, tempos de realização, metas nacionais e esquemas de financiamento acordados pelo presidente da república e ao líder do SNTE”.

Através da Aliança pela Qualidade da Educação assinado em 15 de maio de 2008, formalizou-se o mencionado pacto político entre o Governo Federal e o SNTE. Conforme mencionado por López (2010), se acordou:

Impulsionar a reforma dos enfoques, assuntos e conteúdos da Educação Básica, **assim como o ensino do idioma inglês desde a pré-escola** e a promoção da interculturalidade; garantir a atenção de crianças com necessidades educacionais especiais (...), assim como articular o Sistema Nacional de Avaliação para que, a partir do estabelecimento de padrões de desempenho, avalie a todos os atores do processo educacional” (ACORDO NÚMERO 592, 2011, p. 02 – grifo nosso)⁷⁸.

O novo governo, também no ano de 2006, elaborou a Reforma Integral da Educação Básica (RIEB). É possível, com base na RIEB, vislumbrar uma continuidade no que se refere à formação de um currículo nacional, uma vez que toma como base a reforma da educação pré-escolar de 2004 e da secundária em 2005/2006. A RIEB iniciou o processo que culminaria em um currículo que integra os conteúdos e direcionamentos da pré-escola, fundamental e secundária sob a bandeira de educação básica:

A aposta fundamental da RIEB se centra na reforma curricular do ensino fundamental em congruência com as mudanças curriculares de pré-escolar e secundária, e com a aposta de gerenciar um ciclo básico melhor articulado. (...) Se subscreve o enfoque nas competências e a proposta de estruturação curricular sobre a definição de blocos temáticos e aprendizagens esperadas. Enfatiza-se também na estratégia a necessidade de apoiar a reforma com livros texto e materiais educacionais, a formação continua de docentes e a incorporação das tecnologias da informação nos processos educativos (LÓPEZ, 2010, p. 47 e 48).

⁷⁸ É importante mencionar esta citação direta uma vez que o Acordo de 2008 marca a concepção do Programa Nacional de Inglês em Educação Básica. O Programa Nacional representa, para a presente pesquisa, uma controvérsia na qual gira em torno a descrição do processo de AO da Coordenação do Programa de Inglês em Educação Básica da Secretaria de Educação e Cultura de Coahuila, México.

No que se refere às políticas curriculares no período de 2006 a 2010, López (2010) reconhece a existência de continuidade não apenas das políticas do governo anterior, mas também dos esforços iniciados nos anos 90. O autor, por outro lado, revela preocupação com o pacto político-sindical, pois esse pacto não garante:

A recuperação da agenda pendente relacionada com a mudança da estrutura escolar, a melhor coordenação institucional para garantir esforços integrais de transformação da educação básica e a definição de um novo enfoque de gestão curricular construído sobre as bases do federalismo, alcançar os resultados e o vínculo estreito com a avaliação, o fortalecimento das capacidades locais e a autonomia das escolas (LÓPEZ, 2010, p. 48).

Através dos Acordos 494 (setembro de 2009) e 540 (agosto 2010), que atualizaram o Acordo 181, estabeleceu-se um novo plano e programas de estudo para o ensino fundamental.

Em 19 de agosto de 2011 o processo de RIEB foi concluído pelo Acordo 592, através do qual se estabeleceu um currículo que integra e articula a educação básica e que:

Compreende os níveis de pré-escolar, fundamental e secundária, determina um caminho formativo – organizado em um plano e os programas de estudo correspondentes – congruentes com o critério, os fins e os propósitos da educação aplicável a todo o sistema educacional nacional, estabelecidos tanto na Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos, como na Lei Geral de Educação (...) (Acordo Número 592, 2011, Artigo Primeiro).

É de notar-se que o Artigo Número 592 considera como base à sua constituição, a parte da já mencionada Constituição mexicana e da Lei Geral de Educação:

- A Lei Geral de Direitos Linguísticos dos Povos Indígenas (2003);
- O Acordo 348 (2004);
- A Reforma Integral da Educação Básica (2006);
- O Acordo 384 (2006);
- O Plano Nacional de Desenvolvimento (2007 – 2012);
- Programa Setorial de Educação (2007 – 2012);
- A Aliança pela Qualidade na Educação (2008);

- O Acordo 494 (2009); e
- Acordo 540 (2010).

Na compreensão de Sánchez (2011, p. 01), subsecretario de educação básica da SEP:

As reformas oferecem as crianças e adolescentes do país caminho formativo coerente, baseado nas aprendizagens, que toma em conta o aluno como pessoa, que possui um enfoque metodológico focado na resolução dos problemas e a realização de projetos, em suma: o desenvolvimento de competências para desenvolver-se ao longo da vida.

Logo de narrar as principais transformações ocorridas na história oficial da educação no México, abaixo se descreve como marcos institucionais recentes estão presentes no enunciado dos atores organizacionais da presente pesquisa.

4.1.1. Anos recentes

O contexto exposto, em especial no que se refere aos anos recentes da política educacional mexicana, é tema presente nos enunciados dos informantes dessa investigação. Assim sendo, ao invés de apenas apresentar uma contextualização externa ao objeto de estudo, narra-se como um informante fez a ligação entre esse contexto e seu trabalho – “mais uma vez, contexto e conteúdo se confundem” (LATOUR, 2000, p. 20). Faz-se necessário enfatizar que não se apresenta em rede a Coordenação e o contexto; a tecnociência não trata disso. Ao contrário, conforme exposto por Latour (2006), o foco está no trabalho na rede e não exclusivamente na ligação de categorias analíticas distintas em rede⁷⁹. Afinal, não se quer apenas dar sentido aos dados.

Como foi visto com as reformas da educação pré-escolar (2004) e secundária (2005/2006), a educação básica – os conteúdos e enfoques das matérias – passou a

ser orientada pelo desenvolvimento de competências e práticas sociais. A Reforma Integral da Educação Básica (2006) modificou o currículo do ensino fundamental em congruência com as reformas de 2004 e 2005/2006 anteriormente citadas. O currículo da educação primária foi reformado com enfoque nas competências, onde estabeleceu-se blocos temáticos e aprendizagens esperadas. O Acordo 592 (2011) conclui a Reforma Integral da Educação Básica, uma vez que estabelece um currículo que integra e articula a educação pré-escolar, fundamental e secundária; cria o que conhecemos no Brasil por Parâmetro Curricular Nacional (PCN).

Em 2008, conforme também já indicado, a Aliança pela Qualidade da Educação, que formalizou um pacto político entre o Governo Federal e o SNTE, serviu para impulsionar a reforma dos currículos com enfoque nas competências e, principalmente, acordou que o ensino do inglês deveria dar-se nacionalmente a partir da pré-escola. O resultado foi a criação do Programa Nacional de Inglês que se encontra, atualmente, em fase piloto.

O Programa Nacional de Inglês iniciou sua fase piloto no ano escolar de 2009/2010 em todos os 32 Estados do México. O Estado de Coahuila, por meio da Coordenação do Programa de Inglês em Educação Básica (Coordenação), igualmente recebeu o Programa Nacional. A Coordenação leva o Programa Nacional em paralelo com o Programa Estatal de Inglês em Educação Básica (PIP), que foi idealizado pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Coahuila no ano escolar de 1995/1996; uma iniciativa pioneira no México para ensinar inglês como segunda língua para os anos iniciais do ensino fundamental.

O PIP, no entanto, compreende uma proposta metodológica para o ensino do inglês como segunda língua diferente do Programa Nacional. Assim, o Programa Nacional, que está dentro do marco da RIEB, constitui-se como uma controvérsia para a Coordenação que vêm organizando o ensino de inglês no Estado de Coahuila desde 1995. O Programa Nacional da SEP é considerado uma controvérsia, uma vez que não apenas coloca em dúvida a legitimidade da metodologia de ensino do PIP, mas por que pode tornar-se a única maneira de ensinar inglês como segunda

⁷⁹ Latour (2006) chega a sugerir que a teoria *actor-network* deveria se chamar *actor-worknet*, uma vez que considera que se deve enfatizar o trabalho, o movimento, o fluxo e a mudança na rede.

língua no México, o que acarretaria na exterminação do PIP. Controvérsia que possibilita a presente pesquisa compreender o processo de AO na rede do Programa a partir da Coordenação, ou seja, reabrir a caixa preta organizacional (LATOURE, 2000).

Ao conversar com a Assessora da Região Centro da Coordenação sobre o impacto do Programa Nacional no processo de aprendizagem na rede do Programa a partir da Coordenação, essa respondeu:

Bom, em Monclova estiveram muito bem. Os professores estão um pouco confusos por que é totalmente diferente a maneira de planejar, ou seja, o Programa Nacional. Nós da Coordenação fomos a um curso da semana passada aqui na SECC da Sub Secretaria de Planejamento Escolar. Todos estão se estruturando com base nas novas competências, nas práticas sociais, isso está organizado por blocos, onde cada bloco são 24 sessões, são cinco blocos no ano, e assim está o inglês também. É muito interessante.

Ao perguntar a Assessora da Região Centro sobre detalhes do curso recentemente recebido, ela respondeu:

Não terminaram o curso. Vão avisar quando é a outra parte. Quem deu o curso foi o diretor de planejamento da SECC, que foi para a Cidade do México na SEP com sua equipe para receber treinamento. (a Assessora começou a revirar papéis em sua mesa por um momento). Este é o Acordo 592. Da Lei Federal de Educação onde colocam tudo isso que te disse das competências, que nos apresentaram nesse curso da semana passada. Antes começaram com isso das competências em prova, mas agora já está o acordo assinado, já não tem volta. Chama-se o curso da Reforma Integral da Educação Básica, com base no Artigo 592, sobre a articulação da educação básica. No curso entregaram um CD com o marco legal e informações gerais (balançando o CD na mão), o professor começou com a história da SEP, com nomes e tudo, deve de estar aqui (referindo-se ao CD que ela manipulava).

A Assessora da Região Centro fez uma cópia do CD para a presente pesquisa, com a informação que o diretor de planejamento escolar forneceu aos demais funcionários da SECC provenientes das Sub Secretarias de Educação Básica (onde se localiza hierarquicamente a Coordenação, conforme é possível ver no organograma da SECC no capítulo cinco), de Educação Média e educação para o trabalho presentes na reunião. O conteúdo desse CD segue descrito na sequência:

- Acordo 592;
- Programa de Estudo 2011 – Guia para a Educadora – Educação Básica Pré Escolar;
- Programa de Estudo 2011 – Guia para o Professor – Educação Básica Primária, Primeiro Nível;
- Programa de Estudo 2011 – Guia para o Professor – Educação Básica Primária, Segundo Nível;
- Programa de Estudo 2011 – Guia para o Professor – Educação Básica Primária, Terceiro Nível;
- Programa de Estudo 2011 – Guia para o Professor – Educação Básica Primária, Quarto Nível;
- Programa de Estudo 2011 – Guia para o Professor – Educação Básica Primária, Quinto Nível;
- Programa de Estudo 2011 – Guia para o Professor – Educação Básica Primária, Sexto Nível; e
- Plano de Estudos 2011 – Educação Básica.

Ao analisar esses documentos, percebeu-se que todos derivam do Acordo 592 de 2011. O Acordo 592, que tem 480 páginas, congrega para tanto toda a informação disposta nos Programas de Estudo de Educação Básica de 2011 e no Plano de Estudos de Educação Básica de 2011. Os Programas e o Plano apenas trazem a informação didaticamente formatada, com índice e de fácil manuseio.

O Plano de Estudos 2011 – Educação Básica – é composto por introdução e por dois capítulos. O primeiro capítulo traz a Reforma Integral da Educação Básica e seus antecedentes, como é o caso do Acordo Nacional para Modernização da Educação Básica, do Compromisso Social pela Qualidade na Educação, da Aliança pela Qualidade na Educação e o Processo de Elaboração do Currículo reformado. O segundo capítulo, mais amplo, traz as características do Plano de Estudos 2011 da Educação Básica, a saber:

- Princípios pedagógicos que sustentam o Plano de Estudos 2011;
- Competências para a vida;
- Mapa Curricular da Educação Básica, com padrões curriculares e os campos de formação (que já inclui o inglês como segunda língua)⁸⁰;
- Marcos Curriculares para Educação Indígena;
- Parâmetros Curriculares para Educação Indígena;
- Gestão para o Desenvolvimento de Habilidades Digitais;
- Gestão Educacional e as Aprendizagens; e
- Padrões Curriculares e Aprendizagens Esperadas.

Já os Programas de Estudo trazem por nível as matérias estudadas e os campos de formação.

Conforme é possível ver, tendo como base a informante, existe um esforço grande por parte da SEP para implantar a reforma, que envolve novos materiais didáticos, novas formações, novos manuais e investimentos na formação de replicadores das 32 Secretarias de Educação do país que constantemente vão à Cidade do México para serem capacitados.

O contexto da reforma educacional, bem como o Programa Nacional em andamento, está presente nos enunciados de outros atores, como se descreve a seguir na apresentação e análise do estudo de caso realizado a partir da Coordenação. Apenas antecipou-se parte da narrativa dos informantes no capítulo quatro a fim de demonstrar a relação existente entre o contexto da pesquisa e a própria investigação.

⁸⁰ Os campos de formação são: linguagem e comunicação; pensamento matemático; exploração e compreensão do mundo natural e social; e desenvolvimento pessoal para convivência. Cada campo de formação é dividido por campos formativos em cada nível de pré-escolar, primária e secundária.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO ESTUDO DE CASO

Até o momento a pesquisa foi narrada na terceira pessoa. Neste capítulo cinco a terceira pessoa é combinada com a primeira pessoa. Esta mistura se deve ao fato de que “a melhor maneira de proceder neste ponto é levando registro de todos os nossos movimentos, inclusive aqueles que se referem à produção mesma da explicação. Não por reflexividade epistêmica ou por desfrutar de maneira narcisista do próprio trabalho, senão porque a partir deste momento tudo é dado: literalmente tudo (...)” (LATOURE, 2005, p. 194).

5.1. INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE CASO

Conforme previamente elucidado, o presente estudo objetivou analisar como ocorreu o processo de Aprendizagem Organizacional (AO), em intersecção com a Comunicação Organizacional (CO), na Coordenação do Programa de Inglês em Educação Básica (Coordenação), na implantação do Programa de Inglês em Educação Básica (Programa) da Secretaria de Educação e Cultura de Coahuila (SECC), México, desde o seu lançamento (1995 / 96) até 2011.

O Programa, desenvolvido, implantado e seguido pela Coordenação, foi idealizado pela SECC, México, no ano escolar de 1995/96; uma iniciativa estatal levada a cabo em um tempo em que o ensino do idioma inglês se dava obrigatoriamente somente nos anos finais do ensino fundamental.

No ano escolar de 2010/2011 a Coordenação era responsável por ensinar inglês como segunda língua (*English as a Second Language – ESL*) para 164.539 estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em 520 escolas e coordenar o trabalho de 779 professores. A Coordenação divide o Estado de Coahuila, para obter um melhor controle sobre a implantação do Programa, em cinco regiões, a saber: Sul; Laguna; Centro; Carbonífera; e Norte. A divisão do Estado por regiões não se trata de uma iniciativa da Coordenação, mas da própria SECC. A Coordenação localiza-se na Região Sul.

Em cada região a Coordenação trabalha junto com uma Oficina Regional a fim de atender o número total de escolas, alunos e professores. Nessas cinco Oficinas Regionais existem atores responsáveis por: (1) visitar a totalidade das escolas e preencher formatos de seguimento, observação e avaliação do uso da metodologia do Programa em sala de aula pelos professores de inglês contratados pela Coordenação; e (2) controlar aspectos administrativos do Programa por meio destes mesmos dispositivos textuais. Estes “textos” são concentrados por região e enviados à Coordenação, localizada nas dependências da SECC em Saltillo, capital de Coahuila. Sendo assim a Coordenação é capaz de implantar, seguir e avaliar o Programa sem que a sala de aula, os alunos, a escola, os professores e os materiais sejam deslocados fisicamente até a capital do Estado de Coahuila.

Figura 08: Regiões do Estado de Coahuila.



Fonte: Coordenação do Programa de Inglês (2011).

Dessa maneira, a Coordenação, como se descreve adiante com mais particularidade, constitui-se como uma “central de cálculo”. Para Latour (2000) as centrais de cálculo constituem o cerne da rede, que reúnem fatos e mecanismos. É

essa a principal razão de focar na descrição do processo de AO na Coordenação, que representa fidedignamente uma central de cálculo.

Outras organizações são analisadas, pois se envolvem e emergem a partir da descrição. Mas é a Coordenação, esse amplo salão localizado no segundo andar da Subsecretaria de Educação Básica da SECC, na região sul de Coahuila – seus atuantes, materiais, ferramentas, formatos, reuniões, alianças e convenções – que são foco de atenção e estudo.

O Programa, de acordo com opinião da Coordenadora, é prática pioneira e inovadora no México, criado para enfrentar a realidade social e geopolítica de Coahuila – um Estado altamente industrializado que faz fronteira com os Estados Unidos da América. O Programa, que começou com Coahuila, foi primeiramente transplantado por todos os Estados fronteiriços do México, mas não somente; em 2009 somavam 21 Estados Mexicanos com programas de ESL nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao longo dos anos, mesmo com mais e mais Estados ensinando ESL, o Programa de Coahuila conseguiu manter seu status de pioneiro e de vanguarda – uma referência para outros Estados Mexicanos que visitam Coahuila buscando por ‘melhores práticas`.

A Secretaria de Educação Pública (SEP), que é o Ministério de Educação e Cultura (MEC) do México, consciente das inúmeras definições e metodologias que estavam sendo utilizadas pelos 21 Estados Mexicanos, decidiu tornar nacional o ensino do ESL para toda a educação básica – consonante com o parâmetro curricular nacional – no ano escolar de 2009/2010 através do Programa Nacional de Inglês para a Educação Básica (PNIEB).

O PNIEB surgiu com novas formações e novos valores, uma vez que tinha sido alinhado ao currículo nacional. Trata-se de uma nova forma de ensinar o ESL que tem como base as competências e práticas sociais, um discurso que orienta a educação nacional em todo o México. O Estado de Coahuila, assim como os outros 31 estados mexicanos, se viu obrigado a ensinar Inglês dentro dos parâmetros impostos pelo Programa Nacional. Ou seja, desde o ano escolar de 2009/2010 a Coordenação do Programa é responsável por implantar, seguir e avaliar o Programa Estatal de Inglês em Educação Básica (PIP) e o Programa Nacional de Inglês em Educação Básica (PNIEB).

O PNIEB, compreendido nesta pesquisa como uma controvérsia, possibilitou abrir a caixa preta do processo de AO da Coordenação e, adicionalmente, problematizar questões micro e macro: O PNIEB pode ser entendido como uma política nacional que influenciou as Secretarias de Educação do México, incluindo Coahuila? Ou o PNIEB emergiu como um resultado do Programa da Coordenação da SECC? Ou emergiu da necessidade de acabar com as diferentes concepções de ensino de ESL para os anos iniciais do ensino fundamental em um país onde educação, política educacional e currículo são tratados como questão nacional⁸¹?

Com base nas questões dispostas acima este estudo desenvolveu leituras sobre processos de *organizing* a partir da descrição do processo de AO na Coordenação, em intersecção com a CO. O foco do estudo recai sobre o papel dos textos (agentes não humanos) – relatórios, formulários, minutas, acordos, documentos legais e manuais – na contínua representação do processo de AO na Coordenação, o que implicou, argumenta-se, no desempenho de uma forma nacional mais ampla da educação no México, um país entre dois modelos de identidade e significados racionais, a saber: anglo-saxão e latino-americano.

a) Por um Conceito Alternativo de Organizações

Escolheu-se estudar o processo de AO na Coordenação, e não na SECC ou na SEP, dado que “para delinear um grupo, sem importar se este é criado do zero ou simplesmente atualizado, tem que haver porta vozes que falem a favor da existência do grupo” (LATOURET, 2005, p. 53). Para o autor esses porta vozes trabalham continuamente, invocam regras e precedentes, comparam definições, justificando assim a existência do grupo; trata-se de uma definição performativa que permite estudar o processo de AO na Coordenação.

Ademais, a escolha de estudar o processo de AO na Coordenação, e não na SECC ou na SEP, pode ser igualmente confirmada em campo:

⁸¹ Uma coisa é o Estado de Coahuila ensinar ESL, outra são 21 Estados ensinando ESL.

Os Programas são próprios daqui da Coordenação de Inglês, aqui a gente, os que somos técnicos pedagógicos, ajudamos a criar os objetivos, a dossificação dos objetos, os materiais, o apoio aos professores. Nós, aqui, não somos a SECC, mas como todos trabalhamos para a SECC, o material é da Secretaria. Mas tudo que se plasmou em um registro de avance programático e de um caderno de trabalho surgiu aqui. E daqui se dá seguimento muito específico a esses objetivos (ASSESSORA REGIÃO SUL).

A Coordenação é então tomada como um nóculo que, apesar de estar localizado hierarquicamente dentro da SECC, conforma um sistema de controle e acumulação de conhecimento junto a outros nóculos. Este 'sistema', ou 'rede', é responsável pela representação e pelo desempenho do PIP e do PNIEB no Estado de Coahuila.

Conforme mencionado anteriormente, estuda-se o processo de AO na Coordenação do Programa, pois este nóculo constitui-se como a mais importante central de cálculo da rede do Programa. Uma vez que a Coordenação, junto a outros nóculos, representa (enact) o PIP e o PNIEB no Estado de Coahuila, fez-se necessário acompanhar os demais nóculos que compõem a rede do Programa, a saber: Oficinas Regionais, Escolas, a SECC e a SEP. A aceleração do ciclo de acumulação do conhecimento ocorre na e por meio da rede do Programa, sendo necessário compreender os meios que permitem a mobilidade, estabilidade e a combinação dos elementos heterogêneos que tornam possível a dominação à distância do Programa a partir da Coordenação; capacidade de formar alianças para resistir a controvérsias (LATOUR, 2000).

Em resumo, como a Coordenação define-se por suas relações, e não mais, acompanharam-se as divisões interiores e exteriores a esse nóculo da rede do Programa (LATOUR, 2000). Divisões emergentes que, para tanto, compõe o universo de análise:

- A totalidade de atuantes⁸² da Coordenação, que foram acompanhados fisicamente;

⁸² Por atuantes (tradução nossa para *actants*) Latour (2000) se refere à agência tanto de humanos como de não humanos.

- Enlaces Técnicos e Administrativos da Oficina Regional da região sul (Oficina Sul), **seguidos fisicamente e através dos formatos** preenchidos e manipulados por estes;
- Enlaces Técnicos e Administrativos das Oficinas Regionais de Enlaces das regiões centro, norte, laguna e carbonífera do Estado de Coahuila, **seguidos através dos formatos** preenchidos e manipulados por estes;
- Professores e diretores do Programa, observados tanto **fisicamente como através dos formatos** preenchidos e manipulados por estes; e
- O PNIEB da SEP.

É de notar-se que a opção de tratar a Coordenação do Programa como um nóculo da rede do Programa, possibilita a este estudo sugerir um conceito alternativo para a concepção tradicional de organização.

Organização não é pensada, portanto, como uma coletividade que endereça tarefas especializadas que requerem habilidades técnicas especializadas (TAYLOR, VAN EVERY, 2011; VASQUEZ, 2009), localizada em um prédio / local específico, constituído ou não de forma legal, estabelecida ou não em uma estrutura específica. Organização, conforme compreendido pelo presente estudo, não é a Coordenação, as Oficinas Regionais ou as escolas. `Organização` é o sistema de controle e aprendizado, que é alimentado pela aceleração do ciclo de acumulação de conhecimento, que faz possível a criação, implantação, seguimento e avaliação de um produto / serviço específico, a saber: o PIP e o PNIEB.

A seguir descrevem-se os nóculos da rede do Programa, começando pela SECC e pela SEP.

5.1.1. SECC e SEP

A SECC é composta por cinco subsecretarias, a saber: (1) Administração e Recursos Humanos; (2) Planejamento Educativo; (3) Educação Básica; (4) Educação Média e Educação para o Trabalho; e (5) Educação Superior. A SECC

ainda conta com escritórios regionais – subdireções de serviços educacionais – em Matamoros, San Pedro, Fco. I. Madero, Parras, Saltillo, Acuña, Allende, Piedras Negras, Nva. Rosita, Sabinas, Cuatrociénegas, Monclova e Torreón.

A Subsecretaria de Educação Básica – onde se situa a Coordenação do Programa – é composta pelas seguintes equipes: Diretoria de Desenvolvimento, Trâmite e Gestão; Direção de Educação Inicial Estatal; Direção de Educação Inicial Federal; Direção de Educação Pré-escolar Estatal; Direção de Educação Pré-escolar Federal; Direção de Educação Primária Estatal; Direção de Educação Primária Federal; Direção de Educação Secundária Estatal; Direção de Educação Secundária Federal; Direção de Educação Especial Estatal; Direção de Educação Especial Federal; Direção de Educação Extracurricular; Direção de Educação Física; Direção de Educação Artística; **Coordenação de Inglês** (grifo nosso); e Coordenação Geral de Inovação e Qualidade Educativa.

Como é possível observar no parágrafo anterior, a Coordenação de Inglês está inserida dentro da Subsecretaria de Educação Básica e, conseqüentemente, faz parte da SECC.

A SEP, que é o Ministério de Educação e Cultura (MEC) do México, considera a SECC uma oficina de serviços federais de apoio à educação. Para a SEP a SECC é uma organização dentro de sua estrutura – assim como as 31 outras Secretarias de Educação do país – pois a política educacional é nacional, assim como é o currículo, que conta com participação limitada dos Estados (SENE, 2008).

Desse modo, frente às inúmeras definições e formas de ensinar ESL no México para educação pré-escolar e para o ensino fundamental, a SEP decidiu elaborar um Programa Nacional de Inglês em Educação Básica. Por meio do PNIEB, implantado em fase piloto no ciclo escolar de 2009/2010, muito em breve todas as 32 Secretarias de Educação poderão estar ensinando ESL com base nas diretrizes estabelecidas pela SEP. Mas nem sempre foi assim, como é narrado a seguir.

5.1.2. O Ensino do ESL no México Antes do PNIEB

O idioma inglês no México, como no Brasil, era ensinado nas escolas públicas obrigatoriamente somente a partir dos anos finais do ensino fundamental. A iniciativa pioneira do PIP, que levou primeiramente o idioma inglês aos anos iniciais do ensino fundamental, e logo aos jardins de infância, foi sendo adotada por outras Secretarias de Educação. Atualmente são 21 Secretarias de Educação que outorgam um Programa Estatal de Inglês em Educação Básica⁸³.

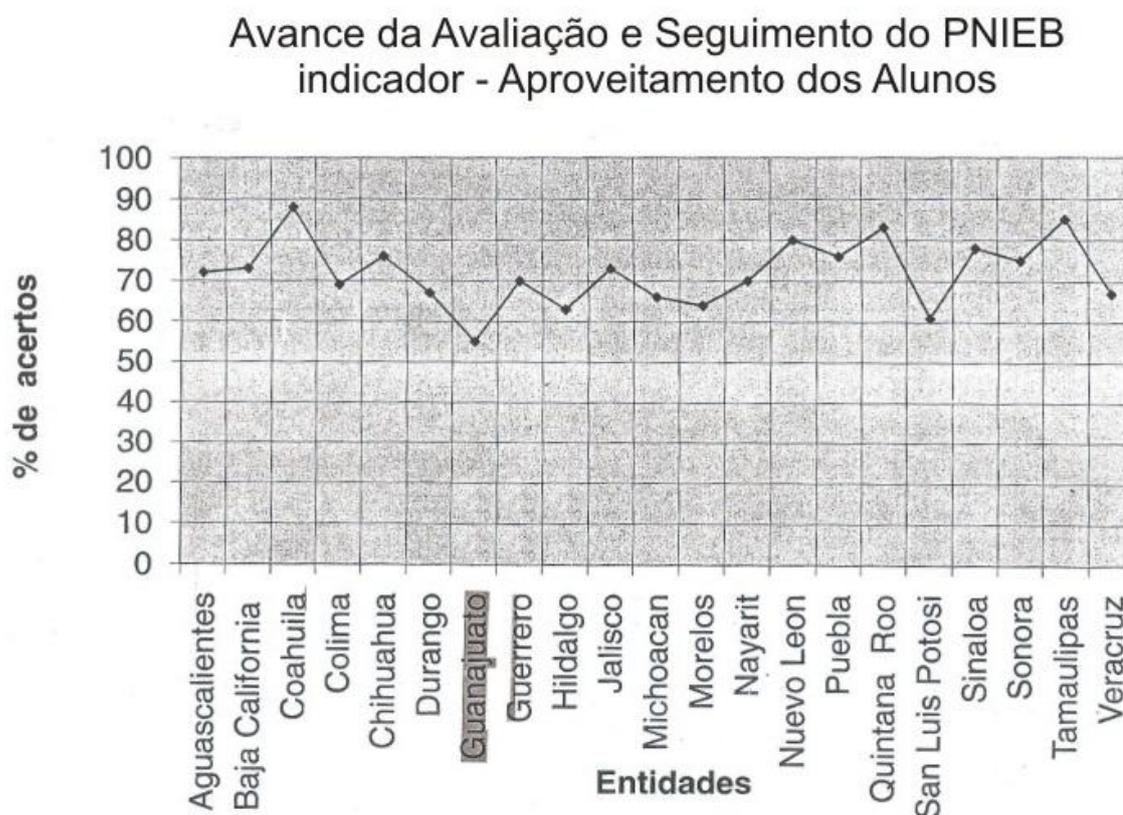
No ano escolar de 2009/2010 as 21 Secretarias que ensinavam inglês com base em uma metodologia própria, passaram a ensinar inglês também com base na metodologia do PNIEB. O que acontecerá com os Programas Estatais de Inglês em Educação Básica destes 21 Estados, incluindo Coahuila, após o termino da etapa piloto do PNIEB, permanece uma incógnita. As outras 11 Secretarias que não contavam com Programas de Inglês Estatais em Educação Básica, com o advento do PNIEB, receberam recursos para estruturar o ensino do ESL em seus Estados para pré-escolar e para o ensino fundamental.

O Programa da SECC, junto com o Programa de Inglês em Educação Básica da Secretaria de Educação de Tamaulipas, foi o primeiro dos 21 atuais Programas de Inglês Estatais. O que começou com Coahuila em 1995 / 1996, sendo primeiramente adotado por estados fronteiriços, logo se espalhou por quase toda a República Mexicana e, no início do ano letivo 2009/2010, ganhou status de Programa Nacional em fase piloto.

Em recente avaliação da SEP, Coahuila tirou primeiro lugar dentre os 21 Programas de Inglês Estatal em Educação Básica, como é possível ver pela tabela a seguir:

⁸³ Aguascalientes, Baja California, Coahuila, Colima, Chihuahua, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas y Veracruz. Outras Secretarias de Educação que não contam com um Programa Estatal de Inglês – ou que contavam, mas tiveram que fechar por falta de recursos – são:

Figura 09: Avaliação da SEP dos 21 Programas de ESL Estatais.



Fonte: SEP (2010).

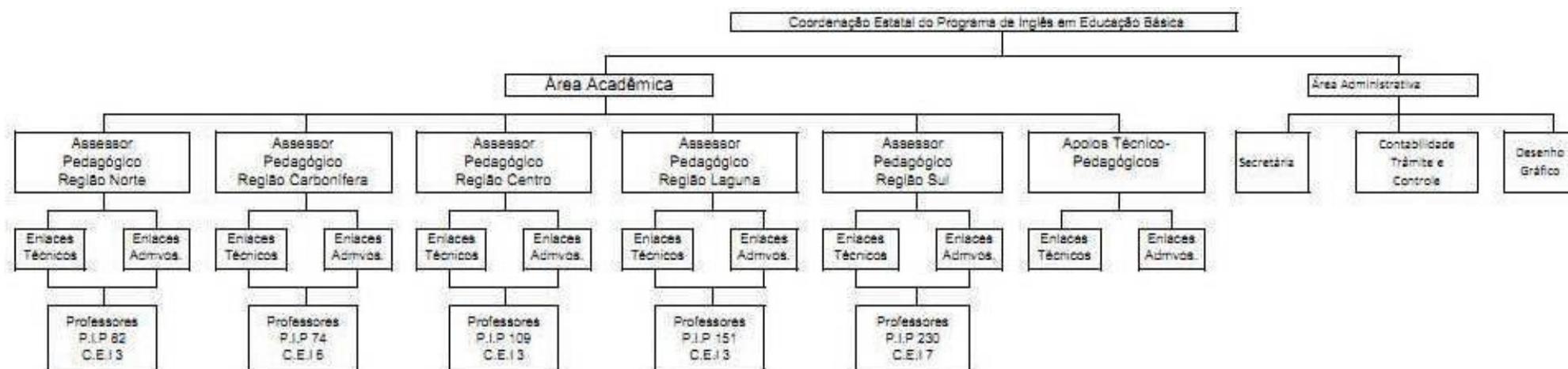
Uma série de fatores e elementos associados fez da Coordenação uma referência para os demais Estados; um ponto de passagem obrigatório para qualquer Secretaria de Educação que desejasse começar um Programa Estatal de Inglês (LATOIR, 2000). Pela descrição que segue abaixo é possível conhecer a Coordenação – visão, missão, atores e sua estrutura –, bem como entender como o presente estudo analisa o processo de AO nessa organização.

5.1.3. Coordenação do Programa

A Coordenação tem como visão impulsionar os programas de inglês (PIP e PNIEB) em educação pré-escolar, primária e secundária na rede estatal de ensino de Coahuila; e como missão promover a aquisição, prática e desenvolvimento do ESL, bem como facilitar e coordenar ações de formação docente na rede estatal de ensino de Coahuila.

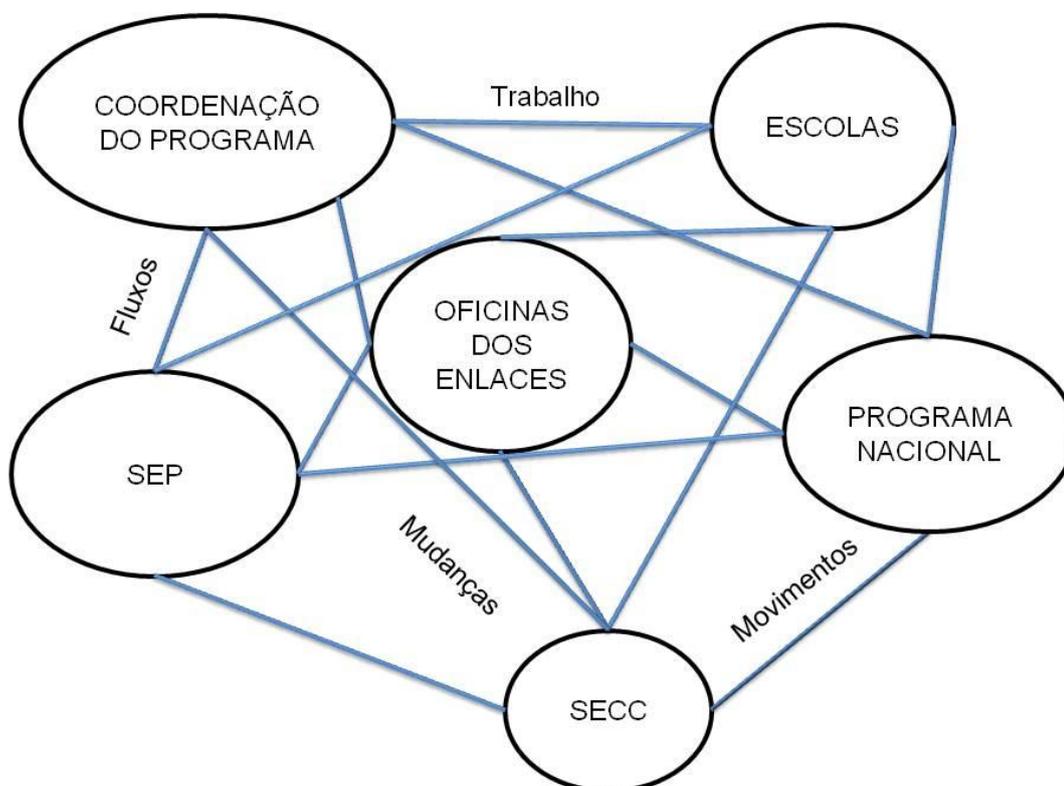
Pelas figuras 10 e 11 é possível visualizar: (1) a Coordenação conforme pensada pela SEP (2002); e (2) a Coordenação conforme analisada e descrita pela presente pesquisa.

Figura 10: Organograma da Coordenação do Programa.



Fonte: Adaptado de SEP (2002).

Figura 11: Coordenação do Programa conforme estudada – trabalho na rede.



Fonte: Latour (2006) – adaptado pelo autor para fins da pesquisa.

Pela figura 11 objetiva-se demonstrar que “estar conectado, estar interconectado, ser heterogêneo, não é o suficiente. Tudo depende do tipo de ação que está fluindo de uma coisa para outra. Em inglês é mais claro: no termo *network*, há a *net*, a rede, e o *work*, o trabalho. Na verdade, deveríamos dizer *worknet* ao invés de *network*. É certamente o trabalho, o movimento, o fluxo e as mudanças que devem ser enfatizados” (LATOUR, 2006, p. 340).

Por Coordenação compreendem-se os atuantes (humanos e não humanos) que habitam a oficina do segundo andar do prédio onde se localiza a Subsecretaria de Educação Básica. Esse prédio faz parte de um conglomerado de edifícios, localizado em um grande quarteirão na zona centro de Saltillo, capital de Coahuila, onde antes era um internato para crianças chamado Vicente Suárez.

Ao entrar no prédio da subsecretaria de educação básica, depara-se com uma guarita, onde um senhor ou uma senhora solicitam a qualquer visitante que aponte o nome, o motivo da visita, o horário de entrada e saída, bem como para

assinar. Na sequência do balcão existe um corredor. Dobrando a esquerda nesse corredor encontra-se uma ampla escada, iluminada por uma janela estilo terraço. Subindo os degraus dispostos em “L” depara-se com a entrada da Coordenação, composta por uma única porta, em frente à escada. Na figura a seguir é possível visualizar a porta da Coordenação e a escada que leva a esta porta.

Figura 12: Porta da Coordenação e escada.



Fonte: Tirada pelo Autor.

Ao entrar na Coordenação é mandatório dobrar à esquerda, onde estão dispostos grandes armários tipo fichário. Em cima desses armários fica o relógio ponto. A primeira mesa da Coordenação a ser avistada é a da Secretária, que fica colada à parede e à porta da sala da Coordenadora do Programa. A Coordenadora do Programa é a única pessoa que conta com um espaço de trabalho reservado. Atrás da Secretária senta a Coordenadora dos Assessores, de frente para a sala da Coordenadora e de costas para as mesas dos Assessores da Região Laguna, Norte, Centro e Carbonífera. Atrás do relógio ponto sentam-se um auxiliar administrativo, uma designer e a Assessora da Região Sul. Na continuação desse grande salão existe um imenso arco que dá acesso à outra parte da Coordenação, onde trabalham a Assessora Pedagógica, o designer, a Coordenadora Administrativa e uma auxiliar administrativa.

Figura 13: A Coordenação.



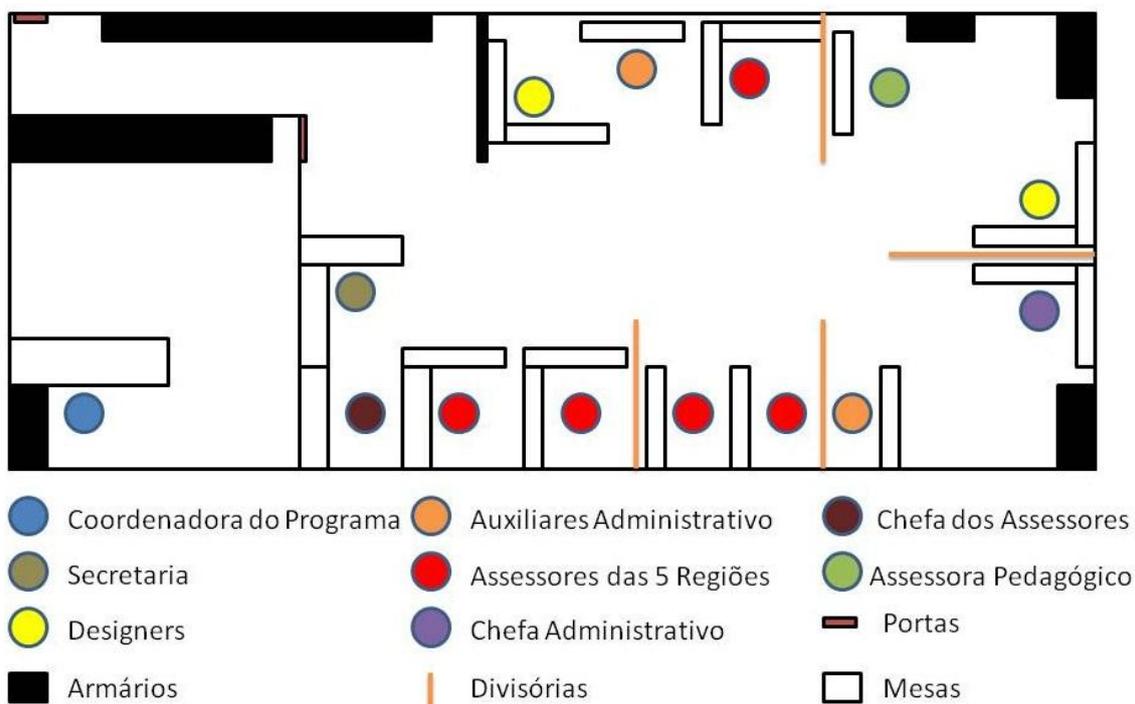


Fonte: Fotos tiradas pelo Autor

De cima para baixo, da esquerda para direita: 1) A mulher é a secretária. A mesa atrás da Secretária é da Coordenadora dos Assessores e a pessoa de azul é o Assessor da Região Laguna; 2) Visão da sala da Coordenadora do Programa, 'o olho', como chamam os *compañeros*; 3) Assessor Região Laguna meio a formulários de seguimento e avaliação que recebeu dos Enlaces da sua Região; 4) Assessora Região Norte; 5) a mesa vazia é da Assessora da Região Centro, sentada esta a Assessora da Região Carbonífera e de pé a Auxiliar Administrativo 01; 6) A Designer e o Auxiliar Administrativo 02; 7) No telefone a Assessora da Região Centro e o vulto é da Coordenadora dos Assessores; 8) Assessora Pedagógica e o designer; 9) A Coordenadora Administrativa e a mesa vazia e da Auxiliar Administrativo 01, que estava conversando com a Assessora Pedagógica da Região Carbonífera; 10) Mesa do café; e 11) Atrás da mesa do café e da divisória cor bordô fica a Assessora da Região Sul, que estava na mesa do café.

Na figura a seguir é possível ver o layout da Coordenação.

Figura 14: Layout da Coordenação.



Fonte: Elaborado pelo Autor

Conforme é possível ver pelas fotos – que transmitem de maneira mais fidedigna o movimento na Coordenação do que o estático layout –, apesar do pouco espaço existente entre os utensílios da Coordenação, o pé direito alto e as grandes janelas dão a sensação de um ambiente amplo, agradável e arejado.

O horário de trabalho da Coordenação é das 8h00 as 16h00. Os colaboradores seguem listados no quadro a seguir.

Quadro 12: Colaboradores da Coordenação

Área Acadêmica	Área Administrativa	Chefia
Assessora Região Centro	Coordenadora Administrativa	Coordenadora do Programa
Assessor Região Laguna	Auxiliar 01	Secretária
Assessora Região Norte	Auxiliar 02	
Assessora Região Carbonífera	Designer 01	
Assessora Região Sul	Designer 02	
Coordenadora dos Assessores		
Assessora Pedagógica		

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Conforme exposto na tabela acima, a Coordenação do Programa é atualmente integrada por duas áreas: acadêmica e administrativa.

Pela descrição a seguir, é possível conhecer as Oficinas Regionais – atores, localização geográfica nas diferentes regiões e estrutura –, bem como entender como estes núdulos enredam-se na análise do processo de AO na Coordenação.

5.1.4. Oficinas Regionais e Escolas

Conforme anteriormente mencionado, em cada uma das cinco regiões a Coordenação trabalha em coordenação com uma Oficina Regional na implantação, seguimento e avaliação do PIP e do PNIEB. Nessas cinco Oficinas Regionais trabalham Enlaces Técnicos e Administrativos, que são responsáveis por: (1) visitar a totalidade das escolas da rede do Programa para seguir, observar e avaliar o trabalho dos professores de inglês contratados pela Coordenação, preenchendo formatos sobre o uso da metodologia do Programa em sala de aula; e (2) controlar aspectos administrativos do Programa, através destes mesmos dispositivos textuais. A seguir é possível visualizar o mapa de Coahuila em destaque no mapa do México, dividido nas cinco mencionadas regiões.

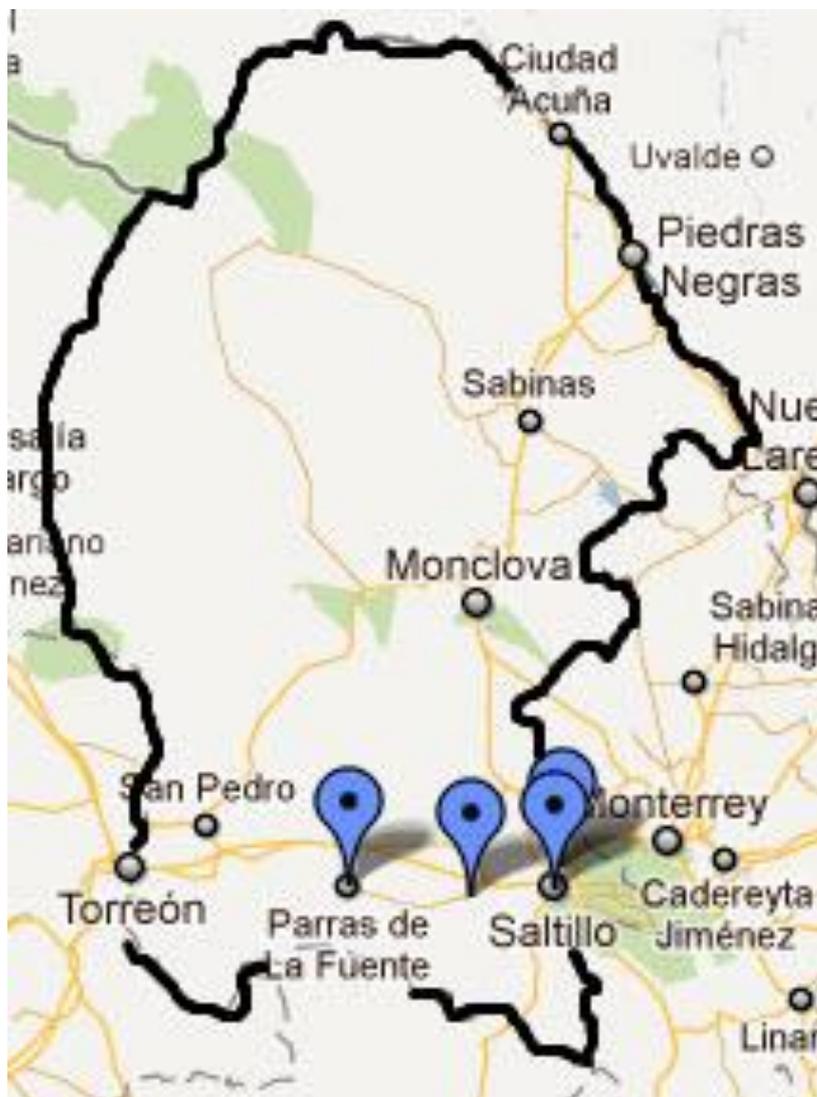
Figura 15: Mapa México destacando Estado de Coahuila dividido em cinco regiões.



Fonte: Adaptado de Google Imagens.

A Região Sul é dividida pelos municípios de Ramos Arizpe, Parras, General Cepeda e Saltillo (capital do Estado de Coahuila, onde se localiza a Coordenação). Uma vez que a Região Sul compreende 31% do total de escolas atendidas pelos Programas PIP e PNIEB (166 de 520), essa região conta com Oficinas Regionais em todos os municípios. De acordo com a Assessora da Região Sul, as oficinas de Ramos Arizpe, General Cepeda e Parras são informais, estando localizadas na própria residência dos Enlaces Técnicos e Administrativos. Já a Oficina Regional que se localiza em Saltillo (Oficina Sul) é formal, concentrando a totalidade dos Enlaces Administrativos e grande parte dos Enlaces Técnicos. No mapa a seguir é possível ver os municípios da região Sul.

Figura 16: Municípios da Região Sul.



Fonte: Adaptado pelo autor com base em Google Maps⁸⁴

A região laguna é composta pelos municípios de Torreón, San Pedro, Matamoros e Francisco I. Madero. No ano escolar de 2010/2011 um total de 126 escolas, 187 professores e 41.434 alunos receberam o Programa (PIP e PNIEB) na região laguna. A região atende 24% do total de escolas, 24% do total de professores e 25% do total de alunos do Programa. A Oficina Regional dos Enlaces localiza-se em Torreón. No mapa a seguir é possível visualizar os municípios da região laguna.

⁸⁴ Da esquerda para direita: Parras, General Cepeda, Saltillo e Ramos Arizpe (marcador atrás do marcador de Saltillo).

Figura 17: Municípios da Região Laguna.



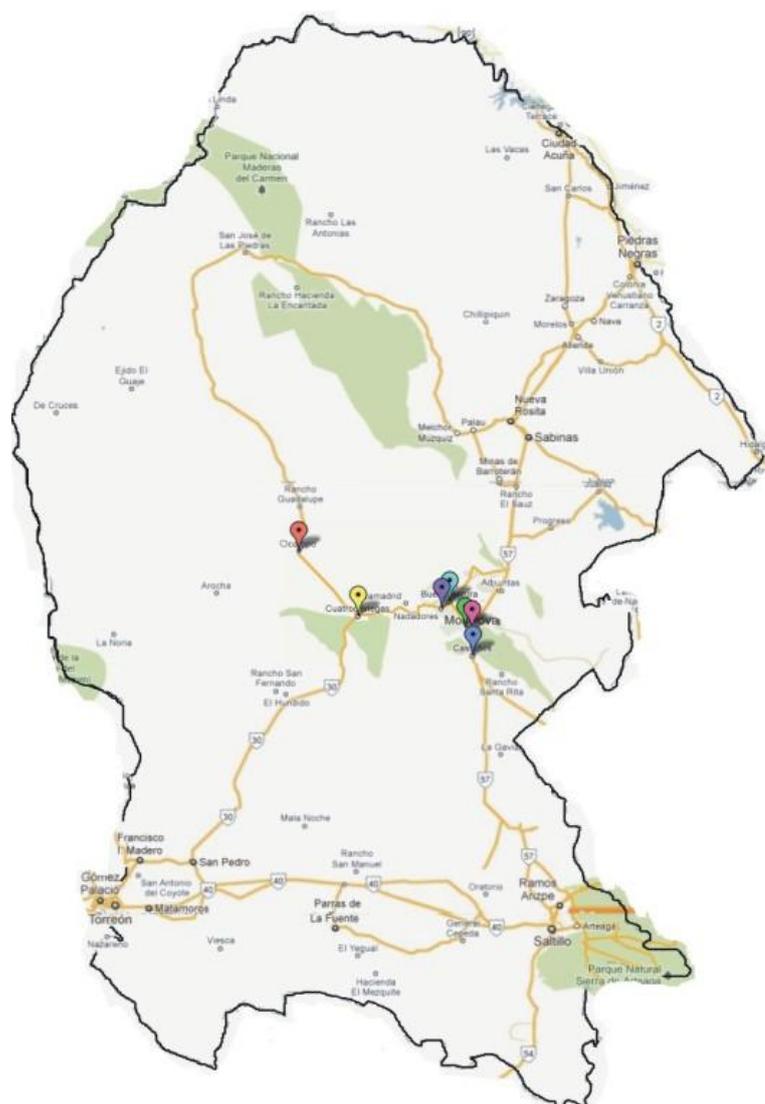
Fonte: Adaptado pelo autor com base em Google Maps⁸⁵

A região centro é composta pelos municípios de Monclova, Frontera, Castaños, San Buenaventura, Ocampo, Nadadores e Cuatrocienegas. A Oficina Regional desta região localiza-se em Monclova, onde trabalham dois Enlaces Administrativos e quatro Enlaces Técnicos. Outros três Enlaces Técnicos e um Enlace de apoio ao PNIEB atendem os demais municípios da região centro. No ano

⁸⁵ Torreón (azul), San Pedro (vermelho), Matamoros (verde) e Francisco I. Madero (amarelo).

escolar de 2010/2011 um total de 90 escolas, 150 professores e 27.794 alunos receberam o Programa (PIP e PNIEB) na região centro. Esta que é a maior das regiões atende apenas 17% das escolas, 19% dos professores e 17% dos alunos do Programa. A região centro localiza-se entre as regiões Sul / Laguna e Norte / Carbonífera. No mapa a seguir é possível visualizar os municípios da região centro.

Figura 18: Municípios da Região Centro.

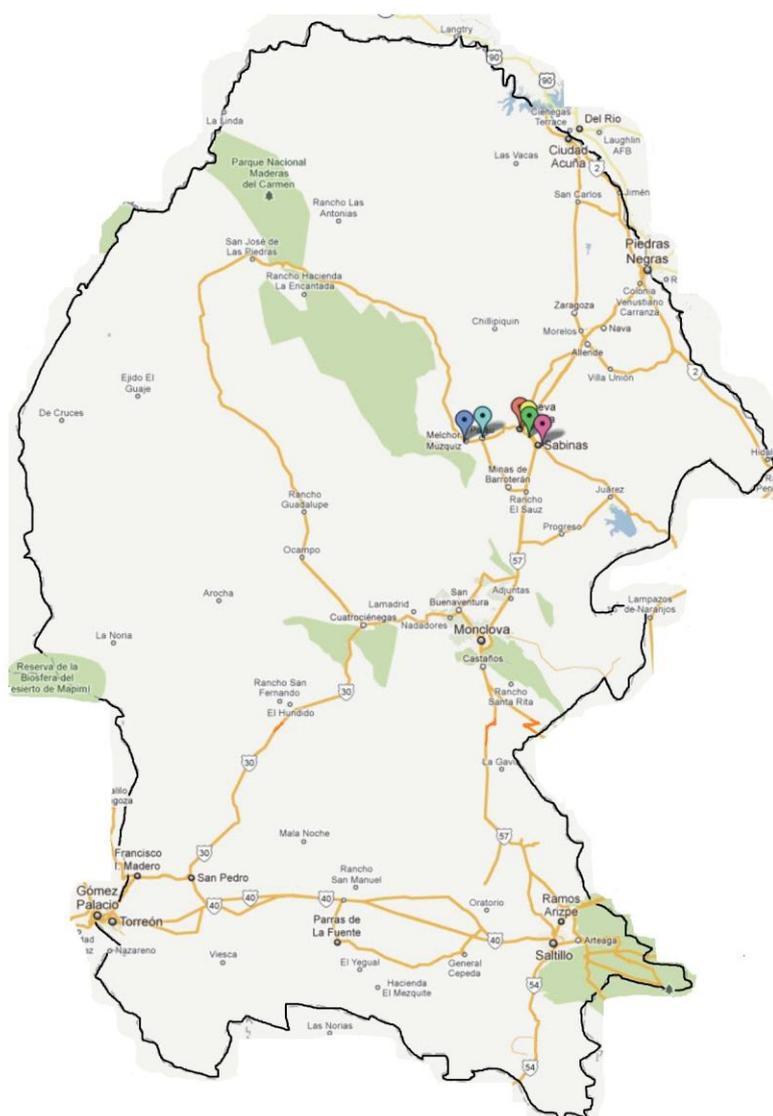


Fonte: Adaptado pelo autor com base em Google Maps ⁸⁶.

⁸⁶ Ocampo (vermelho), Cuatro Ciénegas (amarelo), Nadadores (roxo), San Buenaventura (azul piscina), Ciudad Frontera (verde), Monclova (rosa) e Castaños (azul).

A região carbonífera é composta pelos municípios de Sabinas, Nueva Rosita, Palau, Agujita, Muzquiz e Cloete (ver mapa a seguir). A Oficina Regional dos Enlaces localiza-se em Muzquiz. No ano escolar de 2010/2011 um total de 65 escolas, 93 professores e 16.853 alunos receberam o Programa (PIP e PNIEB) nesta região. A região atende 13% do total de escolas, 12% do total de professores e 10% do total de alunos do Programa. Localizada entre as regiões centro e norte, é a menor das cinco regiões.

Figura 19: Municípios da Região Carbonífera

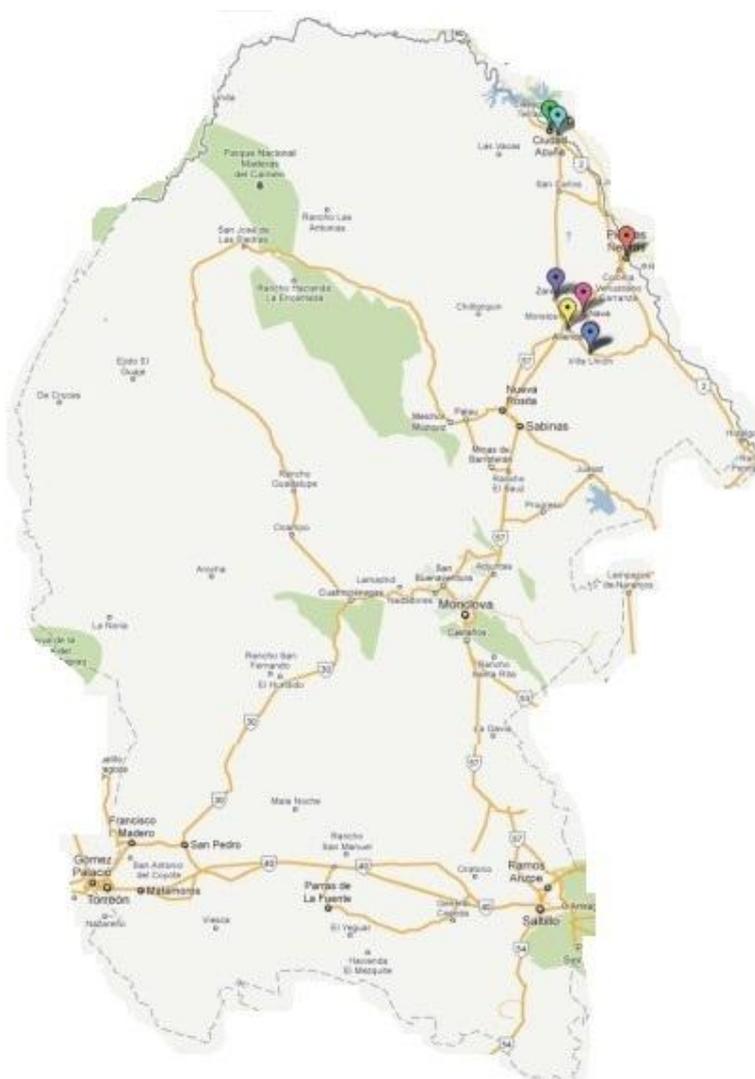


Fonte: Adaptado pelo autor com base em Google Maps⁸⁷.

⁸⁷ Da esquerda para direita: Múzquiz (azul), Palaú (azul piscina), Nueva Rosita (vermelho), Cloete (amarelo), Agujita (verde) e Sabinas (rosa).

A região norte é composta pelos municípios de Piedras Negras, Acuña, Morelos, Allende, Zaragoza, Nava e Villa Unión (ver mapa a seguir). No ano escolar de 2010/2011, um total de 73 escolas, 99 professores e 20.144 alunos receberam o PIP e PNIEB na região norte. A região atende 14% do total de escolas, 13% do total de professores e 12% do total de alunos do Programa. A Assessora tem a seu cargo em Piedras Negras, onde se localiza a Oficina Regional dos Enlaces, 4 Enlaces Técnicos e dois Enlaces Administrativos.

Figura 20: Municípios da Região Norte.



Fonte: Adaptado pelo autor com base em Google Maps⁸⁸.

⁸⁸ Villa Unión (azul), Piedras Negras (vermelho), Ciudad Acuña (verde), Allende (amarelo), Zaragoza (roxo), Morelos (azul piscina) e Nava (rosa).

Os atores da Coordenação, sendo assim, trabalham em interface com os Enlaces Técnicos e Administrativos das Oficinas Regionais, bem como com os professores das escolas das cinco regiões. Coordenação, Oficinas Regionais e escolas são responsáveis pela representação do PIP e do PNIEB no Estado de Coahuila.

A seguir descreve-se a cadeia de associações na rede do Programa – realizações, ações relevantes, reconhecimentos, desenvolvimento de metodologias, de cursos, formações – que levou o PIP a ser referência para todo México.

5.1.5 Fases da Coordenação

O planejamento do que seria a Coordenação, assim como o PIP, começou no ano escolar de 1993/94. A Coordenação e o PIP foram organizados, formados e executados pela quase mitológica figura da Coordenadora do Programa:

Em 93/94 inicia o planejamento. Foi um ano de planejamento, de organização, de revisão de materiais, organizando a estrutura, com quem iria trabalhar, de como iria ser a dinâmica. Meu Estado se divide em 5 Regiões para trabalho, onde todas iriam participar do Programa, tenho escolas federais e estatais, das duas teria que escolher 100 escolas. Bom 50 das Regiões e 50 na capital, Saltillo. Foram 100 escolas que trabalhei no primeiro ano. Acontece que tive um ano para me preparar e planejar. Para contatar os colaboradores que selecionei eu mesma, de acordo com o perfil, um bom nível de inglês, vinham todos de escolas particulares, iniciando em Agosto de 1995, se integram comigo, e em Setembro de 95 inicia o Programa.

Todo o que foi planejado e estabelecido no ano escolar de 1993/94 – materiais, formações, colaboradores, estrutura da Coordenação, dinâmica de trabalho – passou por diversas mudanças, transformações e encontros diários com a prática escolar, com o dia-a-dia dos professores, diretores e alunos:

Tão logo começamos a trabalhar iniciamos a desenhar atividades para ir complementando um livro que escolhemos como texto. Então fizemos atividades para o próximo mês. Em agosto fizemos atividades para setembro. Em setembro fizemos para outubro, e mandávamos as cópias para cada criança. Eram 7.100 crianças. No ano seguinte, essas atividades que fizemos foram integradas ao caderno de trabalho. E essas atividades, se nós percebíamos que funcionavam as deixávamos, se verificávamos que os alunos não haviam podido, as trocávamos. Ou seja, o primeiro caderno de

trabalho já formal e impresso estava de acordo com a prática. Igualmente tudo o que foi a guia didática esta de acordo com a prática. Dos tempos que necessitavam os alunos, do que necessitavam os professores. E as capacitações foram de acordo com as necessidades dos professores. Íamos e observávamos e víamos, falta metodologia, falta gestão do grupo, falta pronúncia, e na seguinte capacitação corrigíamos. O professor enxergava que recebia as capacitações de acordo com o que eu o via trabalhar, não era invenção minha, era realmente o que “eu necessito” (Coordenadora do Programa).

No trecho citado fica evidente que é o próprio processo de implantação, seguimento e avaliação realizados em sala de aula, por meio das Oficinas Regionais e de formatos, que permitiu a impressão de um caderno de trabalho e a elaboração de capacitações de acordo com o que necessitam os professores. Deste modo, a Coordenação não apenas controla o uso da metodologia e a relação do professor com alunos e materiais em sala de aula, mas também mobiliza os conhecimentos criados e compartilhados na prática escolar. Conhecimentos que são institucionalizando a medida que são utilizados na criação de novas atividades, capacitações, livros e materiais; ‘objetos’ que passam a fazer parte da rotina dos atores das escolas, Oficinas Regionais e da Coordenação.

A Coordenadora do Programa, ao ser questionada se na época do planejamento e organização a Coordenação contava com uma estrutura organizacional similar a que tem na atualidade, respondeu:

Eram tão poucas escolas. (...) Em cada uma das Regiões eram 5 escolas estaduais e 5 escolas federais, mais as escolas de Saltillo. Não se pode, com apenas, ter uma estrutura como a que contamos hoje. Contratamos os melhor professores. Esses professores contratados são jovens que ficaram 01 ano estudando antes. Um curso intensivo em 93/94. Dos graduados, dos que terminaram o curso, que pagaram por uma parte do curso e a SECC deu uma bolsa para a outra parte. Aplica-se um exame, seleciona-se aos melhores, e esses são os que entram de professor. Por exemplo, se eu tinha cinco professores em Piedras Negras, ou em Acuña, o melhor de todos, por que eu na época viajava as Regiões, começava a me ajudar, sem salário, para entregar materiais a seus companheiros, para me ajudar a passar informação. O Assessor da Coordenação igualmente ia, na época, a cada dois meses à Região para dar seguimento e avaliar o trabalho no grupo. Os Enlaces que a Coordenação conta agora, cada um a cargo de 40 professores, eram os Assessores que iam as Regiões.

No trecho citado, a Coordenadora do Programa narra com mais detalhes o processo pelo qual os primeiros professores foram integrados ao Programa. Estes primeiros professores, além de terem um bom nível de inglês, tiveram que passar

por um curso de treinamento de professores de 1 ano, onde, a partir deste intensivo, escolheram-se os mais destacados. A Coordenadora do Programa igualmente menciona a figura dos Assessores e dos Enlaces. Conforme consta no discurso da Coordenadora do Programa, a figura dos Assessores, um para cada uma das cinco Regiões, sempre existiu. No início, a Coordenação estava presente em todas as escolas e salas de aula das cinco regiões, para assegurar-se de que a implantação do PIP estava resultando em aprendizagem do ESL⁸⁹. No entanto, com o passar do tempo, o Programa ganhou tal dimensão que era impossível organizar essa estrutura, contratar professores para as cinco regiões a partir de Saltillo, realizar pagamentos, controlar faltas, permissões e trocas de escola, seguir desenvolvendo materiais, métodos, formações e ao mesmo tempo implantar, seguir e avaliar *in loco* o PIP. Sendo assim, criou-se em cada uma das 5 Regiões do Estado uma Oficina Regional de Enlaces, outro nódulo delineado e integrado a rede do Programa.

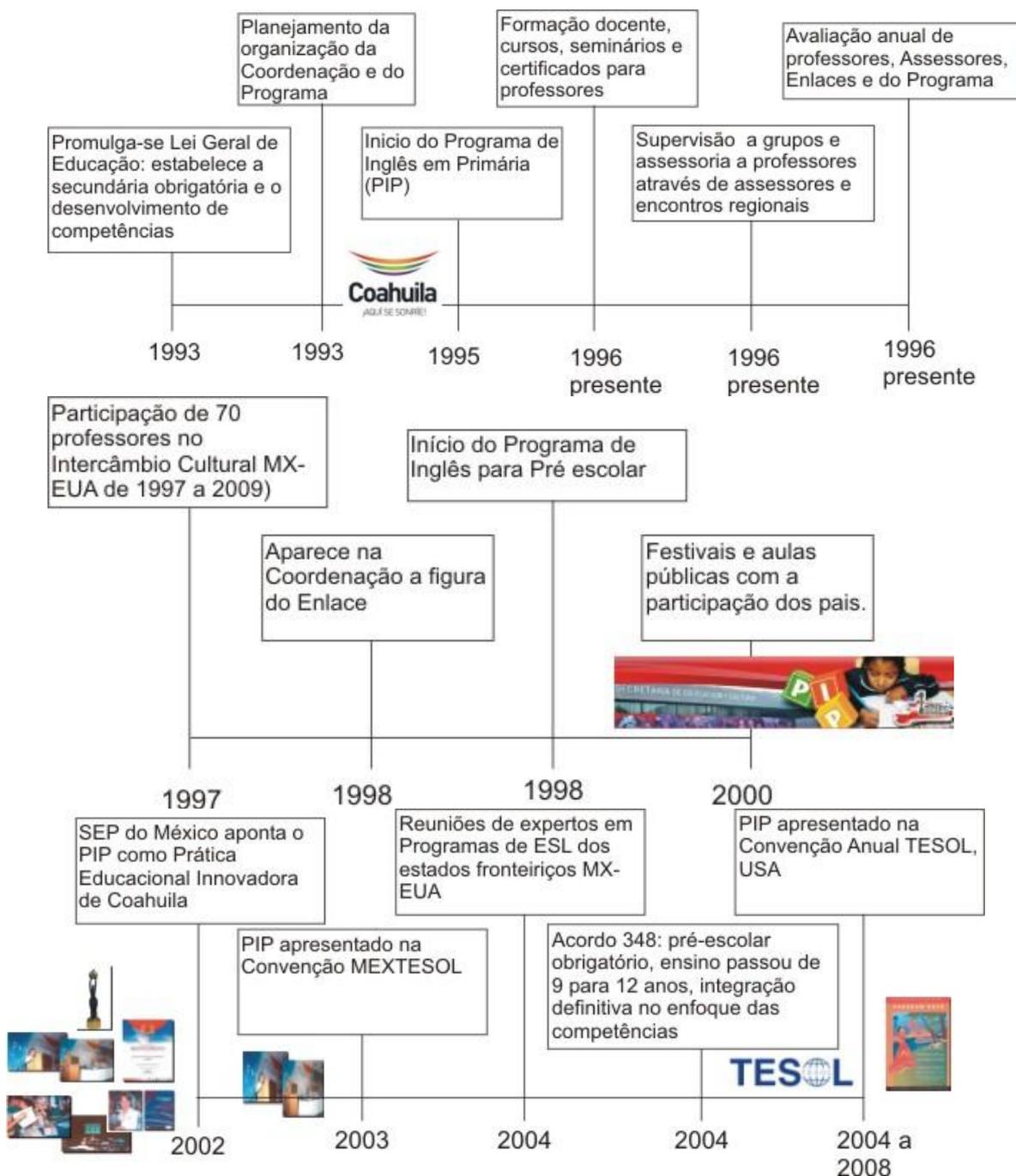
O papel dos Enlaces, inicialmente desempenhado por professores destacados, bem como pelos Assessores, começou a ser pensado já no ano escolar de 1996/1997. Enquanto a Coordenação organiza, concentra documentos, cria estatísticas, planeja a ampliação estruturada do Programa, apoiada pelo desenvolvimento de materiais e capacitações que condizem com a prática escolar, os Enlaces são responsáveis por seguir, observar e avaliar aspectos pedagógicos e administrativos do Programa *in loco*, transportando-os à Coordenação.

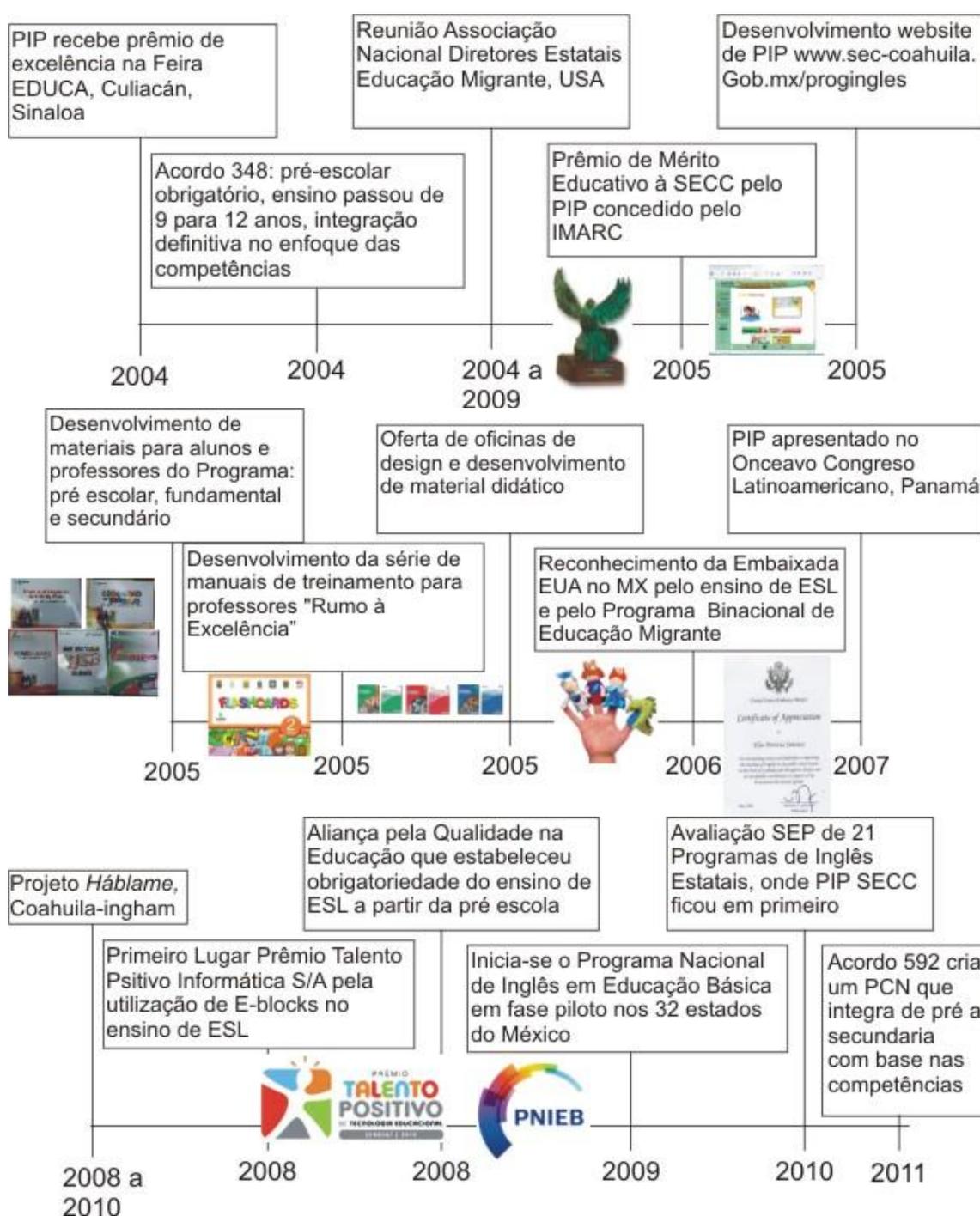
Até o momento buscou-se envolver o leitor nas associações previas ao surgimento da Coordenação, bem como nos movimentos iniciais desta organização na rede do Programa.

Agora se apresentam os reconhecimentos, a expansão, as mudanças, controvérsias, e o trabalho da Coordenação na rede do Programa, assim como eventos e marcos em forma de linha temporal. Ou seja, descreve-se os eventos significativos encontrados na implantação do PIP e, mais tarde, do PNIEB, pela Coordenação no Estado de Coahuila (cadeia de associações e convencimentos) em forma de linha temporal, como é possível visualizar a seguir:

⁸⁹ Conforme exposto por Carniel (2012), não basta fazer bem feito, é preciso saber como isso está chegando lá na ponta.

Figura 21: Eventos relacionados ao Programa.





Fonte: Elaborado pelo autor

Ademais, é importante mencionar que a Coordenação orientou e assessorou a implantação de Programas Estadais de Ensino de ESL em Aguascalientes, Baja California, Chihuahua, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Morelos, Sinaloa, Tabasco, Tamaulipas e Zacatecas, e também organizou reuniões nacionais e internacionais de Programas de Inglês em Educação Básica.

A Coordenação não apenas trabalhou, movimentou e transformou a rede de trabalho do Programa de Coahuila, mas também, ao difundir os resultados de seu Programa em eventos, congressos e reuniões, influenciou outros estados mexicanos a criarem Programas Estatais de Inglês. Primeiramente estados mexicanos fronteiriços, que foram sendo informados nas reuniões de governadores fronteiriços sobre o Programa de Coahuila, e logo estados de toda Republica Mexicanos; 21 de 32 estados contavam com Programas Estatais de Inglês antes do PNIEB. Programa Nacional que, inclusive, havia sido solicitado em 2003 por 19 estados mexicanos através de um projeto encabeçado por Coahuila. PIP e PNIEB são descritos abaixo.

5.1.6. PIP e PNIEB

A seguir descreve-se o funcionamento do PIP e do PNIEB.

a) Programa de Inglês em Educação Básica do Estado de Coahuila - PIP

O PIP compreende uma série de materiais que começaram a ser desenvolvidos pela Coordenação do Programa no ano escolar de 1993/1994 para professores e alunos de (pré) escolas do Estado de Coahuila, e a ser empregados no ano escolar de 1995/1996. Trata-se de uma metodologia desenvolvida pioneiramente pela Coordenação para ensinar ESL, bem como para formar professores de inglês da rede pública de ensino do Estado de Coahuila com recursos da SECC. Na sequência, é possível visualizar alguns dos materiais desenvolvidos pela Coordenação para o processo de ensino aprendizagem do ESL (*scope and sequence, cuaderno de trabajo, flashcards e my picture album*) e para capacitação docente (*on the road to excellence*).

Figura 22: Materiais PIP.



Fonte: Fotos tiradas pelo autor.

b) Programa Nacional de Inglês em Educação Básica - PNIEB

O PNIEB compreende os materiais desenvolvidos e adquiridos pela SEP e aplicados a todos os Estados Mexicanos:

O Programa Nacional, que é o Programa que vem do Distrito Federal, da Cidade do México, se chama PNIEB e se implantou em todo o país, logicamente não em todas as escolas, apenas como esta começando, foi no início do ciclo escolar anterior com 22 escolas em todo o Estado de Coahuila, mas como teve êxito esse ciclo escolar já está com mais escolas. Esse Programa Nacional existe nas escolas e pré-escolas (Coordenadora dos Assesores).

Atualmente o Programa Nacional encontra-se na terceira fase de um projeto piloto com total de três fases (ver quadro a seguir).

Quadro 13: Fases do Piloto PNIEB.

	Ciclo Escolar	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Etapa ou fase	Primeira etapa do piloto	Ciclo 1 (3º de pré-escolar, 1º e 2º de primária).		
	Fase de expansão para generalização		Primeira fase de expansão do Ciclo 1 (3º de pré-escolar, 1º e 2º de primária).	
	Segunda etapa do piloto		Ciclo 2 (3º e 4º graus de primária) e Ciclo 3 (5º e 6º graus de primária).	
	Fase de expansão para generalização			Segunda fase de expansão do Ciclo 1. Primeira fase de expansão dos Ciclos 2 e 3.
	Terceira etapa do piloto			Ciclo 4 (1º, 2º e 3º grau de secundária).

Fonte: SEP (2011).

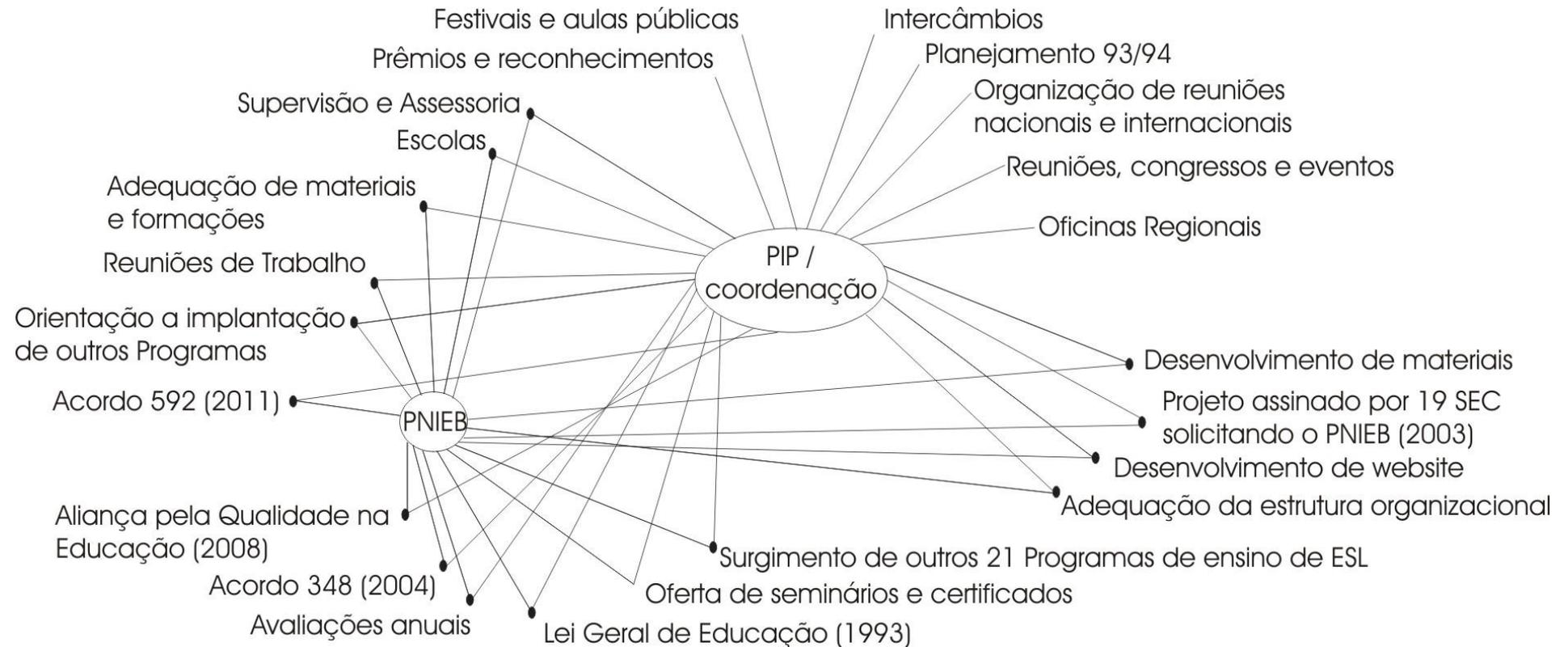
Os novos materiais desenvolvidos para o PNIEB, a obrigatoriedade de implantá-lo, a incerteza do que ocorrerá após a etapa piloto, os prazos envolvidos, orçamentos, a escolha de escolas para implantar o piloto, contratos e licitações com editoras e empresas de treinamento e capacitação, constitui o PNIEB como uma controvérsia; uma metodologia de ensino de ESL que busca legitimar-se não apenas em Coahuila, mas em todo território mexicano. O projeto piloto, conforme exposto no quadro anterior, termina em julho de 2012. O projeto piloto tem como objetivo converter um artefato técnico novo como o PNIEB, em menos novo (LATOUR, 2000), ou seja, a ser considerado pós-facto como uma caixa preta.

No tópico que segue, argumenta-se que foi a partir Coordenação, central de cálculos do presente estudo, que o PIP começou a ser representado (enacted) no Estado de Coahuila, bem como os diversos Programas Estatais de ESL e até mesmo o PNIEB. 'A partir da Coordenação', pois este nóculo trabalha, movimenta e gera transformação em uma rede de controle e de acumulação de conhecimento.

5.1.7. PIP e PNIEB: contexto e conteúdo se confundem

Nesta seção, que precede o tópico 5.2, argumenta-se que o Programa Nacional se enreda e surge da cadeia de associações e convencimento da Coordenação iniciada em 1993 dentro da SECC, ou seja, da fase de planejamento do Programa que precede seu lançamento no ano escolar de 1995/1996. Contexto e conteúdo se confundem (LATOURE, 2000); conforme exposto na figura a seguir, o PNIEB (nacional) pode ser localizado no interior da pequena sala da Coordenação (local) e, sendo assim, faz-se possível “identificar através de quais circulações de duas vias pode-se conseguir estes lugares alguma relevância para os demais” (LATOURE, 2005, p. 312). Onde a Coordenação, como qualquer outro local, pode ser compreendida como “resultado da ação a distância de outra agência” (LATOURE, 2005, p. 312).

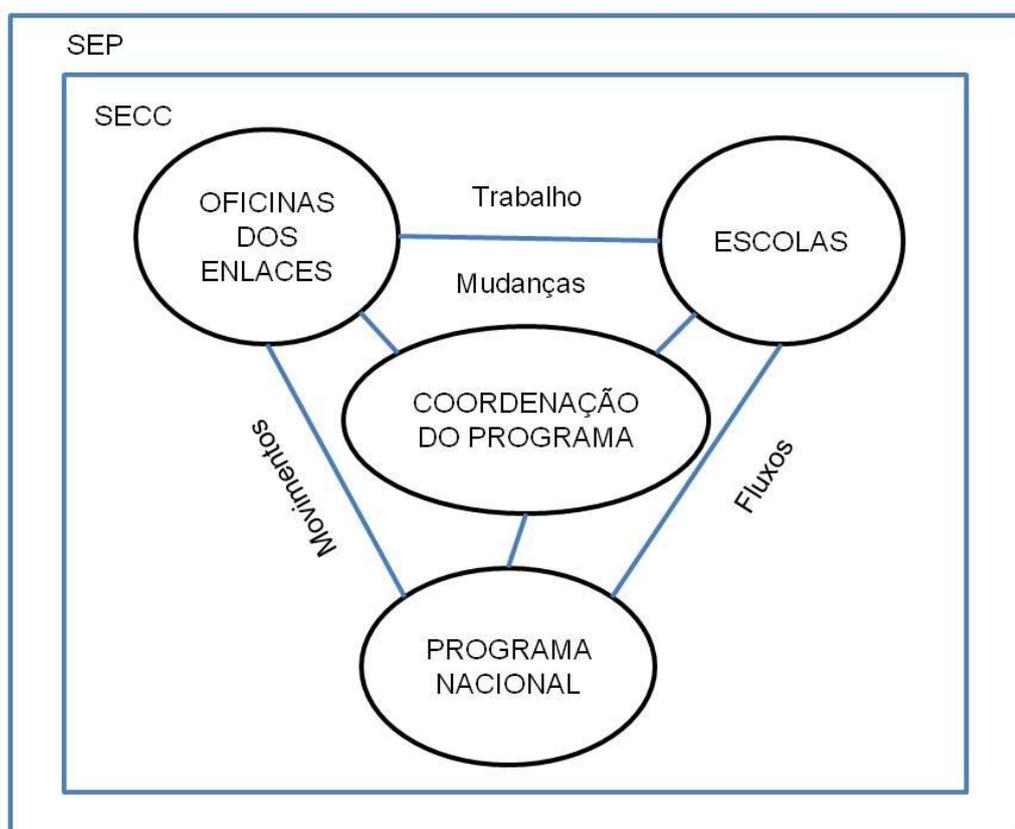
Figura 23: Relação entre associações da Coordenação e o surgimento do PNIEB.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Pela figura disposta anteriormente, é interessante notar como o PNIEB – um rasgo macro da educação no México – emerge de associações, elos, convencimentos, mudanças, controvérsias e alianças principiadas pela Coordenação; por isso a importância de descrever o processo de AO na Coordenação. No entanto, para estudar o processo de AO na Coordenação, em intersecção com a CO, envolve analisar os demais nódulos que compõem a rede do Programa, compreendido como organização pelo presente estudo, conforme disposto na figura abaixo:

Figura 24: Nódulos da rede do Programa analisados na descrição do processo de AO na Coordenação.



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Latour (2000)

Uma vez que o tópico 5.1 dedicou-se a uma descrição estrutural-funcional dos nódulos que compõe a rede do Programa, das fases da Coordenação, bem como do PIP e do PNIEB, a seguir descreve-se o trabalho, as atividades, as funções dos atuantes alistados e do processo de alistamento em cada um dos nódulos do sistema de controle e de acúmulo do conhecimento do Programa.

5.2. NÓDULOS DA REDE DO PROGRAMA DE ENSINO DE ESL

A seguir descreve-se o trabalho dos atuantes (humanos e não humanos) da Coordenação na rede do Programa, bem como o processo pelo qual estes atuantes foram alistados à rede do Programa.

5.2.1. Coordenação

A Coordenação conta com as áreas acadêmica e administrativa. Abaixo se descreve o trabalho na área acadêmica da Coordenação.

5.2.1.1. Área Acadêmica da Coordenação

A área acadêmica da Coordenação é integrada por: 1 Assessora Pedagógica; 1 Coordenadora dos Assessores; e 5 Assessores Técnico-Pedagógicos (Assessor/Assessores). Segue abaixo descrição do trabalho, das atividades, da função dos atuantes alistados e do processo de alistamento dos integrantes da área acadêmica da Coordenação na atual fase de desenvolvimento, organização, implantação, seguimento e avaliação do Programa.

a) Trabalho, Atividades e Funções da Área Acadêmica da Coordenação: Assessora Pedagógica

O trabalho da Assessora Pedagógica envolve organizar, implantar, seguir, avaliar e controlar a metodologia de ensino de ESL do PIP e PNIEB nas escolas atendidas pelo Programa onde, para atingir esta meta, forte ênfase é colocada na formação dos professores e no desenvolvimento de materiais.

A Assessora Pedagógica desenvolve trabalhos em conjunto com os Assessores Técnicos e Designers, no entanto seu desempenho vai além, abrange e passa por outros atores, atuantes e organizações:

Assessora Pedagógica apoia a todas as regiões. Desenvolve materiais, logicamente. Trabalho com os designers (aqui mencionou o nome dos dois designers), com os Assessores das regiões para os feedbacks também, pode-se dizer que eu tenho contato com as cinco regiões. Cabe-me fazer, por exemplo, no início do ciclo escolar temos que capacitar aos professores, tem que dar a eles ideias novas, para começar o ano. Por exemplo, quando se faz com base nos feedbacks recebidos dos professores que dizemos, ok, tem que melhorar o livro texto, fazer essas mudanças, então é onde eu entro também, ou seja, sim vamos tirar esses exercícios e colocar novos, esses tipos de atividades, de acordo com os feedbacks que estão dando os professores ao longo do ano, tanto para exames como para os livros.

Está evidente no discurso da Assessora Pedagógica que seu trabalho relaciona-se com a prática escolar das cinco Regiões do Estado de Coahuila, visto que a construção dos materiais, dos exercícios e capacitações se dá com base nos feedbacks (retroalimentação) dos professores. Assim, mesmo que não tenha um papel central no desempenho administrativo da Coordenação do Programa, o trabalho da Assessora Pedagógica se utiliza da agência de textos e, reflexivamente, sua agência “submete-se a um imediato *feedback* corretivo que limita a ambiguidade” (TAYLOR; VAN EVERY, 2011, p. 65). O texto, no caso específico da representação da Assessora Pedagógica do Programa, liga os nódulos da rede do Programa com práticas e hábitos discursivos específicos: a Coordenação, as cinco Oficinas Regionais e as escolas.

O trabalho dessa atuante constitui-se, para tanto, como um exemplo de heterogeneidade regional (LAW; SINGLETON, 2000). Law e Singleton (2000), ao analisarem o trabalho de um médico especialista em doenças do fígado causadas pelo álcool, reconhecem que esse doutor mobiliza uma dupla rede: ciência médica e hierarquia médica. Os Assessores – Pedagógico e Técnico – semelhantemente mobilizam uma dupla rede: pedagógica e administrativa. Ou seja, a Assessora baseia-se e mobiliza conhecimentos e realidades do Programa que são ao mesmo tempo pedagógicas (desenvolvimento de materiais, capacitações, atividades), e administrativas (leitura de formatos, concentrados, feedbacks). O trabalho da Assessora Pedagógica pode ser considerado, para tanto, como um “desempenho duplo” (LAW; SINGLETON, 2000, p. 04).

Segundo Law e Singleton (2000) em uma atividade particular – como é o caso do trabalho da Assessora Pedagógica – realidades contrárias, fronteiriças e separadas uma das outras são desempenhadas. De acordo com as diferentes declarações da Assessora Pedagógica, cada “realidade” é desempenhada como coerente, “uma região de relações que naturalmente aderem e andam juntas” (LAW; SINGLETON, 2000, p. 07).

b) Trabalho, Atividades e Funções da Área Acadêmica da Coordenação:
Coordenadora dos Assessores

A Coordenadora dos Assessores é uma senhora que iniciou a trabalhar na Coordenação no ano de 1996, quando o Programa tinha apenas um ano de implantado. Como os demais atores da Coordenação falam, ela é um dinossauro vivo. Antes trabalhava como professora em uma escola privada, e reconhece que foi uma mudança drástica trocar o ensino pela Coordenação: “mas você vai aprendendo e ponto” (Coordenadora dos Assessores). Por 14 anos e meio a Coordenadora dos Assessores foi Assessora da Região Norte e, em janeiro de 2011, assumiu o cargo de chefia:

Agora eu coordeno o trabalho dos Assessores, coordeno assim, não creia que é algo muito importante. Eu preparo a junta semanal dos Assessores de acordo a *calendarización anual* (Agenda para fins do estudo), que entregam no início do ciclo escolar. É uma *calendarización anual* (Agenda) que entregam a todos os Assessores e Enlaces, tanto técnico como administrativo. Começamos em agosto e terminamos em junho, então faça de conta que aqui (manuseando a Agenda) eu já começo a colocar os pagamentos, o dia que recebi os reportes e quando entregam os concentrados de supervisão do PIP (Programa – na Coordenação todos chamam o Programa (Estatal) de PIP) e do PNIEB (com isso a informante buscou citar exemplos).

Na fala da Coordenadora dos Assessores, que igualmente desempenha um duplo trabalho na Coordenação (LAW; SINGLETON, 2000), é possível averiguar a existência de uma Agenda do Programa. Com muito pesar foi possível ter acesso a uma cópia da Agenda do ano escolar de 2010/2011. Este documento planifica as atividades da Coordenação e das Oficinas Regionais para todo o ano escolar, detalhando minuciosamente o trabalho que os atores destes nódulos devem

desempenhar na rede do Programa. A Agenda não apenas pormenoriza que operosidades devem ser desenvolvidas, mas também estabelece prazos e determina interações (humanas e não humanas), autorizando que os conhecimentos criados sejam articulados, delegados, transportados, mobilizados e combinados. A Agenda, uma vez elaborada pela Coordenação, converte-se em um agente responsável por mediar o trabalho dos atores da Coordenação e das Oficinas Regionais dos Enlaces: “A ação social não é apenas controlada por estranhos, também é deslocada e delegada a distintos tipos de atores que são capazes de transportar a ação através de outros modos de ação, outros tipos de forças completamente distintas” (LATOUR, 2005, p. 105).

Em resumo, a agenda pode ser considerada um meio de representação – “palavras se tornam a análoga posição exata de coisas” (HERZFELD, 1992, p. 114) –, mas que necessita ser representada. A agenda não fala e, para tanto, precisa de um porta-voz (LATOUR, 2000). A Coordenadora dos Assessores é, na Coordenação, a principal porta-voz da Agenda, e, a pesar de que ela não diz “nada além do que está inscrito, (...) sem seus comentários as inscrições dizem bem menos sentido” (LATOUR, 2000, p. 119). A Agenda, uma manifestação da linguagem, “é ao mesmo tempo o instrumento e o objeto da ação” (HERZFELD, 1992, p.115).

c) Trabalho, Atividades e Funções da Área Acadêmica da Coordenação: Assessores Técnicos

São cinco os Assessores Técnicos que atuam na Coordenação, um para cada uma das cinco regiões.

O trabalho dos Assessores Técnicos ocorre na rede do Programa que compreende alunos de escolas e pré-escolas, professores, demais atuantes da Coordenação, Enlaces Técnicos e Administrativos, Diretores e pais de família. Cada qual com seu papel e que deve estar atuando para que o Programa e o desempenho da Coordenação sejam um sucesso (LAW; SINGLETON, 2000). Os elementos desempenhados pelos Assessores, no desenvolvimento de seu duplo trabalho, são de naturezas específicas e distantes, sobretudo materiais. O que significa dizer que

os Assessores baseiam-se predominantemente em elementos textualizados (formatos, relatórios, minutas, concentrados) representados (*enacted*) por interações. Atuando na rede têm-se igualmente instrumentos e tecnologias, além dos textos, particulares a cada uma das realidades representadas (*enacted*) pela Assessora – pedagógicas e administrativas – a saber: o carro dos Enlaces que circulam as escolas e regiões; os telefones; computadores da Coordenação; a falta de computadores e laboratórios nas escolas; planilhas; manuais; livros; guias; cursos desenvolvidos pela Coordenação e modificados pela prática escolar; a Agenda do Programa que é criada pela Coordenação e acaba por ditar a pauta das interações e do controle na rede do Programa; novas metodologias impostas pela SEP ao Programa (PNIEB); flash cards; entre outros exemplos.

Conforme exposto abaixo por três dos cinco Assessores, que relatam suas tarefas de maneira geral e suas agendas de trabalho da semana na ocasião da entrevista, o trabalho desses atores nas regiões envolve:

Tenho a meu cargo 86 professores, 05 Enlaces, e juntos tratamos de organizar, bom, capacitar professores de alguma maneira. Muitos dos nossos professores não são professores. Eles falam inglês por que viveram nos Estados Unidos, (...) e nossa parte é ajudá-los a converte-se em professor para dar aulas. Fazemos isso através de capacitações que se realizam constantemente. Geralmente temos entre quatro e cinco capacitações por ano e constantemente supervisionamos cada professor. Meus Enlaces se dedicam a supervisionar professores, a ajudá-los, apoiá-los em suas áreas débeis, e que esses mesmos professores detectem suas áreas fortes para que possam ajudar seus companheiros (ASSESSORA CARBONÍFERA).

Agora é quase hora de sair, então já tenho minha agenda que vai dizer o dia de amanhã. Para amanhã tenho pendente uma situação de um professor do Programa Nacional, tenho que buscar recursos para ele acudir uma escola que agora está pendente por motivos próprios do professor que teve que ausentar-se e nós tivemos que supri-lo imediatamente para que a escola não fique sem professor. Tenho que falar com o Enlace em Acuña e dizer, abrirem horas de trabalho, que professores estão disponíveis, quais suas qualificações, etc. Tendo isso, solicito aos Enlaces que me passem o contato por maleta para que esteja aqui o papel físico e original com assinatura, bem como horários para registrar a situação. Tenho também que reenviar as horas laborais dos professores do Programa Estatal, tenho uma reunião com a Assessora Pedagógica (aqui a informante se referiu pelo nome da pessoa) em relação ao pré escolar, sobre dar seguimento ao mesmo Programa Estatal em pré escolar, dar um seguimento para ver como eles foram, que fizeram. Com base no contato com os Enlaces tenho também que enriquecer os mapas, incluir algumas escolas, os professores atendidos, diretores, ou seja, com os formulários que recebi sobre a prática tenho que **preencher todos estes espaços** (grifo nosso – teoria de ação da Assessora para tempos e espaços nada locais) (ASSESSORA REGIÃO NORTE).

Nós revisamos estatísticas, o desempenho docente desde que aplicam-se observações a professores em sala de aula, onde os Enlaces reportam a mim o desempenho de seus professores, o desempenho técnico pedagógico dos materiais⁹⁰, do Programa em si, e inclusive das atividades, estratégias e atividades que eles implementam em suas aulas de inglês. Por nosso lado nós revisamos essas datas, atividades especiais como aulas públicas, analisamos e observamos atividades dos alunos, e o mais importante o desempenho dos alunos já que no início do ano escolar se realiza uma avaliação, um diagnóstico e logo se dá seguimento. Ao final analisamos qual é o perfil que o aluno desempenhou (ASSESSOR REGIÃO LAGUNA).

Ao questionar o último informante sobre as facilidades e dificuldades do trabalho de um Assessor, esse respondeu:

Facilidade é que nós capacitamos os professores e levamos o seguimento, ou melhor, um controle sobre que materiais e que conteúdos se necessitam, já que os professores se reportam a nós, por isso temos a figura dos Enlaces, os avances / bons resultados e as necessidades. Nós concentramos tudo, nas reuniões mensais analisamos o que se concentrou, detectamos o que funcionou e o que não funcionou. As dificuldades eu chamaria de pontos a melhorar, já que nós trabalhamos nas escolas e algumas escolas têm sua própria organização, algumas federais e outras estaduais, nós podemos programar uma aula pública para os pais no dia 15 de junho, organizamos tudo, mas a escola já tem outra programação. Por isso é importante ter uma comunicação constante com o professor e com a autoridade da escola, e que não se apresente a nós ou ao professor obstáculos para realizar atividades, pois são muitas escolas (ASSESSOR REGIÃO LAGUNA).

Com isso o Assessor da Região Laguna tratou de dar um exemplo empírico do por que é necessário integrar realidades diferentes. Igualmente vai de encontro com a afirmação de Law e Singleton (2000), que apontam que os elementos de uma rede – como os elementos da rede do Programa da qual a Coordenação faz parte – são de caráter heterogêneo.

Ser Assessor Técnico significa, tendo como base o exposto pelos três dos cinco Assessores: estar a cargo de professores e Enlaces e juntos tratar de organizar o Programa e formar professores; permanecer sentado em uma mesa entre textos, enquanto os Enlaces rodam as cinco regiões visitando a prática escolar que é sempre outra da ensaiada nas formações e detrás das mesas abarrotadas de papel; dar capacitações e promover a interação entre professores para gerar compartilhamento de ideias; acudir uma escola buscando recursos para um professor substituto, enquanto o Enlace local trata de encontrar um professor com

⁹⁰ Aqui o informante claramente demonstra a agência do material.

disponibilidade, efetiva a contratação desse e envia ao Assessor a papelada original preenchida e assinada para ser adicionada ao concentrado de professores; estar em contato com o Enlace – para estar em contato com a sala de aula – por meio dos formatos para preencher espaços nos concentrados; dar seguimento e avaliar a prática escolar do professor, estar ao tanto do desempenho técnico pedagógico dos materiais, do Programa em si, e inclusive das atividades e estratégias, vivenciando tudo através de folhinhas.

Não foi o intuito presumir que ser Assessor significa “isso” ou “aquilo”. Tão pouco agrupar e resumir os processos de trabalho e funções dos Assessores no parágrafo acima, com base na narrativa dos próprios Assessores Técnicos. Reconhece-se que o trabalho de um Assessor vai muito além. Apenas quis-se ressaltar o que significa ser Assessor Técnico, com base em relatos oficiais. Não para desconstruir o discurso destes autores, ou para agregar multiplicidade a eles. Mas bem se considera que este discurso oficial é múltiplo, e, para tanto, autoriza sua captura desde distintos pontos de vista (LATOURE, 2005). Por isso mesmo, antes de iniciar a descrição das diferentes histórias de vida e de trabalho na rede do Programa de cada um dos cinco Assessores, partiu-se do discurso oficial destes atores sobre seus labores que, em si, desdobra-se como múltiplo.

O trabalho dos Assessores Técnicos pode de igual modo, ser descrito como um exemplo de heterogeneidade regional (LAW; SINGLETON, 2000). O Assessor Técnico baseia-se e mobiliza conhecimentos e realidades do Programa que são ao mesmo tempo pedagógicas e administrativas; “é um desempenho duplo” (LAW; SINGLETON, 2000, p. 04).

A seguir descreve-se o trabalho dos atores da área administrativa da Coordenação.

5.2.1.2. Área Administrativa da Coordenação

A área administrativa da Coordenação é integrada por: uma Coordenadora Administrativa; dois Auxiliares Administrativos; e dois Designers.

Os Auxiliares Administrativos trabalham junto à Coordenadora Administrativa, sendo encarregados de registrar e concentrar os formatos recebidos pelos

Assessores das cinco regiões, bem como de arquivar estes formatos uma vez concentrados. Esses dois auxiliares são jovens e recentemente se integraram à Coordenação, trabalhando apenas três dias na semana.

A área Administrativa integra também a área de desenho, onde se elaboram cadernos de trabalho, folhetos, formatos, cédulas de qualificação, diplomas, apresentações, livros de texto em inglês, dicionários, manuais, folders, a agenda da Coordenação, convites e guias; toda a parte de desenho gráfico e editorial.

No entanto, para os fins do presente estudo, interessa analisar o trabalho da Coordenadora Administrativa dentro da Coordenação. Estabelece-se este ponto principal de análise, uma vez que todos os formatos que circulam pela rede do Programa permanecem em posse desta trabalhadora, que é responsável por organizar e constantemente atualizar a totalidade de formatos preenchidos por: Assessores Técnicos e Pedagógicos, por Enlaces Técnicos e Administrativos, bem como por Professores e Diretores. O que não significa dizer que o trabalho desta Coordenadora limita-se a estes afazeres.

Pelos formatos, a Coordenação exerce controle a distância e acumula conhecimento sobre aspectos: (1) pedagógicos: materiais, professores, formações; e (2) administrativos: movimento e pagamento de pessoal, logística de materiais, entrega de formatos, número de visitas, seguimentos e avaliações realizadas. Assim, ao mesmo tempo em que se exerce o controle pedagógico e administrativo nas cinco regiões, se dá o ciclo de acumulação do conhecimento por meio dos formatos; mobilização de elementos heterogêneos.

Ou seja, a Coordenação não apenas controla o uso dos materiais em sala de aula por meio dos formatos (pedagógico), mas igualmente toma conhecimento da pertinência destes materiais de acordo com a opinião dos professores, se intera sobre que atividades os alunos tiveram dificuldade em completar e que devem ser adequadas, que capacitações devem ser desenvolvidas para que os novos professores que estão tendo problemas com controle do grupo possam melhorar, e assim por diante. Ou ainda, a Coordenação não apenas controla o número de visitas que Enlaces Técnicos realizam a escolas (administrativo), mas também pode relacionar o número de visitas relacionadas ao desempenho de professores, solicitar aos Enlaces que realizem mais visitas a determinados professores que não estão

tendo um desempenho satisfatório, e conhecer melhor o trabalho dos Enlaces Técnicos.

A Coordenadora Administrativa tem ao redor de 60 anos, usa óculos e tem um tique muito peculiar com ‘esses’ quando fala. Essa senhora é acostumada com o trato do papel e, por isso, aparenta ser meticulosa. No Programa, que iniciou em 1995, ela trabalha desde 1996: “em primeiro lugar estive a cargo do holerite, que é o pagamento do professor. Essa foi uma das primeiras funções que a Coordenadora do Programa me encomendou (citou aqui o nome da Coordenadora do Programa). Isso em 1996” (COORDENADORA ADMINISTRATIVA, 2011).

A Coordenadora Administrativa, que organiza e mantém os diversos formatos atualizados, com base no controle administrativo – que acontece por meio dos Assessores Administrativos, Enlaces Administrativos e de formatos diversos – gera estatísticas que refletem a dimensão do Programa. As informações recolhidas das regiões e concentradas pela área administrativa permitem à Coordenação controlar / seguir as atividades realizadas em Coahuila, e, paralelamente, acelerar o ciclo de acumulação de conhecimento, como é possível entender pela fala da Coordenadora Administrativa:

Você sabe bem que temos oficinas regionais, cinco, em cada uma das cinco regiões. Nestas Oficinas Regionais os Enlaces Administrativos se encarregam de recopilar toda a informação administrativa e enviar para nós da Coordenação. O que corresponde a mim? Eu recebo toda essa informação. Eu concentro em número de escolas, número de alunos, número de professores, pois tudo o que seja atividades que tem a ver com números. As agendas, quando devem apresentar as atividades, que tem a ver com números. Existe uma série de formatos, por exemplo, que se requerem para levar um bom controle e que estão igualmente ao meu cargo. (...) Formatos que representam o que se fez e o que não. Formatos utilizados tanto administrativamente quanto pedagogicamente. Os Enlaces Técnicos que se encarregam de ir às escolas, verificar a assistência de seus professores. Os Enlaces Técnicos tem certo número de professores, cada qual cuida do controle desse grupo que está a seu cargo. E, por sua vez, obviamente mandam essa informação através de formatos ao Assessor de sua Região (...), pois é a única forma de ter um bom controle.

Segundo a Coordenadora Administrativa ela está encarregada de concentrar informações quantitativas e gerar estatísticas sobre, por exemplo, número de professores, alunos e escolas que participam do Programa. Concentrados macros estes que facilitam à Coordenação tomar decisões e justificar novos projetos, programas, expansão, compra de recursos e materiais, entre outros. Ela igualmente

narra ser responsável por organizar e manter uma lista atualizada dos formatos que circulam na rede do Programa, que possibilitam um controle não apenas administrativo, mas também pedagógico, que possibilita acelerar o ciclo de acumulação do conhecimento a partir da Coordenação.

A seguir narra-se como se dá o alistamento de um novo funcionário na Coordenação (LATOURE, 2000), bem como ocorre o processo pelo qual as práticas, conhecimentos, rotinas e saberes são compartilhados pelos demais atores com este novo trabalhador.

5.2.1.3. Alistamento dos Atores da Coordenação

Para descrever como se dá o processo de alistamento dentro da Coordenação, utiliza-se a história da Assessora da Região Norte, que foi a última pessoa a ser integrada na Coordenação até o término da coleta de dados.

A Assessora da Região Norte é a mais jovem de todos os Assessores. Com seus 30 anos ela está no processo de retomar sua licenciatura em educação, que foi interrompida por inúmeros motivos, e tem como meta ser mestra em educação. Como ela foi integrada como Assessora da Região Norte apenas em 2010, para assumir o trabalho da atual Coordenadora dos Assessores, está em pleno processo de aprender sobre o trabalho. Ela é a novata da Coordenação, a última pessoa a ser integrada até o período que durou a coleta de dados da pesquisa. A Assessora da Região Norte antes trabalhava como professora do Programa, desde 2003:

Comecei a trabalhar em uma zona muito pobre, tinha que levar todo o material. Obviamente a Coordenação proporciona o material – lápis de cor, *flashcards* – mas tinham alunos que não tinham lápis, cadernos de trabalho, e que, contudo queriam aprender; nunca foi um problema. Na escola antes de eu entrar já haviam falado aos alunos que teria uma professora de inglês, que iam aprender cores e números, e, mais que nada, pelo lugar onde vivem a expectativa dos alunos era muito grande. Seus pais tem que viajar aos Estados Unidos, são filhos de pessoas que vivem lá e estão trabalhando, pois bem, essa foi a experiência que tive trabalhando com estas crianças, que não mudo ou trocava por nada. Saía da minha casa as 13hrs30 da tarde, carregada, com muitos materiais, olha só que aventura. Trabalhava com escolas meio urbano / rural. Eu era casada e me divorciei. Logo pedi para ser transferida de Muzkiz para Saltillo onde estive trabalhando em uma escola por cinco anos. Um ano e meio estive em Muzkiz e cinco anos em Saltillo, sempre como professora. E agora estou aqui.

Por motivos pessoais a Assessora pediu transferência de Muzkiz para Saltillo, e depois de quase sete anos trabalhando frente a grupos teve seu trabalho reconhecido pela Coordenação, sendo convidada para atuar como Assessora de Região Norte. Como se descreve adiante é uma prática institucionalizada dentro da SECC que professores sejam trazidos para trabalhar nas diferentes Coordenações. Como pude averiguar não somente na Coordenação, mas também junto aos Enlaces das Oficinas Regionais com os quais tive contato, existe uma identificação grande destes funcionários públicos com a educação. Não ouvi falar, ou sequer tomei conhecimento, de pessoas que estavam apenas ocupando um cargo político dentro da SECC. Na Coordenação, em específico, o ritmo de trabalho sempre foi acelerado e desempenhado por ex-professores de inglês do Programa, ou de outras instituições escolares; por atores que conhecem do ensino-aprendizagem de ESL.

O fato de que esta pessoa estava aprendendo a caminhar pela Coordenação, a laborar com os professores, e não mais como uma docente – meio a papéis, trâmites e formatos mil –, chamou atenção do pesquisador. Portanto, descreve-se no presente tópico, o processo de integração de novos atuantes na Coordenação pelo qual: fluxos de trabalhos são compartilhados; o conhecimento é acumulado; a agência da Coordenação é compartilhada com estes atores; e que torna essa agência indiscutível.

Logo após receber o convite da Coordenadora do Programa, a Assessora Norte assumiu o cargo, conforme relatado a seguir:

Fui convidada para apoiar aqui na Coordenação, apoiar com o que seja necessário, o meu trabalho a Coordenadora do Programa viu e me ligou, e logo me passaram a data de início (ASSESSORA REGIÃO NORTE, 2011).

A atual Coordenadora dos Assessores foi seu par de trabalhos, responsável por passar a nova Assessora da Região Norte sua antiga função. Segundo a Assessora da Região Norte, os conhecimentos sobre o dia a dia, com que pessoas falar, sobre como preencher documentos, entre as diversas outras funções dos Assessores, se apoiou exclusivamente na experiência e na observação:

Olha, não havia um manual. Deu-se de forma oral, (...) tanto físico como oral, com a experiência de todos. Todos se ofereceram, muito gentilmente, com o

apoio da Coordenadora dos Assessores (referindo-se ao nome da pessoa, no diminutivo) e de todos, todos e todos. Não tem outra, tem que trabalhar. Tem que preencher formulários. Assim vai funcionando. E obviamente correios, meu Deus! Formato disso, formato daquilo, concentrado disso, concentrado daquele outro. Foram me passando tudo e agora eu já possuo tudo que ela possuía, passaram a mim a responsabilidade. Muita da informação estava e segue nos arquivos. Pouco a pouco fui dando a organização que eu requeria, pois ela tinha sua própria organização (referindo-se a Coordenadora dos Assessores). (...) Mas existe um processo definido de “como fazer as coisas” aqui na Coordenação e até certo ponto facilita a missão.

De acordo com o exposto pela Assessora da Região Norte, o fluxo de trabalho e os conhecimentos foram passados a ela de forma empírica, relacional, e, principalmente, informal. Apesar de haver uma forma de fazer na Coordenação, a Assessora não pode contar com nenhum processo de trabalho formal, fluxograma ou um *handover* (manual) da posição.

O próprio processo informal pelo qual a nova Assessora interou-se pelo seu trabalho – aprendendo a cobrar formulários de seguimentos, avaliações, listas de professores, comprovantes de entrega de material, o processo pelo qual estes ofícios deveriam chegar a ela, quem deveria assinar, onde e como, com que carimbo, em quantas vias – transferiu a agência da Coordenação a essa profissional; conhecimentos, responsabilidades e autoridade. Com o tempo a nova Assessora, com base na Agenda do Programa, aprendeu a mobilizar e receber a informação que necessitava para preencher seus concentrados, os tempos corretos para cobrar essa informação sem gerar desafetos, os espaços de cada atuante na rede – com quem falar, o que cobrar, que informação e conhecimentos compartilhar. Sua autoridade e agência, somada aos muitos dispositivos textuais e formais, tornaram-se indiscutíveis.

Conforme igualmente transparece na descrição, a nova funcionária foi integrada não mediante um processo de seleção, mas sim pelo bom trabalho desenvolvido como professora por seis anos e meio. Conversando com os demais membros da Coordenação, e inclusive com a Coordenadora do Programa, constatou-se que é uma prática recorrente convocar os próprios professores do Estado de Coahuila para trabalhar nas Oficinas Regionais dos Enlaces e na

Coordenação⁹¹. Objetiva-se com isso, de acordo com a Coordenadora do Programa, contar com um profissional com fonte de conhecimento, experiência previa em contexto de docência de uma segunda língua que, uma vez na Coordenação, sabe partilhar o conhecimento, o que funciona e o que não, o que precisa o professor e como fazer chegar essa necessidade ao dia a dia de uma organização escolar.

De acordo com Carniel (2012), que desenvolveu uma investigação de cunho etnográfico na Secretaria de Educação do Paraná sobre o ideário da inclusão da surdez nas recentes políticas de redemocratização do ensino básico:

A despeito da ideia de que forças isomórficas pressionam as instituições no sentido da homogeneização de suas estruturas e ações (SELZNICK, 1957), a permanente identificação com a atividade escolar constitui a diferença radical que esta Secretaria mantém para com outras do mesmo tipo – sugerindo aquilo que alguns neo-institucionalistas chamam de um uso estratégico dos “esquemas interpretativos ou representações cognitivas que orientam a leitura interna e a conseqüente aceitação externa” das relações organizacionais (FONSECA e SILVA, 1996:43).

Pode-se dizer que o mesmo é válido para a SECC, pois a maioria dos entrevistados - das áreas acadêmica, pedagógica e até mesmo administrativa da Coordenação e Oficinas Regionais – afirmou que no Programa se trabalha para um futuro melhor para as crianças, para oferecer um ensino condizente com o que precisam os alunos atualmente, e assim por diante. Os diversos funcionários da Coordenação possuem esse pensamento de que seu trabalho particular pode contribuir para melhora da educação no Estado de Coahuila.

Os atores da Coordenação rejeitam, assim, o epíteto depreciativo que é dado a funcionários públicos, alegando ser parte do processo de ensino-aprendizagem do ESL, mesmo que há anos apenas por meio de formatos:

Nesse sentido, ser professor ou ser professora parece conferir sentidos e significados que extrapolam os pressupostos políticos e jurídicos que regulam o serviço público, pois ativam valores, práticas e representações que, antes mesmo de uma filiação político-governamental ou um julgamento racional

⁹¹ No Estado do Paraná, para citar um exemplo externo à pesquisa, desde o ano de 2003 a Secretaria de Educação preenche seus quadros com professores e gestores escolares do Estado (CARNIEL, 2012). Foi impossível precisar a data exata na qual o Estado de Coahuila, mais precisamente sua SECC, começou a contratar profissionais que inicialmente dedicavam-se a docência e ao trabalho direto junto às escolas do Estado. Segundo a Coordenadora do Programa, é uma prática recorrente pelo menos desde 1993, ano que ela iniciou suas atividades na SECC.

acerca de sua eficácia instrumental para a coletividade, estão sujeitas ao comprometimento pessoal da melhoria da qualidade e do acesso à educação. Uma ideia (abstrata) que organiza o interesse público (coletivo) a partir daquilo que as pessoas entendem como interesse da educação (pública) (CARNIEL, 2012).

a) O Papel dos Mediadores no Processo de Alistamento

Com base na descrição do processo pelo qual a Assessora da Região Norte foi integrada a Coordenação, aprendeu como desempenhar seu trabalho junto à região norte e, conseqüentemente, constituiu-se como uma agente da Coordenação, faz-se possível afirmar que elementos heterogêneos (humanos e não humanos como os funcionários da Coordenação, o trabalho, os formatos, os arquivos, entre outros) foram responsáveis por tornar e manter o alistamento desta nova Assessora inquestionável.

Ao posicionar os objetos no centro da análise, não se quer falhar em reconhecer o papel desta Assessora em tomar importantes, notórias, e até mesmo decisões históricas: é a circulação de dispositivos textuais (padrões) que “permite a agências anônimas e ilhadas converter-se lentamente, camada após camada, em comparáveis e comensuráveis, que sem dúvida é uma parte importante do que queremos significar como ser humano” (LATOIR, 2005, p. 323 e 324).

O formalismo não explica tudo. Por este motivo evitou-se prover uma explicação formal do formalismo; descrevê-lo apenas com base na descrição e apresentação de formas e formatos diversos. Ao contrário, ao longo deste tópico buscou-se tomar a capacidade de conexão das formas na descrição de associações humanas e não humanas envolvidas na integração / alistamento da Assessora da Região Norte na Coordenação.

Afinal, segundo relatado pela própria Assessora da região Norte, na ausência de um manual ela pode contar com a ajuda de todos, principalmente com o suporte da atual Coordenadora dos Assessores. A interação com os agentes humanos da Coordenação ofereceram, nesse sentido, uma primeira fonte de conhecimentos sobre o que envolve ser um Assessor Técnico, sobre o trabalho, as pessoas que compõem a rede do Programa, onde o novo membro, por um processo de avaliação,

captura as atividades de outros atores para determinar o que é relevante, bem como para coordenar sua própria conduta (THÉVENOT, 2002).

Mas não somente, uma vez que a informante narra que para aprender é necessário trabalhar, preencher formulários e formatos “disso”, formatos “daquilo”, concentrados “disso” e concentrados “daquele outro”. Os formatos e a atividade de preencher formatos são, para tanto, outra fonte de conhecimento, pois a cognição dos atores é ligada a um processo de coordenação, que é mediado pela avaliação, mas também por objetos e pela objetividade (THÉVENOT, 2002).

Ao trabalhar, ao relacionar-se com humanos (demais funcionários da Coordenação), e não humanos (formatos, formulários e concentrados), a Assessora da Região Norte foi aprendendo a mobilizar as informações necessárias para ela poder exercer controle a distância sobre a região norte e, ao mesmo tempo, acelerar o ciclo de acumulação do conhecimento que permitisse a ela implantar, seguir e avaliar o PIP e o PNIEB em sua região, conforme disposto no quadro a seguir.

Quadro 14: Fonte e resultado do processo de criação de conhecimento na Coordenação a partir de interações e objetos.

Código / Fonte	Reprodução do Código	Inscrição / Autoria da Reprodução	Resultado
Interação	Processo de avaliação e objetividade	Novo ator da rede do Programa	Assimilar pontos relevantes na execução do trabalho e coordenação da própria conduta
Objetos e objetividade	Preenchimento de formatos e concentrados	Novo ator da rede do Programa	Controle a distância sobre a metodologia e acumular conhecimento sobre a prática escolar

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, elementos heterogêneos diversos (atores da Coordenação, formatos, concentrados, interações, o ato de assumir um cargo, entre outros) possibilitaram a Assessora da Região Norte tornar sua agência indiscutível dentro da Coordenação. Ou seja, a Assessora da Região Norte não apenas solicita informações para controlar a distância. Ela demanda o preenchimento de formatos legítimos, que possibilitam a Coordenação mobilizar e acumular conhecimentos sobre a utilização da metodologia em sala de aula, sobre a prática do professor, sobre a pertinência

das capacitações, possibilitando ao Programa seguir sendo uma referência para todo o México, incrementar a expansão de sua rede e beneficiar cada vez mais alunos e professores. É por este motivo que Herzfeld (1992) reconhece o formalismo como importante para o exercício do poder, onde estes “símbolos consistentemente formais” são utilizados para justificar decisões e posições. Para Boltanski e Thévenot (1991) humanos, ao justificarem suas ações, formam o social e proveem, ao mesmo tempo, uma teoria de ação do processo pelo qual mundos sociais são formados.

A seguir descreve-se o trabalho realizado dentro das Oficinas Regionais das cinco regiões do Estado de Coahuila.

5.2.2. Oficinas Regionais

Conforme previamente exposto, a SECC divide o Estado de Coahuila em cinco regiões. A Coordenação respeita esta divisão e, em cada região, conta com uma Oficina Regional. Assim sendo, cada um dos cinco Assessores Técnicos da Coordenação trabalha em interface com Enlaces Técnicos e Administrativos de cada uma das cinco Oficinas Regionais para implantar, seguir e avaliar o PIP e o PNIEB no Estado de Coahuila.

Não se descreve como se dá o alistamento, integração e transferência de agência aos Enlaces Técnicos e Administrativos, uma vez que o processo ocorre de maneira idêntica ao descrito com base na história da Assessora da Região Norte. Ou seja, o alistamento de Enlaces Técnicos e Administrativos se dá com base na escolha de professores que se destacam na rede do Programa. A integração e a transferência de agência aos Enlaces Técnicos e Administrativos, igualmente ocorre por meio de elementos heterogêneos diversos (interações, formatos, concentrados, arquivos, fichários, telefones, planilhas, computadores, entre outros humanos e não humanos).

O trabalho dos Enlaces Técnicos e Administrativos na rede do Programa segue descrito na continuação.

5.2.2.1. Enlaces Técnicos e Administrativos

Os atores que convivem e trabalham nas Oficinas Regionais representam atividades em conjunto com a Coordenação. Quando o Enlace Técnico 06, da Oficina Sul, que trabalhou como Assessor Técnico de 1996 a 1998, é questionado sobre a diferença entre o trabalho de um Assessor Técnico e de um Enlace Técnico, responde:

O Assessor fica pendente de uma região (...). A Professora (Coordenadora do Programa) dá instrução do que é prioridade, das pendências a serem resolvidas no dia. Nós (Enlaces) agrupamos os dados de escolas, professores, número de alunos, materiais. Os Enlaces estão mais em contato com os professores.

Os Enlaces Técnicos comparecem nas Oficinas Regionais apenas uma vez por semana: “geralmente estamos todos nas escolas, com exceção de um dia da semana quando temos a reunião dos Enlaces e intercambiamos ideias, damos dicas” (ENLACE 06, 2011). Já os Enlaces Administrativos estão de segunda a sexta nas Oficinas Regionais, respeitando o mesmo horário de trabalho da Coordenação.

Para um professor da região sul do Programa é ‘simples’ a diferença entre o trabalho do Enlace Técnico e do Enlace Administrativo: “os Técnicos são encarregados de supervisionar e visitar escolas, os Administrativos de assuntos de documentação e dos formatos nas Oficinas Regionais”. Na concepção do Enlace Técnico 01 seu trabalho é tão simples quanto descreveu o professor: “sou encarregada de pré-escolar, tenho a cargo 50 professores, aproximadamente 50 professores de pré-escolar e eu ando visitando a eles nas pré-escolas”.

A partir das duas exposições descritas é passível inferir que pessoas – trabalhadores de grandes e modernas empresas ou de racionais burocracias – racionalizam o impensável em forma aceitável (HERZFELD, 1992); definem algo indefinível de forma simples e não suficiente, já que o trabalho em si não se encerra no nome do cargo. Contudo, o presente estudo considera o trabalho dos Enlaces Técnicos e Administrativos complexo.

Esta ‘escolha’ associa-se a outra opção feita anteriormente, a de tratar Coordenação e Oficinas Regionais como nódulos na rede do Programa. Sendo

assim, cada um destes nódulos (complexidades) representa diferentes conhecimentos e processos de aprendizagem sobre o (único) Programa. Logo, tendo como base os ensinamentos de Mol e Law (2002), faz-se estratégico entender que estes diferentes corpos de conhecimento unem-se na prática escolar.

Visto que não objetiva-se simplificar o complexo, e aproveitando do fato de que em diversas oportunidades acompanhei o Enlace Técnico 06 na Oficina Sul e em visitas realizadas a (pré) escolas, descreve-se, com base na agenda do Enlace 06 da região sul: o que envolve e representa o trabalho de um Enlace Técnico na rede do Programa; e como este labor enreda-se com a Coordenação. Pela descrição buscam-se similaridades e diferenças; conhecimentos enraizados na linguagem e na materialidade. A seguir, trecho dos registros da observação do Enlace 06 da região sul.

06/06/2011: pela manhã: o Enlace 06 está desde muito cedo na oficina sul junto ao telefone cobrando professores que não trouxeram à oficina a programação – data e conteúdo – das aulas públicas. Menos de um mês para o último dia de aula do ciclo 2010/2011 e é uma prioridade na agenda do Enlace 06 coordenar e programar as aulas públicas. É costume de a Coordenação realizar, em conjunto com cada escola, uma aula pública para os pais e para a comunidade interessada onde os alunos realizam uma atividade no idioma inglês, cantam uma música, representam, jogam ou realizam uma atividade; ainda na oficina o Enlace 06 se junta à reunião semanal de Enlaces Técnicos e Administrativos que participam do Programa Nacional, um novo material que será utilizado é discutido e problematizado, os Enlaces formatam um documento com sugestões de dicas sobre o material e como utilizá-lo; discutem também a importância de ter o grupo controlado para desenvolver as atividades desse novo material.

- à tarde: o Enlace 06 depois de almoçar ricos tacos de barbacoa dá assistência a duas escolas. Ou seja, chega à escola e surpreende o professor, acompanhá-lo até a sala de aula da pré-escola, acomoda-se em uma das (micro) cadeiras dos pequenos alunos junto ao planejamento da aula do professor e permanece ali em sala durante os 45 minutos que tardam a aula; O Enlace 06 lê o planejamento da aula e faz anotações, se o professor por algum motivo não preencheu o planejamento da aula, tem sua avaliação penalizada; Logo de avaliar o planejamento da aula o Enlace se dedica a assistir e avaliar a aula; A avaliação da

aula se dá com base em um formato preenchido pelo Enlace 06, que delimita o que deve ser observado por cada Enlace, a saber: introdução do conteúdo da aula pelo professor, apresentação, prática guiada, prática independente, avaliação oral e escrita dos alunos, pontos positivos, pontos negativos, erros e acertos, materiais didáticos usados pelo professor e pelo aluno, entre outros.

07/06/2011: pela manhã: Enlace 06 dá assistência a duas escolas.

- à tarde: o Enlace 06 na Oficina Sul checa com Enlaces Administrativos pendentes da planilha estatística de escolas do PNIEB; passa aos Enlaces Administrativos horas não trabalhadas agrupadas até essa data e um concentrado de supervisões para controle interno.

08/06/2011: pela manhã: o Enlace 06 prestou assistência a uma escola; assistência à outra escola e aproveitou para cobrar programação da aula pública do professor; outras duas avaliações em duas escolas vizinhas.

- à tarde: o Enlace 06 encontrou com o professor avaliador do PNIEB que veio da Cidade do México, enviado pela SEP, e juntos definiram a estratégia da aplicação da avaliação (oral e escrita); Enlace 06 e avaliador da SEP aplicaram avaliação a todas as turmas de uma escola; Enlace 06 prestou assistência a outras duas escolas.

09/06/2011: pela manhã: o Enlace 06 observou uma aula pública de uma escola; ao final da aula pública puxou o professor para uma conversa, passou feedbacks sobre controle dos alunos na aula pública que ficaram dispersos. Já na oficina junto aos demais Enlaces Técnicos e Administrativos resolveu problemas com o concentrado da Região Sul dos pagamentos, modificando as estatísticas da planilha em grupo com os demais Enlaces da Oficina Sul.

À tarde: o Enlace 06 realizou plantão na oficina recebendo professores do PNIEB para efetivar os pagamentos – professores foram avisados por e-mails e mensagem de texto; cada professor é uma conversa, cada conversa tem um assunto, uma dúvida; a maioria dos professores quer saber sobre turmas previstas para o ciclo de 2011/2012.

10/06/2011: pela manhã: o Enlace 06 na oficina telefonou para professores para pedir o planejamento das aulas públicas; ainda na oficina começou a atualizar a lista que concentra os jardins e professores a seu cargo.

- à tarde: continuou na oficina para receber professores do PNIEB que ali passaram para entregar pendentes acumulados desde o início do ciclo escolar; pendentes variados como formatos por entregar, cópias de formatos, fotos, materiais empregados que não foram devolvidos, entre outros; atenção a professores diversos que apareceram com dúvidas sobre como conduzir uma aula pública; a maioria dos professores com dúvidas – angustiados com a pressão de estar frente a toda a comunidade – são novatos.

14/06/2011: pela manhã: o Enlace 06 realizou supervisão a quatro escolas; o almoço foi no carro.

- à tarde: na oficina realizou reunião com os Enlaces do PNIEB; todos se colocaram de acordo sobre a capacitação do final do ano escolar; no processo resgataram-se avaliações e concentrados de avaliações para lembrar dificuldades e temas de interesse dos professores; criou-se uma lista concentrando todos os nomes de professores do PNIEB que no dia da avaliação não haviam completado seus planejamento da aula e que os diretores reclamaram por faltas para entregar à Coordenação; já no final do expediente passou pela Coordenação para entregar a Assessora de sua Região (Sul) ofícios solicitados; entrou na Coordenação como se em casa estivesse, pois ali trabalhou de 1998 a 99; saudações a todos, conversas paralelas e logo escapa para a casa.

16/06/2011: pela manhã: o Enlace 06 realizou supervisão a duas escolas.

- à tarde: outra vez na oficina; normalmente os Enlaces estão na oficina uma vez por semana para resolver problemas, no entanto como falta pouco para terminar o ano escolar pendentes acumularam e faz-se mais importante estar na oficina que visitando escolas; pendentes do PNIEB; ligou para professores do PNIEB trazerem informações diversas que a SEP demanda; junto aos demais Enlaces realizou chuva de ideias sobre temas para capacitação final do PNIEB; reunião com os Enlaces Técnicos e Administrativos; perto das 16hr00 chegam três Enlaces Técnicos com uma pilha de boletins que, antes de serem entregues aos pais, devem ser assinados e carimbados pela oficina sul; inesperadamente (ao menos para o pesquisador) todos os demais Enlaces – Técnicos e Administrativos – levantaram e puxaram duas mesas no centro do salão, em menos de 15 minutos pilhas de boletins estavam prontos para serem despachados.

17/06/2011: pela manhã: outra vez na oficina sul; última revisão na planilha que concentra jardins e escolas sob seu controle; definiu horário das aulas públicas da semana de 20 a 31 de junho;

- à tarde: ainda na oficina de plantão esperando por professores que escreveram solicitando materiais para preparar as aulas públicas; ligou e pediu presença de professores que ainda não passaram planejamento das aulas públicas e perguntou se vão ou não realizá-las.

07/11/2011: pela manhã: é um novo ciclo escolar; recém começou, apenas passam dois meses; os materiais do PNIEB, que ainda não chegaram às escolas, há apenas dois dias adentraram o depósito da SECC; é muito volume, são muitas escolas em todas as regiões; no caso da região sul fica mais fácil, o material já está nela, mas seguem sem um plano de como fazer o material chegar às escolas; a manhã segue quente, todos os Enlaces Técnicos e Administrativos estão reunidos na oficina, é a primeira vez que isso acontece; o Enlace 06 fez ligações para encontrar sete professores para cobrir escolas na região sul.

- à tarde: os Enlaces 08 e 09 em conjunto criaram uma relação dos professores PNIEB da região sul, para verificar que outras escolas estão sem professores; o Enlace 06 esteve de plantão recebendo professores que trouxeram os formatos de horários preenchidos e que devem ser enviados as escolas, as Oficinas Regionais e a Coordenação.

08/11/2011: pela manhã: o Enlace 06 esteve na oficina; as oficinas dos Enlaces entregam a todos os 779 professores do Programa uma carta de apresentação – com nome do professor, turmas que irão receber e horários – que devem ser entregues aos diretores para seu conhecimento; essa carta é entregue para cada professor em cinco cópias: uma para o diretor, outra para o professor, outra para a oficina dos Enlaces, outra para a Coordenação e uma para a SEP; todas as cópias devem estar assinadas e carimbadas pelo diretor; na região sul são 250 professores; apenas cinco professores trouxeram as cópias da Oficina do Enlace, da Coordenação e da SEP devidamente assinadas e carimbadas; os Enlaces preocupados começaram a ligar aos professores cobrando, pois a SEP acaba de avisar que se estas cópias não chegarem em duas semanas o pagamento dos professores PNIEB será suspenso; mais de dez professores passaram na oficina para entregar a carta, no entanto ou faltavam cópias ou as cópias não

contavam com assinaturas; todos os professores desiludidos com a “incompreensível” e “tamanho” burocracia voltaram para a casa com a viagem perdida; para os Enlaces todas as cópias são necessárias.

- à tarde: supervisão realizada a duas escolas.

O diário descrito anteriormente foi narrado no final do ciclo escolar de 2010/2011 e no início do ciclo escolar 2011/2012. A agenda do Enlace Técnico esteve sempre lotada. As atividades eram inúmeras e variavam com o período do ano escolar. As relações travadas pelo Enlace 06 são heterogêneas e muitas vezes distantes espaço e temporalmente; hora se relacionava com seus companheiros na Oficina Regional, hora com professores na oficina regional e/ou por telefone, mas também com formatos, com a falta de assinatura nos formatos, com planilhas que concentram informações dos formatos, e assim por diante. A descrição da agenda do Enlace 06, de seu trabalho, passa por inúmeros lugares na região sul, onde o Enlace interage com professores, diretores, membros da Coordenação, companheiros da Oficina Sul e com formatos e materiais diversos.

Conforme descrito, o trabalho e atividades dos Enlaces Técnicos, tanto na Oficina Sul como em sala de aula, acarreta em: ofícios solicitados; acúmulo de cópias de cartas comprovando que as originais estão entregues; assistências; planejamentos de aula verificados; formatos recolhidos com o *feedback* dos professores; formatos de seguimento, observação e avaliação preenchidos; conversas com diretores sobre sua percepção sobre o desempenho do Programa; entre outros. Desta maneira o Enlace – que tem seu trabalho mediado por formatos e pela Agenda anual que delimita tempos e espaços na Coordenação e Oficinas regionais – igualmente constitui-se como um mediador; faz com que outros façam coisas (LATOUR, 2005). O Enlace Técnico, ao mesmo tempo em que controla o uso da metodologia em sala de aula, o professor e sua relação com os alunos e materiais por meio de formatos diversos, torna possível a Coordenação acumular conhecimentos sobre: resultados das avaliações, dificuldades dos professores com aulas públicas, percepção dos avaliadores da SEP em contato com os alunos, professores e com a metodologia do Programa, entre outros.

5.2.3. Escolas

Para que o Programa ocorra não basta o duplo movimento entre Oficinas Regionais e Coordenação. Os professores também trabalham na rede do Programa. Para poderem ganhar um salário viável, os professores assumem inúmeras turmas, em mais que uma escola, se movimentando – juntamente com seus materiais, guias, planejamentos de aula, formatos e demais objetos – por áreas rurais, urbanas e marginalizadas. É difícil para esses profissionais descrever os traços e a rotina das organizações que trabalham.

Os Enlaces Técnicos são responsáveis por seguir os professores de escola em escola. Os Enlaces Técnicos não apenas seguem os professores buscando observar o uso da metodologia na sala de aula, mas também para entender a relação que se dá entre professor, metodologia e a turma observada. Relação essa que muda a cada sala de aula, quanto mais a cada escola. Para entender a relação dos professores com a metodologia do Programa em diferentes realidades, optou-se por segui-los *in loco*. Outra vez acompanhado pelo Enlace Técnico 06, partiu-se da Oficina Sul para as (pré) escolas da região sul.

O registro da observação do trabalho dos professores, acompanhado pelo Enlace 06 da região sul, segue descrito abaixo conforme registro do diário de campo (observação não participante).

Agora faz calor. Ao sair da Oficina Sul o sol do desértico Estado de Coahuila ofusca os olhos. O carro do Enlace 06 – um gol 2000 dourado – está parado no sol. Ao entrar no carro – cujo interior encontra-se deteriorado e mal cuidado, repleto de materiais do Programa – fica evidente que o calor pode sim piorar. São apenas 10 horas da manhã. As janelas do carro abaixam e, somente quando o carro começa a andar, com o vento a circular, é que a temperatura parece acachapar-se.

Ao chegar à primeira escola – logo de estacionar o carro – parece uma eternidade até que o inspetor abra o portão e permita nossa entrada. O sol refletindo no concreto e nada do inspetor. Lanço o olhar para dentro dos muros da escola e observo umas poucas árvores plantadas forçosamente, murchas e em meio a um pátio seco e árido. Os alunos todos em sala de aula, um silêncio total e completo. O olhar perdido no observar do pátio não permite perceber o inspetor chegar e abrir o

cadeado. Caminhamos primeiro à sala do diretor. O Enlace 06 aproveitou o contato para recolher assinaturas do diretor e pediu permissão para entrar na sala de aula do professor para observar e avaliar. Ao entrar na sala de aula de pré-escolar, onde se dava uma aula já iniciada, todos pararam quietos a nos espreitar, inclusive o professor; nós estávamos atrasados. O professor quebrou o silêncio e disse: say hello students. Todos os alunos responderam: hello. Cumprimentamos todos e rapidamente sentamos nas pequenas cadeiras de pré-escolar. Por mais que as janelas estivessem escancaradas o ambiente não estava nada fresco. Pouco ventava nesse dia e a sala – como todas as outras visitadas – não contavam com ventiladores. Abaixo segue a descrição dessa visita, bem como das demais visitas realizadas a outras pré-escolas, lugares, materiais, professores e diretores – humanos e não humanos – por mim seguidos no encaço do Enlace 06.

16/06/2011: pela manhã: pré-escola 01; entramos na sala com um receptivo “hello” dos pequenos alunos; o professor 01 dava a aula com base na metodologia do PNIEB; esse mesmo professor também ensina com a metodologia do PIP; recém iniciava a aula com uma música e foi possível reparar que todos os alunos cantavam good morning my dear teacher, good morning how are you; em seguida da música inicial o professor 01 emendou com outra chamada sounds that animals make; para a segunda música o professor usou seu laptop, e não o rádio, e os alunos acompanhavam o clipe da música enquanto cantavam; não havia conversas paralelas, todos cantavam e imitavam os animais que apareciam na tela do computador; logo de terminar a música o professor já tinha no quadro dezesseis flash cards colados e iniciou um jogo de memória; os alunos levantavam e tiravam dois flash cards por vez, acertando ou não os pares os alunos tinham que repetir o nome dos animais; o professor apenas dava comandos em inglês; os alunos acertaram todos os nomes dos animais; o jogo demandou que o professor desse comandos diversos como sit down, quiet, what animal is this, take the big book, colour the big book, entre outros; os pequenos alunos entendiam, pois respondiam os comandos com uma ação e / ou oralmente; por último o professor deu aos alunos uma folha com animais diversos em casal, um big e um small; por vez os alunos tinham que colorir o big monkey e outras o small elephant; os alunos vão bem com big e small também; a Enlace 06 durante toda a aula escreveu, tanto no planejamento da professora como nos formatos de seguimento e avaliação; um dos

formatos preenchidos foi o de avaliação de unidade, que, como qualquer outro formato que circula na rede do Programa, delimita o que deve ser observado pelo Enlace Técnico ao assistir uma aula, a saber: dificuldades do professor ao ensinar / suporte que o professor requer / conselhos e comentários dados / sugestões e comentários sobre o teste da unidade / sugestões e comentários sobre o livro texto / comentários gerais; em alguns momentos o Enlace 06 parou e observou a aula, tirando fotos e reparando na organização do salão; o Enlace 06 igualmente recolheu uma amostra de livros dos alunos e observou se estavam preenchidos e com comentários do professor; logo de entrevistar a professora para a pesquisa partimos a outra pré-escola; chegando à pré-escola o professor não estava; o Enlace 06 ligou para o professor que estava em outra pré-escola para participar de uma aula pública; voltamos para o carro; a Enlace parecia nada contente; ao chegar na pré-escola 02 o professor 02 estava apurado, pois em trinta minutos a aula pública iria começar; a escola já estava cheia de pais e parentes; O Enlace 06 ao mesmo tempo em que cumprimentara o professor 02 perguntou: “eu não deveria estar a par dessa aula pública?”; o Enlace 06 havia comentado que o professor 01 ensinava bem com a metodologia do PIP, mas que estava tendo problemas com a do PNIEB; eu pedi dez minutos para entrevistar o professor enquanto a Enlace 06 foi conversar com o diretor sem que o professor tivesse lhe dado uma resposta; todas as escolas visitadas nesse dia se localizam na periferia de Saltillo, regiões com puras casas, todas muito simples, rodeadas por extensas áreas áridas, com muito pó e pouco asfalto.

- à tarde: na oficina resolvendo pendentes.

20/06/2011: pela manhã: eu e o Enlace 06 participamos de uma aula na pré-escola 03; foi um choque participar dessa segunda aula na pré-escola 03; a diferença entre esse professor – 03 – e o observado no dia 16/06/2011 – 01 – era enorme; o professor 01 falava com eloquência e deu uma aula muito próxima da perfeição; já essa professora tinha sérios problemas fonéticos para falar e pronunciava mal as palavras em inglês; tinha um ótimo controle do grupo, é verdade, e os alunos respeitavam e entendiam seus comandos; os alunos também participavam da aula, respondendo as perguntas em inglês; a aula versava sobre formas geométricas com base na metodologia do PIP; o professor também ensina em outras escolas com a metodologia do PNIEB; o Enlace 06 teve um

comportamento idêntico ao apresentado na observação / avaliação do professor 01; a região dessa pré-escola, que se localiza na periferia de Saltillo, é simples e seca; a pré-escola, como todas as outras visitadas até então, são muito parecidas arquitetonicamente.

*11/11/2011: pela manhã: pré-escola 04 localizada no centro de Saltillo; primeiro jardim que contava com um laboratório de computadores e outros recursos como um quadro interativo, projetor e mesas educacionais; a aula foi no mesmo nível da professora 01; a professora 04 tem um ótimo inglês e exerceu um controle sobre o grupo exemplar; o Enlace 06 observou a aula, tirou fotos, fez anotações nos planejamentos da aula e da unidade do professor e preencheu formulários; na pré-escola 05 chegamos antes da aula começar, quando apenas iniciava o intervalo; durante quinze minutos permanecemos em sala de aula com a professora, e foi possível ter acesso à aula planejada pela professora 05 antes que iniciasse a aula na prática; a aula trataria do tema “saudações”; a metodologia usada era a do PNIEB, se tratava de uma de oito aulas que compreende cada unidade no Programa Nacional; no planejamento o professor 05 plasmou como estrutura de linguagem e vocabulário, a saber: *good morning, hello and students practice teacher will choose by random a student who will say the instructions; como material a professora separou, a saber: copies, sticks and pictures; como warm up: teacher and students will sing the song Good Morning; a apresentação se deu através de questões onde o professor introduz “saudações” em inglês; na prática guiada (guided practice): teacher and students will make a special movement on each greeting; na prática independente: students will make an exercise using a picture for each greeting; e como avaliação: students and teacher will sing the song Good Morning and during the song will show the right picture; logo de terminar de ler o planejamento e fazer anotações a aula iniciou; uma vez que eu havia lido o script da aula, pareceu que eu já havia visto a aula, que seguiu os passos modelados no planejamento; apesar de alguns inconvenientes com o comportamento dos alunos – com o controle do grupo – a aula correu bem, a professora estava preparada e dominava o inglês.**

Além dessas visitas, muitas outras se realizaram, mas nesse ponto interrompe-se a descrição do diário. Os fatos relatados demonstram parte dos participantes do curso de ação da aula. O professor, no centro da sala, tem sua agência somada a de inúmeros outros atuantes, tais quais: canções tocadas no

rádio e no laptop; livros; lápis de cor; fotocópias; planejamentos; a presença fiscalizadora do Enlace Técnico; entre outros⁹². Agentes responsáveis por mediar à aula junto com o professor em um mesmo espaço e em um mesmo tempo, mas que vem foram construídos e compartilhados em outros momentos e lugares: em capacitações já dadas, em seguimentos proporcionados, e de materiais elaborados na Coordenação por outras pessoas.

O professor, o diretor, os alunos – a escola – são, para tanto, parte integrante na rede do Programa. Sem a escola não existe o PIP e o PNIEB. Sem o controle exercido nas escolas – sobre o uso da metodologia e sobre a relação do professor com os materiais e alunos – a partir da Coordenação, em conjunto com as Oficinas Regionais, por meio de formatos diversos, não seria possível a acumulação do conhecimento que permite a transformação sem deformação dos materiais do PIP e do PNIEB, o desenvolvimento de capacitações que resolvam as tensões apresentadas pelos professores e, conseqüentemente, a expansão da cobertura da rede do Programa.

5.2.3.1. Escolas – Alistamento de Professores

De acordo com a Assessora da Região Sul, o processo de alistamento de professores:

Inicia-se com uma prova, escrita e oral. (...) Dependendo da avaliação do idioma, depois de toda a negociação com o sindicato, o professor entra ou não. Preferência é dada para professores normalistas. Se entrar um professor que não é normalista não afeta muito, por que nas primeiras visitas que fazemos ao professor detectamos se ele necessita mais apoio para começar a trabalhar por meio de nossos Enlaces Técnicos.

Segundo o Assessor da região Laguna a Coordenação é responsável pela contratação do professor: “pela prova escrita e oral nós sabemos o quanto este

⁹² No entanto faz-se difícil listar todos os componentes – mediadores e intermediários – na ação de ensinar ESL. Um professor pode em determinado momento, por exemplo, utilizar-se das janelas para trabalhar formas geométricas; onde esta armação de metal e vidro passará a compor a aula e o processo de ensino-aprendizagem de ESL.

professor sabe de inglês. Apesar de que há caso em que escolas indicam professores e nós contratamos”.

Após a contratação os professores de novo ingresso recebem, junto aos demais professores, a capacitação do início do ciclo escolar. São em média de três a quatro capacitações por ano e, segundo a Assessora da Região Sul, professores novos são integrados com os mais antigos para que possam compartilhar experiências: “as capacitações são mão na massa. Colocamos os professores para planejar mesmo”. As capacitações – elaboradas pela Coordenação – são oferecidas nas cinco regiões – em grande parte pelos Enlaces Técnicos das cinco Oficinas Regionais – com o intuito de compartilhar conhecimentos com os professores sobre planejamento, controle de grupo, elaboração de materiais, gramática, entre outros temas.

O processo pelo qual a Coordenação interessa seus professores, para tanto, mobiliza interações entre professores experientes e novatos, entre professores e Enlaces, entre professores e Enlaces com respeito a uma apresentação PPT elaborada pela Coordenação para capacitação, livros, planejamentos de aula, oficinas de montagem de material e oficinas de música (elementos heterogêneos).

Uma vez apresentadas as atividades, o trabalho dos alistados, o processo de alistamento, os movimentos dos atores e atuantes dos nódulos que compõem a rede do Programa (Coordenação, Oficinas Regionais e escolas), é possível descrever os conhecimentos criados e compartilhados pelo controle exercido à distância a partir da Coordenação.

5.3. RELAÇÕES DE CONHECIMENTOS E DE CONTROLE

No presente tópico, os nódulos da rede do Programa são revisitados (Coordenação, Oficinas Regionais, Escolas, a SEP e a SECC). Descreve-se com mais particularidade as interações, o trabalho, as atividades, histórias, movimentos e, adicionalmente, controvérsias na rede do Programa, a fim de analisar a relação existente entre o controle à distância exercido a partir da Coordenação ao PIP e PNIEB, e o ciclo de acumulação do conhecimento.

5.3.1. O desenvolvimento de materiais e de formações do Programa

A Assessora Pedagógica está na Coordenação há quatro anos e meio. Antes de entrar na Coordenação trabalhou como professora de inglês do Programa e com publicidade, sobretudo em periódicos. Como seu trabalho é predominantemente voltado à criação de materiais de ensino, formações, oficinas, capacitações, entre outros, não sentiu uma mudança muito drástica ao sair de uma empresa privada para entrar na Coordenação:

Eu felizmente não sou responsável por muita burocracia, por muito papel, como é o trabalho dos Assessores e Enlaces, não tenho que fazer muitos trâmites, mas sim é diferente por que se trabalha a um ritmo mais variado.

A Assessora Pedagógica, visto que é responsável por desenvolver materiais, capacitações e oficinas para as cinco regiões, está a par das inquietudes dos 800 professores, das 520 escolas e dos mais de 180 mil alunos no que se refere ao desempenho pedagógico do Programa pela rede gerenciada a partir da Coordenação. Isso ocorre sem que a Assessora Pedagógica tenha que sair da Coordenação para rodar pelas regiões, sem ter os professores em fila à beira da sua mesa dando feedbacks e testemunhos sobre seu dia a dia na escola, e sem necessitar estar frente aos alunos manipulando os materiais por ela desenvolvidos. É a rede de controle organizada a partir da Coordenação que “objetifica” a prática escolar, e que faz chegar a ela os conhecimentos criados na prática escolar, opiniões dos professores sobre materiais e formações, bem como resultados dos testes e avaliações feitos pelos alunos das escolas do Programa⁹³:

Fazemos uma última capacitação por região, onde se juntam todos os professores, que é precisamente a avaliação onde pedimos o *feedback* (ação de controle retroativo) de todo o ciclo escolar. Os professores também

⁹³ No início os Assessores técnicos, pedagógicos e administrativos (a Coordenação) estavam presentes em todas as escolas e salas de aula das cinco regiões para assegurar-se de que a aplicação de todas as soluções estava resultando em aprendizagem do idioma inglês e para ter um controle administrativo do Programa. No entanto, com o passar do tempo, o Programa ganhou tal dimensão que em nas 5 regiões do Estado de Coahuila foram criadas as já mencionadas Oficinas Regionais de Enlaces. Enquanto a Coordenação organiza, concentra documentos, cria estatísticas e planeja a ampliação estruturada do Programa, os Enlaces são responsáveis por seguir, observar e avaliar todos os professores do Programa transmitindo à Coordenação essa realidade prática.

compartilham ideias e materiais que serviram no ciclo escolar entre eles mesmos, experiências que aprenderam; o que funcionou e que não funcionou. Os professores completam essas avaliações, que são revisadas pelos Enlaces, que enviam para seus Assessores Técnicos. Os Enlaces têm sua própria junta de fim de ano para fechar o ciclo e para ver se o que tinham planejado se cumpriu o que faltou e o que poderia melhorar.

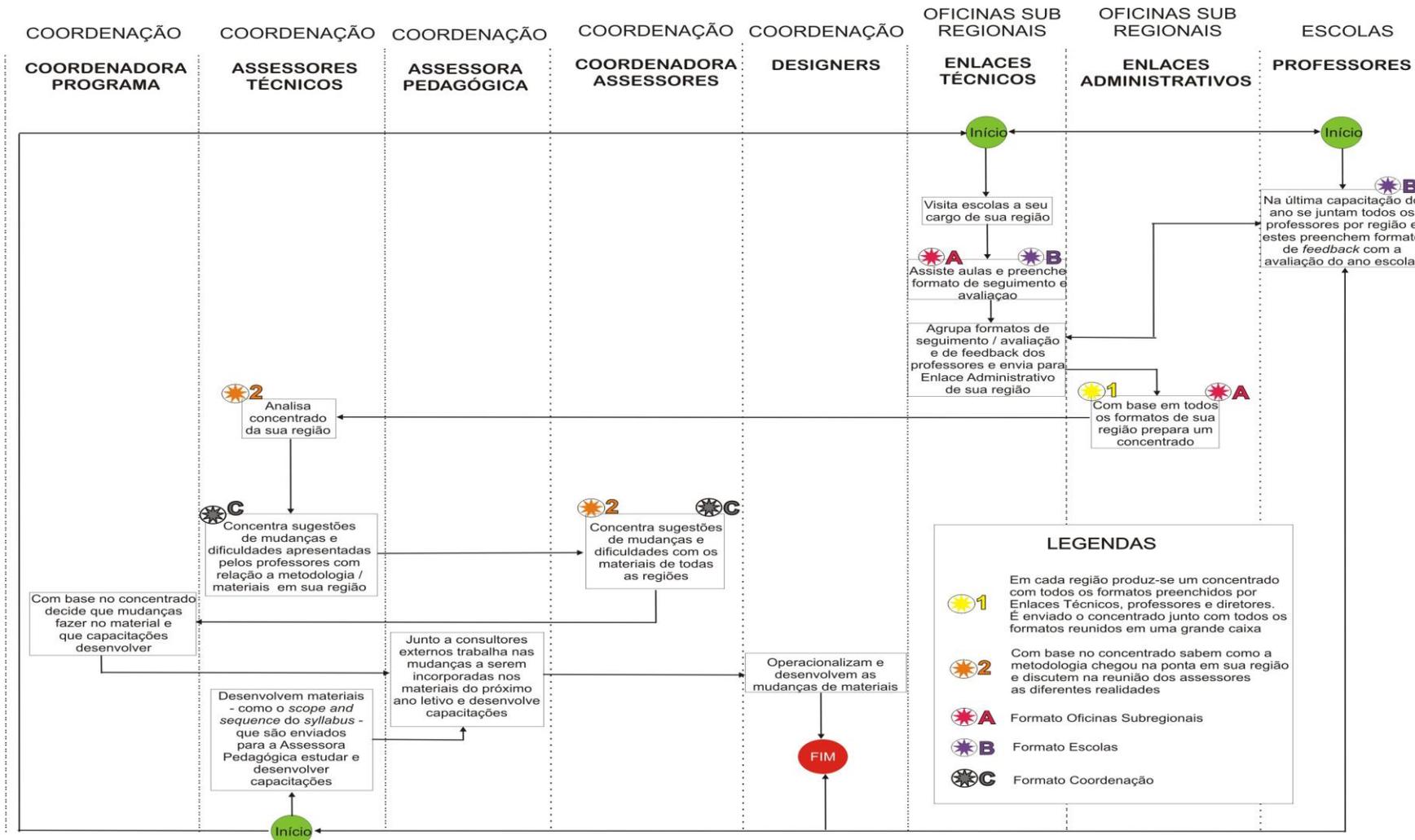
Manifesto na fala da informante está o fato de que cada uma das cinco regiões promove no final do ciclo escolar uma capacitação final, para fomentar a interação entre professores, compartilhar conhecimentos, experiências e práticas, bem como para buscar mais indícios sobre o que se requer para o próximo ano escolar. Segundo a Assessora Pedagógica, além dessa coleta final de opiniões, cada Enlace Técnico realiza de três a cinco visitas de seguimento e avaliação aos professores das região, de acordo com a avaliação que receba o professor⁹⁴.

Capacitações, oficinas e visitas de seguimento e avaliação, quando minutadas, permitem controlar o comportamento dos professores em sala de aula, a utilização da metodologia e dos materiais do PIP e PNIEB, e acumular conhecimentos criados e compartilhados na prática escolar. Assim, para desenvolver recursos pedagógicos para auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem do ESL, a Assessora Pedagógica se baseia em conhecimentos mobilizados e acumulados nas capacitações e avaliações.

A seguir visualiza-se um dispositivo gráfico que busca: (1) ilustrar uma pequena parte do movimento e trabalho da Assessora Pedagógica da Coordenação na rede do Programa; (2) demonstrar como o trabalho desta Assessora envolve-se com o trabalho de atuantes e atores que extrapolam os muros da Coordenação / SECC; e (3) elucidar como o controle exercido a partir da Coordenação ocorre paralelamente à aceleração do ciclo de acumulação de conhecimento, processo pelo qual esta Assessora conhece as angústias, dúvidas e problemas dos professores ao mediar o ensino do ESL, permitindo o desenvolvimento / adequação dos materiais e capacitações oferecidos pela Coordenação, reflexivamente.

⁹⁴ Os professores com avaliação “A” recebem até no máximo três visitas. Professores com avaliação “B” para baixo recebem de três a cinco visitas.

Figura 25: Fluxograma do Trabalho da Assessora Pedagógica na rede do Programa.



Fonte: Elaborado pelo autor.

O fluxograma disposto anteriormente dá mostras de que o trabalho da Assessora Pedagógica resulta de uma série de outras atividades que ocorrem na rede do Programa. Com base no trabalho da Assessora Pedagógica, e dos demais atores da rede do Programa, o PIP e o PNIEB são controlados (implantados, seguidos e avaliados) ao mesmo tempo em que conhecimentos são criados, compartilhados e institucionalizados.

Ou seja, o fluxograma inicia ilustrando o fato de que Enlaces Técnicos visitam escolas a seu cargo, em sua região, assistindo aulas e preenchendo formatos de seguimento e avaliação. Estes formatos preenchidos pelos Enlaces Técnicos são agrupados a outros formatos com opiniões dos próprios professores sobre os materiais, capacitações e até mesmo sobre o trabalho dos Enlaces Técnicos, e enviados aos Enlaces Administrativos.

Os Enlaces Administrativos, com base em todos os formatos de uma região, concentram conhecimentos diversos criados e compartilhados por professores e Enlaces Técnicos sobre: os métodos de ensino que resultaram melhor (ou não) com determinados grupos; que atividades novas não puderam ser realizadas pelo tempo limitado, ou até mesmo em razão de que o conteúdo da atividade não se adequa a faixa etária dos alunos; que oficinas (*workshops*) desenvolvidas nas capacitações puderam ser replicadas em sala de aula (ou não); que estratégia de controle de grupo resultou eficaz em sala de aula; que canções os alunos gostam, até que idade os alunos estão abertos a cantar; e assim por diante.

Logo, o Enlace Administrativo envia o concentrado de uma determinada região para o Assessor Técnico, que analisa as conversações e interações cristalizadas em forma de texto, resumindo sugestões de mudança de atividades e materiais, dificuldades e facilidades dos professores, opiniões sobre o trabalho dos Enlaces e a pertinência das capacitações, enviando para a Coordenadora dos Assessores.

A Coordenadora dos Assessores concentra estas sugestões, facilidades, dificuldades, opiniões, amostras, resultados e estatísticas das cinco regiões para discuti-las com a Coordenadora do Programa. Em conjunto, as Coordenadoras dos Assessores e do Programa decidem que mudanças realizar, que materiais adequar, que atividades desenvolver, as capacitações a serem ofertadas no próximo ciclo escolar, e assim por diante. Com base na decisão das Coordenadoras dos

Assessores e do Programa, a Assessora Pedagógica, junto a consultores externos, desenvolve novos materiais, trabalha na adequação das atividades, desenvolve capacitações, que são operacionalizadas pelos designers da Coordenação.

Se uma nova capacitação é desenvolvida com base em dificuldades de professores – de ensinar gramática, de controlar grupo, de elaborar aulas públicas -, ela é oferecida antes que um novo ciclo escolar comece.

Uma vez que um novo material é elaborado, ou que um velho material é adequado, a Coordenação, antes de implantá-lo, oferece capacitações que visam compartilhar este novo corpo de conhecimento com os Enlaces Técnicos e professores. A partir do momento que um novo material (ou um velho material adequado) passa a ser utilizado por professores em sala de aula, este material começa a ser observado, seguido e avaliado à distância pela Coordenação, por meio das Oficinas Regionais, ao mesmo tempo em que conhecimento é acumulado sobre a pertinência, eficácia e usabilidade deste material.

Novos materiais geram, para tanto, novas rotinas e práticas na rede do Programa. Novos materiais, práticas e rotinas que, pelo controle à distância exercido pela Coordenação e do ciclo de acumulação do conhecimento, que se dá por meio de formatos e concentrados diversos, constantemente passam por transformações.

É interessante analisar na narrativa da Assessora Pedagógica, a importância que ela confere aos formatos preenchidos pelos Enlaces e aos formatos de retroalimentação preenchidos pelos professores:

Necessitamos das opiniões dos professores. “Você professor, que situação está enfrentando na sua sala de aula com esse material”? Por que o professor é o melhor indicado para nos dizer se o aluno gosta de trabalhar com “isso”, se está batalhando um pouco com “isso” ou se parece a ele complicado. Também serve para nos dizer se esse ou aquele professor necessita “este” tipo de exercício, “este” tipo de tema. Melhor vamos fazer uma capacitação para que possamos trabalhar com “isso”. Capacitamos ao professor para que trabalhem com “isso”.

Pelos formatos de retroalimentação a Coordenação pode controlar o desempenho dos Enlaces ao ministrar a capacitação, o próprio conteúdo desta capacitação, monitorar que professores estiveram presentes, e, paralelamente, acelerar o ciclo do conhecimento sobre situações que o professor enfrenta em sala de aula com materiais desenvolvidos, atividades que os alunos têm afinidade, que

tem dificuldades, e assim por diante. Pela mobilização de elementos heterogêneos distantes (textos, predominantemente), há controle e há institucionalização de conhecimentos criados e compartilhados na prática escolar, repete-se.

Transparece igualmente no discurso da Assessora Pedagógica, que professores enfrentam em sala de aula situações sociais no sentido designado por Latour (2005, p. 19): “sucessão de associações entre elementos heterogêneos. (...) Um tipo de relação entre coisas que não são sociais em si mesmas”. A definição do termo social, fluído visível só quando cria associações, “é o nome de um movimento, um deslocamento, uma transformação, uma tradução, uma inscrição” (LATOURE, 2005, p. 97). Isso por que o professor defronta-se, por um lado, com os alunos, com o diretor, com os Enlaces e com os atores da Coordenação (humanos), mas também com materiais, métodos, técnicas de ensino, planejamentos de lições, manuais, entre outros (não humanos).

Assim, a teoria de ação da Assessora Pedagógica “explica de que modo se concretizam os efeitos das ações dos agentes”, demonstrando que “parece não haver limite à variedade de tipos de agências que participam nas interações” (LATOURE, 2005, p. 40, 88). A seguida e controlada metodologia do PIP e do PNIEB, para tanto, tem poder para desempenhar e representar o Programa nas cinco regiões, devendo ser objeto não de uma definição ostensiva, mas de uma definição performativa (LATOURE, 2005).

Desta forma, descreve-se o poder dos materiais que compõem a metodologia do PIP e do PNIEB em desempenhar e representar o Programa nas cinco regiões do Estado de Coahuila; a ‘metodologia’ do PIP e PNIEB são então tratados como mediadores, e não como intermediários, conforme se descreve a seguir.

- a) Os materiais que compõem a metodologia do PIP e do PNIEB (não humanos) como agentes da Coordenação

Para Latour (2005), um pesquisador deve fazer todo o possível para aproveitar oportunidades oferecidas pelos atores / atuantes de medir a diversidade de agências que atuam simultaneamente. Para o autor, uma vez reconhecido a agência, essa deve ser tratada como mediadora e não como intermediária.

De tal modo, os materiais que compõem a metodologia do PIP e PNIEB não são tomados como um intermediário da aula e do professor, pois “o objetivo dos materiais é fortalecer o processo de ensino-aprendizagem do idioma inglês assim como facilitar a prática docente” (Coordenadora do Programa). Na exposição de ideias proferida pela Coordenadora do Programa é possível entender que o material tem um objetivo, que fortalece o ensino-aprendizagem do ESL, e que busca facilitar a prática docente (ver quadro a seguir). A metodologia do PIP e do PNIEB é agente com capacidade de mediação, fazem com que outros façam coisas (LATOUR, 2005) – faz com que o professor planeje a aula no espaço determinado, que desenvolva atividades demarcadas, faz com que alunos respondam questões, faz com que o professor toque músicas e canções, e assim por diante.

Assim, os materiais que compõem as metodologias do PIP e do PNIEB – corpos de conhecimento que são compartilhados com professores por meio das diversas capacitações oferecidas pela Coordenação e com os alunos por meio dos professores –, acabam por gerar conhecimentos sobre como ensinar, o que ensinar, com que materiais de apoio, em quanto tempo, a falar, entender e escrever o ESL.

Quadro 15: Fonte e resultado do processo de criação de conhecimento na Coordenação a partir dos materiais do PIP e PNIEB.

Código / Fonte	Reprodução do Código	Inscrição / Autoria da Reprodução	Resultado
Materiais / metodologia PIP e PNIEB	Capacitações e aulas	Enlaces Técnicos e capacitadores externos	Fortalece o ensino-aprendizagem do ESL e facilita a prática docente

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme exposto por Latour (2005), a ação social é controlada por estranhos, deslocada e delegada a distintos atores que transportam a ação por diferentes forças. Delegação, na concepção de Latour (2005), refere-se ao processo pelo qual um ator faz com que outros atores façam coisas. Com base na fala da Coordenadora do Programa é possível, conforme elucidado por Latour (2005), reincorporar objetos ao curso normal da ação, e, conforme argumentado pela presente pesquisa, ao processo de AO na Coordenação. O que não significa afirmar que “são os objetos que fazem as coisas no lugar dos atores humanos”. Apenas

explora-se “quem e o que participa da ação, mesmo que signifique permitir a incorporação de elementos que, na falta de um melhor termo, poderíamos chamar de não humanos” (LATOURE, 2005, p. 107).

A Assessora da Região Sul, quando questionada sobre o papel dos materiais desenvolvidos pela Coordenação – em específico dos materiais desenvolvidos para pré-escolar – aponta:

Com crianças é muito jogar, eu gosto muito quando vou à pré-escola, ou até mesmo primária e secundária, os alunos vem o professor de inglês e dizem *teacher*, e logo vai a professora de inglês carregada com muitos materiais. Eu creio que é isso que teve muito a ver com o êxito do Programa, que o professor de inglês se prepara com muito material visual. Não é o ditado, não é a tradução, não é de páginas 4 e 5 completem o exercício, é mais jogar, vamos aprender, vamos projetar na parede, vamos desenhar, cortar, TPR (*Total Physical Response*), muito TPR, eu creio que isso foi de muito êxito de que a criança se envolva mais com a aprendizagem.

Exemplos desses muitos materiais que a professora carrega e que, na concepção da Assessora da Região Sul tem a ver com o êxito do Programa, são: folhas; cartolinas; giz; canetas; registro de avance programático do professor; um registro de avaliação; manuais; os já mencionados *scope and sequence*, caderno de trabalho do aluno e *flash cards*; pôsteres; CDs de áudio; rádios; e outros materiais diversos de apoio que a Coordenação compra, desenvolve e incentiva que o professor use por meio de capacitações. Tão grande é a importância dos materiais no processo de ensino-aprendizagem de ESL, que a Coordenação inclusive proporciona oficinas de desenvolvimento de materiais.

Ao questionar a Assessora da Região Sul se os professores solicitam mais recursos e materiais, por considerarem os disponíveis não satisfatórios, ela respondeu:

Nós, por exemplo, sempre focamos no que é o desenvolvimento de materiais e temos o apoio de um CD, para os professores que contam com computadores na sua escola possam utilizar, projetar, fazer as atividades, projetar os *quizzes*, as revisões (...). Temos todo o vocabulário em *flash cards*, para que os professores possam relacionar palavra à figura, (...) o que tratamos de fazer é nós mantermos na vanguarda da tecnologia e não ficar com puro papelzinho. Nas oficinas regionais dos Enlaces temos material de apoio para o professor, mas a professora (comumente os atuantes chamam a Coordenadora do Programa de professora) tem em mente dar os manuais aos professores para que tenham sua biblioteca pessoal. Temos uma série de manuais para o professor que se chama *On The Road to Excellence*, com títulos como *How to Teach Grammar*, *How Do I know if I'm Teaching Well*,

Idiom, Evaluation, Resource Material, How to Draw, temos agora como 10 ou 12 títulos.

Parte integrante da metodologia do Programa – conforme pensada pela Coordenação – são as capacitações. As capacitações potencializam o poder de agência dos materiais e dos professores, pois através delas que os novos métodos de ensino são apresentados e esmiuçados, que se discute o que funcionou e o que não funcionou nos materiais após seu uso em sala de aula, que se garante um bom controle do grupo de alunos para que o material possa ser utilizado, entre outros aspectos. Os materiais desenvolvidos e adquiridos pela Coordenação são compartilhados por meio das capacitações, tornando rotineiro o uso destes meios em sala de aula pelos professores para ensinar ESL.

Segundo exposto pela Assessora Pedagógica da Coordenação, essa prepara as capacitações, bem como os materiais que acompanham a capacitação, com base no já discutido processo de implantação, seguimento e avaliação da metodologia: “É um trabalho interno. Nos questionários de *feedback* que os professores preenchem perguntamos por sugestões, temas que eles querem ter de capacitações no futuro”. Outra vez, o processo de controle está enleado ao ciclo de acumulação do conhecimento, permitindo, reflexivamente, que a Coordenação desenvolva uma nova capacitação, afetando práticas e rotinas na rede do Programa, segundo relatado pela Assessora Pedagógica da Coordenação, e observe e avalie a implantação desta capacitação.

A Assessora Pedagógica menciona alguns exemplos de capacitações e oficinas oferecidas:

Tivemos capacitações para professores de novo ingresso, desde *lesson planning* (planejamento de aula), para ensinar os professores à forma mais simples para ensinar sua lição, para que cubra todos os pontos requeridos pelo material. Também se fazem oficinas sobre *class management* (controle de grupo) que solicitam muito, também se dá aos professores oficinas de desenvolvimento de materiais, por que nós sabemos que o que tem não é o suficiente, que necessitam de mais apoio. É mais fácil, muitas vezes, que o professor desenvolve seu material, e que nós busquemos também a maneira mais econômica; somos conscientes de nossos limites. O material é desenvolvido aqui na Coordenação e enviado com tempo as regiões. Logo em cada região os Enlaces se encarregam de dar a capacitação de sua região. Por isso se manda com tempo que em caso de que os Enlaces tenham alguma dúvida sobre o material, possam comunicar-se aqui (na Coordenação). O material é enviado obviamente com instruções para seguir, mesmo que o material seja extremamente simples e se explique sozinho. Eu

e os demais da Coordenação damos suporte físico à Saltillo, junto aos Enlaces que dão as oficinas.

É interessante notar no discurso citado que o material produzido pela Coordenação, uma vez enviado as cinco regiões, se explica sozinho. Mesmo assim esse segue com instruções e, a parte, as regiões têm a opção de comunicar-se com a Coordenação. A Assessora Pedagógica segue falando para explicar o formato que a capacitação é enviada, os materiais que a acompanham e que as capacitações, oficinas e treinamentos têm uma ênfase muito prática:

Fazemos uma ou varias apresentações de PPT dependendo da necessidade do tema, procuramos que sejam oficinas de trabalho, que o professor trabalhe no curso, para que veja como fazem as coisas, mão na massa, e entrega-se aos professores um folheto também, que contém o conteúdo a ser trabalhado em qualquer tipo de capacitação, seja de *lesson planning*, seja desenvolvimento de materiais, por que são diferentes. Ou seja, se é uma capacitação de *lesson planning*, se faz uma oficina de trabalho de tal maneira que os professores se sentem e que planejem uma lição, uma aula, para que tenham oportunidade de perguntar se tem alguma dúvida, de corrigir e de compartilhar entre os mesmos professores suas experiências, logo já saem da oficina com sua lição planejada. E se é desenvolvimento de materiais, o material é apresentado a eles que tem a oportunidade de copiar alguns padrões, tirar copia dos materiais, e no formato vai umas tantas outras ideias sobre o material que eles podem fazer. Com padrões, com fotos, às vezes com canções e cantigas, com jogos ou com ideias de exercícios para adaptar-se.

Dessa maneira, as capacitações que reproduzem os materiais das metodologias PIP e PNIEB, por meio de Enlaces Técnicos e capacitadores externos, e que apresentam como resultado o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem do ESL e facilitar a prática docente, também podem ser consideradas corpos de conhecimento. Ou seja, a capacitação, que é reproduzida por apresentações Power Point, por meio de atividades mão na massa e folhetos, ao ser reproduzida por Enlaces Técnicos ou capacitadores externos, acaba por possibilitar que o professor aproprie-se de sua função docente ao compartilhar conhecimentos sobre planejamento de lição, desenvolvimento de materiais, como ensinar grupos grandes, controle de grupo, fonemas, metodologia, como ensinar alunos com necessidades especiais, como dar uma aula pública e assim por diante, como é possível ver no quadro a seguir.

Quadro 16: Fonte e resultado do processo de criação de conhecimento na Coordenação a partir das capacitações de professores.

Código / Fonte	Reprodução do Código	Inscrição / Autoria da Reprodução	Resultado
Capacitação	PPT, palestra, workshop,	Enlaces Técnicos e capacitadores externos	Formação do professor de ESL

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como é possível ver pelo quadro anteriormente citado, não são todas as capacitações que são desenvolvidas pela Coordenação. Quando a Coordenação adquire um novo material, uma nova tecnologia, enfim, uma nova solução de ensino-aprendizagem do ESL, uma capacitação acompanha essa aquisição, pois é de interesse do provedor que o material seja utilizado, torne-se requerido e volte a ser comprado:

Com a Pearson manejamos muitas capacitações para quando eles oferecem mudança de livros texto, quando é uma nova edição, por que no PIP trabalhamos com seus livros também. Então a Pearson vem precisamente para capacitar aos professores sobre o uso dessas novas edições, ou seja, o que é o novo, o que tem de diferente, e por que mudou e como vou utilizar agora o material na sala de aula. É apenas um exemplo de capacitação externa que vem ministrar para nós (ASSESSORA REGIÃO SUL).

Para a Assessora Pedagógica as capacitações – que são ministradas pelos Enlaces, por pessoas externas e que, também, se explicam pelos próprios textos – têm um papel ativo na formação dos professores. Para ela os professores, e somente eles, podem apontar o que deve ser ensinado nas capacitações, pois são eles que enfrentam as situações sociais (LATOURE, 2005).

Trata-se, para tanto, de uma ação coletiva. Para que os alunos aprendam, o professor deve: planejar a aula dedicando 15 minutos para o *warm up*, apresentar o vocabulário e revisar conteúdos antes da prova (de acordo com o estabelecido pela Coordenação); ter uma estratégia didática (para a qual foi capacitado); utilizar materiais como o caderno de atividades, o livro, *flashcards* e o *teachers guide* (desenvolvidos e seguidos pela Coordenação); ser capacitado (pela Coordenação); dar *feedback* (à Coordenação); exigir a participação do grupo; e assim por diante.

Em suma, para que os alunos aprendam, tem-se o professor mediando à aula, mas também objetos (materiais, guias, manuais, livros, flashcards, formatos) e os nódulos da rede do Programa (Coordenação, Oficina Regional) mediando o professor e a aula.

A seguir descreve-se o trabalho da Coordenadora dos Assessores, com base no qual se descreve a Agenda do Programa como mediador do controle exercido a distância a partir Coordenação, bem como do ciclo de acumulação do conhecimento.

5.3.2. A Agenda do Programa como mediador de mediadores

A Coordenadora dos Assessores, que por 14 anos foi Assessora da Região Norte, é responsável por organizar o trabalho dos Assessores. Este trabalho de 'coordenação' envolve preparar uma reunião semanal dos Assessores, que acontece toda segunda feira pela manhã, com base na Agenda do Programa. Antes, na descrição do trabalho da Coordenadora do Programa, mencionou-se que esta Agenda, que é entregue aos Enlaces e Assessores, pontua atividades e práticas que devem ser representadas na rede do Programa. Assim, a reunião dos Assessores verifica, com base na Agenda, o status do desempenho destas atividades, sendo responsabilidade da Coordenadora dos Assessores informar a Coordenadora do Programa sobre os avances e pendências identificados semanalmente.

Tamanho é o poder de agência da Agenda que, uma vez em posse deste mediador de processos criação e compartilhamento do conhecimento, pode ter acesso a uma faceta da 'intimidade' da Coordenação que jamais foi possível alcançar pela imersão dentro desta organização e pela compreensão de sua rotina⁹⁵;

⁹⁵ Isso porque a presente dissertação não tem a proposta ideal de contribuir com a educação. Para todos os atuantes fazia muito pouco sentido um administrador estudando a aprendizagem organizacional da Coordenação. Simplesmente não compreendiam o fato de uma dissertação sendo desenvolvida na Coordenação sem ter como objetivo a melhoria do ensino-aprendizagem do ESL. A Coordenadora do Programa, após um mês convivendo com um estranho dentro de sua organização, confessou estar se sentindo vigiada e não entender – mesmo havendo recebido inúmeras explicações – o propósito da pesquisa. Comentários pesados como esse eram constantes. Os funcionários ao interagirem com o pesquisador mediam cada palavra. Quando a entrevista passava por temas controversos sempre perguntavam: “você não vai falar isso para a Coordenadora do Programa, vai”? Essa preocupação exacerbada dos trabalhadores da Coordenação demonstrava que

a Agenda é parte da intersecção buscada com a CO. Com base na Agenda era possível saber exatamente o que os Assessores e a Coordenadora dos Assessores estavam trabalhando mesmo quando quietos, concentrados e atolados em meio a papéis e planilhas. Antes apenas era possível saber o que estava passando quando tocava um telefone portando uma pendência, quando a Coordenadora em voz alta chamava fulano ou beltrano na sua sala para confirmar dados, revisar cartas e para represálias, ou prestando atenção nas conversas paralelas; interações rápidas e pontuais que eventualmente deixavam rastros por apontar a outros mediadores e agentes.

Na semana do dia 13 de junho, quando ocorreu grande parte da primeira ronda de entrevista, com base no relatado pela Agenda (ver quadro abaixo) sabia-se que, por exemplo: à Coordenação os Enlaces deveriam enviar o reporte semanal, as assistências de Maio e as horas não trabalhadas; as oficinas dos enlaces funcionariam das 8hr00 as 18hr00 pela necessidade de coletar todas as assinaturas dos professores nos holerites; que à Coordenação os candidatos a professor deveriam enviar uma nota laudatória, reconhecimentos e cartas de recomendação; e, que haveria uma reunião dos Enlaces, onde os Assessores deveriam perguntar como foi esta reunião caso os Enlaces não enviassem já no próximo dia uma minuta da reunião.

Quadro 17: Agenda do Programa – Junho de 2011.

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
* Aulas Públicas segundo agenda da escola/diretor.		1 * Assistência Maio (1-8) *Entregar aos professores: Certidão Negativa * Professores PIP entregam: Médias U7 e U8 Bim 4; Avaliação de unidade; e Número de alunos.	2 * Reunião dos Enlaces	3 * Enviar reportes de atividades por e-mail para o Assessor. Na Coordenação: Bolsa de trabalho; e Concentrado supervisões Maio.
6 * Na Coordenação: Reporte semanal.	7	8	9 * Reunião Enlaces.	10 * Enviar reportes de atividades por e-mail ao Assessor. * Na Coordenação: Programação grupos 11-12 Bimestre 4
13 * Na Coordenação: Reporte semanal.	14 * Na Coordenação: Assistência Maio e horas não trabalhadas.	15	16 * Na Coordenação: Candidatos devem trazer: Carta de recomendação; Reconhecimentos; e Cartas de alienação segundo semestre.	17 * Enviar reportes de atividades por e-mail ao Assessor.
20 * Na Coordenação: Reporte semanal.	21	22 * Na Coordenação: Agenda Julio.	23 * Reunião Enlaces.	24 * Enviar reportes de atividades por e-mail ao Assessor. * Termina U9 - PIP.
27 * Na Coordenação: Reporte Semanal. * Reunião de avaliação: PIP (27-1). * Friso, de coração e arrumar as oficinas.	28	29 * Na Coordenação: Permissões anuais com estatísticas; Pontualidade e assistência.	30 * Professores PIP entregam: Médias U9 bimestre 5.	Comentários gerais: * Todos os fins de semana enviar reportes semanais impressos e assinados, devem estar na Coordenação até segunda-feira. * Entregar cartões de aniversário a autoridades e professores. * Atualizar seguimento e avaliação do desempenho do professor (radiografias). * Revisar registros de avaliação e assistência. * Atualizar diretório de diretores e professores. * Oficinas permaneceram abertas das 8am as 6pm os dias de entrega de médias e assinatura de holerite. * Entrega de boletins de qualificação a crianças - bimestre 4. * Revisar em cada supervisão os materiais dos alunos. * Recopilar assistência mensalmente.

Fonte: Agenda do Programa, Junho de 2011.

Com base na agenda, as conversas e entrevistas se tornaram mais significativas. Por exemplo, junto a Assessora da Região Sul fez-se possível precisar como se dá a interação entre ela e seus Enlaces (10 técnicos e 5 administrativos), quantos formulários semanais ela recebe reportando visitas de seguimento e avaliação, entender o que ela faz com esses formulários uma vez que recebe, e assim por diante. A Agenda é mediador de mediadores, visto que aponta que formatos devem ser preenchidos, quando e onde; formatos que delimitam o que deve ser observado e avaliado, objeto textualizado intercessor do trabalho do Enlace Técnico.

A Agenda, assim sendo, traduz a teoria de ação da Coordenação em prática burocrática. A Agenda, uma forma de linguagem, exerce poder para organizar a ação (HERZFELD, 1992), constituindo-se como um dos inúmeros símbolos de unidade da Coordenação e, paralelamente, como instrumento desta conformidade. A Agenda é, para tanto, parte da CO; intersecção (buscada) que possibilita a Coordenação organizar-se, exercer controle a distância e acumular conhecimentos, uma conversação cristalizada em forma de texto (TAYLOR; VAN EVERY, 2011), que influencia futuras interações e é *enacted* por estas.

A Agenda, mediador que faz com que outros façam coisas (LATOURETTE, 2005), no entendimento de Patriotta e Lanzara (2007) é um código (*template*), um princípio gerador, que reproduz padrões de comportamento, ou em outras palavras, um artefato / dispositivo da Coordenação. A Agenda – que determina quando devem ocorrer avaliações, quando e onde documentos devem ser preenchidos e entregues, delimitando interações – é representada pela Coordenação e pelas Oficinas Regionais, nódulos da rede do Programa, que reproduzem a Agenda por meio de formatos e formulários. Os Enlaces e Assessores, para tanto, escrevem o programa de ação delimitado pela Agenda nestes elementos textualizados – meio estável portador de agência humana –, que são “atuantes não humanos com habilidade de completar desempenhos *ad hoc*” (PATRIOTTA; LANZARA, 2007, p. 06), como é possível visualizar no quadro a seguir⁹⁶.

⁹⁶ Patriotta e Lanzara (2007), ao analisarem a formação da força de trabalho, por exemplo, chamam de um primeiro ato de inscrição de conhecimento e agência dentro da fábrica da FIAT de treinamento formal, que resultou em uma “matriz de valores” – um texto escrito por todos – ou seja, delegou-se a esse texto, que era evocado e repetido, agência humana. Outro exemplo foi como, através do modelo

Quadro 18: Fonte e resultado do processo de criação de conhecimento na Coordenação a partir da Agenda.

Código / Fonte	Reprodução do Código	Inscrição / Autoria da Reprodução	Resultado
Agenda	Formatos	Enlaces e Assessores	Rotinas da Coordenação e das Oficinas Regionais

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Patriota e Lanzara (2007).

Outros símbolos e mediadores, que são mencionados e reforçados pela Agenda, e que acabam por reproduzi-la, conforme consta na descrição do mês Junho de 2011, são os formatos de avaliação e seguimento, as cartas, programações, entre outros. Para Herzfeld (1992) o simbolismo é altamente instável, “mesmo quando apresentado na forma de categoria burocrática fixa. Sendo assim, o que é usado para ocultar ou reprimir pode também, em uma perspectiva temporal mais destrutiva, ser usado para divulgar. O tempo socialmente experiente é antídoto crítico à história oficial” (HERZFELD, 1992, p. 167).

Inúmeros outros símbolos – que tornam o trabalho de Assessores, Enlaces e até mesmo de professores acentuadamente ritualista – poderiam ser citados. Por meio destes formatos mesmo que um ator saia, todo seu trabalho, seu conhecimento, permanece na organização. E no caso de que um ator falhe ou cometa um equívoco, o significado desses símbolos permanece válido, podendo apenas acarretar em perda de autoridade / legitimidade do ator que representa (*enact*) a agenda ou o formato (HERZFELD, 1992; LATOUR, 2000).

Outrossim, a descrição da Agenda do Programa demonstra que a Coordenação – apesar de ser a central de cálculos do Programa e responsável por sua criação, organização, implantação, seguimento e avaliação – é apenas a “ponta do iceberg”, para utilizar uma expressão de Bruno Latour. Nesse sentido, para estudar o processo de AO na Coordenação, conforme anteriormente apontado, foi necessário seguir pela Agenda do Programa os Enlaces Técnicos e Administrativos,

de inscrição-delegação, criou-se o método de trabalho “D/A tamplate”, onde o carro converteu-se, além de ser o produto a ser construído, também num meio para compreender o método de manufatura e a institucionalização do conhecimento – para lidar com *breakdowns*.

bem como os professores e diretores (acompanhar, observar, conversar e entrevistar). Ou seja, optou-se seguir as diversas “agendas” que resultam da Agenda do Programa.

A Assessora da Região Sul possibilitou que o pesquisador fosse ao encaço dessas agendas, por haver cedido cópia de diversos formatos recebidos por ela de 10 Enlaces Técnicos e de 01 Enlace Administrativo de sua região na semana do dia 17 de junho de 2011; data na qual, segundo a Agenda, os Enlaces Técnicos e Administrativos deveriam enviar reportes de atividades por e-mail aos seus respectivos Assessores. Esses formatos não apenas autorizam seguir as agendas dos Enlaces Técnicos e Administrativos, mas também a agenda de professores e diretores, pois descrevem com detalhes o “reporte semanal de trabalho”, as “atividades realizadas na semana” e as “atividades programadas a realizar na próxima semana”.

A seguir, é possível ler na íntegra três formatos que a Assessora da Região Sul recebeu do Enlace Técnico 01 (figuras 26, 27 e 28), com a finalidade de demonstrar empiricamente os formatos que circulam na rede do Programa com base nas atividades, prazos e interações postuladas pela Agenda do Programa.

Figura 26: Reporte Semanal de Trabalho.



Coahuila
Gobierno del Estado
Secretaría de Educación
y Cultura



PROGRAMA DE INGLÉS EM EDUCAÇÃO BÁSICA
NIVEL DE PRIMARIA
REPORTE SEMANAL DE TRABALHO
CICLO ESCOLAR 2011-2012

ENLACE TÉCNICO "01" _____ # Escuelas 31 ____ # de Profesores 43 _____
 REGIÓN _SUL_____ LOCAL _SALTILLO_____ SEMANA DE _03_____ DE _Junho____
 ASESOR TÉCNICO _"SUL"_____ e-mail _XXX_____ A _09_____ DE _Junho____

SUPERVISIÓN / OBSERVAÇÃO E ACESSORIA A PROFESSORES (Enviar originais com o concentrado mensal)

NOME DO PROFESSOR	AVAL.	DIA	MIN	OBSERVAÇÕES / COMENTÁRIOS	FEEDBACK		
					LUGAR	DIA	MIN
AAA		03		EXPOSIÇÃO DE EVIDENCIAS COM EXPLICACIÓN ORAL POR PARTE DOS ALUNOS	SIMÓN BOLIVAR		
BBB		03		EXPOSIÇÃO DE EVIDENCIAS DE TRABALHOS REALIZADOS NO PÁTIO DA ESCOLA	SIMÓN BOLIVAR		
CCC		03		ATIVIDADE INTERNA DE TRABALHO MANUAL PARA SUA EXPOSIÇÃO	SIMÓN BOLIVAR		
DDD		03		EXPOSIÇÃO DE EVIDÊNCIAS DE TRABALHOS REALIZADOS NO PÁTIO DA ESCOLA	SIMÓN BOLIVAR		
EEE		07		EXPOSIÇÃO DE EVIDENCIAS ACABADAS, CONVIDOU-SE PAIS DE FAMÍLIA	BENITO JUÁREZ		
FFF		07		EXPOSIÇÃO DE EVIDENCIAS ACABADAS, CONVIDOU-SE PAIS DE FAMÍLIA	BENITO JUÁREZ		
GGG		08		EXPOSIÇÃO DE EVIDENCIAS NA SALA DE INFORMÁTICA	AMÉRICAS UNIDAS		
HHH		08		EXPOSIÇÃO DE EVIDENCIAS NA SALA DE INFORMÁTICA	AMÉRICAS UNIDAS		

MUDANÇA DE AUTORIDADES: Diretores, Inspetores, Chefes de Setor e Coordenadores (especificar si é titular T, interino I o responsável R).

NOME DA ESCOLA	Set. Turno		NOME AUTORIDADE ATUAL	T	I	R
	E	M				
CATALINA LÓPEZ GARCÍA			AAAA	X		

RESPUESTA A OFICINA ESTATAL (Especificar) Entrega de talões e cartas negativas, recebimento de médias, carimbo de carteiras e planejamentos, visitas finais, apoio aplicação de exame PNIEB, terminar assistência professores.

***PENDENTES SEÇÃO 5, REPRESENTANTE SINDICAL AAAAA:**
INTERNATOS, PERMUTAS, PERMISSÕES, ETC.

NO MOMENTO TODO BEM				
---------------------	--	--	--	--

GRUPOS SEM CUBRIR

BALDOMERO DE LEÓN TOVAR TV	1º E 2º A-B (12HRS)	CRESCIMENTO NATURAL	NINGUÉM COBRE
GRAL. IGNACIO ZARAGOZA TM	1º, 2º E 3B (9HRS)	CRESCIMENTO NATURAL	COBRE O 3B YYY REDUZINDO UMA HORA DE AULA E OTROS 2 GRUPOS POR PETIÇÃO DO DIRETOR
MANUEL ACUÑA FORD Nº 39TM	6º	CRESCIMENTO NATURAL	NINGUÉM COBRE

***PENDENTES SEÇÃO 38, REPRESENTANTE SINDICAL BBBB:**
INTERNATOS, PERMUTAS, PERMISSÕES, ETC.

NO MOMENTO TODO BEM				
---------------------	--	--	--	--

GRUPOS SEM CUBRIR

SIMÓN BOLIVAR TV	2º	CRESCIMENTO NATURAL	NINGUÉM COBRE
COAHUILA TV	4º	PERMUTA/RENUNCIA FFFF E GGGG	NINGUÉM COBRE

Assinado pelo Enlace
ASSINATURA

RECIBE ASESOR TÉCNICO ____ Assinatura Assessora Região Sul_ FECHA _10/06/2011_ HORA _8hr00____

c.c.p. KKKKKK
Coordenadora de Inglês

Figura 27: Resumo Semanal de Atividades e Atividades Programadas a Realizar na Próxima Semana.



**PROGRAMA DE INGLÊS EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PRIMARIA / PREESCOLAR
CICLO ESCOLAR 2011-2012**

Horario	S	T	Q	Q	S
Oficina			8:00 – 9:00		
Escola	8:00 – 16:00	8:00 – 16:00	9:00 – 16:00	8:00 – 16:00	8:00 – 13:00

Enlace: "01" _____ Región SUL Localidad SALTILLO Semana de 03 a 9 de Junho 2011

RESUMO SEMANAL DE ATIVIDADES

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
ASSISTÊNCIA FCO. URDIÑOLA; ASSISTÊNCIA LAZARO CARDENAS; ASSISTÊNCIA FCO. BOCANEGRA; VISITA ATIVIDADE FINAL NA SIMÓN BOLIVAR, AAA, BBB E CCC; ASSISTÊNCIA DDD.	APOYO NA APLICAÇÃO DO EXAME DO PNIÉB NA ESC. NUEVA CREACIÓN MIRASIERRA, PROF. GGG E FFF; ASSISTÊNCIA GRAL. ÁLVARO OBREGÓN.	APOYO NA APLICAÇÃO DO EXAME DO PNIÉV NA ESC. NUEVA CREACIÓN MIRASIERRA, PROF. GGG E FFF; VISITA ESCOLA BENITO JUÁREZ; ASSISTÊNCIA COAHUILA.	OFICINA, BANDEJA DE ENTRADA; VISITA AMÉRICAS UNIDAS; ASSISTÊNCIA HÉROES INDEPENDENCIA; ASSISTÊNCIA HHH; ASSISTÊNCIA III; ASSISTÊNCIA JJJ; ASSISTÊNCIA ESC. V. CARRANZA.	ASSISTÊNCIA ESC. COAHUILA; ASSISTÊNCIA LLL; ASSISTÊNCIA CENTENÁRIO; ASSISTÊNCIA MA. JESUS CABELLO; REUNIÃO ENLACES TÉCNICOS E ADMINISTRATIVOS.

ATIVIDADES PROGRAMADAS A REALIZAR NA PRÓXIMA SEMANA

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
VISITA AULA PÚBLICA MMM, NNN; ASSISTÊNCIA JOSÉ MARIA MORELOS; ASSISTÊNCIA CATALINA LÓPEZ; ASSISTÊNCIA SOR JUANA INES DE LA CRUZ; ASSISTÊNCIA SIMÓN BOLIVAR; ASSISTÊNCIA CENTENÁRIO;	OFICINA; BANDEJA DE ENTRADA; ATENÇÃO A PROFESSORES; VISITA ATIVIDADE FINAL ESC. CATALINA LÓPEZ, OOO, PPP E QQQ; VISITA ESC. JOSÉ MA. MORELOS.	VISITA ESC. BOCANEGRA; EXPOSIÇÃO RRR E SSS; RECOLHER E ENTREGAR HOLERITES; ORGANIZAÇÃO DOS HOLERITES; PAGAR PROFESSORES, ASSINATURA E CARIMBO DE CARTEIRAS, RECEBER MÉDIAS U9, ATENÇÃO A PROFESSORES E ENTREGA TALÕES.	OFICINA, BANDEJA DE ENTRADA, FECHAR O CONCENTRADO DE CUMPRIMENTO; VISITA ATIVIDADE FINAL LÁZARO CARDENAS; VISITA AULA PÚBLICA ESC. COAHUILA;	AULA PÚBLICA ESC. LÁZARO CARDENAS; VISITA EXPOSIÇÃO ESC. FRANCISCO I. MADERO; REUNIÃO ENLACES TÉCNICOS E ADMINISTRATIVOS.

COMENTARIOS DO ENLACE / ATIVIDADES PROGRAMADAS QUE NÃO SE REALIZARAM E MOTIVO: _____

ASSINATURA __Enlace "01"_____

COMENTARIOS DO ASSESSOR: _____

ASSINATURA __"Assessora Região Sul"_____

FEIRA 19 Y 19.1

Fonte: Coordenação do Programa.

Figura 28: Carta com observações sobre a aplicação do exame de avaliação PNIEB.

PROGRAMA DE INGLÊS EM EDUCAÇÃO BÁSICA
NIVEL DE PRIMÁRIA
ESCOLA PNIEB

Auxiliou-se a escola "X" para apoiar na aplicação do exame nacional aos alunos de 1º a 6º série, no dia 06 de Junho se avaliou os grupos de 1º, 2º, 3º e 4º, assim como as entrevistas orais as mesmas crianças de 2º e 4º que anteriormente haviam apresentado, os comentários gerais que realizou o aplicador foram satisfatórios em quanto ao panorama geral, já que mencionou que o que se detectou foram debilidades na parte escrita, não nessa escola em particular se não que em todas as que havia avaliado.

Cabe mencionar que a atitude do professor foi muito mais positiva e de confiança com os alunos, já que de uma forma direta, mas não frustrante como a professora anterior, motivou os alunos que fizessem seu maior esforço para responder, inclusive nos grupos superiores incluiu exercícios mentais e de relaxamento para iniciar com a parte difícil (escritura). Esse mesmo dia se concluiu com a entrevista de ambas professoras de inglês, Z e J.

O dia 07 continuou com os grupos de 5º e 6º e as entrevistas orais da última série.

Como comentários relevantes, se pode mencionar que observou-se muito mais segurança nos alunos na hora do exame, a maioria deles mostrava menos medo ao responder, mas sim é necessário reforçar aspectos como a escritura e expressão oral, já que até nas atividades de leitura se viu uma melhor compreensão e participação, com base em que fizeram sugestões respectivas a professora de inglês para conseguir melhores resultados nas seguintes aplicações.

"01"

ENLACE TÉCNICO

Fonte: Coordenação do Programa.

Segundo antecipadamente exposto, a Agenda estabelece que no dia 17 de Junho os Enlaces Técnicos devem enviar reportes de trabalho ao Assessor Técnico de sua região. No dia 17 de Junho – antes ou depois – os Assessores Técnicos das cinco regiões recebem os reportes com observações, comentários e avaliações de outros tempos e momentos. Os três formatos traduzidos e expostos acima, demandados pela Agenda, apesar de oferecer a todos os Enlaces Técnicos das

cinco regiões um padrão – aponta onde olhar, o que observar, como, onde e quando – não acaba por estabelecer “as mesmas relações e não requer o mesmo tipo de explicações que um cortejo de intermediários que transporta uma causa” (LATOURE, 2005, p. 156 e 157). Cada ator se anuncia de maneira particular, fazendo uso de diferentes associações, que fazem com que os outros façam coisas muitas vezes inesperadas (LATOURE, 2005).

O Enlace Técnico 01 associado à Região Sul – ao Assessor Técnico da Região Sul (Coordenação); aos professores e diretores ao seu cargo nesta região (escolas); aos Enlaces Administrativos (Oficina Sul); e aos materiais do PIP e do PNIEB – é um mediador que através de diferentes formatos traduz à Coordenação o dia a dia do Programa nas escolas. O Enlace 01 desempenha, para tanto, traduções entre mediadores que geram associações rastreáveis (LATOURE, 2005). Tal fato pode ser observado nos reportes apresentados pelo Enlace 01:

- No “reporte semanal de trabalho”, por exemplo: o enlace “01” aponta os professores por ele observados e apresenta, juntamente, os concentrados com descrições particulares da relação de cada professor com a metodologia do Programa; assim como as mudanças de autoridades, pendentes da região e grupos sem cobrir que são peculiares as associações travadas por este Enlace;
- O “reporte com as atividades realizadas e a realizar para a próxima semana” igualmente reflete as relações entre os muitos mediadores, específico aos agentes associados: assistências e apoios requeridos, reuniões marcadas, visitas agendadas, holerites que devem ser entregues e concentrados de cumprimento demandados; e
- A “carta com observações sobre a aplicação do exame do PNIEB”, por último, similar aos dois outros reportes descritos, dá mostras de como transita o ciclo de acumulação do conhecimento, visto que: junto com as provas já corrigidas o Assessor da Região Sul (sem sair da Coordenação) recebe: uma planilha com os nomes dos alunos avaliados; as séries dos alunos avaliados; os dias de avaliação; as notas desses alunos; compara a postura dos alunos entre esta avaliação e avaliações anteriores; uma média das notas por turma e da região Sul; comentários sobre a

avaliação; sabe qual representante a SEP enviou para acompanhar a avaliação; a opinião do representante da SEP; as dificuldades dos alunos; os pontos que houve uma melhora significativa; a postura dos professores das turmas avaliadas; dificuldades encontradas em todas as turmas avaliadas; entre outros pontos.

Assim como a Enlace Técnico 01 enviou seus reportes para a Assessora da Região Sul, os demais 09 Enlaces Técnicos e o Enlace Administrativo igualmente o fizeram. O reporte do Enlace Técnico 01 reflete a realidade específica representada pelo desempenho dos professores e diretores ao seu cargo, que difere dos reportes dos demais 09 Enlaces.

Ao Enlace Técnico 04, por exemplo, cabe à minuta da Reunião Semanal de Trabalho dos Enlaces da Região Sul, que deve ser submetido junto com os mesmos reportes entregues pelo Enlace Técnico 01. Na minuta o Enlace Técnico 04 comenta que a reunião se levou a cabo na Oficina Regional Sul dos Enlaces, no dia 09 de junho de 2011, das 14hr00 as 16hr00, com a presença de 06 Enlaces Técnicos dos 10 totais, e que:

Os temas tratados na reunião foram: *answering questions* (resposta a questionamentos); *forming teams* (formando times); *taking roll* (assumindo papéis); *sharing answers* (compartilhando respostas); *giving directions* (dando direções); e *cooperative management signals* (gerenciamento cooperativo de sinais). Acordou-se na reunião que os Enlaces darão dicas aos professores com base nas atividades do capítulo abordado. Observou-se que é importante tomar em conta a organização da sala de aula enquanto distribuem-se materiais, respondem-se perguntas e formam-se equipes, o que poderá dar resultados efetivos ao Programa. Esse “método” facilita a criação de um ambiente positivo em sala de aula e beneficia a organização das respostas dos alunos.

Já o Enlace Técnico 05, que tem a seu cargo 28 escolas e 41 professores da Região Sul, em conjunto com os mesmos formatos submetidos pelos Enlaces Técnico 01 e 04, submeteu um reporte do PNIEB. Esse reporte (mais uma vez) espelha o fato de que cada Enlace representa o desempenho particular dos professores e diretores a seu cargo à Coordenação. Cada interação é particular uma vez que o Enlace se depara com um professor e uma turma de alunos a cada vez, onde influencia: se os alunos estão prestes a sair para a casa ou para o intervalo; se eles estão voltando do intervalo; se faz muito calor ou se chove; se os alunos estão

com todos os materiais ou não; bem como se o professor se preparou ou não para dar essa aula. A representação do Enlace Técnico do trabalho desenvolvido nas escolas é baseada em tópicos pré-estabelecidos pela própria Coordenação (grifados no excerto abaixo) – especificados nos formatos de observação, seguimento e avaliação –, mas que reflete a interação com um professor específico, em determinado local e horário⁹⁷:

Reporte Programa PNIEB. Escola XX. 10 de Junho de 2011.

Professor XXX

O Professor XXX esteve **recuperando e adiantando as aulas para poder repassar com os alunos o que faltava dos cursos programados** (grifo nosso). Professor com muita disposição segue sugestões e as aplica no salão de aula. Leva materiais e atividades variadas.

Professor YYY

A Professora YYY é muito boa, varia as atividades durante a aula, **segue a sequência do plano** (grifo nosso), reforça a produção oral durante as atividades, **tem bom uso dos materiais e controle de grupo** (grifo nosso), os alunos mostram muito interesse nas aulas de inglês e participam nos exercícios, seguem sempre com o mesmo desempenho, **seguem instruções e aplica atividades da assessoria** (grifo nosso).

Para mencionar um último exemplo descreve-se o formato submetido pelo Enlace Administrativo 01, que realiza atividades de natureza completamente diversa. O Enlace Administrativo 01 enviou um “concentrado de materiais” atualizado com livros entregues, recebidos, demandados, e assim por diante. No seu Reporte Semanal solicitou material de escritório e ainda mencionou que: “insistimos na instalação de uma janela e de uma porta de emergência já que não há garantia de segurança para os funcionários da Região Sul”. Igualmente informou que se aplicou o exame de avaliação a alunos do Programa Nacional e que se pagou o mês de abril a professores PNIEB. Aos Enlaces Administrativos não cabe controlar a metodologia do Programa ou como se deu, por exemplo, a aplicação da avaliação do PNIEB, a postura do avaliador, as dificuldades do aluno, e assim por diante. Apenas interessa saber se a avaliação foi aplicada e quando, quantas escolas ainda deverão ser avaliadas e saber por que não foram, bem como informar esses detalhes à Coordenação.

⁹⁷ Cada interação é particular uma vez que o Enlace se depara com um professor e uma turma de alunos a cada vez, onde influencia: se os alunos estão prestes a sair para a casa ou para o intervalo;

Com base nas descrições até então realizadas, nos inúmeros formatos citados, é possível inferir que as agendas dos Enlaces e da Assessora da região sul seguem a Agenda do Programa, mediadora dos mediadores (agentes) do processo de controle a distância exercido a partir da Coordenação, que ocorre em paralelo ao acúmulo de conhecimento sobre: relação dos professores com a metodologia e alunos, que professores requerem assistência, que tipo de assistência é requerido, observação da aplicação das avaliações do PNIEB, que profissional da SEP acompanhou a avaliação, qual o comentário deste profissional da SEP sobre a utilização da metodologia do PNIEB em Coahuila, condição de trabalho nas oficinas regionais e escolas, procedimentos 'burocráticos' (que visitas estão agendadas por cada Enlace Técnico em cada região, mudanças de autoridade, pendências nas regiões com relação à entrega de material, professores a serem visitados, holerites que devem ser entregues, datas nas quais reuniões deveriam ser realizadas), entre outros conhecimentos que são criados e compartilhados a partir da relação dos Enlaces Técnicos com a prática escolar (relação delimitada e inscrita pela Agenda).

Com base na Agenda, os 10 Enlaces Técnicos juntos cobrem a totalidade de escolas (166), professores (250) e alunos (58.314) da Região Sul do Estado de Coahuila. Os Enlaces Técnicos, faça sol ou faça chuva, tornam a aplicação prática da metodologia elaborada pela Coordenação em um objeto que media, traduz, distorce e representa a prática escolar (móvel, imutável e combinável), possibilitando a Coordenação agir, controlar, conhecer, adequar e modificar o processo de ensino-aprendizagem do ESL mesmo estando distante fisicamente e temporalmente⁹⁸.

A Assessora da Região Sul recebe toda a informação, analisa, responde e prepara o concentrado semanal de sua região. Na próxima reunião dos Assessores, que acontece toda segunda feira, organizada pela Coordenadora dos Assessores com base na Agenda, a Assessora da Região Sul, bem como os demais Assessores, discutem as pendências e status dos seus concentrados. Em outras

se eles estão voltando do intervalo; se faz muito calor ou se chove; se os alunos estão com todos os materiais ou não; bem como se o professor se preparou ou não para dar essa aula.

⁹⁸ Apenas um dia dos Enlaces Técnicos é dedicado a serviços de oficina, quando os professores têm que passar pelo cheque e assinar o holerite. Nos demais dias os Enlaces estão na rua no desértico Estado de Coahuila – ou muito quente ou muito frio – entre refrescos, professores, tacos dourados e *gorditas*.

palavras, a reunião ocorre tendo como referência inúmeros mediadores, traduções e associações.

Na sequência é estabelecida uma relação entre os elementos heterogêneos e distantes acumulados na região sul (prática escolar mobilizada por formatos, concentrados, estatísticas, opiniões de professores inscritas em textos, minutas de reuniões realizadas por Enlaces, avaliações, pareceres de Enlaces Técnicos sobre aulas públicas), com o processo de controle exercido pela Coordenação, que ocorre junto ao ciclo de acumulação do conhecimento.

5.3.3. Acumulação de elementos heterogêneos e distantes

A Assessora da Região Sul está no cargo há nove anos, o mesmo tempo que atua na Coordenação. Ela é de uma pequena cidade do norte de Coahuila, que faz fronteira com o Texas, tem licenciatura em educação e graduação nos Estados Unidos da América.

Por conveniência, acompanhou-se fisicamente o trabalho dos Enlaces Técnicos e Administrativos, professores e diretores nos limites da Região Sul⁹⁹. A Assessora da Região Sul não apenas compartilhou informações sobre seu trabalho, como também apoiou a pesquisa marcando visitas às escolas, entrevistas com Enlaces Técnicos e Administrativos, legitimando minha presença (constante) como pesquisador na Oficina Sul (observação não participante).

Inclusive a estação de trabalho onde eu permanecia e acompanhava a Coordenação estava ao lado da Assessora da Região Sul que, além de agendar as visitas às escolas, acabou por conseguir que um Enlace se disponibilizasse a me conduzir da Coordenação às escolas. Talvez essa gentileza da Assessora da Região Sul apenas refletisse uma estratégia de controle da Coordenação, que

⁹⁹ Por limitações de recursos, e não de tempo, não pude acompanhar fisicamente o trabalho dos Enlaces Técnicos e Administrativos, professores e diretores nas demais regiões. Como se descreve adiante na história de vida e trabalho dos Assessores Técnicos das regiões Centro, Norte, Laguna e Cabonífera – que foram acompanhados fisicamente visto que trabalham na Coordenação em Saltillo – o trabalho “externo” à Coordenação nestas regiões foi acompanhado não fisicamente, mas por meio de textos; elementos heterogêneos acumulados pelos Assessores Técnicos destas regiões para exercer controle a distância.

restringiu as visitas do pesquisador às escolas acompanhado por uma pessoa de confiança da Coordenação. É pertinente notar que, no entanto, não houve manipulação na escolha das escolas visitadas, pois na Região Sul visitou-se instituições escolares em Saltillo (urbanas e metropolitanas) e de Ramos Arizpe.

a) O Acumulo de Conhecimento pelo Seguimento e Avaliação do PIP e do PNIEB a partir da Coordenação

A metodologia de ensino de ESL do PIP, que compreende diversos materiais, é monitorada e avaliada a distância pela Coordenação. A metodologia de ensino do PIP e do PNIEB não é apenas controlada, mas também se constitui como um verbo de ação que faz a mediação desse controle; determina, permite, oferece recursos, alenta, sugere, influi, bloqueia, faz possível, proíbe, autoriza e é base para ação humana (LATOURE, 2005). Dito de outra forma, a metodologia desenvolvida pela Coordenação do Programa para ensino do ESL, e que é foco de controle (seguimento e avaliação) desta organização, acaba por mediar o próprio processo de controle da metodologia pela Coordenação, ao mesmo tempo em que acumula conhecimento, conforme se descreve abaixo.

Com o raciocínio exposto acima não se propõe um retorno ao determinismo técnico; descrição do caráter causal da agência dos objetos (LATOURE, 2005). Apenas releva-se o fato de que não é apenas o homem que atua com base em ferramentas, mas que estas ferramentas também fazem com que o homem faça coisas. Ou seja, assentado na tecnociência, não apenas reconhece-se uma relação de causa / efeito que resulta da agência dos objetos, mas discute-se o poder de mediação destes objetos. Este reconhecimento se dá em um cenário onde se reconhece: (1) “a subdeterminação da ação, as incertezas e controvérsias a respeito de quem e do que atua quando nós atuamos”; e (2) “que não existe grupo relevante algum que seja possível afirmar que constitui os agregados sociais, nenhum componente estabelecido que possa ser usado como ponto de partida incontrovertido”, devendo ser permitido ao pesquisador “deslocamentos de um marco referencial ao seguinte” para escutar propriamente o vocabulário dos autores (LATOURE, 2005, p. 50; 51; 72; 105).

Sendo assim, com base em um material que compõem a metodologia do PIP – *Scope and Sequence and Daily Plan* –, exemplifica-se empiricamente como a metodologia do PIP e do PNIEB, ao ser controlada a distância a partir da Coordenação, acaba por mediar este processo, ao mesmo tempo em que permite o acúmulo de conhecimento. *Scope and Sequence and Daily Plan* pode ser traduzido (literalmente) como Escopo e Sequência para um Planejamento Diário. Trata-se de um livro que traz o passo a passo de como o professor deve abordar o conteúdo em sala de aula, e que traz um espaço para que o professor possa planejar suas aulas. O *Scope and Sequence and Daily Plan* também traz datas de eventos especiais, calendário com sessões de treinamento e capacitação, uma grade horária para facilitar a organização do professor, calendário, feriados ao redor do mundo e uma lista de comandos gestuais para o professor utilizar quando o aluno não entenda a ordem, ou a palavra em inglês, com o intuito de evitar que o professor fale espanhol em sala de aula.

A cada unidade, o *Scope and Sequence and Daily Plan* apresenta a seguinte estrutura: (1) *Getting Set Up*: consta o foco da estrutura da unidade, o vocabulário a ser revisado, o novo vocabulário a ser apresentado, o que deve ser ditado e soletrado, que material didático e canções levar, celebrações que podem ser tratadas, que projetos manuais e atividades fora da sala podem ser desenvolvidos; (2) Objetivos, a Estrutura da Linguagem e do Vocabulário, Atividades, Avaliação, Materiais e Ideias Motivacionais para cada unidade; e (3) Porque o conteúdo de cada unidade deve ser dado em oito aulas o professor conta com oito espaços para planejar suas aulas, tendo como referência o conteúdo dos pontos 1 e 2 previamente apresentados, levando em consideração a seguinte sequência: *Warm Up* (etapa inicial na qual o professor deve acostumar os alunos a pensarem em inglês, um “aquecimento”); *Presentation* (apresentação); *Guided Practice* (prática guiada); *Independent Practice* (prática independente); e *Assessment* (avaliação). Na figura a seguir é possível verificar o espaço reservado no *Scope and Sequence and Daily Plan* – devidamente preenchido – dedicado ao planejamento do professor:

Figura 29: Planejamento de aula realizada por um professor.

Lesson __	
Vocabulary / Lang. Structures	Warm Up: T and Ss will
Good Morning ->=	Presentation: Through questions
It's 11:00 -> 11:30	
Hi -> 11:30	Guided Practice: T PR (Total
S. Practice: T will	Special movement
choose by random	Independent Practice: Ss. will
a student who will	each greeting
say the instruction	Assessment: Ss. and T
Material	during the song Ss. will
copies, sticks,	

Lesson __		Theme	Date
Lesson __ Lesson __ Lesson __			
Vocabulary / Lang. Structures	Warm Up: T and Ss will sing the song "Good Morning"		
Good Morning ->=	Presentation: Through questions T will introduce greetings		
It's 11:00 -> 11:30			
Hi -> 11:30	Guided Practice: T PR (Total Physical Response) T and Ss will make a		
S. Practice: T will	Special movement of each greeting		
choose by random	Independent Practice: Ss will make an exercise using a picture for		
a student who will	each greeting		
say the instruction	Assessment: Ss. and T will sing a song "Good morning and		
Material	during the song it will show the correct picture.		
copies, sticks,			
Lesson __ Lesson __ Lesson __			
Theme: Farewell			
Date			
Vocabulary / Lang. Structures	Warm Up: T and Ss will sing a song "Goodbye, Goodbye T good bye		
Goodbye, see you	Presentation: Ss will play make a puzzle		
later see you soon			
S. Practice: Ss will	Guided Practice: T will put the picture and T will explain vocabulary		
use a puppet saying	through it Goodbye, see you, bye, see you soon, see you next class		
farewell and saying	Independent Practice: Ss will make an exercise and filling the blanks		
"Multicolored good"	Assessment: Ss. will		
Material			
puzzle paper	T will choose by around five Ss who will use the		
Picture			
copies			

Fonte: Fotos tiradas pelo autor.

Nos dias em que o Enlace Técnico visita o professor, ele recolhe o *scope and sequence* para avaliar como o professor está planejando a aula. Em caso de que o professor não esteja com a aula do dia devidamente planejada (que não foi o caso do planejamento fotografado acima), automaticamente este professor recebe uma nota B. Dependendo do desempenho do professor em sala de aula, ele pode manter o B ou receber um C, D ou E. A metodologia oferece ao professor recursos, ideias e um espaço para planejar sua aula e, ao mesmo tempo, obriga o professor a efetivamente preparar-se para esta aula, pois o Enlace Técnico inevitavelmente aparecerá de 3 a 7 vezes ao ano, sem aviso prévio, para assistir sua aula e verificar

seu planejamento. Com isso, o professor cria novos conhecimentos sobre como planejar, dar e conduzir uma aula (como fazer com que os alunos comecem a pensar em inglês, participem da aula, estratégias para introduzir e desenvolver conteúdos, de controle de grupo, novas músicas e atividades, jogos), ao mesmo tempo em que ele utiliza dos conhecimentos que já tem. Conforme exposto, a metodologia pode ser considerada como um objeto que oferece recursos para o professor planejar sua aula e, paralelamente, obriga o professor a efetivamente planejá-la.

O Enlace Técnico, ao analisar o planejamento de aula do professor, avalia a pertinência desta avaliação, compara o planejamento com a aula ministrada pelo professor e com outros planejamentos 'modelo', apontando pontos a serem melhorados, sugerindo formas de superar limitações identificadas, bem como ressalta os pontos positivos. Logo, o Enlace Técnico formaliza todo o observado, discutido, sugerido, e relevado, por meio de formatos de seguimento e avaliação, e envia para os Enlaces Administrativos. Nas Oficinas Regionais, os Enlaces Administrativos recebem os formatos e avaliações de todos os Enlaces Técnicos da região, concentram os conhecimentos cristalizados nestes 'textos', e enviam para a Coordenação. De tal modo, com base nos formatos e concentrados das cinco regiões (que podem representar desde conhecimentos específicos de uma região, até problemas apontados por todas as regiões), a Coordenação pode tomar decisões sobre desenvolvimento de oficinas, de materiais, adequação de metodologias e exercícios, conforme é possível ver pelo quadro a seguir.

Quadro 19: Fonte e resultado do processo de criação do conhecimento a partir do controle exercido a distância do PIP e PNIEB a partir da Coordenação.

Código / Fonte	Reprodução do Código	Inscrição / Autoria da Reprodução	Resultado
<i>Scope and Sequence</i>	Formato de Seguimento e Avaliação	Enlace Técnico	Tomada de decisão estratégica pela Coordenação

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Patriotta e Lanzara (2007).

Conquanto, a Coordenação estabeleceu agência a outros elementos heterogêneos (humanos e não humanos) para mediar o controle a distância da

utilização da metodologia em sala de aula, e que aceleram o ciclo de acumulação do conhecimento, a saber:

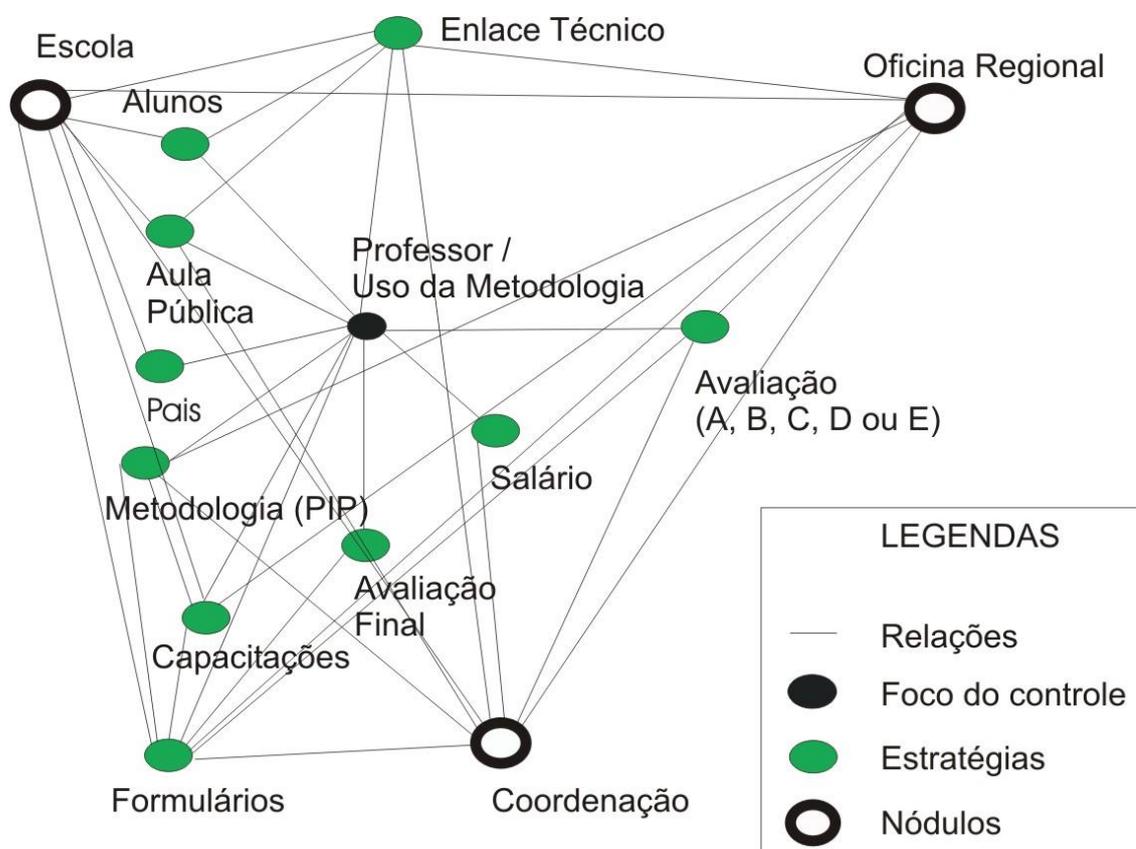
- Enlaces Técnicos, que observam e avaliam o professor em sala; o seguimento e avaliação do professor em sala de aula geram conhecimentos para o professor (que fica ciente de erros cometidos, de pontos que necessita melhorar, bem como de seus pontos fortes, podendo solicitar ao Enlace Técnico materiais de apoio para melhorar o planejamento e a aula dada) e para Coordenação (que por meio dos formatos fica sabendo dos conhecimentos criados e compartilhados na prática escolar); a avaliação que o professor recebe (A, B, C, D ou E) é tomada como base para o cálculo do reajuste salarial, o que motiva o professor a estar sempre preparado; a observação e avaliação de professores por Enlaces Técnicos é uma prática institucionalizada na rede do Programa, que levou a incorporação de outras práticas e rotinas, a saber: planejamento da aula pelo professor, que antes de dar a aula estuda os conteúdos e elabora uma estratégia de ensino; e, comunicação por e-mail entre professores e Enlaces Técnicos, uma vez que os Enlaces optam por este meio para enviar materiais solicitados;
- Avaliação Final, que é aplicada aos alunos do Programa pela Coordenação e que faz o professor querer que seus alunos estejam preparados; a Avaliação Final permite a Coordenação tomar conhecimento do desempenho dos alunos, bem como comparar o desempenho dos alunos com os formatos de seguimento e avaliação sobre o professor responsável pelo aluno, ou seja, permite a triangulação de dados; a Avaliação Final é uma prática institucionalizada na rede do Programa, que levou aos professores a realizarem aulas de revisão uma semana antes da avaliação;
- Formatos, que são preenchidos por Enlaces Técnicos, Administrativos, Assessores e pelos próprios Professores; os formatos permitem a Coordenação tomar conhecimento sobre a prática escolar; os diversos formatos que circulam na rede de conhecimento e controle do Programa são aceitos amplamente e, para tanto, legítimos;

- Capacitações; oferecidas pela Coordenação ao longo do ano nas cinco regiões; reforçam procedimentos, processos, estratégias de controle de grupo; assim, as capacitações geram conhecimentos novos para os professores; depois das capacitações os professores preenchem formatos de retroalimentação sobre a pertinência da capacitação, com sugestões para futuras capacitações, gerando, dessa maneira, conhecimento para a Coordenação; a capacitação é uma prática institucionalizada na rede do Programa, que se transformou ao longo do tempo originando outras práticas e rotinas, a saber: capacitações como espaço para compartilhar experiências e para realizar atividades *hand's on* (tradução literal, 'atividades mão na massa'), ou seja, nas capacitações os professores em grupo realizam planejamentos, desenvolvem materiais, e não apenas um espaço de transferência de conhecimento; os próprios professores definem as capacitações dadas a cada ciclo escolar; e,
- Aula Pública; aula aberta à comunidade no final do ano, que é avaliada pelo Enlace Técnico e envolve os pais no processo de controle do ensino-aprendizagem do ESL; gera conhecimentos para o professor, que deve se preparar para ministra-la frente a toda comunidade, com auxílios dos Enlaces Técnicos; suscita também conhecimentos para Coordenação, sobre estratégias eficazes para conduzir uma Aula Pública, que podem ser replicadas em futuras capacitações sobre como planejar uma Aula Pública; é uma prática institucionalizada na rede do Programa que levou a outras práticas e rotinas, a saber: no dia da Aula Pública os pais de alunos comparecem à escola; antes das Aulas Públicas a Coordenação oferta capacitações e os professores entram em contato com os Enlaces Técnicos para obter materiais.

O estabelecimento de agência aos elementos heterogêneos mencionados acima, pode ser definido como uma estratégia da Coordenação para, ao mesmo tempo em que controla a distância o professor e o uso da metodologia em sala de aula, acumular conhecimentos (tanto positivos como negativos) sobre a relação de professores, alunos e Enlaces Técnicos em contexto de prática escolar.

É então possível verificar que o controle do professor, exercido à distância a partir da Coordenação, bem como o fluxo do conhecimento, são processos que envolvem três componentes principais, a saber: nódulos da rede do Programa, suas relações e a estratégia que estes nódulos exibem (CAMBROSIO; KEATING; MONGOUTOV, 2004), conforme é possível verificar na figura a seguir:

Figura 30: Rede de atuantes (nódulos, relações, estratégias, humanos e não humanos) responsáveis por controlar o uso da metodologia em sala de aula.



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Cambrosio, Keating e Mongoutov (2004).

O dispositivo gráfico evita apontar uma explicação social dos feitos da Coordenação. A existência, a continuidade e constante adesão de escolas (ver tabela a seguir) ao Programa, se explica pelos resultados que são alcançados uma vez que a Coordenação aprendeu a implantar, observar, monitorar e avaliar o Programa¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Para Latour (2005, p. 58) “a regra é a atuação e o que se deve explicar, as exceções inquietantes, são qualquer tipo de estabilidade em longo prazo e a uma escala maior”.

Quadro 20: Histórico da Expansão da Cobertura do Programa em Escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (primária no México).



**PROGRAMA DE INGLÊS EM PRIMARIA
COBERTURA 1995-2011**

REGIÃO	ESCOLAS															PROFESSORES																
	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08	08-09	09-10	10-11	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08	08-09	09-10	10-11
NORTE	10	27	38	42	44	50	50	50	50	59	69	69	72	73	73	73	6	19	29	53	55	64	76	83	76	90	91	93	100	99	100	99
CARBO	10	33	40	43	45	48	48	48	48	55	60	60	60	65	65	65	7	21	32	44	57	68	76	74	84	74	84	83	86	86	88	93
CENTRO	10	41	48	58	61	67	67	67	67	76	85	85	87	88	90	90	7	25	39	68	82	136	145	123	126	131	141	145	150	146	148	150
LAGUNA	20	49	70	82	87	96	96	96	96	112	125	125	125	125	123	126	12	37	69	102	101	124	174	156	157	168	177	179	187	189	187	187
SUL	50	100	104	125	138	139	139	139	139	148	161	161	165	165	166	166	26	65	104	136	179	248	217	230	220	219	230	237	243	250	252	250
TOTAL	100	250	300	350	375	400	400	400	400	450	500	500	509	516	517	520	58	167	273	403	474	640	688	666	663	682	723	737	766	770	775	779

REGIÃO	ALUNOS															
	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08	08-09	09-10	10-11
NORTE	633	2.099	4.211	6.747	9.177	11.820	14.305	15.300	15.673	16.840	18.724	19.585	20.305	20.618	19.859	20.144
CARBO	575	2.300	4.412	6.565	8.841	10.990	12.613	13.421	13.637	14.200	14.713	15.054	15.662	16.780	17.018	16.853
CENTRO	677	3.084	5.839	9.088	12.530	15.905	19.082	20.479	21.062	22.199	23.449	24.397	25.516	26.688	27.137	27.794
LAGUNA	1.709	5.092	9.488	14.464	19.672	25.642	29.735	33.017	33.916	36.275	38.605	39.831	40.767	42.007	39.667	41.434
SUL	3.438	9.591	15.931	24.189	33.252	41.607	48.052	50.763	50.432	51.865	53.503	54.324	55.072	57.270	57.348	58.314
TOTAL	7.032	22.166	39.881	61.053	83.472	105.964	123.787	132.980	134.720	141.379	148.994	153.191	157.322	163.363	161.029	164.539

- O incremento de 50 novas escolas se deu a partir de 26 de abril de 2004. (Ciclo escolar 03-04).
- O incremento de 50 novas escolas se deu a partir de 18 de abril de 2005. (Ciclo escolar 04-05).
- O incremento de 9 novas escolas se deu a partir de setembro de 2007 (2) y janeiro de 2008 (7). (Ciclo escolar 07-08).
- O incremento da região carbonífera e centro se deu a partir de setembro de 2008 pelo fechamento de Centros de Ensino. (Ciclo escolar 08-09).
- Em outubro de 2008 se incorporou uma escola na região norte. (Ciclo escolar 08-09).
- Em setembro de 2009 se incorporou 2 escolas na região centro e uma na região sul. (Ciclo escolar 09-10).
- Em setembro de 2009 se fecharam 2 escolas na região laguna. (Ciclo escolar 09-10).
- Em fevereiro de 2009 se incorporou escolas na região laguna (2 em fevereiro e 1 em maio) (Ciclo escolar 08-09).

Enero 20, 2011

Fonte: Elaborado pela Coordenadora Administrativa, 2011.

Conforme disposto no quadro anterior, o controle a distância da metodologia exercido a partir da Coordenação, e o ciclo de acumulação do conhecimento insculpido por meio de mecanismos de inscrição e delegação¹⁰¹, relaciona-se com a existência do Programa, com o incremento anual de escolas atendidas pelo Programa e, se não pelo pioneirismo, sim pela vanguarda desta organização.

É de notar-se que a Coordenação começou a acumular conhecimentos sobre como implantar, seguir e avaliar seus materiais, o professor, enfim, o uso da metodologia do PIP em sala de aula, ainda em 1993/1994, no ano dedicado ao planejamento e que precedeu o início do Programa. O processo de implantação, seguimento, e avaliação, é uma prática institucional da SECC, conforme se demonstrou no tópico 5.1.5 – Fases da Coordenação, na qual a Coordenação se baseou para trabalhar o ensino-aprendizagem de ESL no Estado de Coahuila.

Antes mesmo do advento do PIP, que começou no ano escolar de 1995/1996, a SECC já realizava a implantação, seguimento e avaliação do ensino de matemática, espanhol, história, enfim, das diferentes disciplinas ofertadas pela rede de ensino pública, por meio das Oficinas Regionais nas cinco regiões. No entanto, de acordo com a Coordenadora do Programa, no ano escolar de 1995/1996 eram poucas escolas, não justificando a contratação de Enlaces Técnicos e Administrativos. Assim, inicialmente a própria Coordenação (Assessores Técnicos, Pedagógicos e até mesmo a Coordenadora do Programa), viajavam as regiões para implantar, seguir e avaliar o Programa. Somente com os resultados positivos do Programa, capitalizados a partir da Coordenação, este expandiu seu atendimento e, conseqüentemente, a rede de controle e acúmulo de conhecimento. Conforme disposto no quadro anterior, já no ano de 1996/1997 o Programa teve um incremento significativo no número de escolas atendidas e, a partir do ano escolar 1997/1998, a Coordenação pode contratar Enlaces e utilizar a estrutura da SECC – Oficinas Regionais – nas cinco regiões do Estado de Coahuila.

Não apenas o conhecimento acumulado sobre como implantar, seguir e avaliar processos de ensino-aprendizagem por meio das Oficinas Regionais, que

¹⁰¹ A Coordenação delega autoridade ao Enlace Técnico, que observa professores e inscreve a avaliação em formatos, enviando informações a Coordenação, permitindo tomada de decisão estratégica, para citar um exemplo.

possibilitou a Coordenação criar rotinas e práticas na rede do Programa, retrocede à época na qual a Coordenação ainda planejava suas ações, mas igualmente o processo pelo qual professores são recrutados e capacitados, conforme é possível ver no quadro a seguir.

Quadro 21: Fases, fonte e resultado do processo de criação do conhecimento.

Fase	Fonte do Conhecimento	Resultado do Conhecimento
Planejamento	Estrutura da SECC	Estruturação da Coordenação e do PIP com base na implantação, seguimento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem do ESL
Recrutamento	Professores normalistas ou professores com bom nível de inglês submetidos a 1 ano de curso oferecido pela SECC com bolsa de 50%	Seleção de professores destacados com conhecimento específico sobre ensino de ESL para alunos de 4 a 10 anos
Treinamento formal	Capacitação, acompanhamento de aulas e intercâmbios	Apropriação da tarefa de ensinar ESL para educação pré-escolar e ensino fundamental
Expansão	Divisão do Estado em cinco regiões utilizada pela SECC	Trabalho em parceria com Oficinas Regionais nas cinco regiões do Estado de Coahuila por meio de formatos de seguimento e avaliação
Consolidação	Implantação, seguimento e avaliação do PIP	Rotinas, práticas, PIP adequado a realidade escolar, criação de outros Programas Estatais de 96 a 2009 e do PNIEB em 2009

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Patriotta (2003).

Foi possível estabelecer, com base na narrativa da Coordenadora do Programa e na linha temporal da Coordenação (tópico 5.1.5), uma relação entre os avanços cronológicos da Coordenação com respeito aos conhecimentos criados e compartilhado em cada fase; onde a Coordenação estabeleceu agência a elementos humanos e não humanos que serviram como fonte de conhecimento e que geraram rotinas, práticas e meios duráveis de significação.

Espera-se que tenha sido possível traçar as associações e laços responsáveis pela continuidade e expansão do Programa, bem como refutar uma explicação social que vincule os feitos da Coordenação ao deserto, ao parque

industrial, e a necessidade de formar uma mão de obra bilíngue no Estado de Coahuila pela fronteira com os Estados Unidos da América.

b) O Discurso Oficial sobre o Controle da Metodologia do Programa e sobre o Ciclo de Acumulação do Conhecimento

A Assessora da Região Sul – que diariamente está na Coordenação do Programa entre papéis, tostadas, copos de café, telefonemas e inesperadas chamadas da Coordenadora do Programa – gerencia o trabalho de 10 Enlaces Técnicos e de 05 Enlaces Administrativos, de 166 escolas, de 250 professores, bem como é responsável pelo ensino do ESL aos 58.314 alunos que estudam na região sul.

É interessante ver, na percepção da Assessora da Região Sul, como um Enlace Técnico monitora, segue e avalia a metodologia do Programa:

Aproximadamente uma vez ao mês há um Enlace Técnico visitando um professor. Se vimos que o professor precisa de mais apoio por que recentemente ingressou, então nós o visitamos mais frequentemente (...), para dar seguimento em sala de aula. (...) Dá-se seguimento e se avalia ao professor ao mesmo tempo, escrito, é um papel (aqui a informante apontou para um formato que manipulava dentro de uma pasta que trouxe para a entrevista). Digamos que eu seja o Enlace Técnico, vou e me sento na sala de aula e observo, levo uma folha estruturada que diz que tenho que observar essas coisas, e faço anotações. Terminando a aula eu (Enlace) peço ao professor 10 minutos, sente-se aqui comigo, olha, eu vi isso, e outro, aqui você está muito bem, aqui peço que você revise essa situação, quanto ao acadêmico e quanto à disciplina. Então o Enlace faz ao professor recomendações, eu sugiro que você faça assim. Se eu vejo que o professor requer de atenção imediata eu digo a semana seguinte regresso para ver como você foi com isso que lhe recomendei, para assegurar que o professor não volte a cometer os mesmos erros. Se entender que é um professor que sim aceita imediatamente, e começa a mudar sua técnica por que pedimos alguma mudança, então eu (Enlace) programo de novo minha supervisão com esse professor. Os Enlaces fazem tudo isso e mandam para mim.

Ao questionar a Assessora da Região Sul o que ela faz com esses formatos de supervisão e avaliação recebidos, sobre como se dá sua interação com os Enlaces e, principalmente, sobre como é o processo de trabalho até que o *feedback* da prática escolar do Programa esteja na Coordenação, essa argumentou:

Eu leio como os Enlaces avaliaram os professores, que *feedbacks* fazem. Nessa mesma visita peço (Enlace) que o professor faça uma autoavaliação. Logo, com base na avaliação do Enlace e na autoavaliação fazemos uma comparação. O meu *feedback* para o professor eu também faço por escrito, e quando o Enlace regressa ao professor tanto a autoavaliação quanto os formatos de seguimento e avaliação, estes documentos já levam o meu *feedback*. Além, ao terminar cada unidade, o professor preenche uma avaliação da unidade. *What would you change* (o que você mudaria)? *What part of the unit was difficult for you* (que parte da unidade foi mais difícil)? *What do you need to learn* (o que você precisa aprender)? Os Enlaces Técnicos fazem um concentrado com as informações dos formatos de autoavaliação, de avaliação de unidade e de seguimento e avaliação. Nesses concentrados também vêm os tópicos que o professor se interessa para a próxima sessão de treinamento e capacitação. Os Enlaces Técnicos concentram toda a informação e mandam para nós Assessores da Coordenação junto com cada folhinha (aqui a informante se refere e aponta para os diferentes formatos) dos professores. Nós (Assessores da Coordenação) lemos todas as folhinhas e os concentrados. Todos os formatos vêm dos e regressam aos professores.

No trecho acima a Assessora transparece que o *feedback* da prática escolar não apenas chega a Coordenação (conhecimento criado sobre facilidades e dificuldades dos professores frente a grupo e utilizando a metodologia do PIP e do PNIEB), mas também regressa à escola (compartilhamento do conhecimento criado pela Coordenação com respeito aos problemas e dificuldades dos professores), ao professor, devidamente comentado. Esse fato demonstra que o Assessor Técnico, no processo de seguimento e avaliação do professor, lê e preenche formatos, estando sempre na Coordenação, como é possível ver pela imagem a seguir.

Figura 31: Assessor da Região Laguna recebendo formatos de sua região.

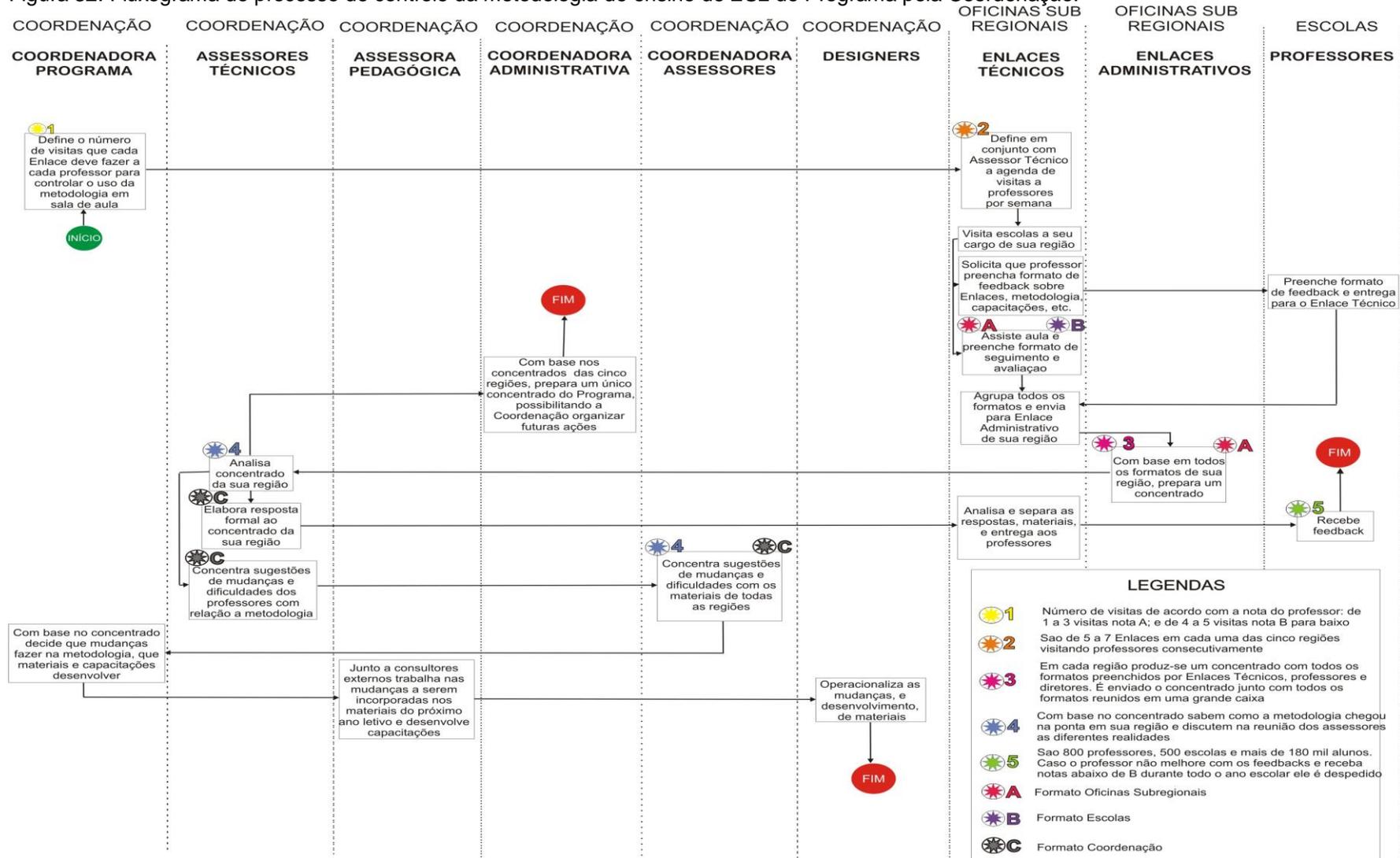


Fonte: Foto tirada pelo autor.

Ou seja, o Assessor Técnico, sem sair da Coordenação, tem informações sobre o professor, sua metodologia, seu plano de trabalho, sua estratégia de ensino, os materiais que utilizou em sala, como utilizou estes materiais, e a administração de grupo do professor, deslocados até a Coordenação através de formatos. A movimentação destes elementos heterogêneos na rede do Programa permite a Coordenação tomar conhecimento dos problemas, das angústias, das facilidades e dificuldades que o professor encontra ao utilizar a metodologia do PIP e PNIEB para ensinar ESL. Com base nos concentrados das cinco regiões, a Coordenação reflexivamente: (1) controla o uso da metodologia desenvolvida na ponta; e (2) acumula conhecimento, que baseia a tomada de decisão sobre que materiais e capacitações modificar, desenvolver, e assim por diante.

Na figura a seguir, figura-se o fluxograma do controle da metodologia do PIP e do PNIEB a partir da Coordenação, demonstrando que o processo de controle da metodologia ocorre em paralelo ao acúmulo do conhecimento na rede do Programa, a saber: o número de visitas que cada Enlace Técnico deve realizar a escolas, depende da nota do professor na primeira avaliação do ano. Enlace e Assessor Técnico definem a agenda de visitas a professores, por semana. O Enlace Técnico então visita as escolas e assiste à aula do professor, preenchendo o formato de seguimento e avaliação. O Enlace Técnico igualmente solicita que o professor preencha um formato de retroalimentação, com suas opiniões sobre a metodologia, materiais, assessoria do Enlace Técnico, das capacitações, entre outros pontos. O Enlace Técnico concentra sua observação e avaliação com o formato de retroalimentação preenchida pelo professor, enviando para o Enlace Administrativo.

Figura 32: Fluxograma do processo de controle da metodologia de ensino de ESL do Programa pela Coordenação.



Fonte: Elaborado pelo autor.

O Enlace Administrativo, ao ler os concentrados de sua região, prepara um único concentrado e envia para Coordenação junto com os formatos. Os conhecimentos criados e compartilhados na prática escolar por professores e Enlaces Técnicos são enviados ao Assessor Técnico pelo Enlace Administrativo, que com base no concentrado e formatos de sua região realiza três tarefas: (1) analisa e responde o concentrado e formatos para os Enlaces de sua região, que compartilham os conhecimentos criados pela Coordenação com as escolas; (2) envia para a Coordenadora Administrativa, que com base nos concentrados das cinco regiões prepara um concentrado do Programa, possibilitando a Coordenação organizar futuras ações e justificar a expansão do Programa; e (3) concentra sugestões e dificuldades dos professores e envia para Coordenação.

A Coordenadora do Programa e dos Assessores, com base neste concentrado final do Programa, decidem que materiais modificar e que materiais e capacitações desenvolver para o próximo ciclo escolar. Ou seja, com base no conhecimento criado e compartilhado a partir da prática escolar, a Coordenação implanta novos artefatos técnicos, que levam a institucionalização de novas práticas e rotinas na rede do Programa.

Em resumo, descreveu-se o controle que a Coordenação exerce à distância sobre sua metodologia, e a aceleração do ciclo do conhecimento na rede do Programa: (1) pela multiplicidade de materiais que compõem a metodologia (livros, guias, manuais, oficinas, capacitações, entre outros); (2) pelos múltiplos formatos de seguimento e avaliação, bem como de retroalimentação, que são transportados na rede do Programa pelos atuantes da Coordenação, das Oficinas Regionais e das Escolas; e (3) pelos nódulos que compõe a rede do Programa, pelas interações entre estes nódulos e suas estratégias (CAMBROSIO; KEATING; MONGOUTOV, 2004).

Portanto, a Coordenação representa conhecimentos diferentes dos desempenhados pelas Oficinas Regionais. Corpos de conhecimento que se enredam na prática escolar por meio de trabalho de coordenação: formatos que percorrem regiões pela rede do Programa, rotinas, conversas, memorandos, conferências, capacitações, entre outras estratégias institucionais mediadoras da múltipla construção do Programa, bem como do processo de AO na Coordenação (LAW; MOL, 2002), conforme é possível analisar no quadro a seguir.

Quadro 22: Conhecimentos desempenhados e representados pela Coordenação e Oficinas regionais

Conhecimentos Representados e Desempenhados			
Oficinas Regionais		Coordenação	
Enlaces Técnicos	Enlaces Administrativos	Área Pedagógica	Área Administrativa
Implantação, seguimento e avaliação do PIP e do PNIEB <i>in loco</i>	Controle administrativo do processo de implantação, seguimento e avaliação do PIP e do PNIEB	Implantação, seguimento e avaliação do PIP e do PNIEB a distância	Controle administrativo do processo de implantação, seguimento e avaliação do PIP e do PNIEB nas cinco regiões. Responsável pelo controle e atualização de todos os formatos que circulam na rede do Programa
Preenchimento de formatos indicados pela Coordenação na implantação, seguimento e avaliação do PIP e do PNIEB <i>in loco</i>	Com base em todos os formatos preenchidos na região controlam o número de professores trabalhando, avaliados, as faltas, o pagamento de salário, logística de materiais, entre outros aspectos administrativos	Com base nos formatos preenchidos pelos Enlaces Técnicos, concentrados pelos Enlaces Administrativos, os Assessores Técnicos conhecem a utilização do PIP e do PNIEB na sua região, a pertinência das capacitações e, em conjunto com o Assessor Pedagógico, adéquam materiais e desenvolvem novas capacitações buscando melhorar o processo de ensino do ESL	Gera estatísticas administrativas do Programa nas cinco regiões: total de professores, notas nas avaliações, total de alunos, total de escolas, evolução nas avaliações, entre outros. Com base nestes dados macro a Coordenação justifica o processo de expansão da cobertura do PIP e do PNIEB no Estado de Coahuila
Relação direta com Enlaces Administrativos e com a Área Pedagógica da Coordenação	Relação direta com Enlaces Técnicos e com a Área Administrativa da Coordenação	Relação direta com Enlaces Técnicos e Administrativos	Relação direta com Enlaces Administrativos
A rotina destes trabalhadores dá mostras de que é uma prática institucionalizada na rede do Programa visitar escolas, preencher formatos e de que os formatos são aceitos como legítimos. Como veremos a seguir, tanto na descrição dos conhecimentos representados e desempenhados por professores e diretores na rede do Programa, como na descrição da estabilização do PNIEB na rede do Programa, o processo de implantação, seguimento e avaliação por meio de formatos é legítimo, poisos professores reconhecem a pertinência das capacitações e dos materiais que constantemente são atualizados.			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir descreve-se a percepção dos professores e diretores a respeito do discurso oficial da Coordenação sobre as estratégias utilizadas (narradas) para exercer controle a distância do uso da metodologia em sala de aula, e para acumular conhecimento, a saber: pertinência dos formatos, da metodologia, das capacitações, dos materiais; entre outros.

c) A Percepção dos Professores e Diretores sobre O Discurso Oficial

Partiu-se do discurso oficial para o espaço escolar com o intuito de verificar o processo de unificação (ou não) deste discurso. A partir de entrevistas conduzidas nas próprias escolas, logo após das aulas – onde a (controlada e monitorada) agência dos professores e da metodologia se expressa –, não se busca desconstruir o discurso oficial. É verdade que muitas vezes o discurso oficial “trata significados como absolutos e imutáveis” (HERZFELD, 1992, p.73), no entanto considera-se o próprio discurso oficial – que narra leis, tratados, materiais, estratégias e procedimentos – como múltiplo, que permite ser compreendido por inúmeros pontos de vista e que depende da capacidade de um coletivo para ser unificado (LATOUR, 2005, p. 169).

Ao inquirir os professores sobre o número e temas das capacitações que receberam no ciclo escolar de 2010/2011, as narrativas confirmam o exposto tanto pela Coordenação como pela Oficina Sul:

Tivemos quatro ou cinco capacitações esse ciclo (Professor 02).

Do PNIEB eu levo quatro. Do PIP vai ter uma no final do ano, em julho. Como o PNIEB acaba de entrar esta tendo mais capacitações, em Saltillo estão nos capacitando, de maneira geral é muita gente nova que entra no Programa, não são professores que já estavam. Então tem que ensinar eles, que tem o idioma, mas não tem pedagogia. Estão capacitando esses professores como planejar, que atividades fazer, como realizar uma aula pública, que situação pode vir a encarar com um aluno de primária e com um de pré-escolar (Professor 01).

Entre quatro e cinco mais ou menos. As capacitações ocorrem na própria SECC, com, em média, cinquenta pessoas (Professor 03).

Eu apenas começo com o Programa Nacional. No primeiro ano tive quatro capacitações. Havia uma sobre planejamento, outra sobre dinâmica de grupo e outra que era sobre as características dos estudantes, para que os

professores possam descobrir os diferentes enfoques para dar uma aula, pois se um aluno é mais inquieto que o outro tem que saber como lidar com ele (Professor 05).

Conforme narrado pelos professores, as capacitações geram para eles conhecimentos sobre planejamento, desenvolvimento de atividades, realização de aulas públicas, dinâmica de grupo, características de estudantes, entre outros. Conhecimentos que são desenvolvidos pela Coordenação com base em diversas opiniões, sugestões, e avaliações, que resultam das interações de Enlaces Técnicos com professores, e que são compartilhados com os professores por meio das capacitações. A respeito do conteúdo e estratégia das capacitações, e dos materiais elaborados pela Coordenação que são entregues nas formações, um professor e um diretor se manifestaram:

O conteúdo versa sobre estratégia de aprendizagem, para controlar a disciplina, sobre como melhorar a aula. (...) Nos reunimos normalmente em alguma instalação da SECC, tanto pré-escolar como primária, em grupos de quarenta pessoas. (...) Nesse momento nos dão guias sobre o tema que vai ser tratado na capacitação. Passam as fontes que estão trabalhando, explicam tudo como ocorre na sala de aula. Nos colocam também para praticar nas formações, para que nos envolvamos e possamos nos apropriar mais do conhecimento. Para que nos motivemos com os cursos que nos dão, buscam que os professores nas formações façam sentido do que estão aprendendo. Eu considero que é importante que façam isso dessa maneira, que realizem esses cursos, dessa específica maneira, pois eu vi como davam cursos de capacitação antes, agora eu aproveito muito mais, fazem tudo dinâmico (PROFESSOR 02).

Se o professor tem a disposição de aproveitar o que a Secretaria dá, é satisfatório. Penso eu que o único que falta a eles (Coordenação) é ter a pretensão de que todos os professores assistam. Por exemplo, eu tenho duas professoras de inglês no colégio, uma é parte do PNIEB e a outra não. As vezes a Coordenação convoca uma professora para uma capacitação e esquece da outra. Quem sabe falta um pouco de coordenação na Secretaria (aqui se referindo a Coordenação; engraçado, falta coordenação a Coordenação). Eles atendem bem, dão recursos e apoiam com o requerido (DIRETORA 04).

Segundo o discurso do professor, os conhecimentos criados a partir da capacitação são inúmeros (planejamento, controle do grupo, entre outros), as capacitações contam com manuais e propiciam um ambiente colaborativo, uma vez que os professores são colocados para trabalhar em grupo e, como isso, podem se apropriar e se envolver com o conhecimento; expressão que evidencia o efetivo compartilhamento do conhecimento criado pela Coordenação com Oficinas

Regionais e escolas. Para o diretor as capacitações são adequadas, no entanto este apontou que já ocorreram vezes em sua escola que um professor de inglês foi convocado, enquanto o outro não. Outro professor confirma o exposto acima e vai além, pois atesta a multiplicidade de elementos heterogêneos associados na constituição do Programa, evidenciando alguns meios utilizados na ação de 'formar um conjunto', bem como encontra na interação – trabalho em equipe associado a agências de outros tempos e espaços – uma maneira de agir adequada para compor o Programa:

Pois basicamente o mesmo, como dar uma aula, como planejar, quais são as ênfases, os objetivos, nos dão um plano e um programa de conteúdos com propósitos e objetivos, que plasmam as atividades que deve alcançar o aluno, a que idade, nesses mesmos cursos os professores planejam, em equipe, para que possamos compartilhar ideias (Professor 01).

É de notar-se que esse professor está interessando pelo trabalho na rede, pois assume o Programa como um fato inquestionável, visto que definiu em sua fala uma forma ideal para compor essa organização; capacitação prática e compartilhamento de experiências. Definição que, mesmo não havendo sido por ele criada, por ele foi compartilhada e autorizada. É ainda interessante reparar que o Programa – PIP – é referência no México, que o Programa obteve as melhores notas nas avaliações do PNIEB / SEP, e que os professores são constantemente lembrados desse fato, apontados e cobrados como principais responsáveis justamente nesses cursos. Mesmo sob pressão da Coordenação, das Oficinas Regionais e do dia a dia frente a grupos, o Professor 01 refere-se ao conteúdo e a estratégia das capacitações como básico e rotineiro.

Professores e diretores igualmente foram questionados sobre recursos solicitados por eles à Coordenação / Oficinas Regionais, bem como se o pedido foi atendido. As respostas outra vez se alinharam ao discurso oficial do Programa:

De fato no PIP cada vez que um professor entrega as qualificações, que é a cada bimestre, existe um espaço para comentários, sugestões, para expor problemas com o Programa, e onde se solicita todo o material que necessitas. (...) Uma vez eu solicitei técnicas para minha supervisora, que me enviou pela internet (evidenciando diferentes formas de compartilhar o conhecimento, a partir das capacitações e avaliações). A Coordenação também nos dá *flash cards*, o livro do professor, a guia do professor, o livro de planejamento; sem dúvida nos dão materiais. E as dúvidas e sugestões tratam de resolvê-las o mais rápido o possível (Professor 01).

Sobressai nesta fala que o professor é um mediador que traduz o Programa em prática escolar, mas não sozinho, não somente. O discurso do professor semelhantemente revela que os formatos estabilizam a organização e as diversas agências (LATOUR, 2005), uma vez que “abrem um espaço” para comentários, sugestões e problemas. Para Latour (2005, p. 287) interações não são homogêneas: um curso de ação é concretizado e transportado por “uma multiplicidade de participantes não humanos, não subjetivos, não locais”.

Os formatos que circulam na rede fazem parte da constituição do Programa; estabilizam as organizações parte da rede e os agentes autorizados. Os formatos estão longe de ser uma controvérsia. Rotineiramente os diversos atores humanos relacionam-se com os formatos – agências que agem simultaneamente (LATOUR, 2005) – gerando explicações, combinando provas, movimentando diferenças, traduzindo, transformando e mobilizando experiências e conhecimentos.

Professores e diretores proveem diferentes teorias de ação quando questionados sobre os diferentes formatos do Programa que devem preencher e relacionar-se, e também sobre a (não) importância desses elementos textuais. O Professor 05, por exemplo, chama atenção para os diferentes formatos que cabem a ele preencher, como: “planejamento, folhas de avaliação, assistência, o contrato. Creio ser a quantidade necessária para ter um bom controle sobre nós. Esses papéis estabelecem nossos direitos, como é o caso do contrato”. O discurso do professor demonstra a legitimidade dos diferentes formatos que circulam na rede do Programa, que são estratégicos para Coordenação internalizar os conhecimentos criados e compartilhados na prática escolar.

Em uma diferente escola, ao perguntar para o Diretor 06 se são muitos os formatos que o Programa solicita da escola, esse expressou com um ‘tom um tanto amargo` que: “são demasiados. É o plano de aulas, registros de assistências, registro de qualificações, caderno com atividades que professores fazem diariamente”. O diretor ainda fez questão de posicionar sua opinião sobre os formatos requeridos:

Para mim que é negativo. Se apenas soubessem o que está sendo trabalhado já bastaria, não é necessário que se traduza em outro caderno, e em outro, e em outro. São muitos os documentos que vejo como

desnecessários (...). Ao professor estão convertendo em um administrativo. São tantos os documentos que na hora de chegar já chega sem vontade alguma.

A insatisfação do diretor com o excesso e repetição dos formatos é clara. No entanto, essa visão negativa do principal meio de controle a distância da Coordenação e de acúmulo do conhecimento, não é suficiente para minar a legitimidade da agência dos textos. Ao questionar outro diretor sobre os formatos – excesso e repetição – este pondera:

As vezes é demasiado. As vezes tem que repartir a muitas instâncias. Cópia daqui, a cópia da inspetora, a cópia da inspetora geral, da chefe do setor, a cópia do Secretário. E isso gera um custo (...). É carga de trabalho que custa. E pelo lado pessoal, que o professor e eu temos que atender os grupos e os papéis. (...) No entanto há tempos. Tempos que são muitos papéis e tempos que não há o que tramitar, papéis para levar. Quando o Enlace 06 (aqui a informante referiu-se pelo nome do Enlace 06) vem revisar a professora de inglês, faz observações e eu nada mais carimbo e assino, não tenho que fazer nenhuma recomendação nem nada (Diretor 05).

Assim como o Diretor 06 exibiu insatisfação com o excesso e repetição de formatos, o Diretor 05, no discurso acima, aponta que esses excessivos e repetitivos formatos ainda tem que ser distribuídos a infinitas instâncias. Para esse ator a situação é tão extrema que considera o tempo de um professor / diretor como dividido entre a tarefa de ensinar e o trabalho de administrar. No entanto, na sequência da entrevista assume que esses formatos são importantes, pois é o local “onde podemos moldar o que se realizou, como se realizou, e se não se realizou o porquê, se por falta de apoio, de recursos ou materiais” (DIRETOR 05, 2011). Reconhece, para tanto, que os excessivos formatos que controlam o trabalho do professor, muitas vezes convertendo o orientador em um administrativo, por também possibilitar o acúmulo do conhecimento sobre como os professores estão dando as aulas, realizando planejamentos, que materiais utilizaram, por que outros materiais disponíveis não foram usados como livros, CDs e músicas, como desenvolveram as atividades propostas na metodologia, entre outros pontos, oferecendo insumos para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem do ESL.

Segundo a Diretora 04 “a professora de inglês (aqui a diretora se referiu pelo nome da professora) preenche tudo, eu apenas reviso; preenche o planejamento, uma avaliação ao início dos trabalhos, a lista de presença, e uma avaliação que

fazem a professora (outra vez mencionou o nome da professora) por parte da Secretaria (aqui a diretora disse SECC referindo-se a Coordenação), preenchida pelo Enlace 06 (aqui a diretora se referiu pelo nome do Enlace) e eu simplesmente assino”. Na visão dessa diretora, os formatos são:

Um mal necessário para que a professora não se perca. Tem que ter seu planejamento, indiscutivelmente. Tem que ter a avaliação de seu trabalho, igualmente. Tem que ser supervisionada também. Então eu creio que não é... (pausa) é pesado pela quantidade de trabalho e de grupos que tem a professora, mas, enfim, é necessário. Simplesmente com esses formatos eu posso dar conta do avanço que estamos tendo. Por que no caderno de trabalho te dão uma proposta e no final do ano tenho que avaliar se foi cumprida ou não. Como vou avaliar? Pois com o que o professor e o Enlace reportar!

A visão positiva que tem a diretora sobre a importância da excessiva papelada se deve a relevância dos formatos na representação do seu trabalho: “tenho que avaliar se a proposta foi cumprida ou não”. A diretora, ao relatar os formatos ‘como um mal necessário’, dá mostras das implicações destes elementos textualizados na produção, compartilhamento e institucionalização do conhecimento na rede do Programa, uma vez que: o professor tem que preencher o planejamento para não se perder (conhecimento produzido pela Coordenação e apropriado pelo professor); e, o professor tem que ser avaliado para que o diretor e a Coordenação estejam interados dos avanços. A Coordenação, estando ciente dos avanços, ou dos problemas e dificuldades identificados, percebe que práticas ensinadas nas capacitações foram institucionalizadas e quais não funcionaram, que materiais desenvolvidos estão adequados, que atividades puderam ser realizadas, podendo definir estratégias de ação para o próximo ciclo escolar. O que não significa que a Diretora 04 não tenha que preencher formatos diversos no seu dia a dia: “tenho que demonstrar o que fiz, assim como a professora tem que mostrar através de seu planejamento”. Frente a essa atitude otimista da diretora, indaguei se ela encontrava algum ponto franco do Programa:

Uma debilidade é que ainda não conseguiram a mudança de atitude do professor de inglês (referindo-se as competências e práticas sociais que orientam professores nos jardins desde 1994) e que os professores de inglês não estão ligados ao programa de pré-escolar como um todo. O tamanho do grupo também é uma debilidade, mas é assim com 40 alunos que ocorre a

aula. Seria interessante envolver todos os professores da escola no ensino do inglês.

Por não haver entendido o que o informante quis dizer com ‘os professores de inglês não estão ligados ao Programa de Pré-Escolar como um todo’, prolonguei a conversa para além do roteiro de entrevista. A diretora então apontou que as outras professoras da pré-escola que ensinam as demais matérias, têm seu trabalho de igual modo observado e avaliado pela SECC¹⁰². No entanto, salienta a Diretora 04, o Programa de Pré-Escolar promove um conselho técnico por zona escolar com os diretores, dirigido por uma inspetora e por uma assessora, que deixa de lado o Programa (PIP e PNIEB):

Onde são tratadas as informações da SECC e chegam nossas obrigações para o mês. Decorrente do conselho técnico eu tenho que preparar uma vez por mês, onde os alunos não comparecem à escola, um conselho técnico com todos os professores do Programa Pré-Escolar e nos dedicamos a baixar toda a informação passada na reunião dos diretores. Outra demanda do conselho técnico de diretores é que eu também acompanhe em sala os professores. Eu geralmente vou com professoras que não mudaram muito. Vou todo o mês, todo o ano, até ver que mudaram algo (referindo-se ao ensino com base em competências e práticas sociais, demonstrando uma forte preocupação tanto com o ensino como com o controle da forma desse ensino). A minha zona escolar é a 102, somos 32 diretores / escolas. Antes de cada conselho técnico dos diretores recebemos um e-mail, por exemplo, com uma leitura e dizendo o que temos que preparar. Três diretores por vez organizam a reunião com o inspetor e com o assessor. Baixamos a informação, conversamos sobre situações e a assessora vai ajudando a ampliar os temas. Eu faço o mesmo com meus professores, em nossas reuniões, igual que no conselho técnico de diretores, eu com meus professores. O inglês como tema e os professores de inglês não estão envolvidos nem no conselho técnico de diretores nem na minha reunião com os professores, isso que eu quero dizer.

Na teoria de ação do Diretor 04, os formatos do Programa são positivos, pois possibilitam a ela representar seu trabalho com base no registro do seguimento, observação e avaliação da Coordenação e no *feedback* do professor de inglês. Os formatos, conforme exposto, tem um “atributo moral e político e participam na

¹⁰² São oito inspetoras e assessoras pedagógicas em Saltillo, Ramos, Artiaga e General Cepeda. É uma assessora pedagógica por inspetora. Ambas em constante contato com os jardins. Em média cada dupla atende a 36 jardins. É interessante notar que a inspetora e a assessora pedagógica, igual que os Enlaces da Coordenação, também: acompanham professores de 4 a 7 vezes ao ano; chegam sem avisar; oferecem capacitações aos professores com base nas avaliações; e passam os *feedbacks* para os professores.

construção de um bem comum”, ou seja, do Programa, “ou de avaliações mais limitadas”, restringidas ao uso do Programa na prática escolar (THEVENOT, 2002, p. 02). Contudo, o Diretor 04 apresenta também uma teoria de ação do que, com base em sua experiência de 25 anos como professor de pré-escolar e três anos como Diretor – todos cumpridos na mesma escola – poderia ser estratégico para converter uma debilidade em uma força. O Diretor 04 sugere, mesmo que indiretamente, integrar o Programa nos conselhos técnicos dos diretores, o que levaria a integralizar o inglês na sua reunião com os professores e, conseqüentemente, no dia a dia da pré-escola.

Ou, talvez (inference), o Diretor 04 sugere que a Coordenação poderia envolver os diretores também no processo de controle a distância, pela promoção de uma reunião com os diretores, onde um novo espaço seria aberto para discutir controvérsias, novos materiais e oferecer recursos; agregando mais um elo à rede do Programa. A Coordenação poderia fazer com que os mesmos diretores também acompanhem os professores de inglês em sala, servindo como uma fonte de informação, e não apenas assinando (autorizando o conteúdo dos) formatos. Destarte, o Diretor 04 aponta possibilidades de ampliar a rede de controle do Programa, de acelerar o ciclo de acumulação do conhecimento, e de melhorar o processo de ensino-aprendizagem do ESL.

Nesse sentido, a noção do que é correto para os diretores e professores entrevistados, se conecta a realidade organizacional desses sujeitos não por *sensemaking*, mas por um processo de avaliação que delimita o que é relevante (THEVENOT, 2002). Esse processo de avaliação, de acordo com Thévenot (2002, p. 03), “refere-se a algum tipo de bem que pode ser um bem comum, ou o cumprimento de um plano de ação, ou um bem localizado governando a acomodação em um meio familiar”, como são, no caso da organização estudada, os diferentes formatos, planejamentos, entre outros elementos textualizados. Afinal, a ordem elaborada pelos atores do Programa, bem como seus modos locais de avaliação, está incorporada nesses diferentes textos. As avaliações que professores e diretores fazem dos formatos – sem reduzi-las a fatores sociais, culturais ou estruturais – “tem um papel central na maneira que os atores capturam as atividades de outros atores (ou deles mesmos) para coordenar sua própria conduta” (THEVENOT, 2002, p. 03).

Na concepção de Thevenot (2002), trata-se de um processo que ocorre através de conflitos, conforme ilustrado no discurso dos professores e diretores sobre a (não) necessidade, factibilidade, excesso, importância e repetição dos formatos. A cognição dos atores organizacionais é, para tanto, ligado a um processo de coordenação, onde objetos e a objetividade mediam essa ponte (THEVENOT, 2002). Para o autor a coordenação – que se dá com base na avaliação local de pessoas e objetos por um ator – depende da cognição; o que leva ao reconhecimento de diferentes modos de avaliação legítima. No entanto, formas cognitivas variam com a maneira com que pessoas e demais entidades são tratadas. Sendo assim, a coordenação não é determinada por “forças sociais”, mas surge de avaliações as quais atores dependem para conduzir a ação e acessar seletivamente a realidade. Este processo de avaliação depende de como as pessoas e coisas são tratadas e moldadas para qualificarem-se para avaliação. O que leva Thévenot (2002) a concluir que objetos e pessoas estão conjuntamente envolvidos nas avaliações necessárias para coordenação, onde distintos objetos que participam em relações sociais diferentemente podem dar suporte a diferentes tipos de coordenação. Thévenot (2002) igualmente permite considerar que são diversos os regimes de ação representados paralelamente entre os atuantes – humanos e não humanos – de uma organização.

d) O Controle da Metodologia do Programa – um Processo Reflexivo Interno e Externo Desenvolvido a Partir da Coordenação

Conforme visto, o trabalho na rede do Programa para controlar a metodologia do PIP e PNIEB é desempenhado com intensidade pela Coordenação, pela Oficina Sul e pelas Escolas; envolve, para tanto, um lado interno e um lado externo.

A Coordenação tem como objetivo interessar a SECC e a SEP, que financiam o PIP e o PNIEB, através de resultados positivos. Por isso a Coordenação coloca tantos esforços no seguimento e avaliação do Programa – no controle a distância e no fluxo de conhecimento – que se dá por meio dos interessados Enlaces Técnicos e Administrativos.

A Oficina Sul tem como meta interessar professores – capacitar, prover informação, sanar dúvidas, acompanhar, cobrar, monitorar, seguir e avaliar – para que os resultados positivos aconteçam.

E as escolas – seus professores e diretores – trabalham para interessar os alunos, para que esses aprendam uma língua estrangeira. Os professores trabalham igualmente para interessar os Enlaces Técnicos, porquanto com base na avaliação ganham pontos que possibilitam mover na escala.

O interesse dos atores da Coordenação, da Oficina Sul, e das Escolas, só é duradouro se o PIP e PNIEB seguem recebendo recursos para manter as atuais escolas atendidas pelo Programa, para desenvolver materiais e seguir expandindo a atenção e o alcance do Programa.

O PNIEB, que hoje é implantado, seguido e avaliado em paralelo ao PIP no Estado de Coahuila, uma vez que atualmente se encontra no último dos três anos do projeto piloto, pode muito em breve tornar-se a única maneira de ensinar ESL não apenas em Coahuila, mas em todo território mexicano. Ou seja, o ensino do ESL poderá se dar com base em parâmetros curriculares nacionais – regulamentado pela SEP – assim como acontece com matemática, espanhol, entre outras matérias. O PNIEB pode vir a amarrar e agrupar todas as escolas atendidas atualmente pelo PIP. Para isso o PNIEB tem que se converter em um fato indiscutível, deve resistir às inúmeras críticas e argumentações contrárias ao investimento de dinheiro público em uma língua estrangeira, enquanto: inúmeros alunos não falam bem o espanhol, vão mal em matemática e ciências¹⁰³; e, comunidades indígenas são marginalizadas e línguas nativas seguem sendo extintas¹⁰⁴.

¹⁰³ De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os resultados obtidos pelo México na avaliação do PISA (*Program for International Student Assessment*) de 2009 são insatisfatórios. De 65 países o México ficou em 48º lugar em leitura e 50º lugar em ciências e matemática.

¹⁰⁴ De acordo com o Instituto Nacional de Línguas Indígenas do México (www.inali.gob.mx), 14 das 68 agrupações linguísticas do país estão em perigo eminente de extinção. Para citar um exemplo de marginalização destes povos nativos, relewa-se que na ausência de um plano Federal o Estado de Chihuahua estruturou um projeto político para combater o baixo índice de desenvolvimento humano dos índios. De acordo com o Jornal Excelsior (2012) o documento oficial deste projeto político objetiva promover ações produtivas, predominantemente agrícolas e voltadas para erradicação da fome, mas que ignora a constante falta de chuva nos inúmeros municípios e igualmente deixa de lado a etnia Rarámuri, que representa mais de 25% da população indígena do Estado, e não apresenta cronogramas de ação.

Anteriormente o PNIEB, e as suas fases, foi descrito brevemente. A seguir, se aprofunda a descrição e análise do PNIEB. O Assessor da Região Laguna e a Assessora da Região Centro, que participaram de todas as capacitações promovidas pela SEP, foram os atores escolhidos para serem seguidos. Com base na agenda e no trabalho destes Assessores, analisa-se a relação da Coordenação com o PNIEB. Narra-se também as estratégias da Coordenação para seguir sendo referência no ensino do ESL no México, tendo como base uma metodologia compartilhada pelas 32 Secretarias de Educação do México, o PNIEB.

Por hora saímos do carro e paramos de percorrer a cidade com o vento no rosto. Temporariamente deixamos também a sala de aula, os grupos, cada qual com quarenta alunos, um de costas pro outro. Voltamos para a Coordenação, dentro da SECC. Ao seguir o Assessor da Região Laguna e a Assessora da Região Centro nos deparamos com outros atores; a rede cresce e mais mediadores entram em cena, já é tarde para voltar sozinho pela trilha.

5.3.4. Análise do PNIEB como controvérsia na Coordenação

a) O Assessor da Região Laguna

O Assessor da Região Laguna é alto, magro e moreno. Trata-se de um homem casado, o único entre as Assessoras. É originário de uma pequena e (insuportavelmente) quente cidade de Coahuila que faz fronteira com os EUA. Jovem e muito quieto, esboça um resguardo que chega perto da timidez, mas extremamente simpático e acessível. No seu trabalho se relaciona de forma mais direta com a Coordenadora do Programa e com a região laguna, mas claro, igualmente participa das reuniões de assessores e sempre é prestativo quando solicitado. Nas oportunidades que tive de sair da Coordenação, sempre o fiz com esse Assessor e com o designer. Nessas saídas conversávamos sobre temas amenos, e pude me interar que seu destino de férias preferido é sua cidade natal e Texas (EUA); ele gosta como os policiais ainda andam na rua a cavalo e com aqueles chapéus de cowboy.

Quer-se, com base no trabalho do Assessor da região Laguna, analisar a relação da Coordenação com o PNIEB, compreendido pelo presente estudo como uma controvérsia. Ao longo do texto questiona-se a natureza desta interação ‘macro e micro’: como o PNIEB, idealizado e implantado pela SEP nos 32 Estados Mexicanos, está relacionado, conectado e associado à Coordenação e suas regiões? Para tanto, se descreve o trabalho deste Assessor em paralelo ao da Assessora da Região Centro. Isso por que a narrativa desta senhora permite considerar o PNIEB como uma estrutura educacional nacional produzida a partir da Coordenação, e não como “um local mais largo e maior no qual o micro fica dentro como uma boneca russa Matrioshka” (LATOURE, 2005, p. 253).

b) A Assessora da Região Centro

Esta Assessora começou a trabalhar na Coordenação em 1997, apoiando na elaboração dos cadernos de trabalho. No ano de 2000 saiu da Coordenação, regressando em 2007 como Assessora da Região Centro. Por ser o atual ‘braço direito’ da Coordenadora do Programa – ademais de Assessora da Região Centro – foi a trabalhadora dentro da Coordenação mais difícil de conseguir um horário para uma entrevista gravada:

Tenho muito administrativo a meu cargo, principalmente que vem da professora (Coordenadora do Programa); cuido de todos os materiais, faço concentrados das escolas, que se foi o caminhão, que se chegou, são os materiais da Pearson, que não falem nas livrarias, que não falem aos professores, com o curso à distância que estamos tomando, ou seja, tudo chega a mim além da minha região.

Trata-se de uma pessoa superativa, com uma voz cômica e constantemente correndo (sentada). Nunca entendi a posição nada ergonômica a qual ela insistia trabalhar; o monitor à esquerda, o teclado à direita, e o corpo todo torto. Tentei ao longo dos dias convencê-la de arrumar sua estação de trabalho, mas foi em vão. Na primeira vez que estive na Coordenação, em Junho de 2011, não tive a chance de encontrar com ela que esteve acompanhando a Coordenadora do Programa em um

evento na SEP sobre alunos migrantes. Em Outubro de 2011 tive a oportunidade de entrevistá-la e entender seu trabalho na região centro.

Neste tópico buscou-se, com base nas entrevistas com a Assessora da Região Centro, descrever as “conexões contínuas que levam de uma interação local aos demais lugares, momentos e agências através dos quais se faz que um lugar local faça algo” (LATOURE, 2005, p. 249)¹⁰⁵. Em específico, analisa-se como o discurso das competências e práticas sociais que rege atualmente o sistema educacional mexicano – representado pelo Acordo 512 – enlaça-se com a Coordenação do Programa pelo PNIEB (seus materiais, formações, web-site, vídeos e seus profissionais). Com base no trabalho desta Assessora na Coordenação – um dos locais de produção do PNIEB – descreve-se os rastreadores que relacionam o Programa (micro) ao discurso nacional das competências e práticas sociais (macro); as “conexões, os cabos, os meios de transporte, os veículos que vinculam lugares” (LATOURE, 2005, p. 253).

c) PIP e PNIEB: Contexto e Conteúdo se Confundem

Em uma conversa com o Assessor da Região Laguna, ele expôs a diferença entre o PIP e o PNIEB:

O Programa Nacional é um programa que se aplica diretamente do México DF a todos os Estados do México, e que nesse momento está em etapa piloto, onde estão entregando o material e o Programa de estudos para os alunos. O PNIEB não tem nenhuma conexão parelha ou 100% com o nosso (referindo-se ao PIP), sem embargo sim se está aplicando. (...) O PNIEB é adicional ao Estatal, por que no programa de estudos a matéria de inglês não está oficial, se supõe que o inglês ainda seja um Programa Estatal, mas vai ser implantado depois do piloto como currículo o inglês em educação básica nacionalmente.

¹⁰⁵ Parte do trabalho desta Assessora foi descrito no Capítulo 04. Adiante se descreve também o trabalho da Assessora da Região Centro, junto ao da Assessora da Região Carbonífera, para demonstrar o desempenho do Programa em diferentes regiões.

Transparece no discurso do Assessor que o PNIEB não tem ligação com o PIP, que se trata de um programa da SEP e não da SECC, mas que a Coordenação está aplicando em conjunto com as Oficinas Regionais. Já a Assessora da Região Centro relata o impacto do PNIEB na sua rotina:

Somou muito trabalho. Muito trabalho porque é outro programa. Se eu tinha formatos de concentrados na minha região pelo PIP, agora é o mesmo tanto e mais os do Nacional. Também têm observações e supervisões. Bom, para o Nacional fazemos apenas observações.

Ao entender que o PIP e o PNIEB são programas que divergem, perguntei a Coordenadora do Programa da SECC: por que razão a SEP idealizou um Programa de ESL para pré-escolar e ensino fundamental sem conexão com os diversos materiais desenvolvidos por Coahuila, uma referência no ensino de ESL para todo México? A Coordenadora do Programa respondeu: “A SEP não tem o mesmo partido político que Coahuila, isso passa Bruno”.

A Coordenadora ofereceu uma razão partidária (diferentes partidos políticos entre SECC e SEP), acompanhada por uma desculpa individual e conformista (isso passa), para o fato de a SEP haver ignorado os movimentos e desenvolvimentos metodológicos do Programa de Coahuila. Para Herzfeld (1992), o processo de ‘desculpar-se’ repousa sobre uma ordem simbólica, servindo para manter o poder. Para o autor pessoas atribuem caráter como responsável pelo seu próprio sucesso e pela falha dos outros, enquanto atribuem o destino a sua falha e ao sucesso dos outros: “estratégias de autoexoneração e culpa são responsivos por necessidades sociais imediatas” (HERZFELD, 1992, p. 136). O motivo político descrito pela Coordenadora do Programa, mesmo que superficial, parece condizer. O PAN, partido político que elegeu o presidente Felipe Calderón (2007-2012), e que está a frente da SEP, não poderia adotar explicita e abertamente um modelo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelo ex-governador de Coahuila, o professor Humberto Moreira (2005-2011), atual presidente do PRI.

A ‘organização vencedora’, como antes figurada, teve todo o seu material – que foi desenhado, avaliado, analisado, usado, aprovado, produzido e reproduzido por outras Secretarias – desprezado pela SEP, que lançou um edital habilitando

grandes editoriais¹⁰⁶ para desenvolver os materiais do PNIEB. Contudo os motivos pelo qual a SEP havia desconsiderado a metodologia de ensino desenvolvida pela SECC desde 1995 permaneciam nebulosos; as razões para que os materiais da Coordenação não tenham sido adotados passam por uma questão política, mas conforme se advoga e descreve-se no decorrer deste tópico, não somente.

Conversando sobre essas inquietudes com a Assessora da Região Carbonífera, aproveitou-se para questionar sua sensação quando primeiro soube do PNIEB: Vocês não se sentem como mais preparados e desenvolvidos? Não passou pela sua cabeça como pode a SEP chegar com uma novidade se estamos trabalhando desde 1995? Com base na sua experiência você encontrou erros no PNIEB que a Coordenação já havia cometido?

Tem certas coisas que... Geralmente podemos pensar que o que nós fizemos é melhor, (risos). Mas não necessariamente. Tem muitas coisas do Programa Nacional que são boas, e que nós: por que não pensamos nisso? Ultimamente também se começou muito com o assunto de competências e tudo isso. Nós (Coordenação / PIP) não havíamos visto nesse aspecto, como nós focávamos mais em coisas temáticas, fazíamos (o ensino do ESL) por temas e a partir disso vamos tirando a linguagem para concretizar esse tema. É por tópicos.

Conforme disposto no excerto acima, o PNIEB levou à criação, compartilhamento e institucionalização do conhecimento sobre o ensino de ESL por competências nas 32 Secretarias de Educação e nas escolas nas quais foi implantado o piloto do Programa Nacional. Sendo assim, o desconhecer do material da SECC pela SEP¹⁰⁷ – conforme apontado pela Assessora da Região Carbonífera – passa também pelo argumento científico das competências, das práticas sociais, e da sociabilidade do ensino-aprendizagem do ESL. Discurso este que não constitui a

¹⁰⁶ “A SEP pela Coordenação Nacional de Inglês e em coordenação com a Direção Geral de Materiais Educacionais estabelece critérios para avaliação de livros do PNIEB. Oito editoras tiveram parecer favorável: *Fernández Educación, Cengage Learning, Macmillan Publishers, Nuevo México, Richmond Publishing, Santillana, Trillas, University of Dayton Publishing*” (SEP, 2010).

¹⁰⁷ A *Ley General de Educación*, de 13 de julho de 1993, regula a reforma do sistema educativo mexicano e fundamenta o *acuerdo numero 592*, de 19 de agosto de 2011, que articula a educação básica determinando um trajeto formativo, organizado em um plano, bem como dos programas de estudo correspondente, congruente com o sistema educacional nacional. Desde a *Ley General de Educación* “competências” relevantes foram identificadas para que jovens de 15 anos, em até duas décadas, obtenham uma “vida plena e produtiva” – estes jovens devem, para tanto, dominar os parâmetros orientados para o desenvolvimento de competências.

base do Programa da SECC (PIP), mas que está cada dia mais presente nas narrativas dos atores do Programa pelo PNIEB, mas não apenas.

Conforme apontado no capítulo quatro (Anos Recentes), escrito com base em relatos e documentos fornecidos pela Assessora da Região Centro, o enfoque das competências foi integrado à educação pré-escolar no ano de 2004, e à secundária em 2005. Em 2006 foi à vez de o ensino fundamental ter seu currículo modificado com base nas reformas de 2004 e 2005; enfoque nas competências e estabelecimento de blocos temáticos e aprendizagens esperadas. Em 2008 a SEP passa a oferecer ESL em todo o país a partir da pré-escola, com base na Aliança pela Qualidade na Educação. Em 2011, pelo Acordo 592¹⁰⁸, a Reforma Integral da Educação é concluída, onde um currículo integrado foi estabelecido entre os níveis pré-escolar, fundamental e secundário. Todos estes acordos, reformas e alianças, são levados as 32 Secretarias de Educação através de materiais e capacitações, rotinizando o discurso das competências e das práticas sociais dentro da SECC.

Em resumo, se a SEP vai oferecer ESL a partir da pré-escola nacionalmente, esse tem que ser ofertado de acordo com os parâmetros curriculares nacionais. Para tanto, o material da Coordenação do Programa da SECC (PIP) não foi ignorado pela SEP; por não relacionar competências e práticas sociais diretamente ao ensino do ESL, não foi se quer considerado pela SEP. O PNIEB, ao ofertar ESL nacionalmente, pode então haver “aniquilado” o PIP tal qual se conhece?

A resposta é não, se outra leitura ainda for feita: uma Secretaria de Educação ensinar inglês em pré-escolar e ensino fundamental é uma coisa, outra são 21 Secretarias de Educação ensinando inglês para educação básica em um país onde educação, política educacional e currículo são temas de interesse federal. Aliás, não é apenas no México que a educação é assunto de Estado. Em todo o mundo a escola assume importante papel na constituição das identidades nacionais (OLIVEIRA, 2009). Sendo assim, as condições que estabelecem a escola como

¹⁰⁸ Para o Acordo nº 529 de 2011 – anteriormente discutido no capítulo quatro e que já compreende o ensino de inglês a partir do terceiro ciclo de pré-escolar até o terceiro ciclo da secundária – a “habilidade leitora” no século passado traduzia sequências e alinhamentos convencionais; já no século XXI, privilegia-se leitura para compreensão, busca, manipulação, reflexão e uso da informação. Faz-se necessário para o mencionado “Acordo 529” falar de práticas sociais e culturais da linguagem e de seus produtos; *esta é a tarefa da escola*.

formadora de cidadãos fez com que “os sistemas escolares se desenvolvessem no âmbito do Estado, sob a tutela e a inspeção pública” (OLIVEIRA, 2009, p. 18).

A SEP tinha que tomar uma decisão: acabar com as inúmeras definições e metodologias por trás do ensino de um segundo idioma, ou tornar o ensino do inglês para a educação básica padronizado, consonante aos parâmetros curriculares nacionais, de qualidade e com equidade. O acontecido extrapolava proposta de descentralização recorrente das reformas latino americanas (SENE, 2008).

Com base nessas diferentes leituras – se espera que coerentes – infere-se que não é a construção do PNIEB que, ao desconsiderar o material da SECC, pode acabar com o PIP tal qual estabelecido desde 1995/1996. Diferentes e não exaustivas leituras, pois conforme se descreve na sequência, a própria construção do PNIEB oferece elementos para refutar uma relação de causa e efeito frente a factível cessação definitiva da vida do PIP.

d) Quem construiu o PNIEB?

Acredita-se que o PNIEB não é o responsável pela ‘morte’ do PIP. Mesmo porque é exequível vislumbrar o PIP, política pública estatal pioneira e inovadora, que iniciou uma onda de disseminação de Programas de Inglês Estatais por quase todo o México, como coresponsável pela concepção do PNIEB.

O PNIEB, para tanto, não foi idealizado pela SEP. O PNIEB tão pouco é responsável pela ‘morte’ de inúmeros Programas de Inglês Estatais. O PNIEB não ‘influenciou’ as diferentes Coordenações Estatais de Inglês. O PNIEB não é fruto de disputas partidárias e políticas. O PNIEB muito menos emergiu da necessidade de acabar com as diferentes metodologias e da obrigação de integrar o discurso das competências ao ensino de ESL. O PNIEB resulta das associações travadas pelo PIP; a representação diária da Coordenação implica, argumenta-se, no desempenho de uma forma nacional mais ampla da educação no México.

A discussão previa resume-se na fala da Coordenadora do Programa:

O PNIEB eu sinto como meu (...). Em 2003, eu e as demais Secretarias de Educação que ensinavam inglês em educação básica, fizemos uma proposta solicitando ao México (é comum os mexicanos se referirem ao DF como

México; nesse caso em específico por “México” a entrevistada quis dizer SEP) um Programa Nacional de Inglês.

A Coordenadora forneceu uma cópia do mencionado documento de 2003, que foi enviado à SEP. A SECC liderou a submissão desse projeto, que foi assinado por outras 19 Secretarias de Educação¹⁰⁹. O conteúdo do documento enviado à SEP propõe o que está hoje em piloto: a construção de um PNIEB. Para Coordenadora do PIP, o PNIEB é também uma conquista de Coahuila, e das outras Secretarias que assinaram o documento de 2003; mesmo tendo os desenvolvidos de sua equipe desconsiderados, sente o PNIEB como dela; “nós pedimos”.

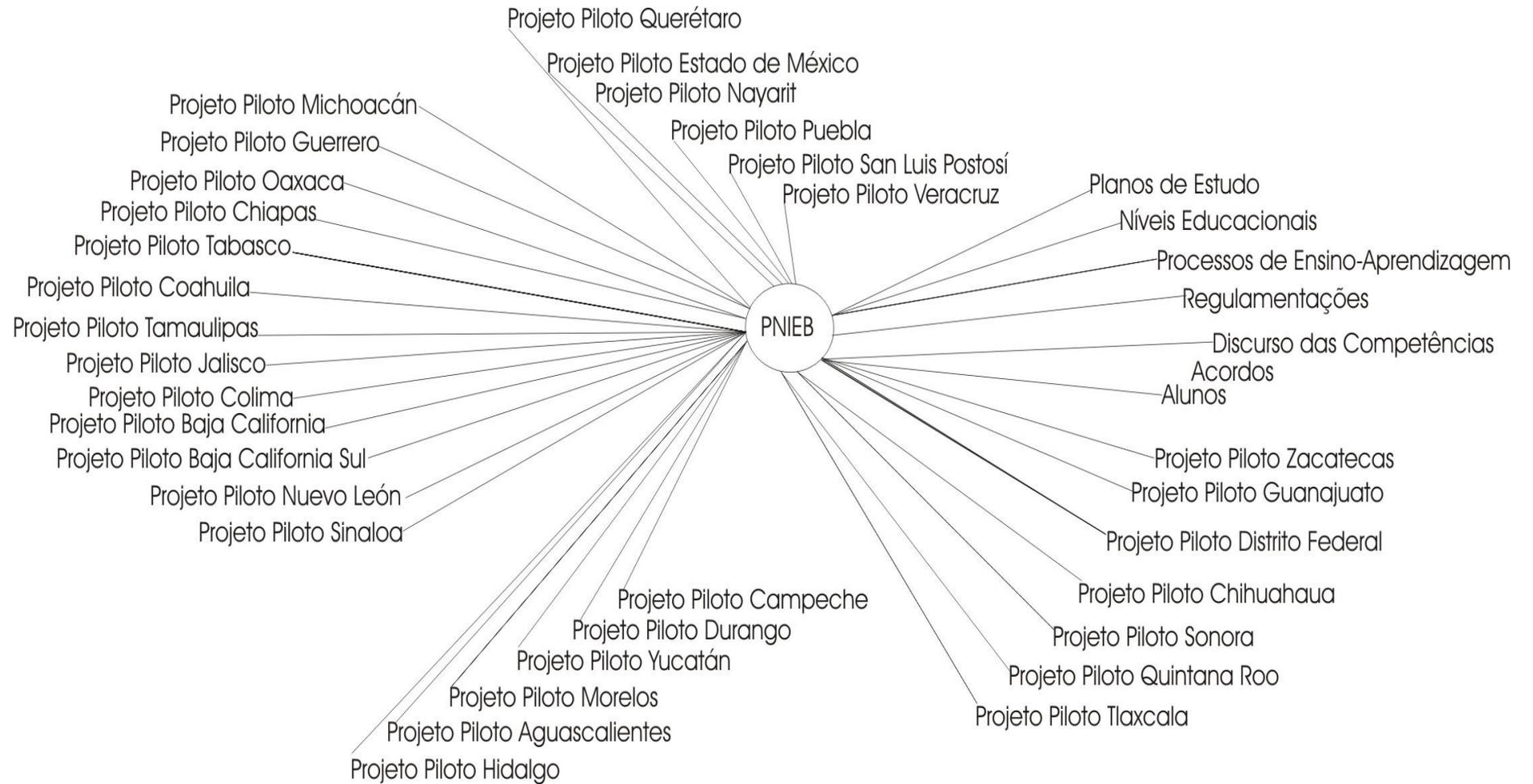
A SEP, conforme tratado, não idealizou o PNIEB. É possível ao menos dizer que a SEP construiu o PNIEB (abarcado como um corpo de conhecimento)? O documento da própria SEP permite responder a este questionamento, uma vez que sugere ser o Programa Nacional uma construção conjunta:

A construção dos programas de estudo da matéria inglês como língua estrangeira, igual que qualquer outra matéria, leva um processo de construção que implica considerar diversos fatores, tais quais: (1) a regulamentação que os rege; (2) as características e propriedades dos planos de estudo em que estão inseridos; (3) os níveis educacionais nos quais opera e seus destinatários; (4) a natureza do objeto de estudo, o foco didático e os processos de ensino-aprendizagem que se desprendem destes; e (5), os resultados obtidos da etapa piloto (SEP, 2010).

Destaca-se no trecho acima os regulamentos, planos de estudo, os alunos, o próprio conteúdo cognitivo do ESL e, principalmente, o papel das 32 Secretarias de Educação na construção conjunta do PNIEB, ou seja, como fonte e resultado do PNIEB compreendido como um corpo de conhecimento. Para tanto, é possível descrever a estratégia utilizada pela SEP para construir, acomodar, incorporar, negociar e adaptar o PNIEB (controvérsia buscando tornar-se uma afirmação, ou em outras palavras, um corpo de conhecimento criado e compartilhado buscando institucionalizar-se) junto as 32 Secretaria de Estado, como colaborativa (LATOURET, 2000), conforme demonstrado e disposto na figura abaixo:

¹⁰⁹ Secretarias de Educação de *Tlaxcala, Zacatecas, Puebla, Nayarit, Nuevo León, Tamaulipas, Michoacán, Sonora, Querétaro, Chihuahua, San Luis Potosí, Veracruz, Hidalgo, Durango, Sinaloa, Tabasco, Colima, Aguascalientes, Morelos e Coahuila.*

Figura 33: Construção Conjunta do PNIEB.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A rede do Programa da SECC, bem como as redes dos demais programas estatais de ESL, não são presenças ocultas ou clandestinas de um macrocontexto (PNIEB), mas sim responsáveis por ligar atuantes: o PIP nos fornece um exemplo “de como pequenas inovações podem, ao final, converter-se em rasgos macro do mundo total” (LATOURE, 2005, p. 258). Em um curto período de tempo haverá uma “relação indireta, mas plenamente rastreável” (TARDE apud LATOUR, 2005), entre o “extinto” PIP da Coordenação da SECC e o fato de que todo aluno mexicano irá aprender ESL a partir da pré-escola; mesmo os alunos das 68 agrupações linguísticas indígenas de todo o México, que representam 10% da população estudantil, e que muitas vezes não sabem ler, escrever ou entender o espanhol.

De acordo com a UNICEF, 26% da população indígena do México com 15 anos não fala, entende, escreve ou lê espanhol, um índice quatro vezes superior à média nacional. Interação burocrática, conforme exposto, “verdadeiramente assemelha-se a um ritual (...), uma vez que tem a capacidade de (...) converter arbitrariedades em necessidades” (HERZFELD, 1992, p. 162). Ou o ensino do ESL, em um país com mais de 100 línguas faladas, é prioridade? Ou é correto ensinar nacionalmente o ESL, em um estado como Oaxaca, que possui uma das maiores populações indígenas do país e onde o percentual de água encanada não chega aos 40% da população (VILCHIS, 2010)? Ou é acertada a decisão de investir 44.744.000,00 reais em 2010 no PNIEB, enquanto 45% da população do Estado de Chiapas, que igualmente conta com uma enorme população indígena, é analfabeta (VILCHIS, 2010)? Tal fato igualmente demonstra que o PNIEB constitui-se como uma construção nada “social”, pois é o resultado da associação de elementos heterogêneos e distantes que, uma vez congregados, sobrepuja necessidades básicas das coletividades.

e) Conhecimento e as Transformações do PNIEB: O Caso do *Syllabus*

Acabrunhado pelo dia tristonho e a perspectiva de um dia seguinte igualmente sombrio, levei à boca uma colherada de chá onde deixara amolecer um pedaço da madeleine. Mas no mesmo instante em que esse gole, misturado com os farelos do biscoito, tocou meu paladar, estremei, atento ao que se passava de extraordinário em mim. Invadira-me um prazer delicioso, isolado, sem a noção de sua causa. Rapidamente se me tornaram

indiferentes as vicissitudes da minha vida, inofensivos os seus desastres, ilusória a sua brevidade, da mesma forma como opera o amor, enchendo-me de uma essência preciosa (...). Já não me sentia mais medíocre, contingente, mortal. De onde vinha esse prazer poderoso? (...) Todas as flores do nosso jardim e as do parque do Sr. Swann, e as ninfetas do Vivonne, e a boa gente da aldeia e suas pequenas residências, e a igreja, e toda Combray e suas redondezas, tudo isso que toma forma e solidez, saiu, cidade e jardins, de minha xícara de chá (PROUST, 1913, p. 29 e 30).

O Estado de Coahuila é um dos locais que fabrica a estrutura global que é o PNIEB; um corpo de conhecimento deslocado, transformado e movimentado a partir da Coordenação (a xícara de chá da passagem representada acima).

A fala da Assessora da Região Centro, sobre cursos que participou em 2011, revela os diferentes locais na SECC onde o PNIEB começou a ser conhecido:

Fomos a um curso aqui na SECC, na semana passada, de planejamento para ensino pré-escolar e fundamental. O planejamento de todas as matérias e de todos os anos está estruturado com competências e práticas sociais. O planejamento está organizado por blocos, cada bloco são 24 sessões, são cinco blocos no ano, assim estão todas as matérias e o inglês também. Está muito interessante, mas ainda não nos terminaram o curso. Situar-nos historicamente na discussão sobre competências e coisas assim, e estão para nos avisar quando será a próxima parte. Quem está dando o curso é o diretor de planejamento da SECC, que foi com sua equipe ao México e estão replicando o que aprenderam. Você já viu o Acordo 592? Da Lei Federal da Educação onde colocam tudo isso que te digo das competências? Antes de este acordo estar assinado as competências foram colocadas como piloto em diversas escolas e pré-escolas, agora parece não ter volta atrás. Eu ainda fiz outro curso, que discuti apenas este Acordo 592 que te comentei, ou seja, a reforma integral e a articulação do ensino fundamental. Neste curso nos passaram o marco legal e tudo. Do PNIEB em específico tivemos em julho / agosto de 2011 a terceira reunião estratégica e fomos informados que em dezembro haveria a segunda parte desta reunião. Mas não se trata da primeira reunião de trabalho, pelo PNIEB levou outras duas em Agosto e Dezembro de 2010 em Tampico. No site do PNIEB consta muita informação.

Portanto, o PNIEB foi sendo conhecido – moldado, transformado, deslocado e movimentado – dentro da SECC, não apenas por pessoas e cursos versando sobre sua metodologia, seu sistema de avaliação, sua estrutura, materiais e sobre os recursos liberados, mas também por pessoas e cursos discorrendo sobre competências, práticas sociais e marcos legais associados ao Acordo 592. Assim, a Assessora da Região Centro elucidada como o PNIEB e o discurso das competências ganha forma na SECC, na Coordenação, nas Oficinas Regionais e nas escolas. E, a partir desta exposição de ideias que explica como conhecimentos são movimentados para dentro da rede do Programa, faz-se possível explicar as

transformações que o PNIEB e o discurso das competências sofrem dentro deste local, bem como são transportadas para as diferentes Secretarias de Educação do país.

A partir da fala da Assessora, acessou-se o www.pnieb.net, onde foi encontrado minutas, acordos, agendas, slides e planilhas das reuniões do PNIEB realizadas¹¹⁰. Ao analisar o Acordo que resultou da segunda reunião (junho de 2010) e a Minuta da terceira reunião (julho de 2011), entendeu-se que as transformações ocorreram uma vez que o PNIEB foi implantado em sala de aula nas 32 unidades federativas. Alterações tão diversas quanto: atualizações e esclarecimentos na web site e no Blog do PNIEB; na ficha de avaliação do PNIEB; na terminologia; modificação de documentos acadêmicos; incorporação de parâmetros curriculares; entre outras.

Uma das mais impactantes mudanças foi à reestruturação conjunta do *syllabus*, que é o Programa de Estudos (*scope and sequence*) do PNIEB. No ano escolar de 2009/2010, chegou às (pré) escolas que receberam o piloto do Programa Nacional nos 32 Estados Mexicanos, o *syllabus*, estruturado horizontalmente (ver quadro a seguir).

¹¹⁰ Até agora foram realizadas as seguintes reuniões: Primeira Reunião Nacional de Informação Estratégica PNIEB (Novembro, 2009); Segunda Reunião Nacional de Informação Estratégica PNIEB (Agosto, 2010); Primeira Reunião Nacional de Avanços e Seguimento do PNIEB (Novembro, 2010); e, Terceira Reunião Nacional de Informação Estratégica PNIEB (Agosto 2011).

Quadro 23: Syllabus Ciclo 01 ano escolar 2009/2010 e 2010/2011.

Práctica social del lenguaje: escuchar y decir expresiones cotidianas de saludo, cortesía y despedida	
Ambiente familiar y comunitario	
Actividades específicas con el lenguaje: explorar y responder a expresiones de saludo, despedida y cortesía	
Hacer con el lenguaje	Saber sobre el lenguaje
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar situaciones de comunicación de la vida cotidiana en las que se utilizan expresiones de saludo y cortesía, con apoyo de recursos visuales, lenguaje no verbal y la ayuda del profesor. <ul style="list-style-type: none"> – Identificar propósito. – Señalar al emisor y al receptor. • Reconocer palabras utilizadas en expresiones de saludo, despedida y cortesía, tanto para presentarse con otros como en situaciones de la vida cotidiana. <ul style="list-style-type: none"> – Detectar semejanzas y diferencias entre palabras. • Distinguir la escritura de expresiones de saludo y cortesía. <ul style="list-style-type: none"> – Observar la direccionalidad de la escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propiedades y tipos de textos orales y escritos. <ul style="list-style-type: none"> – Propósito y participantes de la situación comunicativa. – Lenguaje no verbal (gestos, posturas del cuerpo, señas y movimientos con partes del cuerpo, miradas, etcétera). • Conocimiento del sistema de escritura y convenciones ortográficas básicas. <ul style="list-style-type: none"> – Semejanzas y diferencias entre: inicios, finales, cantidad y variedad de grafías en palabras. – Direccionalidad de la escritura: izquierda/derecha, arriba/abajo. – Repertorio de palabras propio de la práctica del lenguaje: saludo (hola, qué tal, buenos días, etc.), despedida (adiós, hasta luego, etc.) y cortesía (gracias, de nada, por favor, etcétera).
Ser con el lenguaje	
<ul style="list-style-type: none"> • Atención al emisor y al receptor. • Curiosidad por una lengua extranjera. • Comparación de expresiones en lengua extranjera y lengua materna. • Uso de expresiones de saludo, despedida y cortesía en la convivencia cotidiana. 	
Producto: cartel con expresiones de cortesía	
<ul style="list-style-type: none"> • Distribuir entre los equipos las acciones para elaborar un cartel con expresiones de cortesía: <ul style="list-style-type: none"> – Hacer las ilustraciones. – Colorear las imágenes del cartel. – Escribir las expresiones de cortesía, a partir de un modelo. – Leer en voz alta las expresiones del cartel. • Colocar el cartel en un lugar visible para registrar quiénes usan las expresiones de cortesía a lo largo del año. 	
Aprendizajes esperados	
Al final del bloque 1, los estudiantes serán capaces de:	
Explorar y responder a expresiones de saludo, despedida y cortesía Al hacerlo: <ul style="list-style-type: none"> • Identifican al emisor y al receptor. • Discriminan palabras de saludo, despedida y cortesía. • Utilizan códigos no verbales en saludos y despedidas. • Reconocen inicios y/o finales de palabras. 	Escuchar rimas y cuentos en verso Al hacerlo: <ul style="list-style-type: none"> • Distinguen palabras que riman. • Repiten palabras que riman. • Identifican que un texto se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. • Siguen la lectura mientras otro señala el texto.

Fonte: Elaborado pela SEP¹¹¹.

¹¹¹ O presente documento não é traduzido, visto que seu conteúdo não é relevante para a discussão problematizada com base na transformação do *syllabus*.

Inúmeras foram as dificuldades reportadas com o uso do *syllabus* pelas 32 unidades federativas e, no ano de 2010/2011, que ainda utilizou o *syllabus* com o planejamento na horizontal, decidiu-se mudá-lo; afinal o PNIEB buscava consolidar-se como uma metodologia de ensino de ESL incontestável. Com base nas sugestões reportadas por todos os Estados Mexicanos a SEP elaborou um novo *syllabus*, com as colunas na vertical (ver quadro abaixo), mais simples e fácil de entender. Isso porque o novo *syllabus* traz ao professor apenas três metas: aprendizagem esperada, conteúdo e o produto desta aprendizagem. E dentro destas três metas, aborda outras questões: fazer com a linguagem, saber sobre a linguagem, e ser com a linguagem. Este novo *syllabus* teve uma ótima aceitação nas escolas que receberam o piloto do PNIEB em 2011/2012, pelo que pude perceber nas escolas visitadas e segundo narrativa de atores da Coordenação e da Oficina Sul; uma vez que a SEP considerou, na elaboração do novo *syllabus*, especificidades e regularidades apresentadas por meio de formatos diversos apresentados pelos 32 Estados Mexicanos (CALLON, 2002).

Quadro 24: Syllabus Ciclo 01 ano escolar 2009/2010 e 2010/2011.

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: ESCUCHAR Y DECIR EXPRESIONES COTIDIANAS DE SALUDO, DESPEDIDA Y CORTESÍA		
AMBIENTE: FAMILIAR Y COMUNITARIO		
COMPETENCIA ESPECÍFICA: Explorar y responder a expresiones de saludo, despedida y cortesía		
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS	PRODUCTO
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica emisor y receptor. • Discrimina palabras de saludo, despedida y cortesía. • Utiliza códigos no verbales en saludos y despedidas. • Reconoce inicios y/o finales de palabras. 	<p>HACER CON EL LENGUAJE <i>Explorar expresiones de saludo, despedida y cortesía.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar el propósito. • Señalar al emisor y al receptor. <p><i>Reconocer palabras.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Detectar semejanzas y diferencias entre palabras. <p><i>Distinguir la escritura de expresiones de saludo, despedida y cortesía.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar la direccionalidad de la escritura. <p>SABER SOBRE EL LENGUAJE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propósito, emisor y receptor. • Lenguaje no verbal (gestos, posturas del cuerpo, señas y movimientos con partes del cuerpo, miradas, etcétera). • Semejanzas y diferencias entre palabras: inicios, finales, cantidad y variedad de grafías en palabras. • Direccionalidad de la escritura: izquierda/ derecha, arriba/abajo. • Repertorio de palabras necesarias para esta práctica social del lenguaje: saludo (hola, qué tal, buenos días, etc.), despedida (adiós, hasta luego, etc.) y cortesía (gracias, de nada, por favor, etcétera). <p>SER CON EL LENGUAJE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atender al emisor. • Mostrar curiosidad por la lengua inglesa. • Usar expresiones de saludo, despedida y cortesía en la convivencia cotidiana. 	<p>CARTEL CON EXPRESIONES DE SALUDO, DESPEDIDA Y CORTESÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> – Identificar en una lámina ilustraciones de expresiones de saludo, despedida y cortesía elaborados por el docente en un cartel. – Colocar debajo de la ilustraciones expresiones de saludo, despedida y cortesía escritas previamente por el docente. – Pegar en la cartulina o lámina las expresiones debajo de cada imagen. – Colorear las ilustraciones. – Colocar el cartel en un lugar visible para recordar las expresiones y usarlas a lo largo del año.

Fonte: Elaborado pela SEP.

O *syllabus*, para tanto, é um exemplo de transformação do PNIEB gerada à partir da prática escolar, com vistas a decompor uma controvérsia em afirmação. A SEP estabeleceu agência ao *syllabus* (*thirdness*), material responsável por detalhar aos professores (outro agente e mediador) o Programa de Estudos do PNIEB. Deste encontro específico surgiu uma “dúvida”, onde “a crença de um atuante não foi confirmada pela experiência do outro” (TAYLOR; VAN EVERY, 2011, p. 241). Para Taylor e Van Every (2011, p. 241 e 242) o “processo de *organizing* se dá pela contínua reconciliação do *thirdness* (crença estabelecida) e *second-to-firstness* (o gene da dúvida na prática), pela comunicação. (...) Isto significa que organizações podem somente aprender (...) pelo atrito gerado pela fricção entre a intersecção de comunidades de prática (...) – encontros que exibem a característica de um *frame game*”. O presente estudo está de acordo com a primeira parte da citação, processo de *organizing* pode ser compreendido pelos encontros e desencontros de agências estabelecidas a atuantes (*thirdness* e *second-to-firstness*). No entanto, com base na definição assumida de processo de AO, demonstra-se pelo estudo que uma organização aprende não pelo confronto de comunidades de prática, mas por elementos heterogêneos criados, reunidos e agrupados por atores, permitindo a uma organização, com base em “cálculos”, controlar a distância (LATOURE, 2005). Para compreender a aprendizagem nas organizações o foco não recai sobre a interação, ou sobre comunidades de prática, mas na compreensão dos mediadores destas interações (nada) locais¹¹².

As diferentes dúvidas, dificuldades e opiniões sobre a utilização do *syllabus* nas escolas e pré-escolas das 32 Secretarias de Educação, geraram transformações no PNIEB. Transformações estas mediadas pelos acordos e minutas que resultam das reuniões; ‘documentos’ que estabelecem como, quando e onde as informações e opiniões sobre a utilização do PNIEB nas 32 Secretarias de Educação devem ser enviadas à SEP, conforme é possível ver no quadro a seguir.

¹¹² Com isso, argumenta-se que muitas interações podem ocorrer distante tempo-espacialmente. Advoga-se, igualmente, em favor de análises organizacionais que considerem as interações locais como um ponto de partida insuficiente (LATOURE, 2005).

Quadro 25: Fonte e resultado do processo de criação do conhecimento a partir do PNIEB.

Código / Fonte	Reprodução do Código	Inscrição / Autoria da Reprodução	Resultado
Projeto Piloto PNIEB	Acordos e minutas	32 Secretarias de Educação Mexicanas	Transformação e Construção Nacional do Syllabus

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apesar da boa aceitação do novo *syllabus* pelas escolas, e até mesmo pelos atores da Coordenação e Oficina Sul, a Coordenadora do Programa, com o intuito de evitar interpretações divergentes sobre o que deveria ser ensinado, optou por desenvolver um *scope and sequence* do *syllabus*. Ou seja, a Coordenação, junto as Oficinas Regionais e Escolas, desenvolveu um *syllabus* resumido para restringir e direcionar o que deve ser ensinado em sala de aula (criação de conhecimento a partir da Coordenação). Sendo assim, como veremos a seguir, a Coordenação investiu em um formato de planejamento visando melhorar o desempenho do PNIEB e que, apesar de estar baseado no *syllabus*, é específico ao Estado de Coahuila; um padrão com validade regional (THÉVENOT, 1984).

f) Reunião dos Assessores: O Processo de Criação de um Padrão com Validade Regional

Na descrição do trabalho da Coordenadora dos Assessores, apresentou-se a Agenda como um mediador construído pela Coordenação, pois é fonte de conhecimento que gera rotinas: pontua interações, estabelece locais de seguimento e avaliação, datas de entrega de formatos, enfim, institui tempos e movimentos na rede do Programa. De inúmeras maneiras descreveu-se como a Agenda do Programa, representada por porta-vozes, delega funções; faz com que atores – Assessores, Enlaces e professores – façam coisas (LATOIR, 2005).

Mencionou-se igualmente, que é com base na Agenda do Programa que a Coordenadora dos Assessores prepara a reunião semanal dos Assessores; onde se tratou apenas de expor a organização dessa reunião. Agora, uma das reuniões dos

assessores que tive a oportunidade de acompanhar e gravar, é detalhada. Optou-se por transcrever esta específica reunião, pois nessa junta importantes decisões e prazos foram definidos no que se refere ao PNIEB e, em especial, ao *syllabus*.

A data é 03 de Outubro de 2011. Perto das oito horas da manhã entra na Coordenação um senhor muito magro, de barba branca por fazer, com aproximadamente 60 anos, com uma fatura na mão. A secretária lhe dá bom dia e pergunta; que se le oferece? Eu acabo de entregar livros que chegaram do México, enviados pela SEP, ao depósito da Secretaria, preciso de uma assinatura. Chegou o material!!!! A secretária assinava o papel ao mesmo tempo em que todos os presentes na Coordenação se amontoavam em volta de sua mesa após o estrondoso grito.

O ano escolar de 2011/2012, o último da fase piloto do PNIEB, iniciara há dois meses e a Coordenação acabara de receber os materiais do PNIEB para as cinco regiões. Dois longos meses no qual os professores estão em sala de aula sem materiais, tendo que recorrer à internet e a planejamentos manuais elaborados com apoio de seus Enlaces Técnicos.

Na Coordenação, a chegada dos materiais gerou um alvoroço logístico muito grande, porque todo o material das cinco regiões chegou a um mesmo depósito na cidade de Saltillo. Isso tudo acontecia neste 03 de Outubro de 2011, uma segunda feira, dia da semana no qual se realiza (sagradamente) a reunião. A Coordenadora do Programa não estava e eu aproveitei sua sala para realizar uma entrevista com a Assessora da Região Centro, que acabara de regressar de um evento na SEP sobre ensino de ESL para alunos imigrantes. Logo de terminar a conversa a Assessora disse ter pressa para juntar-se aos demais Assessores na reunião semanal. Fechado na sala, eu nem havia percebido que todos os demais Assessores e a Coordenadora dos Assessores haviam saído para reunião. Convidei-me a acompanhá-la, que atendeu a solicitação. Chegamos à reunião com 20 minutos de atraso, inicialmente a Coordenadora dos Assessores tratou de atualizá-la sobre os temas previamente discutidos. A reunião seguiu conforme se transcreve abaixo.

Coordenadora Assessores (CA): *Então aqui temos tudo o que estão entregando e tudo o que vão entregar. É nada mais que a avaliação da etapa nacional. Workshop evaluation de outubro de 2010.*

Assessora Região Centro (ARC): *Essa eu já tenho porque já me regressaram.*

CA: *OK, depois você me dá.*

ARC: *Mas me disseram que o workshop evaluation dos novos nós devemos regressar para a Assessora Pedagógica (referindo-se pelo nome), verdade?*

Assessora da Região Sul (ARS): *Eu não dei pra Assessora Pedagógica (referindo-se pelo nome).*

ARC: *Eu sim entreguei para Assessora Pedagógica (referindo-se pelo nome) ontem.*

CA: *Mas a Assessora Pedagógica (referindo-se pelo nome) vai fazer?*

ARC: *Anote que eu já entreguei!*

ARS: *Mas você entregou tudo? Concentrado, lista de presença e ofícios?*

ARC: *Sim, o único que não foi é por que já enviei para México (D.F.).*

CA: *Entregou para Assessora Pedagógica (referindo-se pelo nome), anotado, para que saibam que a Assessora Pedagógica (referindo-se pelo nome) tem essa informação. E logo os professores migrantes, os que receberam a capacitação do PNIEB, com força de trabalho dos Assessores e Enlaces, você tem o que refere-se à avaliação desses professores?*

ARC: *O trabalho eu fiz, os Enlaces nisso não me ajudaram.*

CA: *Parece-te uma boa ideia entregar junto, o que é a avaliação dos professores migrantes que receberam a capacitação PNIEB, com a proposta elaborada por você? Porque de tudo que estão comentando na avaliação você vai entregar junto com sua proposta, para que possamos a partir desse ponto desenvolver as propostas de trabalho do semestre. Mas a proposta não foi elaborada pelos Enlaces?*

ARS: *Se você já sabe o que quer e o que não quer seu grupo da região centro, faça você como se eles tivessem feito, com base nos comentários deles.*

CA: *A opinião dos Enlaces?*

ARS: *Sim. Escreve você dizendo: Os Enlaces “pedem”, “solicitam”, “requerem”, etc.*

CA: *Bom. O das escolas migrantes já está, verdade? Já todos informaram a suas regiões que não temos mais seguro de vida?*

ARC: *Falta, creio, Laguna.*

CA: *E os concentrados mensais dos Enlaces?*

ARC: *Isso vai chegando.*

CA: *Eu somente tenho da região Laguna, mas é a única. E a avaliação dos materiais do PNIEB, todos entregaram para Assessora Pedagógica (referindo-se pelo nome).*

ARC: *Eu já dei.*

CA: *Fico no aguardo da resposta das demais regiões. Isso dos materiais do PNIEB esta pendente então. E o concentrado do exame de diagnóstico?*

ARC: *Como que você quer que entreguemos?*

ARS: *Por temas...*

CA: *Isso também esta pendente, e vou por na minuta da nossa reunião com highlights. Logo o que segue são as assistências ao PIP, de 03 a 07 dessa semana. E na sexta, 07 de Outubro, tem que chegar os concentrados de supervisão, observações e visitas. A bolsa de trabalho a tempo, também, bom, isso é o que temos até agora.*

A transcrição de parte da reunião dos Assessores disposta acima dá mostras da complexidade do (duplo) trabalho dos Assessores, que não dependem apenas de si para resolver seus afazeres e, por isso mesmo, vivem meio a pendências resolvidas e pendências por resolver. Revela, igualmente, que são inúmeros os textos que os Assessores lidam no seu dia a dia: formatos, concentrados, minutas, avaliações, listas de presença, ofícios, entre outros. Todos esses formatos são mencionados com extrema familiaridade pelos participantes da reunião e, igualmente, manipulados por esses: “se você sabe o que querem e o que não querem, faça você mesmo”. Os formatos são tomados pelos atores da Coordenação como símbolos persistentes, que transportam elementos heterogêneos distantes – móveis imutáveis e combináveis –, mas com significados em movimento.

Para Herzfeld (1992), símbolos políticos são ambíguos. Significando, por um lado, que um símbolo consistente e formal pode servir para justificar posições tomadas; “essa é a importância do formalismo para o exercício do poder” (HERZFELD, 1992, p. 28). Por outro lado, prove uma retórica de autojustificativa para decisões burocráticas inconsistentes; “pelo tempo que a forma retórica permanece constante, a aplicação pode ser um tanto caprichosa. (...) Procedimentos burocráticos não podem aguentar que mudem suas formas se seus praticantes

querem mudar seus significados” (HERZFELD, 1992, p. 28). O trabalho dos Assessores é altamente formalista e, por isso mesmo, esses atores podem exercer poder sobre as Oficinas Regionais e Escolas.

A reunião seguiu; um último tema ainda precisava ser tratado.

CA: *Tem também o do scope and sequence do syllabus(resumo do syllabus do PNIEB).*

ARC: *A sim. Como vamos fazer?*

Assessora Região Carbonífera (ARCA): *Chegou para você o que se fez nas outras regiões?*

ARC: *Sim, mas o que eu faço com isso? Apenas imprimo?*

Assessora Região Norte (ARN): *É que tem que integrar no novo formato que...*

ARC: *Sim (impaciente)! Eles já fizeram no formato que nos passaram. Aí fizeram. Eu imprimo? Como vamos mandar as regiões?*

ARS: *Essa era outra coisa que eu ia perguntar.*

ARC: *Que integre a Assessora Pedagógica (referindo-se pelo nome), eu imagino.*

CA: *Escutem o que eu escrevi aqui na minuta: sobre a elaboração do formato do scope and sequence do syllabus do PNIEB, trata-se de um planejamento que planifique para os professores por mês e por semana os objetivos e atividades que se requerem aos professores para dar aulas.*

ARS: *Mas isso é apenas o formato de planejamento. O que nós já estamos por receber é o scope and sequence (do syllabus) em si, e queremos saber como vamos distribuir as regiões.*

ARCA: *Temos que mandar para os professores para que eles façam, não se trata disso, se supõe que eles vão fazer o scope and sequence (do syllabus). Os Enlaces com os professores que façam o scope and sequence (do syllabus) do PNIEB. Que nos mandem diariamente.*

ARC: *Bom, vamos definir as datas. De hoje a 21 de outubro agilizamos o scope and sequence do primeiro ciclo. De 21 de Outubro a 09 de Dezembro do segundo ciclo. E o terceiro ciclo de 09 de Dezembro até que data de 2012?*

CA: *O que eu coloco na minuta?*

ARC: *Coloca que essa foi o agendamento que fizemos. Que tão logo recebermos de todos os Enlaces os formatos de planejamento e scope and sequence dos três ciclos vamos integrar e voltar a mandar para eles. E vamos integrar como? Ou seja, quando vamos integrar? Quem vai entregar para enviar para revisão das regiões? Quem?*

CA: *Bom. Eu aponto isso e pergunto para a Coordenadora do Programa (se referiu pelo nome, ao mesmo tempo em que já anotava no rascunho da minuta da reunião). Anotei assim: Quem vai integrar o scope and sequence do syllabus das regiões para voltar a enviar para revisão das regiões? Urge resposta. O scope and sequence que estão elaborando os Enlaces com os professores para o (syllabus do) PNIEB.*

ARC: *Quem vai integrar mais que nada.*

Em seguida a reunião terminou. Levantamos e voltamos para a Coordenação. Ao meu lado estava a Assessora da Região Sul. Eu não sabia absolutamente nada sobre esse último assunto discutido e, com o gravador ainda ligado não resisti, perguntei a ela: Uma vez conversando com o Assessor da Região Laguna ele comentou que o PNIEB conta com o syllabus – o scope and sequence do Nacional – que é amplo e dá flexibilidade ao professor no planejar das aulas. Por que tirar do professor esta flexibilidade fazendo um scope and sequence do scope and sequence (syllabus)?

O syllabus contém todo o conteúdo curricular do PNIEB. São cinco unidades por ano; cinco para o terceiro ano de pré-escolar, cinco para o primeiro ano do ensino fundamental e assim por diante. São 4 ciclos, no entanto queremos terminar até janeiro do próximo ano os três primeiros ciclos que compreendem pré-escolar e primeiros anos do ensino fundamental. Queremos antes de sair de férias entregar a todos os professores, para que esses possam começar o segundo semestre de 2011/2012 já com todo o material. Enquanto isso está o scope and sequence, o syllabus, que a SEP mandou. Mas é muito aberto, ou seja, dá demasiada liberdade para os professores. Embora estejam fazendo, e possivelmente estão fazendo muito bem, porque estiveram em capacitações e todo esse assunto, ainda assim meu conceito de ensinar um tema pode ser muito diferente de como ensina você. Então com essa iniciativa queremos unificar o que se está fazendo (Assessora Região Sul).

g) O *Scope and Sequence* do *Scope and Sequence (Syllabus)*: Processo de Estabilização de Controvérsias

O discurso da Assessora Sul demonstra que a flexibilidade que o *syllabus* dava aos professores passou a ser encarado como uma fraqueza, pois dá muita liberdade para o professor planejar a aula. A ideia de formular um resumo do reestruturado *syllabus*, segundo a Assessora da Região Carbonífera, foi demandada pelos próprios professores nas interações com os Enlaces, e pelas Oficinas Regionais chegou à solicitação à Coordenação. Requerimento dos professores que não apenas acarretou na formulação de um novo padrão, mas igualmente transformou o *syllabus* em si, conforme destacado na fala da Assessora abaixo:

Na minha região não tenho professores que dão aula ao PIP e ao PNIEB ao mesmo tempo. Os do PIP são os mesmo de antes, e os do PNIEB são os que entraram novos. E sim custou muito aos novatos. Custou muito adaptar-se a uma diferente forma de planejamento, ao formato. Agora, depois de um ano posso dizer que já, que são excelentes (risos). Na verdade os professores já começam a ver deficiências nos formatos e começam a dar sugestões, de que, não... olha... quem sabe seja melhor se formatássemos desta maneira. Agora já com a experiência de um ano eles dizem podemos usar outra coisa aqui. E a partir deste ponto que chegamos a decisão de elaborar um formato, um *scope and sequence* do *syllabus*. E a partir destes inúmeros feedbacks, não apenas de Coahuila, mas de todos os Estados Mexicanos, que a SEP modificou o formato do *syllabus* da horizontal para vertical.

Assim o *syllabus* – compreendido como um conhecimento criado e incorporado ao PNIEB – foi questionado pela prática de Coahuila e dos outros 31 Estados do México, passando por um processo de reformulação na SEP e na própria Coordenação. Assentado nas diferentes teorias da ação dos atores do Programa é possível compreender o processo pelo qual o *syllabus* do PNIEB, compreendido como controvérsia, estabilizou-se. Pela descrição da estabilização do *syllabus*, acredita-se haver colaborado com o entendimento mais amplo; como a Coordenação faz para que, diferentes conhecimentos gerados a partir de indivíduos e grupos na rede do Programa, sejam inscritos em estruturas organizacionais duráveis, permitindo a esta organização acelerar seu “ciclo de acumulação” (LATOURET, 2000) e transformar controvérsias em afirmações.

A Coordenação congrega diferentes / opostas agências na implantação do PIP e do PNIEB, bem como na estabilização de controvérsias, e, por meio de

conversações e interações cristalizadas em texto, esta organização aprende; elementos heterogêneos criados, reunidos e agrupados pelos atores que trabalham na rede do Programa permitindo à Coordenação, com base em cálculos controlar a distância o ensino do ESL (LATOURE, 2005). Uma vez que traçamos as conexões entre os muitos formatos ao seguir a estabilização do *syllabus*, outra vez posicionou-se como imprescindível a noção de “padrões” responsáveis por deslocar o ideal ao material, a ação de dar forma a algo (LATOURE, 2005). Ou seja: a relação do professor com o *syllabus*; os problemas e dificuldades; as diferentes opiniões dos 32 Estados que levaram a modificar o planejamento da forma horizontal para vertical; e, em Coahuila, a criação de um *scope and sequence* do *syllabus* foi configurada, composta e estruturada a partir de dispositivos textuais. Formatos, concentrados, avaliações, um documento ou até mesmo um pedaço de papel que “transporte um local a outro sem deformações através de enormes transformações” (LATOURE, 2005, p. 317).

Por isso, deu-se ênfase nos meios pelo qual o PNIEB foi implantado pela Coordenação, utilizando-se o *syllabus* como um exemplo prático de uma controvérsia estabilizada por mediadores, e não ao conteúdo técnico desta controvérsia ou as interações nas comunidades de prática. Para tanto se alega que o PNIEB – que é orientado pelo discurso das competências e práticas sociais – é também produzido pela Coordenação (fonte e receptáculo do conhecimento), e não o resultado de algum tipo de incompetência do PIP em ensinar e formar uma mão de obra condizente com a realidade social do Estado de Coahuila: “não é a tecnologia que é moldada socialmente, mas são as técnicas que permitem a extensão e durabilidade dos vínculos sociais (...). As associações explicam o social” (LATOURE, 2005, p. 334). Mesmo porque, em grande parte, o PNIEB hoje existe pela iniciativa da SECC de, em 1995, haver criado o PIP: “não são os fatores sociais os que explicam a ciência, mas sim o conteúdo científico que explica a forma de seu contexto” (LATOURE, 2005, p. 334).

A seguir, com base no trabalho da Assessora da Região Carbonífera, agências humanas e não humanas são revisitadas.

5.3.5. Agências humanas e não humanas revisitadas

A Assessora da Região Carbonífera tem por volta dos 35 anos, estatura média, cabelo castanho longo e liso quase sempre amarrado. Sempre muito quieta a Assessora observa mais do que fala. No entanto quando entrevistada, fala o que pensa, expondo sem censuras sua opinião sobre a organização da Coordenação do Programa.

A Assessora da Região Carbonífera possui um inglês acima da média e tem uma grande experiência com o ensino de ESL. Há mais de 11 anos está trabalhando na Coordenação. Antes de ser Assessora da Região Carbonífera, ela era responsável pelo desenvolvimento de materiais para o ensino de ESL para pré-escolar e ensino fundamental. E antes de entrar na Coordenação, ela fez o ensino superior na Inglaterra, estudou para ser enfermeira e, desacreditada com a escolha, ao regressar ao Saltillo, começou a ensinar inglês em escolas particulares e a fazer inúmeros cursos de ESL.

Segundo a Assessora seu forte é o ensino-aprendizagem de ESL para os anos finais do ensino fundamental, sendo assim até hoje os materiais desenvolvidos para este nível passam por sua revisão. No seu dia a dia ela relaciona-se de forma direta com cinco Enlaces Técnicos / Administrativos e noventa e três professores, todos da Região Carbonífera. Na Coordenação se relaciona com os Assessores Técnicos e Pedagógicos, com a Coordenadora dos Assessores e com a Coordenadora do Programa.

A Assessora da Região Carbonífera, igual que os demais Assessores Técnicos da Coordenação, representa conhecimentos e realidades que são ambos pedagógicas e organizacionais (LAW; SINGLETON, 2000). No entanto quer-se, com base na descrição do labor desta Assessora feita com base em observação não participante, visitar agências humanas e não humanas na rede do Programa.

De Saltillo a Múzquiz, na região carbonífera, são 340kms de distância. A bolsa CAPES que recebo, depois de transformada em dólares, e de dólares para pesos mexicanos, mal custeia o desenvolvimento da pesquisa em Saltillo. Desta forma não foi possível rodar todas as regiões acompanhando in loco o trabalho dos Enlaces e dos professores, com exceção da região sul, conforme se descreveu

anteriormente. Como, então, neste momento da escrita, visitar atuantes que circulam em uma parte da rede do Programa tão distante, inacessível (Enlaces Técnicos e Administrativos, professores, diretores, formatos, reuniões, entre outros)?

Para Latour (2000, p. 371) “diferentes espaços e diferentes tempos podem ser produzidos no interior das redes construídas para mobilizar, acumular e recombinar o mundo”. Taylor e Van Every (2011), consonantes com o pensamento Latouriano, apontam que diferentes realidades espaciais / temporais podem ser manifestadas nas e por pessoas, mas também se tornam esta que define a elas e sua situação.

Uma vez que tempos e espaços são constituídos pela prática situada na materialidade, na qual imergem os atores organizacionais (TAYLOR; VAN EVERY, 2011), fez-se possível compreender movimentos organizacionais da região carbonífera a partir da Coordenação, onde se buscou por artefatos que representassem esta região. Logo, agências humanas e não humanas são revisitadas, em específico pela análise particular de um sistema de co-orientação (TAYLOR, 2005), a saber: interação conversacional entre a Assessora da Região Carbonífera e um de seus Enlaces Técnicos com respeito à ‘reunião de avaliação do ano escolar de 2010/2011’.

Há mais de uma década trabalhando na Coordenação, a Assessora da Região Carbonífera acompanhou muita das transformações desta organização. Com certa nostalgia a Assessora, em uma de nossas conversas, comentou: “antes eu tinha muito mais comunicação com os professores da minha região, mas pela situação que vive o país nossa atuação direta nas regiões está muito mais restringida”. Atualmente, segundo exposto pela Assessora, o seu contato com as escolas se dá através dos Enlaces Técnicos: “eles preenchem formatos de supervisão, colocam seus comentários, apontam que turmas utilizaram os materiais, como os professores levam seus planejamentos; detalhes que conformam uma lição. Apontam nos formatos se falta material didático, controle de grupo e reportam para nós (Coordenação)”.

Este processo de controle da metodologia do Programa à distância e do ciclo de acumulação do conhecimento já foi previamente descrito, é verdade. No entanto tal descrição havia se dado com base no trabalho da Assessora da Região Sul, onde as interações foram analisadas localmente; na Coordenação, na Oficina Sul e nas escolas. Quer-se, com a descrição do mesmo processo de controle da metodologia

do Programa pela Coordenação e do ciclo de acumulação do conhecimento, mas a partir da distante região carbonífera: (1) reafirmar que não é a interação local (ponto de partida insatisfatório) que importa, na análise do processo de AO na Coordenação, mas sim os conectores que circulam livres de contextos e interações (LATOUR, 2005); (2) ao visitar humanos e não humanos que fazem com que outros mediadores façam coisas, esbater a noção de que se limita a agência de atuantes ao conectá-los com o que os faz atuar (LATOUR, 2005); e (3) Relacionar conhecimentos cristalizados com a dinâmica texto-conversaço da co-orientação analisada (TAYLOR, 1996).

a) Um Primeiro Contato com a Assessora da Região Carbonífera

Em meados de junho de 2011, em um dia de trabalho do qual participei na Coordenação, tive a oportunidade de conversar (gravar) pela primeira vez com a Assessora da Região Carbonífera. Foi logo depois de uma reunião festiva na Coordenação; comemorava-se o aniversário da Secretária, da designer e do Assessor da Região Laguna. Antes mesmo de cortar o bolo, logo depois de cantar o parabéns pra você mexicano, todos pediram que eu cantasse parabéns em português. Corado iniciei a cantoria: parabéns pra você, nessa data querida... . Todos aplaudiam, davam risadas e repartiam copos com refrigerante e pratos com bolo.

A Assessora da Região Carbonífera, que até então não havia me dirigido a palavra, se aproximou e afirmou: eu imaginava que os brasileiros eram mais criativos, o “parabéns” de vocês se limita a uma tradução pobre da versão gringa (os mexicanos chamam os americanos de gringos, os demais são estrangeiros). Você já conhecia o parabéns mexicano¹¹³? Eu não te vi cantando? Desconcertado disse:

¹¹³ *Estas son las mañanitas que cantaba el rey David. Hoy por ser tu cumpleaños te las cantamos a ti. Despierta, mi bien, despierta; mira que ya amaneció. Ya los pajarillos cantan; la luna ya se metió. Qué linda está la mañana en que vengo a saludarte. Venimos todos con gusto y placer a felicitarte. El día en que tú naciste nacieron todas las flores en la pila del bautismo cantaron los ruiseñores. Ya viene amaneciendo ya la luz del día nos dio, levántate tedita mía mira que ya amaneció. Hoy por ser tu cumpleaños te venido yo a cantar.*

não sei cantar, mas já havia lido a letra. É muito bonita. E você é muito observadora, não? Corado, comecei a rir de nervoso. Necessitava de sua boa vontade em conceder uma entrevista e, sobretudo, ter acesso a `textos` que revelassem os meios pelos quais ela se relacionava com sua Oficina Regional. Ela tomou a frente e deu início ao que resultou em uma agradável conversa.

Depois de alguns pedaços de bolo e outros copos de refresco eu já sabia sobre seu filho, sobre os fins de semana que ela passava com ele e ela sobre minha cidade e minha pesquisa. Quando a celebração já terminava – junto com o bolo – todos começaram a voltar a suas estações de trabalho. Eu aproveitei a deixa e perguntei se este seria um bom momento para entrevistá-la. Ela disse claro que sim. Rumamos para a sala da Coordenadora do Programa; que estava vazia e que tem uma porta.

Ao longo da entrevista percebi que, assim como eu me encontrava encalhado nos limites da região sul por questões econômicas / financeiras, também estava a Assessora da Região Carbonífera confinada dentro da Coordenação, pelos mesmos motivos, acompanhando (controlando e acumulando conhecimentos) os movimentos de sua região à distância: “antes nós (da Coordenação) íamos muito as regiões, e nós já percebíamos, em primeira mão, o que estava passando. Agora, desde mais ou menos dois anos, está muito difícil à situação, nem lembro a última vez que visitei minha região”.

Mesmo conhecendo o fluxo de controle da metodologia do Programa pela Coordenação, e o ciclo de acumulação de conhecimento, questionei a Assessora sobre o seguimento e avaliação da metodologia do Programa conduzido por ela junto à região carbonífera. Ela comentou sobre a avaliação da unidade (unit evaluation), onde os professores podem opinar sobre materiais que precisam ser melhorados e também sobre o Programa, como pode melhorar: “então a cada dois meses nós temos (Coordenação) um feedback do professor de como podemos estar melhorando; um formato que o professor preenche bimestralmente”. Ela também fez observações sobre o trabalho dos Enlaces Técnicos em sala de aula: “o diretor sabe que vamos, o Enlace se anuncia, vai até o salão, se senta em uma esquina e começa a observá-lo, a fazer anotações que são enviadas para nós (a Coordenação). No final o Enlace puxa o professor em um lugar reservado e eles ficam conversando sobre o que aconteceu no salão”.

A Assessora então começou a falar da participação da comunidade no processo de seguimento e avaliação do Programa. Falou da já conhecida aula pública, que ocorrem no final de cada ciclo escolar, e do feedback dos pais de família: “cada professor entrega um formato o qual é preenchido pelo responsável do aluno que faz comentários gerais; como vê o Programa, se seu filho aproveita, se tem uma ideia de como podemos melhorar o Programa, etc.”. De fato eu ignorava a existência deste formato na rede de controle do Programa, que é preenchido pelos pais (nunca sabemos demais). Mas o que realmente chamou a atenção foi outro desconhecimento:

Temos também reuniões de avaliação ao final de todos os ciclos escolares. As reuniões estão por ocorrer. Como em minha região eu não tenho professores compartilhados entre PIP e PNIEB, os do PIP são os mesmos e os do PNIEB são os que entraram novos, os Enlaces fazem duas reuniões, uma com os professores do PIP e outra com os professores do PNIEB para fechar o ciclo escolar. As reuniões vão ocorrer no final de Junho e recebemos a informação uma ou duas semanas depois.

Na metade de Julho de 2011 tive que me ausentar da Coordenação. Regressei à Coordenação no quinto dia do mês de Outubro de 2011. Quando saí, terminava o ciclo escolar 2010/2011. Ao retornar, o ciclo escolar de 2011/2012 recém havia iniciado. O movimento e o ritmo de trabalho seguiam acelerados, mas as prioridades eram outras. Agora não mais estavam preocupados com agendar e apoiar a realização das aulas públicas, em receber documentos pendentes do professor para regularizar junto a SECC e SEP os pagamentos, concentrados finais, estatísticas, de encontrar professores para as escolas que seriam agregadas ao Programa, entre outros. Em outubro o assunto era um, e apenas um: o ciclo escolar iniciou há dois meses, e todos os professores e alunos do PNIEB trabalham sem materiais.

Nos dias 5, 6 e 7 de Outubro não pude conversar ou entrevistar ninguém, todos estavam por demais ocupados com a logística dos materiais que haviam chegado da SEP no dia 03 de Outubro. Apenas na outra semana consegui entrevistar a Assessora da Região Carbonífera e, sem demais delongas, perguntei: Como foram as reuniões do final do ciclo escolar na sua região no final de Junho?

É (prolongado e pausado), pois bem. Os pais de família estão contentes com o que surgiu, com as aulas públicas que tiveram antes desta reunião. De maneira geral os comentários dos pais de família são positivos. Igualmente positivos são os comentários dos diretores, sobre cada um dos professores que esteve trabalhando com eles. Os professores (pausa prolongada)... Já nem me lembro pra falar a verdade! (RISOS)! Começa outro ano, já sabe, tudo passa e fica pra trás (a Assessora começa a manipular papéis, e depois de alguns segundos encontra uma pasta com o concentrado de uma das reuniões, abre e tira de dentro um par de folhas e começa a ler). Encontrei a pasta com informação do “PNIEB *Workshop Evaluation*” (reunião de avaliação de final do ciclo escolar 2010/2011 do PNIEB)! *Os professores creem que a capacitação final do Programa Nacional esteve muito completa*, isso de maneira geral, pois cada professor tem uma opinião. Ou seja, tem coisas tão ridículas como que *as capacitações sejam pela manhã, que nos mandem os livros, que mandem os materiais*, mas às vezes muitas destas coisas não dependem de nós (referindo-se à Coordenação, e ao fato de que a SECC / SEP nunca manda os materiais antes do começo das aulas). Enfim, aqui está o concentrado, eu te empresto para que você possa lê-lo com atenção.

Abaixo o concentrado da Reunião de Avaliação do PNIEB da Região Carbonífera do Ciclo Escolar 2010/2011 é descrito e, com base nos diversos formatos apresentados, busca-se relacionar o controle exercido à distância pela Coordenação com o ciclo de acumulação do conhecimento na rede do Programa.

b) O Concentrado da Reunião de Avaliação do PNIEB da Região Carbonífera do Ciclo Escolar 2010/2011

Das duas reuniões de avaliação da região do ciclo escolar 2010/2011 – PIP e PNIEB –, foi possível ter acesso ao concentrado de uma delas; conforme disposto acima na fala da Assessora. Esta reunião ocorreu entre os Enlaces Técnicos, Administrativos e os professores do PNIEB da região carbonífera; bem como ocorre em todas as outras quatro regiões. A Assessora da Região Carbonífera não participou desta reunião, apenas teve acesso aos formatos / relatórios que foram enviados pela Oficina Regional da sua região. A responsável por informar a Coordenação sobre a dinâmica da reunião foi o Enlace Técnico 001 da região carbonífera, que enviou a Assessora da Região Carbonífera os seguintes documentos: (1) proposta da região para o *scope and sequence* do *scope and sequence (syllabus)*; (2) os formulários de avaliação preenchidos pelos professores do PNIEB; (3) um concentrado destes formulários de avaliação; (4) minuta da

avaliação; (5) concentrado de todas as capacitações e reuniões realizadas no ciclo escolar 2010/2011; e (6) concentrado de assistência da reunião de avaliação do ciclo escolar 2010/2011.

Em breve os seis documentos são apresentados. Igualmente detalha-se como os Enlaces, a Assessora e os professores da Região Carbonífera, ao preencherem os formatos, “encontram-se todos na narrativa criada pelos diferentes dispositivos escritos e em nenhum outro lugar” (CALLON, 2002, p. 200). Revisita-se, por um lado, agências não humanas (textos principalmente), conferindo a estas agências *status* de mediador do processo de AO na Coordenação. Por outro lado, uma vez que agentes humanos são conectados com os textos e formatos que circulam na rede do Programa – que fazem estes atores fazer coisas inesperadas (LATOUR, 2005) – demonstra-se que não se restringe a agência destes.

c) Assessora da Região Carbonífera e os Enlaces Técnicos da Região Carbonífera:
Uma Relação Local?

Na concepção de Latour (2005), acadêmicos da Escola de Montreal como Cooren (2001) e Taylor (1993), oferecem interessantes estratégias para rastrear os meios não sociais dentro dos Estudos Organizacionais (como documentos e a circulação de formulários), por reconhecerem estes como agentes capazes de prover explicações sociais. Estes meios não sociais – que mediam, interferem, deslocam e delegam – são visíveis / tangíveis e, deduz-se, podem oferecer um ponto de partida para o estudo do processo de AO na Coordenação no lugar das interações locais (LATOUR, 2005).

d) Os Documentos do Concentrado da Reunião de Avaliação do Ciclo Escolar
2010/2011: PNIEB

Logo que a Assessora da Região Carbonífera me emprestou a pasta com os concentrados e formulários da Reunião de Avaliação do PNIEB 2010/2011, ela tratou de guiar-me no meio da papelada:

Bom, aqui está a minuta do que fizeram na reunião mais ou menos (chacoalhando um par de folhas grampeadas). Aqui está concentrado tudo o que os professores disseram (fazendo referência a outro texto). A Enlace responsável pela minuta e por enviar toda esta papelada é muito boa (Enlace 001), se preocupa muito com seus professores. Sempre dá aos professores CDs com músicas, ou seja, atividades. Ela se preocupa muito com eles. E mesmo que nós (da Coordenação) não pedimos que faça este tipo de coisa, ela se junta com seus professores, pelo menos uma vez ao mês em uma mesa de trabalho, expõem dúvidas comentários, e aí mesmo resolvem. Entre eles mesmos se dão sugestões.

A Assessora, depois de explicar dois dos seis formatos / concentrados que estavam na pasta, começou a falar de um de seus Enlaces. É de notar-se que mesmo antes, em outras entrevistas, ela já havia feito referência ao trabalho (fora da média) desta profissional. Para tanto a Enlace 001, bem como outros atores da organização, relaciona-se com documentos, formatos e concentrados utilizados no processo de *organizing* sem ter sua atuação limitada. Atuantes – mediadores – que possibilitam a Coordenação ser uma central de cálculos e fazer do aprendizado que sucede na rede do Programa organizacional.

A minuta, “texto” mencionado pela Assessora, pode ser lido a seguir na íntegra:

Figura 34: Minuta de Avaliação.

PROGRAMA NACIONAL DE INGLÊS EM EDUCAÇÃO BÁSICA
REGIÃO CARBONÍFERA
MINUTA DE AVALIAÇÃO

Lugar: IDDIE (Nva. Rosita)

Data: 28 de Junho

Tema: Reunião de Avaliação

Instrutoras: Enlace técnico 001 e Enlace Técnico 002

Por meio desta minuta quero dar a conhecer o desenvolvimento da "Reunião de Avaliação com os professores do PNIEB".

Iniciamos com uma dinâmica para quebrar o gelo, que buscou lembrar que somos uma equipe e que todos devemos apoiar e compartilhar ideias para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Pediu-se a cada um dos professores que procurassem debaixo de suas carteiras um figura geométrica sendo que os que tivessem a mesma figura formariam uma equipe (no total se formaram duas equipes uma a vez que necessitávamos um número grande de professores para poder realizar a dinâmica). Depois foi dado a cada equipe um barco e pediu que eles passassem a frente e observassem dois retângulos colados no solo, se suponha que cada retângulo que era o oceano eles tinham que permanecer dentro dos retângulos sem sair já que podiam ser comidos por tubarões. Os professores tinham que seguir certas instruções e comandos dados pela instrutora, como por exemplo: acomodar-se por meses do ano; acomodar-se por idade. No começo foi difícil já que o retângulo não estava tão grande e eles tinham que inventar para não sair do retângulo e ademais tinham que sustentar o barco no qual iam remando, para fazer isso mais ameno cantamos a canção row row row, your boat.

Depois desta atividade, se deu uma breve introdução do que significa "reflexionar" e "auto avaliação" como professor(a) falando das debilidades e fortalezas que todo ser humano tem.

Mas adiante mostramos a apresentação enviada por parte da Coordenação onde demos ênfase nas três atitudes para reflexionar de Dewey.

Entregamos aos professores formatos de autoavaliação explicando que devemos ser sinceros e honestos com nós mesmos e que cada ano escolar nos oferece uma oportunidade de que nossas debilidades se convertam em fortalezas.

Depois de haver terminado com a apresentação, para fazer reflexão de forma mais dinâmica, entregamos aos professores uma pergunta por equipe. Formamos quatro equipes e cada equipe tinha que trabalhar a pergunta e apresentar de diferentes maneiras: entrevista, rap, poema, etc.

A participação dos professores foi excelente e se sentiram muito motivados e contentes ao realizar suas apresentações.

Ao finalizar agradecemos a presença dos professores e convidamos a professora XYZ para entregar os diplomas de participação para cada um dos professores do PNIEB. Ofereceu-se refresco para coexistir e dar por concluído o ciclo escolar 2010/2011.

Enlace Técnico 001

Enlace Técnico de Pré escolar

Fonte: Elaborado pela Oficina Regional Carbonífera.

Como é possível ler na figura 31, a minuta coloca em palavras a dinâmica da reunião de avaliação do ciclo escolar 2010/2011. A minuta descreve uma ação passada e real. Mas não somente. A minuta desempenha a dinâmica da reunião para a Coordenação, uma ação que foi tomada, diga-se de passagem, com base em formatos prévios: a Coordenação havia passado uma apresentação sobre três atitudes para reflexionar de Dewey, que acabou por definir a reflexão como ação a ser tomada dentro da reunião. Não significa dizer que a reunião – uma sequência de ações – foi previamente definida; roteiro e cenário, bem como as interações com humanos e não humanos. A ação – reunião – é coletiva; o realizado em *Nueva Rosita*, no dia 28 de Junho de 2011, contou com materiais e ideias que foram produzidas em outros lugares, em outros momentos, por máquinas e pessoas variadas. A cognição está por certo tão distribuída que a ideia de que um indivíduo, um texto ou um arquivo de PPT realize a reunião é nula (LATOURE, 2005). Para Callon (2002), que descreve organizações como sistemas de conhecimento, dispositivos escritos acabam por integrar em um mesmo movimento aprendizagens individuais e coletivas. O autor, por meio de elementos textualizados, busca resolver tensões organizacionais entre conhecimento tácito e explícito (NONAKA; TAKEUCHI, 1995), ação coletiva e individual (SPENDER, 1996), rotina e criatividade (STACEY, 1996) e centralização e descentralização (TSOUKAS, 1996).

O outro “texto” mencionado pela Assessora da Região Carbonífera – *que concentra tudo o que os professores disseram*¹¹⁴ – é o concentrado dos formatos de avaliação. Como 14 professores estiveram presentes, foram gerados 14 formatos de avaliação. Com base nos 14 formatos o Enlace Técnico 001 estruturou o concentrado, que segue descrito a seguir.

¹¹⁴ Na verdade concentra tudo o que os professores “escreveram”. Demonstra empiricamente o fato de que textos são conversações inscritas (ANDERSON, 2004 *apud* TAYLOR; VAN EVERY, 2011).

Figura 35: Concentrado dos Formatos de Avaliação da Reunião de Avaliação 2010/2011.

PROGRAMA DE INGLÊS EM EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
2010/2011
NIVEL PRÉ ESCOLAR E ENSINO FUNDAMENTAL
PESQUISA DE AVALIAÇÃO

Nome do Curso Reunião de Avaliação Região Carbonífera Local Nueva Rosita
Nome do Instrutor(a) Enlace 001 e Enlace 002 Data 28 Junho, 2011.

1. ¿Como avalia o conteúdo do curso?
 13 excelente 1 muito bom bom precisa melhorar

2. Conseguiu cumprir com os objetivos? 14 Sim Não
 Se "não" detalhe, por favor, quais não se alcançaram _____

3. A participação do instrutor foi:
 14 excelente muito boa boa necessita melhorar

4. ¿Utilizaria alguma sugestão ou atividade apresentada?
 14 Sim ¿Quais? Todas, pois eu gostei muito da sugestão sobre reflexão para saber o que tem que melhorar em todos os aspectos, reflexão sobre como melhorar a maneira de dar aula e as estratégias, os jogos e reflexões que nos deram: jogos e atividades que nos apresentaram; a forma de apresentar algum tema e desenvolvê-lo e apresentá-lo como canção, poema ou atuação; warm up activities, classroom rules, songs, poems, talk show (2), algumas ideias para dar aula.
 Não ¿Por quê? _____

5. ¿Que tema(s) considera importante que se inclua na próxima capacitação?
 Estratégias; Materiais; Controle de grupo; Atividades; Songs; Hands on Activities; Atividades e Técnicas de Ensino; Sugestões sobre Materiais; Planejamento do PNIEB (3); Short Activities for Kids (2); Special Needs; Chants; Didactic Material; Strategies; How to Help Kids with Special Needs; Classroom Management; Games.

6. Comentários e sugestões para melhorar o curso:
Pelo momento nenhum; tudo de forma geral esteve bem e agradeço as sugestões que nos deram: excelente já que gostei tudo que vi: O curso foi de grande ajuda, foi completo utilizando dinâmicas, jogos e a participação de todos: Me parece muito bom que façam os cursos já que serve muito para melhorar a forma que nos desenvolvemos; os cursos estão muito bons, hoje esteve especialmente muito agradável: Me parece ok que as manhãs de trabalho sejam curtas, foi uma manhã muito agradável e curta; os conteúdos foram dinâmicos e interessantes; obrigado pelo apoio e considero muito boa esta forma de avaliação para melhorar nosso desempenho: por favor que os horários das capacitações sejam na hora da aula; tudo esteve bem, os cursos e as instrutoras nos dão boas capacitações e com conteúdos completos; obrigado pelos seus comentários que nos fazem sentir muito bem e importantes e nos fazem seguir adiante com vontade; obrigado pelo refresco esteve saboroso.



Gracias por su colaboración!
Coordinación de Inglés

Fonte: Elaborado pela Oficina Regional Carbonífera.

Inicialmente, antes de manipular e ler o concentrado, eu imaginava que a Coordenação, pela Oficina Regional Carbonífera, avaliaria textualmente o ciclo escolar de 2010/2011 junto aos professores do PNIEB. Mas não, a ideia da reunião é refletir empiricamente, por meio de atividades e dinâmicas, sobre o ciclo escolar. Pelo formato avalia-se a reunião em si; o conteúdo, o instrutor, o tema. Ademais,

pelo formato de avaliação da reunião, a Coordenação questiona sobre temas de interesse / nebulosos para serem incluídos em futuras capacitações.

O concentrado desempenha a opinião dos professores da reunião de avaliação do ciclo escolar 2010/2011 à Coordenação; coloca em palavras a relação do professor com os Enlaces Técnicos da Região Carbonífera e com o conteúdo da reunião. Os professores – suas demandas, opiniões, postura profissional – de uma região distante, existem para a Coordenação pelos formatos; e são transformados ao longo do ano pelos inúmeros formulários preenchidos por eles, concentrados pelas Oficinas Regionais e enviados a Coordenação. É neste momento que ocorre uma espécie de recursão metonímica (SILVEIRA; FILHO, 2005); o formato se transforma no professor, no uso da metodologia pelo professor e, mais genericamente, na prática escolar (móvel imutável e combinável).

Neste ponto, onde a parte se converte no todo, inúmeras traduções são geradas a partir da Coordenação, constituindo estes artefatos representativos da prática escolar – concentrados – como símbolo e ritual vivenciado diariamente por esta organização. Com base em respostas pouco claras por parte dos professores, a Coordenação pode optar por reescrever os formatos ou modifica-los; ao verificar que poucos professores assistiram as capacitações, a Coordenação pode elaborar mecanismos coercitivos que demandem a presença; ao ler feedbacks precisos e angustiados, a Coordenação pode elaborar respostas e materiais pedagógicos que apoiem a prática docente; entre outros inúmeros exemplos de traduções passíveis de serem realizadas pela Coordenação com base nos concentrados.

Este concentrado é parte da construção de uma representação partilhada da reunião de avaliação do ciclo escolar 2010/2011. O que os professores pensam é escrito, concentrado e enviado à Coordenação com outros formatos, minutas, fotos e evidencias que acabam por representar (enact) a reunião à Assessora da Região Carbonífera. Ao representar a reunião por meio de inscrição de conversações em textos, possibilita a Coordenação agrupar, articular e transformar os conhecimentos (de indivíduos e grupos) criados e compartilhados a partir da prática escolar, como é possível visualizar no quadro a seguir.

Quadro 26: Fonte e resultado do processo de criação do conhecimento a partir da Reunião de Encerramento do Ciclo Escolar 2010/2011 do PNIEB.

Código / Fonte	Reprodução do Código	Inscrição / Autoria da Reprodução	Resultado
Reunião	Formatos e Concentrados	Professores e Enlaces	Integra aprendizagens individuais e coletivas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base no concentrado da reunião da região carbonífera, a Coordenação pode: determinar futuras expectativas e problemas com o PNIEB de novos professores, que também serão avaliados e que irão avaliar; bem como resolver problemas atuais, e que devem ser remediados, de professores (que irão permanecer no Programa) ao utilizar a metodologia do PNIEB em sala de aula. O processo de avaliação dos cursos, reuniões e capacitações do Programa pelos professores – que são concentrados e enviados à Coordenação – combina regularidades e singularidades (CALLON, 2002). Assentado em Callon (2002, p. 210), reconhece-se que as capacitações, reuniões e eventos do Programa “pré-formam e desempenham uma demanda que é estruturada e emergente, baseado em regularidades e aberto a singularidades”. A proposta de refletir sobre o ciclo escolar 2010/2011 pode haver sido a mesma para todas as regiões, mas a partir dos feedbacks dos professores a Coordenação poderá pensar em capacitações base para todas as regiões e outras específicas para determinadas localidades.

Na região centro, por exemplo, na reunião de encerramento do ciclo escolar 2010/2011 do PNIEB, os professores listaram inúmeros outros tópicos de interesse para futuros workshops, a saber: abordagem prática no ensino de ESL; tópicos psicológicos; meio pedagógico e social no ensino do ESL; apresentação completa de uma aula de ESL; como articular e nivelar grupos para atingir um melhor ensino; evidências sobre projetos e produtos; simulação de aula com crianças superativas; atividades para grupos com mais de 30 alunos; reuniões ao início de cada módulo para aclarar dúvidas; como ensinar escrita; entre outros. Logicamente, muitos tópicos se repetem. No entanto, optou-se por descrever as particularidades, de um único ponto do concentrado, ‘sugestões para futuras capacitações’, a fim de

demonstrar o fato de que a Coordenação, ao final de cada ano letivo, se defronta com inúmeros comentários, tendo que definir necessidades específicas e comuns das cinco regiões.

Em cada região, cada uma das reuniões do final do ciclo escolar do PIP e PNIEB pode ser compreendida como um “experimento que determina o que deve ser tomado como dado e o que deve ser redefinido” (CALLON, 2002, p. 211). Para Callon (2002), este duplo processo levado a cabo a cada reunião ou capacitação – evento como experimento e meio de pesquisar expectativas – gera uma coprodução de futuros workshops por meio de dispositivos escritos. No momento de preparar uma nova reunião, capacitação, formação docente ou treino, a Coordenação pode voltar-se para estes formatos para reviver as inquietudes, demandas dos professores, experimentar problemas enfrentados em sala de aula com alunos e com a metodologia pela materialidade: “ora, é esse fluxo de sentidos e imagens que o objeto dispersa no mundo que é capaz de veicular aspectos singulares das reminiscências do sujeito devaneante, pelas ações de rememorar vivências passadas e experimentar a tensão entre esquecimentos e lembranças a partir do contato com a materialidade da coisa e os sentidos possíveis que ela encerra consigo” (SILVEIRA; FILHO, 2005, p.38).

Ainda faltam tratar três dos seis documentos reunidos na pasta que concentra – *enact* – a reunião para a Coordenação. Um deles informa a Coordenação um concentrado com todos os eventos, reuniões e formações levadas a cabo na Região Carbonífera no ciclo escolar de 2010 / 2011. Outro apenas concentra que professores assistiram a reunião. Este concentrado, assim como os demais “textos” que compõem a reunião, remete a pessoas e lugares (SILVEIRA; FILHO, 2005): professores estaduais ou federais apontam seus nomes, sua zona escolar, o turno que varia entre vespertino ou matutino, um telefone que pode ser da casa ou um celular, o e-mail e assinam, para comprovar que estiveram na reunião, no dia 28 de Junho de 2011, em Nueva Rosita. Os professores assinam todos em uma mesma folha não como marca de individualização – que não é o mesmo que negar que a assinatura marque a responsabilidade individual pela veracidade da informação prestada –, mas sim como reivindicação de uma autoridade coletiva por parte destes professores que avaliaram um serviço a eles prestado, possibilitando o exercício de um poder impessoal (HERZFELD, 1992). Com base nos formatos de avaliação

preenchidos, nos concentrados destes formatos e na lista com os nomes e (múltiplas) assinaturas dos professores que assistiram a reunião, o conhecimento criado e compartilhado por professores e Enlaces (sobre a relevância do conteúdo da reunião de final de ciclo escolar, sugestões de capacitações para o próximo ciclo escolar, dificuldades e facilidades dos professores com respeito a metodologia do PIP e do PNIEB, entre outros) chega até a Coordenação: “a memória, e seu caráter elástico e fabulatório, impregna as coisas e está preche de simbolismos” (SILVEIRA; FILHO, 2005, p. 38).

Para Silveira e Filho (2005), reflexivamente a memória dos atores acaba inclusive por restituir a alma das coisas, onde o objeto humanizado (re)situa o ator na representação da realidade também mediante o trabalho da memória. É possível pensar o objeto (concentrado, formatos e formulários que derivam da reunião), para tanto, como um meio que remete a elasticidade da memória como forma de: (1) dar ênfase no estudo das associações / processos pelo qual ocorre a aprendizagem; (2) não questionar “quem” aprende, uma vez que a aprendizagem individual por meio de objetos pode ser considerada organizacional, onde o material acaba reflexivamente (re)situando o sujeito; (3) enxergar a aprendizagem organizacional como algo positivo e / ou negativo; e (4) empiricamente resolver tensões entre conhecimentos de *background* e *foreground* (PATRIOTTA, 2003).

Por último apresenta-se o *scope and sequence* do *syllabus* desenvolvido pelos professores e Enlaces da região carbonífera. Como é possível visualizar a seguir, o formato elaborado mescla o novo formato do *syllabus* na vertical (*doing, knowing, being, etc.*), com a institucionalizada forma de ensinar ESL da Coordenação, a saber: *warm up*; avaliação; e, ideias motivacionais. A ideia é que a cada quatro semanas, ou seja, a cada oito aulas, o professor necessite planejar-se com base em apenas duas folhas. No quadro abaixo é possível visualizar o *scope and sequence* do *syllabus* para a unidade 1, que é ensinada em oito aulas. Formato este que delimita, expressa e explica o que deve ser ensinado pelo professor em sala de aula e como este profissional será avaliado pelo Enlace Técnico.

Quadro 27: *Scope and Sequence* do Syllabus da Região Carbonífera.

SOCIAL PRACTICE OF THE LANGUAGE: Listen to and use everyday greetings, farewell, and courtesy expressions
 ENVIRONMENT: Familiar and Community
 SPECIFIC COMPETENCE: Understand and respond to greetings, farewells and courtesy expressions
 PRODUCT: Illustrated cards with courtesy expressions

CYCLE: 1
 GRADE: 1ST
 UNIT: 1

WARM UPS	ASSESSMENT	MATERIAL	MOTIVATIONAL IDEAS
<ul style="list-style-type: none"> * Hello Teacher song * Show me * Simon says * Stand up Sit down * Color game * Good morning to you song * TPR (commands) * Bye Bye teacher song * chant: stand up clap your hands stomp your feet, turn around and sit down 	<p>Oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ask Ss. Yes/No Q's. Have Ss., answer with correct word or structures Have Ss., sing or chant to improve rhythm or intonation Have Ss., roleplay short dialogues Check pronunciation. Play games to assess target vocabulary Check comprehension of instructions, vocabulary and TPR commands Check correct word tracing Dictation practice. 	<ul style="list-style-type: none"> * Poster with illustrated dialogue * Flashcards with greetings, farewells and courtesy expressions * Flashcards with classroom objects * worksheets with classroom objects * worksheets with cards * matching worksheet <p>Crayons, Scissors, Glue, Puppets, Old magazines, Tape, Yarn, Colored paper, T's own material, CD's with songs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * T will do a little hand on one side will say hello and on the other good-bye, emcouring Ss to use it when she comes in and out of the classroom. * T will take out the group and go around the school saying with their little hands hello and good-bye as passing by other classrooms. * Have Ss. Label classroom objects. * T. motivate Ss to practice the greetings, farewells and courtesy expressions when asking for permissions * Make a colorfull colage for display of target vocabulary <p>OBSERVATIONS:</p>

SOCIAL PRACTICE OF THE LANGUAGE:
ENVIRONMENT:
SPECIFIC COMPETENCE:
PRODUCT:

Listen to and use everyday greetings, farewell, and courtesy expressions
Familiar and Community
Understand and respond to greetings, farewells and courtesy expressions
Illustrated cards with courtesy expressions

CYCLE: 1
GRADE: 1ST
UNIT: 1

	STAGE (ACHIEVEMENT)	DOING	KNOWING	BEING	SUGGESTED LANGUAGE STRUCTURES	VOCABULARY	SUGGESTED ACTIVITIES
WEEK 1	Classify greetings, farewell and courtesy expressions in everyday communication, previously written by the T.	Listen to and observe short dialogues. Differentiate sender from intended audience. Distinguish non verbal language. Explore the written form of words.	Purpose and participants in the communication situations. Non verbal language. Word formation. Repertoire of words necessary for this practice.	Show respectful attitude towards others' attempts to understand and use the foreign language. Comparison of the expression in the foreign language and mother tongue. Using greetings, farewell and courtesy expressions in everyday.	Hello / Hi. What's your name? I am _____ Good bye. Please. Thank you.	Hello. Hi. Good-bye. Bye. Please. Thank you.	Show products to Ss. T. read illustrated dialogue. Ss identify expressions. Ss. Role play the dialogue.
WEEK 2	Paste expressions on cards. And illustrations to the expressions.	Select greetings, farewell and courtesy expressions. Compare similarities and differences in words. Distinguish non verbal language.	Non verbal language. Repertoire of words necessary for this practice. Purpose and participants in the communication situations.		What's it? It's a _____ Is it a _____? Or _____ Yes, it is. No, it's not. Are they _____? Yes, they are. No, they aren't. (+ expressions week 1)	Please. Thank you. Glue. Marker. Pencil. Crayon. Scissors. Paper.	T. shows classroom objects. Ss use courtesy expressions. T. asks for the objects. Matching activities. Practice expressions.
WEEK 3	Use cards to communicate with the classmates and the T.	Play the role of sender and intended audience. Respond to greetings, farewell and courtesy expressions.	Purpose and participants in the communication situations. Non verbal language.		What's it? It's a _____ Is it a _____? Or _____ Yes, it is. No, it's not. Are they _____? Yes, they are. No, they aren't. (+ expressions week 1)	Hello, bye. Good-bye. Please. Thanks. Glue. Marker. Pencil. Crayon. Scissors. Paper.	Review classroom objects. Label pictures. Practice the writing of the expressions. Practice asking for things. Worksheets with expressions.
WEEK 4	Display the cards in a visible place in the classroom.	Play the roles of sender and audience. Respond to greetings, farewell and courtesy expressions.	Repertoire of words necessary for this practice of the language.		Hello / Hi. What's your name? I am _____ Good bye. Please. Thank you. Show me.	Hello, bye. Good-bye. Please. Thanks. Glue. Marker. Pencil. Crayon. Scissors. Paper.	Memory game. Show me game. Ss classify words. Ss will display the cards using a poster.

Fonte: Elaborado por professores e Enlaces da região carbonífera, 2011.

Assim sendo, cada região está fazendo um *scope and sequence* do *syllabus*. Estes formatos serão analisados pela Coordenação e servirão como base para gerar um único *scope and sequence* do PNIEB para Coahuila; com validade exclusiva para este Estado. Outra vez a parte converte-se no todo – recursão metonímica (SILVEIRA; FILHO, 2005). Isto porque a Coordenação, a partir da proposta específica de cada região, vai movimentar, deslocar, traduzir, transformar, envolver e sobrepor os significados produzidos e representados pelos textos – reais e construídos (CALLON, 2002) – gerando um único e (nunca) definitivo *scope and sequence*; uma escrita distribuída que, ao associar-se a cada professor, nas diferentes regiões e em espaços escolares únicos, por meio da rede de controle e acúmulo de conhecimento do Programa, será constantemente reescrito.

Neste ponto é possível afirmar que os diferentes conhecimentos criados e compartilhados na prática escolar das cinco regiões, a partir da implantação do PNIEB, uma vez cristalizados em textos, acumulados em concentrados, e correlacionados e combinados a partir da Coordenação, vão gerar uma nova prática, ou seja, um novo processo de ensino-aprendizagem do PNIEB com base no novo *syllabus* do Estado de Coahuila.

O novo *syllabus*, com validade específica para o Estado de Coahuila, em breve será pauta de assunto recorrente – reflexivamente o texto constitui tópicos de conversação (TAYLOR; VAN EVERY, 2011) – para as pessoas envolvidas com o PNIEB nas escolas, oficinas regionais e na Coordenação, pois se constitui como uma nova fonte de conhecimentos que em breve será implantado em contexto de prática escolar. Este “texto”, ao mesmo tempo em que mediará aulas e avaliações, terá sua imagem circulando na memória destes sujeitos envolvidos no PNIEB. Este artefato, que é avaliado pelos professores e que permite a Coordenação avaliar o trabalho destes por meio das Oficinas Regionais, representará lembranças a estes profissionais dos tempos em que juntos o desenvolveram, bem como criará vínculos destes com o local onde trabalham (SILVEIRA; FILHO, 2005). Carreando assim, em um símbolo que represente aos atores o sentimento de que o Programa e o PNIEB foram também por eles construídos, e que os faça recordar que não são meros trabalhadores, mas sim parte desta organização, deste local de pertença, e responsáveis pelo seu sucesso, tanto quanto pelo fracasso.

A Coordenação, pela construção conjunta de um “*syllabus* regional”, quer padronizar ainda mais o ensino do PNIEB em sala de aula em Coahuila. Onde o papel deste mediador – que faz com que outros façam coisas (LATOUR, 2005) – não limita ou escraviza a agência humana, ao contrário, conecta-a a mais lugares, pessoas, tempos e objetos; “quantos mais links têm, tanto mais existe. E quanto mais mediadores haja, melhor” (LATOUR, 2005, p. 308). O ‘local’ e / ou o ‘contexto’ são importantes e devem ser analisados à medida que estejam sofrendo transformações, mutações, desenvolvimentos, traduções e deslocamentos pelos diversos mediadores: “o meio, a mediação, deve ser o local de propriedade por excelência que aponta para construção de antropologia dos objetos documentais” (SILVEIRA; FILHO, 2005, p. 48). Para estes autores a mediação evita “o congelamento dos objetos e o isolamento da cultura na ação” (SILVEIRA; FILHO, p. 37).

O texto faz com que os sujeitos e coletividades façam coisas com autonomia e eficácia (CALLON, 2002) – a agência pelo material é estabelecida pela organização a um terceiro (TAYLOR; VAN EVERY, 2011) –, possibilitando que as aprendizagens sejam individuais (de Enlaces e Professores), coletivas (o *syllabus* da região carbonífera) e organizacionais (institucionalização de uma nova forma de planejar e dar aulas do PNIEB no Estado de Coahuila).

A seguir, procede-se com a descrição das relações entre controle à distância da metodologia e ciclo de acumulação do conhecimento, a partir da área administrativa da Coordenação.

5.3.6. Área administrativa: Coordenadora Administrativa

A Área Administrativa da Coordenação é composta por dois auxiliares administrativos, dois designers e uma Coordenadora Administrativa. Conforme mencionado anteriormente, quando se descreveu as atividades desenvolvidas pela Coordenadora Administrativa na rede do Programa, o foco da análise recai sobre o trabalho desta atora, uma vez que todos os formatos que circulam pela rede do Programa permanecem em posse dela, que é responsável por organizar e atualizá-

los. Sendo assim, pela análise do trabalho da Coordenadora Administrativa, os formatos que possibilitam a Coordenação exercer controle a distância sobre os aspectos pedagógicos e administrativos – deslocar através da transformação (LATOURE, 2000) – são apresentados e problematizados.

A Coordenadora Administrativa, a fim de exemplificar suas atividades, conversou comigo durante mais de 50 minutos e descreveu a função de cada um dos formatos; mais tarde ela me passou digitalmente todos os formatos discutidos. É relevante apontar que antes mesmo de sentar-me com a Coordenadora Administrativa para entender o “investimento em formas” da Coordenação (THÉVENOT, 1984), eu já havia recebido dos Assessores das regiões laguna e norte diversos formatos por e-mail. É possível agrupar a totalidade de formatos recebidos em três grupos, a saber: (1) Formatos da Coordenação; (2) Formatos das Oficinas Regionais; e (3) Formatos das Escolas. O Assessor da Região Laguna enviou-me três e-mails no dia 14/06/2011 com os seguintes assuntos: *Formatos de Enlaces*, *Formatos de Maestros* e *Formatos Coordinación*. Assim, é possível afirmar que essa divisão foi sugerida por este ator. Na Coordenação, nas Oficinas Regionais e escolas, todos se referem aos dispositivos textuais utilizados para um controle administrativo e pedagógico do Programa como *formatos* e *concentrados*; palavras que tem o mesmo significado e escrita no português.

Com base nas entrevistas e nos documentos recebidos, apresenta-se a seguir uma análise de uma lista não exaustiva de formatos que são preenchidos por Assessores, Enlaces, professores e diretores, bem como de concentrados que são preenchidos com base em inúmeros formatos (relatórios, reportes e avaliações) por Enlaces e Assessores. Formatos que delimitam como, quando e qual deve ser o controle administrativo e pedagógico do Programa, circunscrevendo o ciclo de acumulação de conhecimento.

a) Formatos da Coordenação

O quadro abaixo lista alguns formatos com os quais a Coordenação se relaciona para exercer controle à distância sobre a metodologia do PIP e PNIEB,

bem como para agrupar, transformar, reordenar e resignificar os conhecimentos criados e compartilhados pela prática escolar.

Quadro 28: Formatos Coordenação.

#	Formatos Assessores	Código	Descrição
1	Registro de dados pessoais	FC-BT-2	Dados pessoais, experiência profissional, disponibilidade e intenção de tomar capacitações. Assinado pelo professor que solicita o emprego.
2	Concentrado anual de supervisão a professores	FC-CA-8.1	Consta: enlaces, número de professores, escolas federais e estaduais a seu cargo, número de grupos e alunos, total de professores supervisionados, total de escolas visitadas, escolas não visitadas por razões diferentes e professores com qualificação C e D. Assinado pelo Assessor Técnico.
3	Quadro de concentrado estatal com médias	FC-CP-14-2011/12	Consta a média geral por unidade (1 a 9) dos seis níveis da educação primária. Média anual estatal por nível e média anual estatal geral do programa de inglês em primária.
4	Programação ciclo escolar	FC-GA-22	Documento deve ser preenchido pelo diretor com dados gerais da escola e os grupos atendidos no ciclo escolar, assim como anotar o número aproximado de alunos. O diretor deve colocar o nome e assinar, bem como o carimbo da escola.
5	Movimento de pessoal	FC-MP-32-32	Consta: nome do Enlace do professor, nome do professor substituto e seu ano de ingresso no PIP, nome do professor que esta substituindo, escola e região/município. Assinado pelo Assessor Técnico.
6	Organização de reuniões de capacitação	FC-RC-24	Consta: (1) capacitações estaduais; e (2) reuniões extraordinárias e, ambas com nome do Enlace, data, lugar, consultor, tema, assistência, responsável por minuta e observações.
7	Formato de supervisão de professores	FC-SE-8-9	Supervisiona-se: organização do professor, interação professor / aluno, aspectos administrativos, prática do professor. Comentários e assinaturas do diretor, professor e Enlace. A pontuação vai de A+ a D. Notas: o professor recebe D se não apresentar o planejamento na hora da avaliação e ganha 2 pontos se o documento estiver assinado e carimbado pelo diretor.

8	Registro de supervisão a professores	FC-SM-16	Consta: nome do professor supervisionado em uma primeira supervisão, na segunda supervisão e em visitas especiais constando: nome da escola, turno, grupo, avaliação, data, Enlace, avaliação primeiro semestre, festival do natal e observações. Esse documento é preenchido com base em supervisões feitas por Enlaces e entregues aos Assessores documentadas.
9	Recibo de Materiais	FC-MD-6.2	Recibo de recebimento de materiais: Livros, CDs, pôster e <i>flashcards</i> . Entregase material sem requerer devolução: Registro de avance programático, manual <i>on the road to excellence</i> , atlas, dicionário, livros de planejamento de lições e livro de pesquisa do professor. O professor deve colocar seu nome, data, observações e assinar.
10	Pesquisa de Preparação Profissional	FC-NE-10	Consta: Dados gerais do Professor, sobre sua formação acadêmica e cursos de inglês. O formato deve ser assinado pelo professor e apresentado no dia que suas turmas são dadas, com documentos que comprovem a informação.
11	Certidão Negativa de Dívida Anual	FC-RNA-29.1	Documento assinado pelo diretor confirmando que o professor entregou o material (registro de avaliação e assistência e formatos de avaliação). Deve constar carimbo da escola.
12	Avaliação de Oficina	FC-WE-37	Consta: Dados gerais da oficina e do responsável pela oficina. É opcional o professor (avaliador) colocar seu nome. Sugestões para futuras oficinas.
13	Formato Anual de Supervisões de Enlaces		Total de supervisões realizadas do PIP e PNIEB. Cada Enlace deve ter no mínimo 3 supervisões. Caso o professor tenha avaliação C ou D o Enlace deve realizar de 4 a 5 supervisões.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos formatos.

Oito dos treze formatos relacionados têm a função de exercer verificação administrativa do Programa pelos Assessores: (1) registro de dados pessoais do professor, que deve indicar disponibilidade de tomar capacitações; (2) médias de seus alunos; (3) programação do ciclo escolar por escola, que deve ser assinado pelo diretor e constar o carimbo da escola; (4) movimento de pessoal; (5) recebimento de materiais; (6) pesquisa de preparação profissional, assinado pelo professor que deve apresentar documentos que comprovem suas qualificações; (7)

certidão negativa de dívida anual, assinada pelo diretor confirmando que o professor entregou registro de avaliação / assistência e formatos de avaliação e carimbado pela escola; e (8) avaliação de oficina, com sugestões do professor que pode permanecer anônimo.

Cinco dos treze documentos têm a função de exercer controle pedagógico a partir da Coordenação: (1) concentrado anual de supervisão a professores, que registra Enlaces e professores da região, bem como o total de supervisões, avaliações e assistências realizadas a escolas pelos Enlaces, onde professores com notas C e D devem ser apontados; (2) organização de reuniões de capacitação, onde devem ser apontados o consultor e o tema escolhidos para capacitação, a assistência e o recebimento da minuta e de observações; (3) formato de supervisão de professores, que delimita a forma pela qual deve suceder a supervisão do professor, apontando o que deve ser supervisionado, onde, quando e quantas vezes; (4) registro de supervisões feitas a cada professor, onde se concentra as supervisões de cada professor, das avaliações de todas as atividades realizadas pelo professor ao longo do ano; e (5) registro de supervisão a professores, com nome do professor e visitas realizadas a este com base nas supervisões feitas ao longo do ciclo escolar, permitindo controlar o trabalho dos Enlaces e elaborar um concentrado dos concentrados de supervisões, que conste o total de supervisões do PIP e PNIEB por região.

Os formatos apresentados delimitam áreas claras de observação, seguimento e avaliação. Este “padrão” permite a Coordenação “realizar cálculos”, ou seja, agrupar, mobilizar, transformar e concentrar informações para melhorar o ensino-aprendizagem de ESL.

b) Formatos Oficinas Regionais

O quadro abaixo lista alguns formatos com os quais as Oficinas Regionais se relacionam para exercer controle *in loco* sobre a metodologia do PIP e PNIEB, bem como para acumular, mobilizar, inscrever e concentrar conhecimentos que seguem pela rede do Programa à Coordenação.

Quadro 29: Formatos Oficinas Regionais.

#	Formatos Enlaces	Código	Descrição
1	Concentrado mensal de assistência	FE-CA-11	Consta: nome do professor, região, escola, total de dias de aula, suspensões, dias festivos, licença econômica, cuidados maternos e familiares, licenças especiais, incapacidades, total de faltas (não) justificadas, dias trabalhados e anotar faltas não justificadas para descontar do pagamento. Nota: anexar atestado médico.
2	Concentrado mensal de alunos por série e município	FE-CA-12.1	Consta: local, município, número de escolas e alunos, séries, nome do Enlace Técnico e Administrativo.
3	Concentrados de Médias	FE-CP-8.1	Consta: se é estatal ou federal, médias gerais por série e a média geral de todas as séries.
4	Concentrado mensal de supervisões	FE-CS-7	Consta: nome Enlace e Assessor Técnico, professores sob a responsabilidade, professores supervisionados, professores sem planejamento, professores que necessitam assessoria e apoio (B, C e D), número de escolas, número de escolas visitadas, professores não supervisionados, data, nome do professor avaliado, de sua escola, qualificação e comentários. Assinado pelo Assessor Técnico e pelo Enlace Técnico.
5	Diretório de autoridades	FE-DA-13.1	Consta: chefes de setor e supervisores, nome, posto, zona escolar, endereço, região, data e telefone.
6	Diretório de professores	FM-DM13	Consta: dados gerais do professor e data de ingresso.
7	Seguimento e avaliação dos deveres dos professores	FE-ECD-9	Consta: nome do professor, ingresso no PIP, região, escola(s) que atende, dias de incapacidades, licenças econômicas e especiais, faltas e atrasos, capacitações estatais e licenças extraordinárias, entrega do planejamento, entrega de avaliação e médias por unidade, preenchimento do registro de avaliação e assistência, avaliação da supervisão, entregas de avaliação, média anual do professor e observações. Participação de juntas e reuniões, comentários do diretor, Enlace e Assessor, e crescimento Profissional.
8	Entregas de papéis e formatos a diretores	FE-EP-13.2	Consta: descrição do documento entregue, número do ofício, nome, escola e carimbo e data de recebimento.
9	Ficha de dados I	FM-FD-1	Consta: dados gerais do professor, experiência profissional, se é professor normalista ou não e cursos de inglês tomados.
10	Ficha de Dados II	FE-FD-1	Consta: nome do professor, endereço, região, correio eletrônico e escolas recebidas.

11	Horas não trabalhadas	FE-HNL-11.1	Consta: nome e assinatura do Enlace Técnico e Adm., região, nome do professor, escola, horas não trabalhadas sem justificativa, total de número de horas e observações.
12	Empréstimo de material didático	FE-P-2	Consta: nome do professor, região, quantidade e descrição do material, data de entrega e de devolução (max. duas semanas), assinatura Enlace Adm. e do professor.
13	Registro de assistência de professores	FE-RA-10-10.1	Consta: dados da escola, do professor e do Enlace. Por mês preenche-se: total de aulas, suspensões ou dias festivos, licenças econômicas e especiais, cuidados maternos e familiares, incapacidades, total de faltas justificadas e não justificadas, dias trabalhados, assinatura do diretor, carimbo da escola, data, número de horas não cobertas e assinatura do professor.
14	Resumo semanal de atividades e para a próxima semana	FE-RA-19-19.1	Consta: Resumo semanal de atividades de segunda a sexta e atividades programadas a realizar na próxima semana de segunda a sexta. Comentários dos Enlaces, o porquê de atividades programadas que não se realizaram e comentários do Assessor.
15	Reporte semanal de trabalho para entregar ao Enlace administrativo	FE-RT-3.2	Consta: nome do Enlace Técnico e região. Mudança de autoridade. Pendentes de pagamento, onde se aponta o caso e o nome do envolvido. Reunião semanal dos Enlaces deve-se anexar a minuta e colocar data, tema e duração. Bolsa de trabalho. Necessidades e materiais para professores e alunos. Recebimento pelo Enlace Adm., com data e hora.
16	Reporte semanal de trabalho para Entregar ao Assessor	FE-RT-3	Consta: nome do Enlace Técnico, número de escolas e professores visitados. Visita a diretores, nome do diretor, da escola e o assunto. Supervisão / Observação e assessoria a professores (enviar originais com o concentrado mensal), com nome do professor e comentários. Apoio acadêmico a professores, com nome do professor e comentários. Resposta à oficina estatal. Reunião de capacitação e informação com professores (anexar lista de assistência), com data, lugar, tema, número de assistentes, material utilizado, participação do Enlace e comentários. O documento é recebido pelo Assessor, que assina e coloca a hora.

17	Avaliação de unidade	07 - 08.	Consta: região, data, unidade avaliada. Análise: Planejamento, dificuldades de ensino e aprendizagem, suporte demandado, conselhos do supervisor, comentários e sugestões sobre o livro de trabalho do aluno, sugestões gerais, assinado pelo professor.
----	----------------------	----------	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos formatos.

Os Enlaces Técnicos e Administrativos preenchem muitos formatos, pois são responsáveis pelo seguimento e avaliação da metodologia de ensino-aprendizagem de ESL e pelo controle administrativo do Programa nas escolas.

Treze dos dezessete formatos relacionados têm a função de exercer controle administrativo do Programa pelos Enlaces Técnicos e Administrativos sobre alunos, professores e diretores, bem como de acumular, mobilizar e inscrever conhecimento criado e compartilhado na prática escolar. Formatos que abrangem controlar, em específico, os seguintes aspectos: (1) concentrado mensal de assistência, onde professores podem justificar as faltas mediante apresentação de exame médico; (2) concentrado mensal de alunos por série e município; (3) diretório de autoridades; (4) diretório de professores; (5) entrega de papéis e formatos a diretores, onde cada documento entregue gera um ofício; (6 e 7) ficha com dados gerais do professor; (8) horas não trabalhadas; (9) empréstimo de material didático; (10) registro de assistência de professores; (11) resumo semanal de atividades e a realizar na próxima semana dos Enlaces Técnicos e Administrativos; e, (12 e 13) reporte semanal de trabalho do Enlace Técnico para entregar ao Assessor e ao Enlace Administrativo.

Quatro dos dezessete documentos têm a função de controlar a metodologia de ensino de ESL do Programa pelos Enlaces das Oficinas Regionais, abrangendo a inspeção de: (1) concentrado de médias de todos os alunos de todas as escolas que recebem o PIP ou PNIEB; (2) concentrado mensal de supervisões realizadas, que envolve muito de um controle administrativo em cima do trabalho do Enlace, mas que mais contundentemente exerce controle pedagógico. Isso por que aponta professores que carecem de mais suporte e os pontos que devem ser reforçados, onde o Assessor e o Enlace assinam o documento, confirmando estar a par da situação dos professores na região responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem do ESL; (3) seguimento e avaliação dos deveres dos professores,

que exerce o controle tanto administrativo quanto pedagógico do Programa; e (4) avaliação de unidade, preenchida e assinada pelo professor.

Os formatos apresentados delimitam áreas claras de observação, seguimento e avaliação. Este “padrão” permite as Oficinas Regionais *in loco* controlar o uso da metodologia do PIP e do PNIEB, e, ao mesmo tempo, agrupar, mobilizar e concentrar informações que são enviadas a Coordenação. Os formatos preenchidos pelos Enlaces Técnicos e Administrativos agrupam conhecimentos individuais e coletivos (CALLON, 2002), permitindo a Coordenação ter uma noção precisa de como o professor esta se relacionando com seus materiais e com os alunos em sala de aula, servindo de base para processos de *organizing* e de tomada de decisão.

c) Formatos Escolas

O quadro abaixo lista alguns formatos que os professores e diretores preenchem à pedido das Oficinas regionais.

Quadro 30: Formatos Escolas.

#	Formatos Professores	código	descrição
1	Formato de Auto Avaliação	FM-A2-11	Consta: Dados gerais do professor, turma e escola. Busca opinião do professor sobre seu desempenho, dos alunos e do Enlace. Atividades realizadas (<i>warm up, presentation, guided practice, independent practice e oral/written assessment</i>). Pontos positivos, pontos negativos, erros e acertos. Que material didático usa o professor e o aluno. Assinado pelo professor.
2	Pesquisa de Seguimento de Apoio a Professores	FM-ENS-12-12.1	Consta: Dados gerais do professor e de seu Enlace Técnico. Pesquisa complementar a realizada no início do ano. Solicita sugestões e pergunta sobre o apoio recebido do Enlace Técnico, sobre a pertinência das capacitações, sobre temas de interesse para capacitações e da necessidade de materiais para professor e alunos. Não é assinado.
3	Programação do Ciclo Escolar	FM-H-3	Consta: Dados gerais do professor já contratado, da escola, e dos Enlaces Técnico e Administrativo. Detalha a grade horária de trabalho e de recesso. Assinado pelo diretor e deve constar o carimbo da escola.

4	Avaliação Anual	FC-EDI-20	Consta: Nome do diretor, professor e escola. Busca comentários, opiniões e sugestões dos diretores sobre o professor, o Programa e aspectos administrativos. Assinado pelo diretor com o carimbo da escola.
---	-----------------	-----------	---

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos formatos.

A cargo das escolas ficam os seguintes formatos que devem ser entregues aos Enlaces Técnicos: (1 e 2) formato de auto avaliação e pesquisa de seguimento e apoio a professores, que devem ser preenchidos pelos professores; (3) avaliação anual, preenchido pelo diretor com comentários, opiniões e sugestões sobre o professor, o Programa e aspectos administrativos; e (4) Programação do Ciclo Escolar, documento preenchido pelo diretor, assinado e carimbado com dados gerais da escola e os grupos atendidos no ciclo escolar.

No entanto, diretores e professores devem preencher, e/ou colocar o nome e assinar, e/ou carimbar inúmeros outros documentos que ficam em posse das Oficinas regionais e da Coordenação. Isso porque professores e diretores devem confirmar que estão conscientes, por exemplo, da grade curricular do professor de inglês para o ano escolar, do registro de assistência do professor, do seguimento e avaliação do professor, das entregas de papéis, materiais e formatos, entre outros. Formatos esses que muitas vezes devem de modo igual ser assinados por Enlaces Técnicos e Administrativos, e/ou Assessores, quando não por todos.

O próximo tópico dedica-se a pormenorizar a natureza e o papel constitutivo dos formatos. Também se descrevem particularidades dos formatos manipulados na (e que representam a) rede do Programa, como a relação entre a demanda por múltiplas assinaturas e as distâncias temporais e espaciais existentes na rede do Programa.

d) O Programa Representado / Organizado pelos Formatos: Transportando e Transformando Locais pelo Texto

Os formatos descritos acima representam a organização, desempenham uma ação em seu nome, tornam a Coordenação presente espacial e temporalmente nas

cinco regiões e as cinco regiões presentes espacial e temporalmente na Coordenação. Conforme apontado por Foucault (1986), técnicas diversas possibilitam a apropriação do espaço externo e redes de conhecimento nos permitem delimitá-lo e formalizá-lo. Para o autor espaços externos são heterogêneos – manipulam nossa vida, tempo, história - e “tem a curiosa propriedade de estar em relação com todos os outros lugares, mas de uma maneira que suspeita, neutraliza, ou inverte o conjunto de relações que deveria designar, espelhar, ou refletir” (FOUCAULT, 1986, p. 03). Formatos que possibilitam, para tanto, pelo transporte com transformação (LATOURET, 2005) destes espaços externos: (1) o controle administrativo e pedagógico do Programa; (2) reflexivamente, aos professores e diretores, controlar o conteúdo da metodologia, das formações, dos materiais, expor sentimento com relação aos próprios formatos, entre outros pontos; e (3) nesse processo de controle dos professores a partir da Coordenação, e da metodologia a partir dos professores, permite integrar conhecimentos individuais e coletivos, acelerando o ciclo de acumulação do conhecimento.

Por portar agência estabelecida pela Coordenação (*thirdness*), os formatos têm um papel performativo, visto que interrogam representantes locais do Programa como Assessores, Enlaces, professores e diretores. O texto é a base da conversação entre hábitos discursivos da Coordenação, dos Enlaces, das Escolas, estabelece agendas, supervisiona, julga e liga diferentes hábitos discursivos (TAYLOR; VAN EVERY, 2011); o que salienta ainda mais o papel do texto como agente. Os nódulos que fazem parte da rede do Programa, bem como todos seus atuantes / protagonistas, “são manipulados pelo que eles pensam ser um mero objeto que eles têm que lidar com” (TAYLOR; VAN EVERY, 2011, p. 149).

Para Taylor e Van Every (2011) o texto reflexivamente materializa a organização, constitui tópicos de conversação e situações, dando sentido a ação, constrói o contexto e transcende o interpessoal. Para os autores o texto é uma conversação inscrita. Nesse sentido utiliza-se o texto como a “intersecção” (com a CO) pela qual se descreve o processo de AO da Coordenação: “é a fala interativa de pessoas que cria a conversa, mas a conversa, uma vez materializada em texto, que autoriza a mesma conversa (...). Dado nosso compromisso com a tese da reflexividade, a tarefa de um pesquisador deve ser procurar, escutar, e perguntar como, no curso de conversações, pela reconstrução permanente de um texto e de

seu contexto, alcança-se uma organização que emerge como processo (...) e como entidade (...)” (TAYLOR; VAN EVERY, 2011, p. 202 e 203).

Para Thevenót (1984), a padronização tornou-se muito importante nas organizações por consolidar produtos, equipamentos e recursos – como o PIP ou o PNIEB – que a própria ‘forma’ produz. Para Law (1987; 2002), a estabilidade e a forma do PIP e do PNIEB é fruto da interação de elementos heterogêneos (formatos, concentrados, Enlaces, materiais, Assessores, metodologias) – como o “espaço externo” de Foucault, que ao ser transportado não apenas se transforma, mas também transforma as relações, uma vez que estes são moldados e assimilados dentro de uma rede de trabalho. Entretanto Thevenót (1984) relewa o fato de que não é possível evitar que indivíduos entrem em conflito com as formas em uso, agentes humanos que produzem efeitos de diferenciação utilizando as próprias formas como recursos; como verificado no processo de transformação do *syllabus*.

Sendo assim o conteúdo dos formatos – atuantes da Coordenação responsáveis por movimentar locais com transformação (LATOUR, 2005) – encontra-se com a realidade escolar, produzindo sensações de dúvida, desconforto, controvérsias e conformidade. Formatos que igualmente criam encontros e interações de materiais pedagógicos e didáticos, dos conteúdos das formações, dos parâmetros de seleção de atuantes, etc., com a prática escolar; relacionando tempos e espaços e invertendo relações (FOUCAULT, 1986). Isso por que os formatos combinam e movem na rede do Programa os locais onde associações entre crenças e desenvolvimentos da Coordenação, e a experiência diária dos Enlaces, professores e diretores são travados (TAYLOR; VAN EVERY, 2011).

É interessante ainda notar particularidades dos formatos apresentados e problematizados, a parte de descrever a natureza e o papel constitutivo do texto e de sua importância no processo de controle a distância exercido a partir da Coordenação, que leva ao ciclo de acumulação de conhecimento, a saber:

- Vários formatos trazem “lembretes” iguais, que se repetem propositalmente com a finalidade de institucionalizar demandas da Coordenação em cada um dos atores em contato com seus formatos. Em inúmeros formatos consta a imposição de que, por exemplo, cada Enlace deve ter no mínimo três supervisões / observações a cada professor do

PIP e PNIEB, e em caso da avaliação ser C ou D que o Enlace deve realizar de quatro a cinco supervisões / observações;

- Muita informação que consta em um formato, e que é aplicado em uma escola de uma determinada região, é concentrada e traduzida para outro formato que busca prover um diagnóstico regional. Concentrados de diferentes regiões são então concentrados pela Coordenação – central de cálculos do Programa – em um único formato, afim de que se conheça a realidade do processo de ensino-aprendizagem do ESL e de criar uma base que possibilite tomadas de decisão;
- Inúmeros são os formatos que demandam apresentação de outros formatos em conjunto. Para Herzfeld (1992, p. 121 – tradução nossa) “papelada é necessária para validar fatos sobre quem pessoas são, e papelada adicional é necessária para validar a papelada previa”. Herzfeld (1992) justifica sua afirmação com base em uma análise de um ato do congresso dos Estados Unidos pela redução da papelada, de 1980. O autor assinala que a concretização do ato gerou um resultado paradoxo, a exacerbada vigilância sobre pormenores. Sendo assim Herzfeld (1992) concluiu que quanto menor o nível da organização burocrática e quanto mais longe essa está da autoridade central, maior é a demanda por uma análise de dados cruzados e multiplica-se o armazenamento de informação não essencial. Como é o caso das escolas, dos professores e dos Enlaces, que estando fisicamente distantes do controle da Coordenação, se veem obrigados a preencher documentos que se repetem para que a Coordenação possa cruzar esses dados e armazená-los, mesmo que muitas vezes em duplicidade. Para Latour (2000) o empilhamento de documentos no texto é fonte de força para o autor do formato e, igualmente, para quem recebe o formato; pois este último imediatamente compreende que informações estão amarradas, podendo rastreá-las a fim de confirmá-las (ou não);
- Os formatos demandam sempre que uma pessoa se responsabilize pela informação; quando não duas, três ou quatro. Para tanto essa(s) pessoa(s) deve(m) assinar o formato. Segundo Herzfeld (1992, p. 121 e

122) “a assinatura é marca de responsabilidade individual e de poder pessoal imediato”. No entanto, na concepção do autor uma assinatura, como a de um contador de um banco, não se constitui como marca de individualização, mas sim como reivindicação de uma autoridade coletiva, que remove qualquer responsabilidade do atuante organizacional para a coletividade burocrática. Herzfeld (1992) ainda aponta que a demanda por múltiplas assinaturas ilustra bem o porquê de papelada ser demanda para validar papelada previa discutida no tópico acima;

- O formalismo do texto não pode ser explicado pelo próprio formalismo; por ações formais (LATOUR, 2005). Para Latour (2005) a descrição material do formalismo deve levar em consideração a capacidade de conexão destas formas e que, o deslocamento de locais (do ideal para o material) deve ocorrer sem deformação, mas com transformações. O texto, nesse sentido, cria um padrão e possibilita a organizações realizar cálculos. No entanto o formalismo – que expressa, explica, impõe constitui e é constituído reflexivamente – pode nos falar muito sobre organizações complexas, sobre práticas do conhecimento e aprendizagem (LAW, 2002). Isso por que o ato de transportar sem deformação, de acordo com Law (2002), não é muitas vezes possível; pois organizações complexas são permeadas de ausências que estão presentes e de alteridades expulsas e contraídas. Sendo assim faz-se necessário chamar atenção para o fato de que, talvez, um formato utilizado para: justificar uma falta omite sentimentos e razões; concentrar notas das avaliações dos professores não represente fielmente os motivos que levaram tantos professores a tirarem uma nota baixa ou alta; ou a ficha de avaliação de unidade não represente para Coordenação que o professor está por demais atarefado com as inúmeras turmas assumidas – pela necessidade de botar comida na mesa, de comprar remédios ou de pagar parcelas – e que este profissional respondeu por responder, uma vez que considera inútil este formato. Por mais que o presente estudo não objetive descrever ausências presentes nos formatos e objetos, com base no caminho metodológico percorrido é possível fazê-lo (LAW, 2002), bem como prover

diferentes regimes de enunciação e justificação (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991);

- É de notar-se que o PNIEB, um novo artefato a circular na rede do Programa buscando consolidar-se, encaixou perfeitamente na rede de controle elaborada pela Coordenação. Observações e avaliações realizadas pela Coordenação às aulas do PNIEB transportam estes locais à Coordenação, possibilitando a SEP gerar transformações na metodologia, no seguimento, nos materiais, na avaliação, ou seja, implicando em conhecimentos criados e compartilhados (o *syllabus* na vertical da SEP e o *syllabus* da Coordenação). No entanto é de notar-se que mesmo um artefato que se aproveita de formatos pré-existentes é, obrigatoriamente, acompanhado por investimentos em formas; padrões são mais decisivos que investimentos em artefatos em determinar o desempenho (THÉVENOT, 1984). Investimentos em formatos foram feitos tanto pela SEP quanto pelas 32 Secretarias de Educação: para comprar materiais por meio de editais; coordenar a implantação, seguimento e avaliação conjunta de programas; promover transformações com base na relação dos materiais com as diferentes escolas problematizadas em encontros e reuniões; entre outros.

Logo de haver descrito, por meio de inúmeras histórias de atores na rede do Programa, a relação existente entre acúmulo de conhecimento e o controle a distância exercido a partir da Coordenação, na sequencia analisam-se os indícios encontrados que permitem afirmar a ocorrência de aprendizagem na Coordenação, em intersecção com a CO.

5.4 PROCESSO DE AO E CO NA COORDENAÇÃO

Inicialmente, ao analisar o processo de AO na Coordenação, em intersecção com a CO, na implantação do Programa desde 1995/1996 até 2011, foi construída uma 'linha do tempo' para demarcar o fluxo de conhecimento a partir da

Coordenação. Dentre os inúmeros marcos históricos, fatos, prêmios, associações e atividades demarcadas, cinco fases foram identificadas como fonte de criação, utilização e institucionalização do conhecimento (planejamento, recrutamento, treinamento formal, expansão e consolidação), que levaram a institucionalização de rotinas e práticas na Coordenação e, conseqüentemente, na rede do Programa.

É importante notar que na análise da 'linha do tempo' da Coordenação, ressaltou-se que tanto a fase de planejamento, como a fase de expansão da Coordenação, tiveram como fonte de conhecimento a estrutura da SECC: a estruturação da Coordenação e do PIP, se deu com base no processo de implantação, seguimento e avaliação (prática da SECC) do ensino do ESL; e, a expansão, foi possível uma vez que a Coordenação passou a trabalhar em parceria com as cinco Oficinas Regionais nas cinco regiões do Estado (utilizando-se da estrutura e da divisão do Estado de Coahuila da SECC), onde, por meio de formatos, os conhecimentos criados e compartilhados a partir da prática escolar eram mobilizados e levados a Coordenação.

Dessa forma, o processo de implantação, seguimento e avaliação da metodologia, em parceria com as Oficinas Regionais, consolidou-se como fonte do conhecimento que levou ao estabelecimento de rotinas e práticas, a saber: visita dos Enlaces Técnicos as escolas, preenchimento do planejamento pelos professores, uma Agenda do Programa compartilhada por Assessores e Enlaces, reuniões de fechamento do ciclo escolar nas cinco regiões, aulas públicas, entre outras atividades que foram narradas ao longo da dissertação. Segundo a Coordenadora do Programa, a institucionalização do processo de implantação, seguimento e avaliação do PIP na rede do Programa, permitiu a Coordenação estruturar um caderno de trabalho e capacitações de acordo com as necessidades dos professores, dos tempos demandados para realizar atividades e com conteúdos adequados a idade dos alunos, já no segundo ciclo escolar.

Uma vez que se identificaram práticas institucionalizadas na rede do Programa – implantação, seguimento e avaliação do PIP e do PNIEB, recrutamento, treinamento formal e trabalho em parceria com as Oficinas Regionais – buscou-se por ocasiões onde, de alguma forma, os conhecimentos criados pela Coordenação, com base em práticas institucionalizadas, foram contestados, bem como por circunstâncias que poderiam expor as características tácitas da Coordenação.

Dessa maneira, ao longo do tópico 5.3, diferentes relatos, relacionando o controle exercido à distância a partir da Coordenação com a aceleração do ciclo de acumulação do conhecimento na rede do Programa, foram oferecidos com base em histórias de trabalho dos atores que compõe esta rede. Na descrição das atividades de todos os atores da rede do Programa, relevou-se o papel dos diferentes mediadores não humanos (formatos, reuniões, agendas, *syllabus*) na (controlada) representação e no (acumulado, combinável e transportado) desempenho do Programa nas cinco regiões.

Como se demonstrou no relato narrado com base no trabalho da Coordenadora do Programa, a Agenda, inscrita por Enlaces e Assessores, é reproduzida por meio de formatos diversos, resultando no estabelecimento de rotinas na rede do Programa: Assessores em dia específico devem cobrar o concentrado e minuta de uma determinada reunião; Enlace Técnico tem data estipulada para realizar a reunião de final de ciclo escolar e informar a Coordenação; professores tem que preparar as aulas com base no *syllabus*, de acordo com o estabelecido nas capacitações, pois o Enlace Técnico pode, e deve comparecer para avaliá-lo. De tal modo, para determinar se ocorreu, ou não, um processo de AO na Coordenação, faz-se necessário determinar se um 'ciclo do conhecimento' gerou práticas na rede do Programa, ou seja, se foi inscrito em mecanismos e meios estáveis de significação (PATRIOTTA, 2003).

Ou conforme se narrou, a partir do trabalho do Assessor da Região Laguna e da Assessora da Região Centro, como o PNIEB, no processo de tornar-se legítimo, de consolidar-se como uma metodologia incontestável, passou por diversas transformações. Ou seja, como a metodologia do PNIEB, uma vez implantada nas 32 Secretarias de Educação (fonte de conhecimento), sofreu inúmeras críticas por parte dos professores de todo México, que tiveram dificuldades de planejar e dar aulas com base no *syllabus*, gerando uma nova versão do *syllabus* na vertical (resultado do conhecimento). Portanto, a partir do projeto piloto do PNIEB, descreveu-se uma transformação específica, a do *syllabus*, que foi inscrita por todas as 32 Secretarias de Educação, reproduzidas por meio de minutas e acordos elaborados nas reuniões promovidas pela SEP. Assim, é possível afirmar que a descrição do processo de criação, compartilhamento e institucionalização do conhecimento compreende, conforme apontado por Patriotta (2003), descrição dos

mecanismos de compartilhamento e apropriação (fonte e resultado) do conhecimento organizacional.

Ou ainda como se relatou, com base na descrição das interações (nada) locais do trabalho da Assessora Carbonífera, o processo pelo qual é possível exercer controle à distância por meio de formatos diversos: Eventos, aulas, monitoramentos e reuniões são reproduzidos por formatos e concentrados, inscritos por Enlaces e professores e enviados à Coordenação, integrando conhecimentos e aprendizagens individuais e coletivas.

Assim, advoga-se que o processo de AO na Coordenação, na implantação do Programa, desde 1995/1996 até 2011, ocorreu por meio dos valores que existiam na SECC, de *benchmarking* da prática de implantação, seguimento e avaliação institucionalizada na SECC, por meio da interação com as Oficinas Regionais nas cinco regiões, pela constante capacitação dos atores na rede do Programa, e, principalmente, pela intersecção com mecanismos de comunicação diversos.

Isso por que os diferentes formatos que circulam na rede do Programa, conforme descreveu-se ao longo do capítulo cinco, permitiram a SEP modificar o *syllabus*, a Coordenação criar um *syllabus* regional para o Estado de Coahuila, compartilhar com a Coordenação os conhecimentos criados durante a reunião de encerramento do ciclo escolar 2010/2011 nas cinco regiões e, de maneira mais ampla, as dúvidas, problemas e dificuldades de professores ao utilizarem o PIP e o PNIEB em sala de aula. Ou seja, os formatos permitem a Coordenação controlar a distância e acumular conhecimentos sobre a prática escolar, transformando constantemente 'controvérsias' em 'afirmações inquestionáveis'; criar, compartilhar e institucionalizar corpos de conhecimento.

Portanto, a consolidação da Coordenação e do Programa, que teve como fonte de conhecimento o processo de implantação, seguimento e avaliação do ensino de ESL, resultou em rotinas e práticas, bem como constantemente transformou e adequou o PIP e as capacitações criadas pela Coordenação à prática escolar de Coahuila, levou a criação de outros 20 Programas Estatais de Inglês em Educação Básica de 1996 a 2009, e ao advento de um Programa Nacional de Inglês em Educação Básica.

É possível então afirmar que a AO não ocorre em um processo específico na rede do Programa, mas é o resultado de todo o processo de criação,

compartilhamento e institucionalização do conhecimento na rede, desde a criação do Programa em 1995/1996 até 2011.

Uma vez que na Coordenação se observam rotinas, práticas e processos definidos de alistamento, controle, acúmulo, seguimento e avaliação – reuniões de Assessores, reunião de fim de ciclo, observação a professores, formatos definidos e legítimos circulando pela rede, entre outros – faz-se possível alegar que conhecimentos acumulados na rede do Programa ao longo de sua existência foram se institucionalizando progressivamente. Ou dito de outra forma, é possível reconhecer a ocorrência de um processo de AO na Coordenação, mediado por elementos textualizados diversos; em intersecção com a CO.

a) A Descrição do Processo de AO e o PNIEB

Conforme se descreveu anteriormente, o PNIEB não apenas permite estudar o processo de AO na Coordenação, mas também se enreda ao controle exercido por este nóculo, ao ciclo de acumulação de conhecimento da rede do Programa, transformando-se com este processo.

Na descrição da história do Assessor da Região Laguna e da Assessora da Região Centro o PNIEB, sua implantação do projeto piloto em três fases, foi descrita como uma construção conjunta, que envolveu a SEP, as 32 Secretarias de Educação, regulamentos, leis, entre outros elementos. Igualmente, demonstrou-se como esta construção conjunta (PNIEB), uma vez em contato com a prática escolar, passou por inúmeras transformações, com o intuito de se consolidar como uma metodologia de ensino de ESL incontestável. Utilizou-se como base o *syllabus*, para descrever como o PNIEB sofreu transformações sem deformações (LATOURE, 2005), que depois de dois anos de projeto piloto, com base em relatos diversos das 32 Secretarias de Educação, transportados à SEP por meio de minutas e acordos, teve seu conteúdo adequado e reformulado: a fonte do processo de conhecimento foi o projeto piloto do PNIEB, o resultado foi um *syllabus* adequado à prática escolar.

Para citar um exemplo prático de como os *feedbacks* da utilização do PNIEB são transportados à SEP, gerando transformações, descrevem-se três dos doze

“acordos” pactuados entre a SEP e as 32 Secretarias de Educação que constam na minuta da Terceira Reunião Nacional de Informação Estratégica do PNIEB¹¹⁵:

A fim de obter uma visão clara do uso e pertinência dos materiais didáticos elaborados por diferentes editoriais, os responsáveis acadêmicos, com autorização de seu coordenador, elaborarão um informe detalhado que permita detectar aqueles aspectos que sejam suscetíveis de melhora. Dito informe se solicitará mediante ofício, e a data estipulada de entrega será a primeira semana de novembro do presente ano;

As Coordenações Estatais de Inglês irão remeter suas opiniões e/ou dúvidas sobre a plataforma e o formato de avaliação apresentado pela Direção Geral de Incorporação e Revalidação (DGAIR) no mais tardar sexta 22 de Julho de 2011 a Coordenação Nacional de Inglês (programanacionaldeingles@sep.gob.mx), marcando copia das mesmas a DGAIR; e

As Coordenações Estatais de Inglês tomam nota da apresentação “Modificações entre as Versões 2010 e 2011 dos Ciclos 1, 2 e 3 do PNIEB”, reconhecendo que os ajustes solicitados são de tipo terminológico e de organização de conteúdos.

Destarte, conforme exposto acima, os agentes da SEP responsáveis por estabilizar o PNIEB nos Estados utilizam de ofícios, plataformas, formatos de avaliação e notas; textos! Desse modo, o desempenho do PNIEB é determinado não apenas por investimentos estruturais (livros, tecnologia, capacitação), mas também pelo investimento em formatos. Estes formatos são métodos e processos que determinem como, quando, onde e por que meios, devem chegar os conhecimentos criados e utilizados a partir da prática escolar sobre uso e pertinência dos materiais didáticos elaborados por diferentes editoriais, sobre aspectos suscetíveis de melhora, sobre opiniões e dúvidas da utilização da plataforma e do formato de avaliação pela Direção Geral de Incorporação e Revalidação, à SEP; capitalização decisiva quando se trata de obtenção de resultados (THÉVENOT, 1984).

A aplicação de capital material e intelectual em formatos não é feita apenas pela SEP, mas igualmente pelas Secretarias de Educação dos 32 estados mexicanos. Isso porque estes Estados recebem dinheiro federal para aplicação do PNIEB e, interessados na expansão dos recursos recebidos e do número de (pré) escolas atendidas, se organizam e prestam contas à SEP do desempenho do PNIEB

¹¹⁵ Realizada em Julho de 2011 e disponível em www.pnieb.net.

conforme solicitado; o Programa Nacional implica em uma lista de escolas, de alunos, de professores contratados, regras e objetivos para avaliações e seguimentos, enfim, necessita estar acompanhado pelo investimento em formatos (THÉVENOT, 1984).

Sendo assim, advoga-se que o processo de AO na Coordenação, com relação ao PNIEB, ocorreu pelo investimento em formatos diversos para seguir e avaliar o Programa Nacional nas escolas e pré-escolas, que circularam na rede com base no institucionalizado processo de implantação, seguimento e avaliação junto as Oficinas Regionais das cinco regiões do Estado de Coahuila.

A descrição do processo pelo qual a Coordenação organizou-se frente ao PNIEB, uma nova metodologia de ensino de ESL que pode converter-se na única maneira de ensinar inglês no México, oferece insumos para estudar o processo de AO na Coordenação, em intersecção com a CO. Isso por que a maneira pela qual a Coordenação procedeu com respeito ao PNIEB, foi similar a estratégia adotada frente a demais controvérsias identificadas desde sua criação.

Ao menos foi o que pude perceber na narrativa da Coordenadora do Programa, sobre o processo que levou à criação do primeiro livro desenvolvido pela Coordenação para ensinar ESL:

Se nós percebíamos que as atividades desenvolvidas funcionavam as deixávamos, se verificávamos que os alunos não haviam podido, as trocávamos. Ou seja, o primeiro caderno de trabalho já formal e impresso estava de acordo com a prática. Igualmente tudo o que foi a guia didática (scope and sequence) está de acordo com a prática. Dos tempos que necessitavam os alunos, do que necessitavam os professores (Coordenadora do Programa).

Ou sobre o processo de decisão dentro da Coordenação para definir que capacitações seriam dadas a cada ciclo escolar:

As capacitações foram de acordo com as necessidades dos professores. Íamos e observávamos e víamos, falta metodologia, falta gestão do grupo, falta pronúncia, e na seguinte capacitação corrigíamos. O professor enxergava que recebia as capacitações de acordo com o que eu o via trabalhar, não era invenção minha, era realmente o que o professor necessita (Coordenadora do Programa).

De acordo com o relatado pela Coordenadora do Programa, no início a própria Coordenação viajava até as regiões para implantar, observar e avaliar o Programa, até que fossem criadas as Oficinas Regionais. A Coordenação, com a expansão do Programa, passou a trabalhar em conjunto com as Oficinas regionais nas cinco regiões do Estado de Coahuila, e passou a observar e ver a realidade escolar por meio de formatos agrupados, que permitiram exercer controle a distância – pedagógico e administrativo – nas cinco regiões, e, ao mesmo tempo, acelerar o ciclo de acumulação do conhecimento na rede do Programa sobre a prática escolar. Com base na inscrição dos conhecimentos criados e compartilhados em meios estáveis (textos), que são definidos por meio do investimento em formatos (THÉVENOT, 1984), a Coordenação pode gerar estatísticas, amostras, identificar pontos fortes e fracos específicos de algumas regiões, ou que são encontradas comuns a todo o Estado de Coahuila. Com base em cálculos, a Coordenação pode definir que materiais desenvolver, que rotinas modificar, que práticas reforçar, que pontos fracos combater por meio de oficinas, treinamentos e capacitações, e assim por diante; conforme exposto pela Coordenadora do Programa, desenvolver materiais e capacitações demandados pelos professores. Uma vez que novos mediadores são definidos, desenvolvidos e criados, ou que velhos mediadores são adequados, estes são integrados pela Coordenação no já descrito processo de implantação, seguimento e avaliação, por meio dos Enlaces Técnicos e Administrativos, em todas as escolas da região; pela implantação prática, pelo acompanhamento in loco, e pela avaliação com base em formatos, são institucionalizados e começam a sofrer transformações.

Isso por que o desempenho do Programa (*full-sized experiment*) é constantemente avaliado pelos professores, que determinam o que é comum a todas as regiões e o que deve ser tratado pela Coordenação como singular (CALLON, 2002). O Programa pode ser compreendido, para tanto, como entidade nunca definitiva. Um ‘experimento’ que, assentado em variados formatos, uma vez que textos são cruciais para desvelar este duplo processo de investigação e experimentação (CALLON, 2002), coordena e integra diferentes versões regionais do Programa pelo institucionalizado processo de implantação, seguimento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem do ESL.

É possível então concluir que são os formatos que são a interface para a aprendizagem na Coordenação e, por que não, na rede do Programa; o conhecimento inscrito no texto é mais do que a soma de cognições (LATOUR, 2000). A textualização – seu excesso ou sua necessidade – faz parte do dia a dia dos atuantes, constrói e cria a base desse dia a dia e é resultado de um investimento que decorre do trabalho de estabilização de controvérsias (THÉVENOT, 1984; LATOUR, 2005), congrega e integra aprendizagens individuais e coletivas em um mesmo movimento (CALLON, 2002), constitui a organização, acumula conhecimentos e possibilita a dominação a distância (LATOUR, 200).

Assim sendo, o formalismo é um mediador estratégico para falar sobre complexidades, ou seja, faz muito mais que expressar, explicar e impor (LAW, 2002). Por este motivo privilegiou-se o papel dos formatos, textos, objetos, materiais, enfim, dos mediadores, para argumentar que não é a SEP, SECC, a Coordenação, ou as Oficinas Regionais, que são responsáveis pela construção do PIP ou do PNIEB, assim como para refutar uma explicação social para este fenômeno, mas sim a rede organizada e controlada a partir da Coordenação. Rede que congrega associações diversas, que se transformou ao longo do tempo, unindo novos aliados, reforçando laços e, neste processo, acumulando conhecimentos que possibilitaram a continuação e expansão do PIP e, conseqüentemente, o surgimento do PNIEB pelo controle exercido à distância a partir da Coordenação.

Desta forma, a organização / instituição responsável pela construção do PIP e do PNIEB não se localiza em uma sala, ou até mesmo em uma cidade. A rede do Programa é interpretada como a 'organização' responsável pela construção do PIP e do PNIEB, conforme descrito pela presente análise do processo de AO na Coordenação, em intersecção com a CO.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo de caso analisou o processo de AO, em intersecção com a CO, na Coordenação do Programa de Inglês em Educação Básica (Coordenação) da Secretaria de Educação e Cultura de Coahuila (SECC). Sendo assim, foi possível contestar o problema de pesquisa colocado neste trabalho; o processo de AO na Coordenação ocorre por intermédio da mobilização de elementos heterogêneos e distantes acumulados por esta organização e pelas Oficinas Regionais, predominantemente textualizados, ou seja, em intersecção com a CO.

Os diversos formatos que circulam pela rede do Programa de Inglês em Educação Básica (Programa) representam (enact) a Coordenação, constituindo tópicos de conversa para os inúmeros sistemas de co-orientação que se desdobram a partir destes textos (TAYLOR, 1996). Os humanos e não humanos que trabalham, modificam, criam controvérsias e movimentam-se na rede do Programa, constituem recursivamente o PIP e o PNIEB a partir do processo de AO na Coordenação.

Para tanto, ênfase foi colocada em diferentes processos e sistemas de co-orientação que emergem a partir da Coordenação (TAYLOR, 1996), que são mediados por conversações cristalizadas em textos, que mediam o processo de AO na Coordenação: Assessora da Região Sul e Enlace Técnico 001 da Oficina Sul com relação a metodologia do PIP; Assessor da Região Laguna e SEP com relação ao PNIEB; Assessora da Região Carbonífera e Enlace Técnico Oficina Regional Carbonífera com respeito à reunião de avaliação do ciclo escolar 2010/2011; Assessora Região Centro e SECC com respeito a associações entre elementos “micro” e “macro”; e, Assessora Região Norte e Coordenação com respeito ao alistamento e ao controle dos alistados.

Estas diferentes co-orientações, conforme se analisou ao longo do capítulo cinco, possibilitaram descrever o processo de AO na Coordenação em diferentes ambientes – da linguagem, material e social (TAYLOR, 2005) – com base em interações diversas quase nunca circunscritas em um tempo / espaço homogêneo.

O estudo de caso analisado é de natureza *sui generis*. A contribuição da pesquisa abrangeu igualmente os seguintes pontos: (1) ao vincular a existência do PNIEB com o processo de AO na Coordenação, em intersecção com a CO, descreveu-se como o PIP (micro) pode ser associado a uma concepção mais ampla do que significa educação no México; (2) problematizaram-se, para tanto, questões micro e macro; (3) permitiu pensar o processo de AO como dominação a distância, pela acumulação de elementos heterogêneos, ao mesmo tempo em que permite aceleração do ciclo do conhecimento e integra conhecimentos e aprendizagens individuais e coletivas; (4) evidenciou não apenas a importância dos conhecimentos técnicos (sobre o ensino-aprendizagem do ESL) dos envolvidos na Coordenação para o sucesso do PIP e do PNIEB no Estado de Coahuila, mas também a necessidade de investir em formatos e padrões (THÉVENOT, 1984); e (5) por posicionar a mediação no centro de análise do processo de AO na Coordenação, em intersecção com a CO.

Assim, a contribuição desta pesquisa teórico-empírica estende-se a literatura sobre aprendizagem e conhecimento organizacional: processo de AO como dominação a distância e acumulação de elementos heterogêneos, que permite aceleração do ciclo do conhecimento e integrar conhecimentos e aprendizagens individuais e coletivas. Tal leitura aponta a interação local – restrita à prática organizacional – como insuficiente, posicionando a mediação, a interferência, a delegação, as associações e articulações como ponto de partida privilegiado aos estudos organizacionais de aprendizagem e conhecimento.

Ao posicionar a mediação no centro da análise, foi possível verificar que a Coordenação, ao exercer controle à distância pela mobilização de elementos heterogêneos, ao mesmo tempo em que acelera o ciclo de acumulação do conhecimento, não apenas implantou o Programa, mas também entendeu como resultou esta implantação na ponta. A relação dos diferentes materiais desenvolvidos e implantados pela Coordenação com a prática escolar, é desvendada pela observação, seguimento e avaliação levada a cabo pelas Oficinas Regionais que, ao cristalizar as interações entre professores, materiais e alunos em textos, tornam estas conexões móveis, imutáveis e combináveis (LATOUR, 2000);

sem que o professor, a sala, o quadro, os materiais, cadeiras e os alunos sejam deslocados à Coordenação. Assim, a aprendizagem e o conhecimento gerado na rede do Programa chegam a Coordenação, que pode acumular, somar, gerar estatísticas, gráficos, quadros e informação que servem como base no seu processo decisório e de *organizing*. Uma vez que a Coordenação decide por desenvolver um novo material, ou adequar um material antigo, para citar um exemplo, este novo artefato é implantado, seguido e avaliado, ou seja, gera uma nova prática, começando a sofrer transformação na rede do Programa.

A partir do papel desempenhado e representado pelos diversos mediadores aos quais à Coordenação delega agência (formatos, concentrados, Enlaces Técnicos, Assessores, Agenda, Reunião), conhecimentos individuais e organizacionais são compartilhados, acessados, mobilizados, transformados e traduzidos, gerando transformações, movimentos e controvérsias na rede do Programa; novos materiais, novos programas, novos formatos, novos padrões, novas metodologias, ampliação de escolas atendidas, contratação de pessoal, promoção de professores a Enlaces, de Enlaces a Assessores, modificação nos materiais, desenvolvimento de capacitações, e assim por diante.

Portanto, analisaram-se como atuantes (humanos e não humanos) mobilizam elementos, combinando-os e fazendo-os circular pela rede com propriedades passíveis de serem assumidas por todos (LATOUR, 2000), em como os atuantes configuram-se com base em suas relações e, assentado em diferentes combinações, tornam objetos legítimos e aceitos pela sociedade. Exploram-se, em outras palavras, estratégias do processo de AO na Coordenação que geram e que são geradas pela objetificação (LAW, 2000). O que não significa afirmar que “são os objetos que fazem as coisas no lugar dos atores humanos”, apenas explora-se “quem e o que participa da ação, mesmo que signifique permitir a incorporação de elementos que, na falta de um melhor termo, poderíamos chamar de não humanos” (LATOUR, 2005, p. 107). Mesmo por que, conforme se descreveu no capítulo quinto, o ensino do ESL passa pelo material, relaciona-se com o espaço no qual as atividades ocorrem, mas também pela agência do professor, pois para que os alunos

aprendam a ler, falar e compreender inglês o professor deve mediar à aula juntamente com a metodologia do PIP e do PNIEB.

Com respeito a sugestões e recomendações para pesquisas futuras, estas derivam de possibilidades vislumbradas a partir das conclusões do presente estudo, e de limitações evidenciadas ao longo da realização da coleta de material empírico no campo desta pesquisa, a saber: (1) conforme exposto por Law (2002), o formalismo implica em lógicas de ausência, abrindo caminho para estudos que se interessem por descrever e analisar ausências presentes no diversos formatos, concentrados, minutas e termos problematizados (materialidade, alteridades, falta de coerência, deferimentos, entre outros); e (2) ao traçar associações na rede de trabalho e mudança do Programa, muitos elementos são trazidos à tona, descritos, vinculados, mas que, muitas vezes, poderiam ser problematizados com mais profundidade, gerando tópicos de pesquisa passíveis de serem aprofundados (percepção dos professores sobre a Coordenação, e assim por diante).

Dessa maneira como recomendação para futuras pesquisas, propõem-se o desenvolvimento de estudos que abordem outras Secretarias de Educação no México que receberam o PNIEB e que, diferentemente de Coahuila, não contavam com experiência previa no processo de ensino-aprendizagem de ESL para pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental. E não apenas Secretarias de Educação não experimentadas, mas também Secretarias de Educação de maior porte, que atendam um número de escolas superior à SECC, tornando possível a descrição do processo de AO a partir de outras realidades organizacionais frente ao advento do Programa nacional.

Em resumo, ao longo de outras questões, este estudo desenvolve leituras sobre processos de *organizing* a partir da descrição do processo de AO na Coordenação, em intersecção com a CO. O foco do estudo recai sobre o papel dos textos – relatórios, formulários, documentos legais e manuais – na contínua representação do processo de AO na Coordenação, o que implica, argumenta-se, no desempenho de uma forma nacional mais ampla da educação no México, um país entre dois modelos de identidade e significados racionais, a saber: anglo-saxão e latino-americano.

REFERÊNCIA

- ALMEIDA, K. N. T. **O Tecido de Penélope**: Os Sentidos da Aprendizagem em uma Rede de Cooperação Técnico-Científica Baiana. Minas Gerais, 2008. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação, Organizações, Estratégias e Gestão – Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, Brasil.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis: o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.
- ANDERSON; D. L. **The textualizing functions of writing for organizational change**. Journal of Business and Technical Communication, 2004.
- ANTAL, A.B.; et al. Organizational learning and knowledge: reflections on the dynamics of the field and challenges for the future. In: DIERKES, M. et al. (Orgs.) **Handbook of organizational learning & knowledge**. Oxford: Oxford University Press, p. 921-939, 2001.
- ANTONELLO, C.S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS et al. (Orgs.). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, p. 12-33, 2005.
- Antonello, C. S. **Estudo dos métodos e posicionamento epistemológico na pesquisa de aprendizagem organizacional, competências e gestão do conhecimento**. Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Salvador, BA, Brasil, 2002.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A Encruzilhada da Aprendizagem Organizacional: Uma visão Multiparadigmática. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 2, p. 310-332, mar-abr. 2010.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. Uma Agenda Brasileira para os Estudos em Aprendizagem Organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 49, n. 3, p. 266-281, jul-set 2009.
- ARAUJO, L.; NOVELLO, S. **Book review** - Organizational knowledge in the making: How firms create, use and institutionalize knowledge/architectures of knowledge: Firms, capabilities and communities. Management Learning, 35(4), 521-527, 2004.
- ARGYRIS, C.; SCHON, D.A. **Organizational learning**: A theory of action perspective. Workingham: Addison-Wesley, 1978.
- ARGYRIS, C. **Double loop learning in organizations**. Harvard Business Review, p. 115-125, Sep./Oct., 1977.

- BARBA, B. **La nueva ley general de educación**. México: Sinéctica, 1994.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3º Ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.
- BATESON, G. **Steps to an ecology of mind: a revolutionary approach to man's understanding of himself**. New York: Ballantine Books, 1972.
- BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. **On Justification: Economies of Worth**, Princeton, Princeton University, 1991.
- BROWN, J.S.; DUGUID, P. **Organization Learning and Communities-of-Practice: Toward an Unified View of Working, Learning and Innovation**. *Organization Science*, v. 2, n. 1, p. 40-57, 1991.
- CABRAL, A. C. A. Aprendizagem Organizacional como Estratégia de Competitividade: Uma Revisão da Literatura. In: RODRIGUES, S. B.; CUNHA, M. P. **Estudos Organizacionais: Novas Perspectivas na Administração de Empresas (Uma coletânea Luso – Brasileira)**. São Paulo: Iglu, p.227-250, 2000.
- CALVINO, I. **Se um viajante numa noite de inverno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- CAMBROSIO, A.; KEATING, P.; MONGOUTOV, A. **Mapping Collaborative Work and Innovation in Biomedicine: A Computer-Assisted Analysis of Antibody Reagent Workshops**. SAGE: Social Studies of Science, 2004.
- CAMILLIS, P. K.; ANTONELLO, C. S. **A Teoria Ator-Rede e os Estudos Organizacionais Brasileiros**. Florianópolis: I Colóquio de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração, 2011.
- CALLON, M. Writing and (Re)writing Devices as Tools for Managing Complexity. In: LAW, J; MOL, A. **Complexities: Social Studies of Knowledge Practices**. USA: Duke University Press, 2002.
- CANARY, H. E.; McPHEE, R. D. **Communication and Organizational Knowledge: Contemporary Issues for Theory and Practice**. New York and London: Routledge Taylor and Francis Group, 2011.
- CARNIEL, F. **A Invenção Pedagógica da Surdez: Um Estudo sobre a Política de Inclusão Educacional no Paraná entre os anos de 2003 e 2011**. Santa Catarina, 2012. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia – Universidade Federal de Santa Catarina.

- CASALI, Adriana Machado. **Proposta de um modelo de análise do processo de comunicação organizacional a partir das proposições da “Escola de Montreal”**. XXXI EnANPAD - Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. Rio de Janeiro: ANPAD. 22 a 26 de setembro, 2007.
- CASTILLO, B. D. **Historia verdadera de la conquista de la Nueva España**. México: Porrúa, 1998.
- CLEGG, S. R.; KORNBERGER, M.; RHODES, C. **Learning / Becoming / Organizing**. *Organization articles*, v. 12(2): 147-167, 2005.
- COOK, S.D.N.; YANOW, D. **Culture and organizational learning**. *Journal of Management Inquiry*, v. 2, n. 4, Dec., 1993.
- COOREN, François. **Textual Agency: How Texts do Things in Organizational Settings**. *Organization*, v.11, n.3, p.373-393, May 1, 2004.
- CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. **Caminhos Investigativos, Novos Olhares na Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CORLEY, K.G.; GIOIA, D.A. Semantic learning as change enabler: relating organizational identity and organizational learning. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. (Orgs.). **The Blackwell Handbook of organizational learning and knowledge management**. London: Blackwell, p. 621-636, 2003.
- COVARRUBIAS, J. D. **La instrucción pública en México**. México: Imprenta del Gobierno, 1875.
- CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- CRESWELL, J.W. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 3º Ed. Los Angeles: Sage, 2009.
- CROSSAN, M. M. et al. **An organizational learning framework: from intuition to institution**. *The Academy of Management Review*, v. 24, n.3, p.522-537, 1999.
- CYERT, R. M.; MARCH, J. G. **A behavioral theory of the firm**. New Jersey: Englewood Cliffs, 1963.
- CZARNIAWSKA, B. **On Time, Space, and Action Nets**. SAGE: *Organization*, 2004.
- DAFT, R. & WEICK, K. **Toward a model of organizations as interpretation systems**. *Academy of Management Review*, v.9, n. 2, p. 284-295, 1984.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. RJ: Forense-Universitária, 1987.

EASTERBY-SMITH, M. **Disciplines of organizational learning**: Contributions and critiques. *Human Relations*, 50(9): p. 1085-1113, 1997.

EASTERBY-SMITH, M. et al. **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001.

EASTERBY-SMITH, M. et al. **Organizational learning**: debates past, present and future. *Journal of Management Studies*. v. 37, n. 6, sep., p. 783-796, 2000.

ELKJAER, B. Social learning theory: learning as participation in social processes. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. **The Blackwell Handbook of organizational learning and knowledge management**. London: Blackwell, p. 38-53, 2003.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J; ARAÚJO, L. **Aprendizagem organizacional e a organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, p. 100-116, 2001.

FAIRHURST, G. T.; PUTNAM, L. L. **Reflections on the organization-communication equivalency question**: The contributions of James Taylor and his colleagues. *The Communication Review*, v.3, n.1-2, p.1-20, 1999.

FERREIRA, T. Dos porquês: do teatro, das crianças, da escola, do modo de escrita. Por quê?!? In: SKLIAR, C. **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FIOL, C. M.; LYLES, M. A. **Organizational learning**. *The Academy of Management Review*, v. 10, n.4, 1985.

FOUCAULT, M. **Of Other Spaces**. JSTOR: *Diacritics*, 1986.

GENNAI, F. **Organizational learning and organizational communication starting to merger breakdown**. OLKC Conference, 2006.

GIROUX, H.; TAYLOR, J. R. **The justification of knowledge**. *Management Learning*, vol. 33(4): 497-517, 2002.

GHERARDI, S. **Practice-based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations**. *Organization*, 7(2), p. 211-223, 2000.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; et al. **Toward a Social Understanding of How People Learn in Organizations**: The Notion of Situated Curriculum. *Management Learning*, 1998.

GODOY, A. S. Estudo de Caso Qualitativo. In: SILVA, A. B. da; GODOI, C. K.;BANDEIRA-DE-MELLO, R. **Pesquisa Qualitativa em estudos organizacionais**:Paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

GRIMSON, A. **Interculturalidad y comunicación**. Buenos Aires: Norma, 2000.

GROLEAU, C. One Phenomenon, Two Lenses : Understanding Collective Action from the Perspectives of Coorientation and Activity Theories. In: COOREN, F. TAYLOR, J. VAN EVERY, E. J. **Communication as organizing: Empirical and theoretical exploration**. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

HALL, S. **Da Diáspora**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HEDBERG, B. How organizations learn and unlearn. In: NYSTROM, P. & STARBUCK, W. (Orgs.) **Handbook of organization design**. Oxford: Oxford University, p. 3-27, 1981.

HERNÁNDEZ, L. **Chihuahua relega región Tarahumara**. Jornal Excelsior, México D.F., 22/01/2012, Caderno Todo México, p. 18.

HERZFELD, M. **The Social Production of Indifference**. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1992.

HUBER, G. P. **Organizational learning**: The contribution processes and the literatures. *Organizational Science*, v. 2, n. 1, p. 88-115, 1991.

HUBER, G. P. **The nature of organizational decision-making and the design of decision support systems**. *MIS Quarterly*, 1981.

HUYSMAN, M. Contrabalançando tendenciosidades: uma revisão crítica da literatura sobre aprendizagem organizacional. In: EASTEBY-SMITH, M. et al. (Orgs.). **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2001.

Instituto Nacional de Línguas Indígenas do México. Disponível em www.inali.gob.mx. Acesso em: 20/02/2012.

ITURRIAGA, J. A. La creación de La Secretaria de Educación Pública. In. SOLANA, F.; REYES, R. C.; MARTÍNEZ, R. B. **Historia de la educación pública en México (1876-1976)**. México D. F.: FCE, 2001.

KUPER, A. **Cultura, a visão dos antropólogos**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

KRAWCZYK, N. R; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional no México e no Chile: apontamentos sobre as rupturas e continuidades**. Curitiba: Educar, Editora UFPR, 2003.

LANZARA, G. F.; PATRIOTTA, G. **The Institutionalization of Knowledge in an Automotive Factory**: Templates, Inscriptions, and the Problem of Durability. *SAGE, Organization Studies*, 28(5), 2007.

LATOUR, Bruno. **Entrevista – Bruno Latour**. São Paulo: Editora Bregantine, Revista Cult, Edição 132, 2010.

LATOUR, Bruno. **Como Terminar uma Tese de Sociologia**: Pequeno Diálogo entre um Aluno e seu Professor (um tanto Socrático). São Paulo: Cadernos de Campo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

LATOUR, B. **Reassembling the Social** – An introduction to Actor-Network-Theory. Oxford University Press, 2005.

LATOUR, Bruno. **A Ciência em Ação**: Como Seguir Cientistas e Engenheiros Sociedade a Fora. São Paulo: UNESP, 2000.

LATOUR, Bruno. **Os Objetos têm História?** Encontro de Pasteur com Whitehead num Banho de Ácido Láctico. História, Ciências, Saúde: Manguinhos, II (1), p. 7-26, Mar.-Jun., 1995.

LATOUR, Bruno. **Jamais Fomos Modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LATOUR, Bruno. **Mixing Humans with NonHumans**: Sociology of a Door-Opener. Social Problems, 35 298-310, 1988a.

LATOUR, Bruno. **Les Microbres, Guerre et Paix**. Paris: A.-L. Métaillé. Col. Pandore., 1984a.

LAW, J. On Hidden Heterogeneities: Complexity, Formalism, and Aircraft Design. In:

LAW, J; MOL, A. **Complexities**: Social Studies of Knowledge Practices. Duke University Press, 2002.

LAW, J. **Objects, Spaces and Others**. Centre for Science Studies: Lancaster University, 2000.

LAW, J. Technology and Heterogeneous Engineering: The Case of the Portuguese Expansion. In: BIJKER, W. E.; Hughes, T. P.; PINCH, T. **The Social Construction of Technical Systems**: New Directions in the Sociology and History of Technology. Cambridge, Mass: MIT Press, 1987.

LAW, J; MOL, A. Complexities: An Introduction. In: LAW, J; MOL, A. **Complexities**: Social Studies of Knowledge Practices. Duke University Press, 2002.

LAW, J.; SINGLETON, V. **Object Lessons**. SAGE, Organization Articles, Volume 12(3), p. 331-355, 2005.

LAW, J.; SINGLETON, V. **This is Not an Object**. Centre for Science Studies, Lancaster University, 2000.

LÓPEZ, F. M. La reforma curricular de la educación básica. In: ARNAUT, A; GIORGUILI, S. **Los grandes problemas de México: Educación**. México, D.F.: El Colegio de México, 2010.

LÓPEZ; F. M; ANGULO; R. R. **La reforma de la educación secundaria en México: elementos para debate**. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa, 2006.

MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. **The uncertainty of the past: organizational learning under ambiguity**. European Journal of Political Research, v. 3, p. 141-171, 1975.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

McPHEE, R. D. ; ZAUG, P. The Communicative Constituion of Organizations : a framework for explanation. In. : PUTNAM, L.; NICOTERA, A. M. **Building theories of organization: the constitutive role of communication**. New York: Routledge, 2009.

McPHEE, R. D. ; TOMPKINS, P. K. **Organizational Communication: Traditional Themes and New Directions**. Sage Publications, 1985.

MOL, A. Cutting Surgeons, Walking Patients: Some Complexities Involved in Comparing. In: LAW, J; MOL, A. **Complexities: Social Studies of Knowledge Practices**. Duke University Press, 2002.

NICOLINI, D.; MEZNAR, M. B. **The social construction of organizational learning: conceptual and practical issues in the field**. Human Relations, v. 48, n.7, p. 727-746, 1995.

NICOTERA, A. M. Constitutive view of communication. In: LITTLEJOHN, S. W.; FOSS, K. A. **Encyclopedia of communication theory**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.

OLIVERIA, D. A. **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ORNELAS, C. **EI SNTE, Elba Esther Gordillo y el Gobierno de Calderón**. México D. F.: Revista Mexicana de Investigación Educativa, 2008.

PATRIOTTA, G. **Organizational knowledge in the making: how firms create, use and institutionalize knowledge**. Oxford University Press, 2003.

PENTLAND, B. T. **Organizing Moves in Software Support Hot Lines**. Administrative Science Quarterly, Vol. 37, No. 4, p. 527-548, 1992.

POLANYI, M. Tacit knowledge. In: PRUSAK, L. (Org.). **Knowledge in organizations**. Newton, MA: Butterworth-Heinemann, 1997.

POPPER, M.; LIPSHITZ, R. **Organizational Learning**: Mechanisms, Culture and Feasibility. *Management Learning*, 31(2), 181-196, 2000.

PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias. In: EASTERBY-SMITH, M. et al (Orgs.). **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001.

PROUST, M. **Em busca do tempo perdido**: No caminho do Swann – Combray. Paris: Bernard Grasset, 1913.

PUTNAM, L.; NICOTERA, A. M. **Building theories of organization**: the constitutive role of communication. New York: Routledge, 2009.

PUTNAM, L.; NICOTERA, A. M.; McPhee, R. D. Introduction : Communication Constitutes Organization. In : PUTNAM, L.; NICOTERA, A.M. **Building theories of organization**: the constitutive role of communication. New York: Routledge, 2009.

RAMOS, G. **Administração e contexto brasileiro**: esboço de uma teoria geral da administração. 2º Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1983.

RICHTER, I. **Individual and organizational learning at the executive level**: Towards a research agenda. *Management learning*, 29 (3), p. 299-316, 1998.

SAMPAIO, S. M. V. Estilhaços depois da tempestade: divagações sobre identidade, escrita, pesquisa... In: SKLIAR, C. **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SÁNCHEZ, F. G. **Reforma integral de la educación básica**. México, D. F.: Artículo Blog, 2011.

SANTIBÁÑEZ, L. **Reforma educativa**: el papel del SNTE. México D. F.: Revista Mexicana de Investigación Educativa, 2008.

SANTOS, B. S. **A Crítica da Razão Indolente**. Contra o Desperdício da Experiência. Edições Afrontamento, 2009.

SARRE, P. L. **La política educativa del estado mexicano desde 1992**. Revista Electrónica de Investigación Educativa: Vol. 6, No. 2, 2004.

SENE, J. E. **Reformas educacionais na América Latina**. Barcelona: Universidad de Barcelona, nº 105, 2008.

SEP. **Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica**. México: Secretaría de Educación Pública, 2011.

SEP. Minuta da Terceira Reunião Nacional de Informação Estratégica do PNIEB de 2011. Disponível em: www.pnieb.net. Acesso em: 20/02/2012.

SEP. **Programas de estudio**. México: Secretaría de Educación Pública, 2011.

SEP. Terceira Reunião Nacional de Informação Estratégica do PNIEB, 2011. Disponível em: www.pnieb.net. Acesso em: 20/02/2012.

SEP. Acordo que resultou da Segunda Reunião Nacional de Informação Estratégica do PNIEB, 2010. Disponível em: www.pnieb.net. Acesso em: 20/02/2012.

SEP. **Acuerdo 540**. México: Secretaría de Educación Pública, 2010.

SEP. **Acuerdo 494**. México: Secretaría de Educación Pública, 2009.

SEP. **Alianza por la Calidad de la Educación**. México: Secretaría de Educación Pública, 15 de mayo, 2008.

SEP. **Acuerdo 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria**. México: Secretaría de Educación Pública, 2006.

SEP. **Acuerdo 348 por el que se determina el Programa de Educación Preescolar**. México: Secretaría de Educación Pública, 2004.

SEP. Prácticas Educativas Innovadoras en las Entidades Federativas, 2002.

SEP. **Ley General de Educación**. Diario Oficial de la Federación. Decretada por el Congreso de los Estados Unidos Mexicanos el 13 de julio de 1993.

SEP. **Acuerdo 181**. México: Secretaría de Educación Pública, 1993.

SEP. **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**. México: Secretaría de Educación Pública, 17 de mayo, 1992.

SEP. **Ley federal de educación**. México: Secretaría de Educación Pública, 1973.

SHRIVASTAVA, P. **A typology of organizational learning systems**. Journal of Management Studies, v. 20, n.1, p. 7-28, 1983.

SILVEIRA, F. L. A.; FILHO, M. F. L. **Por uma antropologia do objeto documental**: entre “a alma nas coisas” e a coisificação do objeto. Porto Alegre: Horizontes Antropológicos, 2005.

STAKE, R. E. **The art of case research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000.

SUÁREZ, L. M. V. **Esbozo de la historia de la educación en México**. España: Revista Panamericana de Pedagogía, 2003.

TAKAHASHI, A. R. W. **Descortinando os Processos da Aprendizagem Organizacional no Desenvolvimento de Competências em Instituições de Ensino Superior**. São Paulo, 2007a. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo.

TAKAHASHI, A. R. W.; FISCHER, A. L. **Aprendizagem Organizacional como Mudança Cultural e Institucionalização do Conhecimento**. In: XXXI Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração, 2007, Rio de Janeiro. Anais... ANPAD, 2007.

TAYLOR, J. R. Coorientation : A Conceptual Framework. In: COOREN, F. TAYLOR, J. VAN EVERY, E. J. **Communication as organizing: Empirical and theoretical exploration**. 2005.

TAYLOR, James R.; VAN EVERY, Elizabeth J. **The Situated Organization: Case Studies in the Pragmatics of Communication Research**. New York: Routledge, 2011.

TAYLOR, J. R.; ROBICHAUD, D. **Finding the organization in the communication: discourse as action and sensemaking**. Organization, v. 11, n. 3, p. 395-413, 2004.

TAYLOR, J. R., et al. The communicational basis of organization: Between the conversation and the text. **Communication Theory**, v.6, n.1, p.1-39, February, 1996.

THÉVENOT, L. Which Road to Follow? The Moral Complexity of an “Equipped” Humanity. In: LAW, J; MOL, A. **Complexities: Social Studies of Knowledge Practices**. USA: Duke University Press, 2002.

THÉVENOT, L. **Rules and implements: investment in forms**. SAGE: Social Science Information, 1984.

TSANG, E. W. K. **Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research**. Human Relations, v. 50, n. 1, p. 73-89, 1997.

TURETA, C.; ALCADIPANI, R. **Entre o Observador e o Integrante da Escola de Samba: Os Não-Humanos e as Transformações Durante uma Pesquisa de Campo**. Rio de Janeiro: XXXIV EnANPAD, 2010.

UNICEF. **Niñez indígena en México. Disponível em: http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6904.htm**. Acesso em: 7/03/2012.

VEIGA-NETO, A.; WORTMANN, M. L. C. **Estudos Culturais da Ciência & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VELAZQUEZ DONOSO, C. **Espacer l'organisation: trajectoires d'un projet de diffusion de la science et de la technologie au Chili**. Universidade de Montreal, Dissertação, 2009.

VERSIANI, A. F.; FISCHER, A. L. **A Aprendizagem Organizacional como um Campo Específico de Conhecimento no Cenário dos Estudos Organizacionais**. PUC Minas: Revista Economia e Gestão, 2008.

VILCHIS, J. M. **México y sus gobiernos estatales**: Dimensión de su administración y resultados de la gerencia pública. México D. F.: UAEM, 2010.

WALSH, J. P.; UNGSON, G. R. **Organization memory**. Academy of management review, Vol. 16, No. 1, 57-91, 1991.

WEICK, K. E. **Sensemaking in Organizations**. Sage Publications, 1995.

WEICK, K. E.; ROBERTS, K. H. **Collective mind in organizations**: heedful interrelating on flight decks. Administrative Science Quarterly, v. 38, n. 3, p. 357-581, 1993.

WEICK, K.E. **The non-traditional quality of organizational learning**. Organization Science, v. 2, n.1, p. 116-124, 1991.

YANOW, D. Seeing organizational learning: A cultural view. In: GHERARDI, S. **Knowing in practice**. Special issue, Organization V. 2, 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1) Fase de concepção

Quem:

Cargo:

Data de ingresso na instituição:

Outros cargos já ocupados:

Período de dedicação à instituição:

Perguntas:

- a) Que livro a senhora lê atualmente? Fim de semana é sinônimo de...? O que significa ser mexicana?
- b) Qual a sua formação acadêmica?
- c) Quando surgiu a Secretaria de Educação e Cultura de Coahuila (SECC)? Onde posso conseguir informações sobre a trajetória da Secretaria?
- d) Quando surgiu a Coordenação Estatal de Inglês e com que finalidade em relação à estrutura educacional do México? Quem idealizou a Coordenação? Quais são os principais objetivos e valores da Coordenação?
- e) A Coordenação tem uma cultura própria? Essa cultura é similar (ou relaciona-se) à cultura da SECC e da “sociedade mexicana” (dos *norteños* pelo menos)?
- f) Como surgiu a idéia de criar o Programa de Inglês em Pré-escola? Como foi esse processo de concepção e decisão? Houve resistência? Facilitadores?
- g) Como foi planejada a inserção do Programa nas escolas? Quanto tempo durou a organização para efetiva implantação na primeira escola? Como começou? Como foi? Quem esteve envolvido (indivíduos, grupos, organização)?
- h) Que mecanismos foram utilizados para implantar o Programa e produzir conhecimento no processo (formação de equipes e de formadores, treinamentos, manuais, aulas expositivas/técnicas, reuniões, conferências, bancos de dados...)?
- i) Qual a sua avaliação do Programa na prática escolar de hoje?
- j) O Programa foi concebido com um orçamento anual para atuar? Ao longo do tempo, com a expansão do Programa, com a necessidade de desenvolver

materiais (e para tanto contratar novas pessoas, comprar matéria prima, etc), por exemplo, como se deu a “briga política” por recursos? É junto à SECC que o Programa solicita recursos ou junto à Coordenação? Caso seja junto à SECC, existe briga política entre Coordenações pela ampliação dos recursos? Essa ampliação se dá baseada em parâmetros racionais de monitoramento e avaliação? Cada Programa conta com orçamento próprio? Esse orçamento é planejado anualmente? Como são os tempos e movimentos desse orçamento, do ano fiscal do México? Se os recursos não são utilizados em um ano são aproveitados no próximo? É possível incrementar o orçamento com o ano fiscal já caminhando?

- k) Existe mais alguma pessoa na SECC ou da Coordenação Estatal de Inglês que participou ativamente no processo de concepção e implantação do Programa e que deve ser entrevistado?

2) Fase de implantação

Onde:

Quem:

Cargo:

Data de ingresso na instituição:

Outros cargos já ocupados:

Período de dedicação à instituição:

Perguntas:

- a) Que livro você lê atualmente? Fim de semana é sinônimo de...? O que significa ser mexicana (o)?
- b) Qual a sua formação acadêmica?
- c) Como foi o processo de implantação do Programa?
- d) Como se deu a ampliação da implantação do Programa ao longo dos anos? Todas as pré-escolas do Estado de Coahuila são atendidas?
- e) Como a organização fez para partilhar os conhecimentos construídos sobre como ensinar inglês para essa faixa etária com as pré-escolas (processos de comunicação, difusão de informações, reuniões, trabalhos em equipe, materiais,

livros, manuais, etc)? Como o conhecimento foi socializado e com quem? Que conhecimentos foram criados a partir da formação / visita as escolas (que praticas adotaram os professores / a escola / a Coordenação)?

- f) Em que medida os docentes de inglês do Programa conhecem os propósitos da Coordenação Estatal de Inglês e seus projetos?
- g) De que modo o Programa tem influenciado os funcionários da Coordenação e os professores (suas atividades, rotinas, trabalho)? Que processos, práticas e rotinas da Coordenação Estatal de Inglês mudaram com o começo do Programa?
- h) De que forma a experiência passada da Coordenação Estatal de Inglês auxiliou no processo de organização e implementação do Programa?
- i) Facilidades e dificuldades? Resistência? De quem? Como foi contornada?
- j) Quanto à gestão de pessoas (Área Acadêmica Administrativa):
- Como é realizado o processo de seleção e recrutamento dos funcionários da Coordenação Estatal de Inglês dedicados ao Programa e dos docentes das pré-escolas (sobre critérios: fases da seleção, titulação, experiência docente e profissional)? A contratação dos professores do Programa fica a cargo da pré-escola ou do Programa? Sempre foi assim? Mudou com o começo do Programa?
 - Existe alguma forma de capacitação e treinamento (inicial) oferecidos aos funcionários da Coordenação Estatal de Inglês dedicados ao Programa e aos docentes das pré-escolas? Como ocorre? Quais são?
 - Com que freqüência os profissionais são contratados e demitidos e quais são os principais motivos? É diferente no Programa de Inglês em Pré-escola?
 - Já ocorreu de um funcionário ou professor sai e haver levado consigo o knowhow?
 - Como os funcionários da Coordenação Estatal de Inglês e professores são orientados quanto às expectativas e metas da Coordenação Estatal de Inglês e das pré-escolas?
- k) Quanto a Gestão Pedagógica

- Como foi construído o projeto pedagógico do Programa? Quem são os responsáveis pela coordenação do projeto? Foi necessário mobilizar novos profissionais ou novos conhecimentos para isso? Como a Coordenação Estatal de Inglês aprendeu a ensinar inglês para alunos de pré-escola (consultorias, benchmarking, banco de dados, contratações, pesquisa de mercado, visitas técnicas, treinamento, com outras instituições, internet, etc.)?
 - Como é construída a organização curricular do Programa? Que estrutura é utilizada e quem são os envolvidos?
 - Como são determinadas as práticas pedagógicas previstas para o Programa? De que forma os docentes a operacionalizam? É da mesma forma que nos Programas de Inglês em Primária e Secundária? São os mesmos docentes?
 - Como o Programa de Inglês se articula com a sociedade? A articulação para com a sociedade é promovida pelas pré-escolas ou pela Coordenação Estatal de Inglês?
 - Entendo que a formação de professores fica a cargo da área acadêmica. Que formação o senhor (a) recebeu para formar os professores? Qual a distância existente entre teoria (formação recebida pela Coordenação) e prática (formação dada nas pré-escolas)?
 - Você poderia comentar como se estrutura a formação dos funcionários da Coordenação e dos professores, com que apoio a Coordenação Estatal conta (consultores, etc.), que materiais são utilizados (desenvolvidos internamente ou adquiridos) e o papel desses materiais? Qual a abrangência e frequência?
- l) Quanto a Gestão Administrativa
- Qual é a missão e a meta da Coordenação Estatal de Inglês, do Programa e das pré-escolas frente ao Programa? Existe algum plano/planejamento formalmente elaborado para o Programa de Inglês em pré-escola? Como ele é utilizado?
 - Qual é a estrutura atual da Coordenação Estatal de Inglês? Quantas pré-escolas escolas e alunos são atendidos pelo Programa?

- Qual Programa de Inglês é prioritário para Coordenação Estatal de Inglês? Você enxerga o Programa como uma organização?
- Os alunos que desejam fazer o Programa de Inglês em Pré-escola devem pagar a parte, verdade? Nesse sentido, quais são as estratégias utilizadas pela Coordenação para motivar os pais dos alunos? Ou esse papel cabe a própria pré-escola?

m) Quanto a Infra-Estrutura

- Como você avalia a infra-estrutura física e de materiais da Coordenação Estatal de Inglês e das pré-escolas atendidas pelo Programa? Como a infra-estrutura da Coordenação e das pré-escolas foi construída e preparada para o Programa (salas de aula, salas de professores, instalações sanitárias, áreas de circulação e lazer, portadores de necessidades especiais, auditórios, salas de estudo, sala de multimeios, etc)?
- Como você avalia a infra-estrutura de laboratórios de informática e laboratórios das pré-escolas? Algo especial foi construído e preparado para o Programa (espaço, equipamentos, softwares, pessoal de apoio, políticas de acesso, etc)?
- Como você avalia a infra-estrutura de biblioteca das pré-escolas? Algo de especial foi construído e preparado para o Programa (quantidade de livros, disponibilidade de periódicos, política de atualização, formas de acesso e empréstimo, serviços de apoio, espaço físico, informatização, atualização de acervo, qualificação de pessoal)?

3) Fase de utilização

Onde:

Quem:

Cargo:

Data de ingresso na instituição:

Outros cargos já ocupados:

Período de dedicação à instituição:

Perguntas:

- a) Como a Coordenação Estatal de Inglês de Coahuila se insere no panorama nacional de políticas públicas voltadas ao ensino de inglês às pré-escolas? Verifica-se a situação de Secretarias cujos alunos alcançaram conceitos elevados em Exames Nacionais e adotam-se procedimentos, alternativas e ações semelhantes?
- b) Discute-se com professores e membros da comunidade os resultados das avaliações da SEP, procurando-se argumentar a respeito dos procedimentos utilizados e dificuldades da Coordenação Estatal de Inglês?
- c) A Coordenação Estatal de Inglês adota medidas de incentivo à capacitação de professores (financeiro, etc)?
- d) Que alternativas a Coordenação e o Programa poderiam ter perseguido, mas não o fez? Por quê?
- e) Que papel tem o ensino de inglês público em pré-escola no México atualmente? E em comparação às escolas privadas?
- f) Em que medida o Programa de Inglês em Pré-escola afetou as rotinas organizacionais da Coordenação Estatal e das pré-escolas, bem como o trabalho dos envolvidos com essas organizações, e os valores? Em que grau as rotinas permaneceram ou não, ou seja, as mudanças ocorridas foram institucionalizadas?
- g) No decorrer da inserção do Programa em mais e mais escolas, os mecanismos de implantação foram sendo modificados de acordo com a prática escolar dos que receberam o Programa anteriormente? Por favor, comente esse processo.

4) Fase de consolidação

Onde:

Quem:

Cargo:

Data de ingresso na instituição:

Outros cargos já ocupados:

Período de dedicação à instituição:

Perguntas:

- a) Pensando o Programa como caminho de aprendizagem, quais foram às etapas dessa caminhada?
- b) O Programa de Inglês em Pré-escola é uma moda ou tende a crescer em Coahuila e no México?
- c) Quais são as estratégias da SECC e da Coordenação Estatal de Inglês para o futuro do Programa de Inglês em Pré-escolar? Ou o próprio Programa conta com uma estratégia própria?
- d) Como se dá o seguimento e a avaliação do Programa? Esta a cargo de quem? Como a instituição se auto-avalia e avalia o trabalho dos docentes? Quais são as políticas? E os critérios? São os mesmos que dos Programas de Inglês em Primária e Secundária?
- e) Como se dá a supervisão e assessoria docente? Esta a cargo de quem?
- f) Qual o papel dos Programas de Apoio (formação, centros de auto-aprendizagem e material didático e centros de inglês) na consolidação do Programa de Inglês em Pré-escola?
- g) Qual o papel dos materiais desenvolvidos pela Coordenação Estatal de Inglês (cadernos e álbuns) para consolidação do Programa? A construção desses cadernos esteve a cargo de quem?
- h) Você considera que o Programa adquiriu uma estabilidade relativa? Que o Programa esta institucionalizado na Coordenação, na SECC, nas pré-escolas e na comunidade de Coahuila?
- i) As novas rotinas, projetos, sistemas de avaliação, materiais, etc., constituem-se como práticas consolidadas?
 - j)** Você considera que a prática escolar auxiliou a consolidar mecanismos, rotinas, e formas de trabalho da Coordenação? Que resultados consolidaram-se com base na interação Programa / pré-escolas? Ocorreram processos de convergência e divergência na ação da Coordenação nas pré-escolas?