

NELI MARIA MENGALLI

**Interação, Redes e Comunidades de Prática (CoP):
Subsídios para a Gestão do Conhecimento na Educação**

Dissertação de Mestrado

PUC – SP
SÃO PAULO – SP
2006

NELI MARIA MENGALLI

Interação, Redes e Comunidades de Prática (CoP): Subsídios para a Gestão do Conhecimento na Educação

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Dr^a Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida.

PUC – SP
SÃO PAULO – SP
2006

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Nadir Gouveia Kfouri - PUCSP

DM

MENGALLI, Neli Maria

**Interação, Redes e Comunidades de Prática (CoP):
Subsídios para a Gestão do Conhecimento na Educação**

São Paulo, p. 212, 2006

Dissertação (Mestrado) – PUCSP

Programa: Educação: Currículo

Orientador: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de

Palavras-chave: Educação, Currículo, Gestão do Conhecimento, Redes, Comunidades, Comunidade de Prática (CoP)

Folha de Aprovação

Neli Maria Mengalli

Interação, Redes e Comunidades de Prática (CoP): Subsídios para a Gestão do Conhecimento na Educação

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de Mestre em Educação: Currículo, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

São Paulo, ____ de outubro de 2006

Banca Examinadora:

Professora Dr^a Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida Orientadora

Professor Dr. Fernando José Almeida

Professora Dr^a Maria Elisabette Brisola Brito Prado

Dedico esse trabalho de pesquisa ao meu filho Augusto Chrispim Mengalli Gilberti de Alencar, pelos anos em que ele me ensinou e pelo tempo que ensinará o real significado da palavra Educação e como ela pode fazer a diferença na leitura do mundo que perpassa pelo currículo.

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar a Deus, sem nosso Pai não seria possível a pesquisa e a escrita deste trabalho. Reconheço outras graças e auxílios antes e durante a confecção desse documento: agradeço ao esforço e a colaboração do meu filho Augusto Chrispim Mengalli Gilberti de Alencar, pelas horas de auxílio e pelas lições de lógica matemática, entre outros reconhecimentos que se fazem necessários. Agradeço aos meus pais, Nelson Domingos Mengalli e Anna Nair Chrispim Mengalli, que, mesmo sem entender como era a estrutura de um Mestrado e sem compreender o porquê de gastar tantas horas escrevendo no meu computador, apoiavam-me com palavras de incentivo e de satisfação.

Faz parte dos meus agradecimentos o pai do meu filho, Fábio Gilberti de Alencar, que permitiu que eu desfrutasse da companhia do nosso filho, pois tinha muito trabalho e estudos para assumir de fato a paternidade. Incluo no agradecimento a avó e o avô, Zélia Therezinha Poleto de Alencar e Sady Earle de Alencar, pela ajuda financeira e pelo incentivo acadêmico.

Na vida profissional, gostaria de lembrar alguns nomes que me auxiliaram nas reflexões com mais atividades e mais responsabilidades. Sem essas pessoas seria difícil buscar respostas para as minhas interrogações. Entre essas pessoas destaco a Professora Maria Edna Nogueira, antiga diretora da Escola Estadual “Luiz Leite”, a Professora Ms. Aglaê Cecília Toledo Porto Alves e o Professor Paulo Sérgio Pires, que na época exerciam a função de assistente técnico pedagógico do Núcleo Regional de Tecnologia em Educação.

Registro o incentivo e a colaboração da diretora e da vice-diretora, respectivamente Professora Marilice Longo Zanella Alves e Professora Leise Maria Cerezer Nardin, da Escola Estadual “Rangel Pestana” que, junto com o apoio da vice-diretora Professora Esp. Orlanda José Simenton, da Escola Estadual “Luiz Leite”, e das supervisoras Professora Rosemary Barbosa e Professora Ms. Kiyoko Akiyama, da Diretoria de Ensino Região de Mogi Mirim, foi possível caminhar na pesquisa. Agradeço aos supervisores Professor João Miguel Gazolli, Professor Anísio da Costa e Professora Maria Aparecida Fornari Destro, pelo empenho e pela atenção em relação ao Programa Bolsa Mestrado.

Agradeço aos funcionários da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ao Professor Pedro Magalhães, responsável na CENP pela concessão da Bolsa Mestrado, Decreto Nº 48.298, de 3 de dezembro de 2003, Resolução SE 131, de 4-12-2003 e Resolução SE 105, de 1-12-2004. Em especial, ao Professor Dr. Gabriel Benedito Issaac Chalita, na época, Secretário da Educação.

Aos colegas do Mestrado, que estudaram e pesquisaram comigo uma Educação real e que é parte da prática de cada um. Em especial, agradeço a Professora Ms. Gilda Inês Pereira Piorino, pela amizade, pelo apoio e pelas oportunidades de escrita. Na jornada das disciplinas, enfatizo o trabalho e a dedicação da Professora Ms. Núria Pons Vilardell Camas, grande amiga de trabalho, que me auxiliou na escrita e reescrita deste trabalho.

Funcionários da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, anônimos ou não, merecem o meu agradecimento. Em elevadores ou em seções da universidade sempre com sorrisos atenciosos e com boa vontade para atender. Enfatizo o carinho da secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Rita de Cássia Dias Miyagui e do técnico de laboratório de informática, Felipe Casaburi Ferreira, pela atenção e pela prontidão no atendimento.

Sinceros agradecimentos à Professora Dr^a. Mere Abramowicz, pelos ensinamentos a respeito de currículo e práticas curriculares. Ao Professor Dr. Mário Sérgio Cortella, pelas reflexões acerca da Educação Brasileira. À Professora Dr^a. Myrtes Alonso, pelas observações ao projeto de pesquisa. Ao Professor Dr. Fernando José Almeida, pelas explicações sobre os usos da tecnologia e pelas considerações de que o poder é bom, quando reverte para o benefício de todos. À Professora Dr^a. Ivani Catarina Arantes Fazenda, por demonstrar a visão interdisciplinar, pelo carinho e pela escuta sensível. À Professora Dr^a. Marina Graziela Feldmann, pela reflexão sobre formação docente e escola brasileira. Ao Professor Dr. José Armando Valente, pela objetividade e pelas ressalvas aos conceitos construídos.

O meu agradecimento à banca de qualificação, que auxiliou na retomada da escrita desta dissertação, constituída pela Professora Dr^a Maria Elisabette Brisola Brito Prado, grande companheira de construção do conhecimento. À Professora Dr^a Maria do Carmo Martins Fontes, pelo respeito, pelo carinho com que fez as leituras e as considerações do meu trabalho e à Professora Dr^a Ana Chiummo, pelo acompanhamento da minha trajetória na pesquisa e

pelos auxílios na produção do meu conhecimento. O meu grande agradecimento às professoras por considerarem os meus estudos em Comunidade de Prática (CoP) e a inserção na Educação: Currículo.

Sou grata à Professora Ms. Lia Cristina Barata Cavellucci, pelo acompanhamento e pela ajuda nas ponderações e intervenções durante o trabalho de pesquisa com as turmas de orientação no Projeto Gestão Escolar e Tecnologias. Neste projeto, agradeço à Professora Maria Cecília Sampaio Villarinhos, pela dedicação, paciência e presteza nos assuntos referentes à logística do projeto, bem como à Professora Ms. Ligia Cristina Bada Rubim, presente na minha trajetória. Ao Professor Ms. Flávio dos Santos Sapucaia, sempre por perto para auxiliar no meu trabalho, e aos estagiários, prontos para ajudar na pesquisa.

Ao Professor Ms. Ricardo Pignatti, agradeço a leitura e as sugestões ao texto, que foram fundamentais para a apresentação deste trabalho. À Professora Dr^a Ann Berger Valente, sou grata pela atenção, dedicação e escolha do léxico para a escrita do Abstract desta Dissertação.

O respeito, a admiração e o agradecimento para a Professora Dr^a Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, minha orientadora e a responsável pela construção do meu conhecimento e pela reflexão da minha prática. Grata pela acolhida e pelas orientações precisas, sem as quais seria impossível a escrita deste trabalho. Ao longo da caminhada posso perceber que não vejo mais com os olhos de antes. A grande amiga orientadora esteve ao meu lado com palavras de afeto e com paciência, para que eu percebesse a realidade.

**Interação, Redes e Comunidades de Prática (CoP):
Subsídios para a Gestão do Conhecimento na Educação**

Neli Maria Mengalli

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado pesquisa os desvelamentos derivados do currículo do curso Formação de Gestores Escolares para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias, que emergiram das ações, das práticas, das atitudes e dos discursos dos gestores educacionais que atuavam nas escolas da rede pública de São Paulo e nas diretorias de ensino. O desvelado explicitou indícios de gestão baseada no conhecimento por meio de recursos tecnológicos potencializadores do desenvolvimento de ações colaborativas. Sendo o computador um instrumento potencial para a criação de comunidades, a pesquisa procurou mostrar as possibilidades de uso dos recursos tecnológicos para a formação de redes, resolução de problemas e tomada de decisão. Os instrumentos de coleta de dados foram os fóruns e memoriais reflexivos, escritos por participantes do curso em diferentes papéis; entrevistas semi-estruturadas, realizadas com integrantes e formadores do projeto, selecionados após a leitura dos memoriais; e questionários acerca do assunto gestão baseada no conhecimento. Após a análise e interpretação dos dados, foi possível perceber indícios de gestão baseada no conhecimento em escolas, porém feitos ainda de modo intuitivo e sem sistematização. Embora o projeto do curso pesquisado tivesse trabalhado os elementos apontados por teóricos como essenciais para a gestão baseada no conhecimento não foram desveladas todas as noções nos instrumentos de coletas de dados. Foi possível perceber as potencialidades para a sugestão de formação de redes e criação de comunidades, principalmente a Comunidade de Prática (CoP), como subsídios para a gestão baseada no conhecimento na Educação.

Palavras-chave: Educação, Currículo, Gestão do Conhecimento, Redes, Comunidades, Comunidade de Prática (CoP).

Interaction, Networks and Communities of Practice (CoP):

Basis for Knowledge Management in Education

Neli Maria Mengalli

ABSTRACT

This Master's Dissertation researches the disclosures derived from the curriculum of the School Administrators Development course in the use of Information and Communication Technologies of the School Administration and Technology Project, which emerged from the actions, practices, attitudes and discourse of the educational administrators from the public schools of Sao Paulo State and departments of education. These disclosures made explicit certain indications of knowledge based management through technological resources that empower the development of collaborative actions. Considering that the computer is a potential instrument for creating communities, the research shows the possible uses of technological resources for network building, problem solving, and decision making. Data collection instruments consisted of the forums and reflective memoirs written by the course participants in various roles; semi structured interviews with project members and instructors selected after review of the memoirs; and questionnaires regarding the topic of knowledge based management. After data analysis and interpretation, it was possible to perceive indications of knowledge based management in the schools, yet still enacted intuitively and unsystematically. Although the course project included the elements indicated by theorists as essential to knowledge based management, not all of these concepts were revealed in the data collection instruments. It was possible to perceive the potentials for the suggestion of network formation and community building, primarily Communities of Practice (CoP), as the basis for knowledge based management in Education.

Key words: Education, Curriculum, Knowledge Management, Networks, Communities, Communities of Practice (CoP).

SUMÁRIO

I – O CAMINHO ONTOLÓGICO DA PESQUISA: A ORIGEM.....	1
II – O CONTEXTO INVESTIGADO.....	17
1. O Projeto Gestão Escolar e Tecnologias.....	18
1. 1 O Portal do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias.....	30
1. 2 O Ambiente Virtual do Curso Formação de Gestores Escolares para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação	33
III – O CAMINHO EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA: A REFERÊNCIA.	41
1. Os Paradigmas na Gestão do Conhecimento.....	43
1. 1 O Currículo e a Gestão Baseada no Conhecimento na Educação.....	47
1. 2 A Gestão Baseada no Conhecimento e o Currículo em Rede.....	56
1. 3 O Conceito de Gestão Baseada no Conhecimento na Educação.....	61
2. A Interação e o Currículo: Os Fios no Percurso.....	65
2. 1 A Interação e a Gestão Baseada no Conhecimento na Educação.....	67
3. Interação e Redes na Construção do Currículo.....	69
3. 1 As Redes e a Gestão Baseada no Conhecimento na Educação.....	71
4. Comunidades e o Desenvolvimento de Redes.....	74
4. 1 Comunidades de Prática (CoP): Legitimação do Conhecimento.....	77
IV – O CAMINHO AXIOLÓGICO DA PESQUISA: O PERCURSO.....	84
1. Questão-Problema e Objetivos	85
2. Delimitação do Problema.....	87
3. Justificativa.....	89
4. Relevância Social e Científica.....	94
5. Metodologia.....	101
5. 1 Os Sujeitos da Pesquisa.....	103
5. 2 Olhar no Procedimento Científico.....	106
5. 3 Dados Digitalizados: O Fórum e o Portfólio.....	108

5. 4 O Discurso Escrito e Falado: O Questionário e a Entrevista.....	114
V – ANÁLISE DE DADOS.....	117
1. O Processo de Formação Continuada.....	119
2. A Interação para a Formação de Redes e Parcerias.....	128
3. As Identidades Individuais e Coletivas.....	139
4. As Práticas Pedagógicas e Administrativas.....	147
5. Tecnologia e Gestão Escolar.....	155
Considerações Finais.....	163
Referências Bibliográficas e <i>Midiográficas</i>.....	169
Anexos.....	190

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Educar na Cidade do Conhecimento: Inovação e Cooperação na Internet.....	3
Figura 2 – Capacitação um ‘Dicionário’	4
Figura 3 – Dicionário do Trabalho Vivo.....	5
Figura 4 – Ensino a Distância na Prática: Planejamento, Legislação e Implementação.....	8
Figura 5 – Logotipo da Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento e Grupo no Yahoo! Competitive-Knowledge.....	9
Figura 6 – Esquema Geral para o Desenvolvimento da Pesquisa e Produção deste Trabalho.....	16
Figura 7 – Estrutura Curricular do curso de Formação de Gestores Escolares para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, desenho feito a partir da Estrutura Curricular inserida na página 7 do Módulo 1.....	25
Figura 8 – Marca da parceria registrada na parte superior do sítio do projeto.....	30
Figura 9 – Espaço Aberto.....	31
Figura 10 – Meu Espaço.....	31
Figura 11 – Meu Curso.....	32
Figura 12 – Barra de Ferramentas.....	33
Figura 13 – Material extraído do ambiente para ilustrar o formato da ferramenta de Bate-Papo.....	34
Figura 14 – Material extraído do ambiente para ilustrar o formato da ferramenta de Fórum.....	34
Figura 15 – Material extraído do ambiente para ilustrar o formato da ferramenta de Correio.....	35
Figura 16 – Material extraído do ambiente para ilustrar o formato da ferramenta de E-professor.....	36
Figura 17 – Material extraído do ambiente para ilustrar o formato da Biblioteca..	36
Figura 18 – Material extraído do ambiente para ilustrar o formato da ferramenta	37

de anotação e marcação.....	
Figura 19 – Material extraído do ambiente para ilustrar o formato da ferramenta de portfólio.....	38
Figura 20 – Material extraído do ambiente para ilustrar o formato da ferramenta de agenda.....	39
Figura 21 – Tela de Atividade: Socializando Experiências com as TIC.....	108
Figura 22 – Tela de Atividade: Esboço de uma proposta de ação.....	109
Figura 23 – Tela da Atividade 4: Compreensão e Interpretação dos Aspectos Teóricos.....	110
Figura 24 – Tela da Atividade 2: Articulação dos Aspectos Teóricos e Práticos...	111
Figura 25 – Tela da Atividade 5: Memorial Reflexivo 1.....	112
Figura 26 – Tela da Atividade 4: Memorial Reflexivo 2.....	113
Figura 27 – Tela da Atividade 3: Síntese dos Memoriais.....	113

Glossário de Siglas referência para leitura da Dissertação
Interação, Redes e Comunidades de Prática (CoP):
Subsídios para a Gestão do Conhecimento na Educação

AGP

COGSP

A

AGP: Accelerated Graphics Port

ATP: Assistente Técnico Pedagógico.
A Resolução SE - 12, de 11-2-2005
dispõe sobre a organização e o módulo
da Oficina Pedagógica

ATX: Advanced Technology Extended

B

BCC: Bacharel em Ciência da
Computação

C

CAPES: Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/capes/portal/>

CD-ROM: Compact Disc - Read-Only
Memory

CEI: Coordenadoria de Ensino do
Interior. Disponível em:
<http://cei.edunet.sp.gov.br/>

CENP: Coordenadoria de Estudos e
Normas Pedagógicas. Disponível em:
<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>

COGEAE: Coordenadoria Geral de
Especialização, Aperfeiçoamento e
Extensão. Disponível em:
<http://www.cogae.pucsp.br/>

COGSP: Coordenadoria de Ensino da
Região Metropolitana da Grande São
Paulo. Disponível em:
[http://cogsp.edunet.sp.gov.br/a_principa
l/index.asp](http://cogsp.edunet.sp.gov.br/a_principa_l/index.asp)

CONSED: Conselho Nacional de Secretários de Educação. Disponível em: <http://www.consed.org.br/>

CdP: Comunidade de Prática, neste trabalho será utilizada a abreviação **CoP** para as Comunidades de Prática pela fidelização ao termo original

CoP: Communities of Practice, a referência desta pesquisa é Etienne Wenger. Desse modo, a palavra será remetida ao sítio do autor, disponível em: <http://www.ewenger.com/>

D

DE: Antiga Delegacia de Ensino ou Atual Diretoria de Ensino. Resolução SE n.º 33, de 11 DE fevereiro de 1988; Resolução SE n.º 161, de 2 de agosto de 1989; Resolução SE n.º 124, de 1º DE julho DE 1994; Resolução SE n.º 3, de 6 de janeiro de 1995; Resolução SE N.º 57, de 10 de abril de 1995; Resolução SE n.º 102, de 19 de abril de 1999; Resolução SE n.º 41, de 18 de março de 2002; Resolução SE n.º 59, de 13 de julho de 2003; Resolução SE n.º 72, de 13 de agosto de 2004; Resolução SE n.º 12, de 11 de fevereiro de 2005;

Resolução SE n.º 87, de 29 de novembro de 2005; Resolução SE n.º 17, de 22 de fevereiro de 2006

E

EaD: Educação a Distância

EPU: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

F

FDE: Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <http://www.fde.sp.gov.br/>

FAQ: Frequently Asked Questions

FUNDHAS: Fundação de Atendimento a Crianças e ao Adolescente Professor Hélio Augusto de Souza

G

Gb: GigaBytes

Ghz: GigaHertz

GIP: Gerência de Informática Pedagógica

H

HD: Hard Disc (Disco Rígido em português)

I

IEB: Inovação no Ensino Básico

IES: Instituto de Ensino Superior

IME: Instituto de Matemática e Estatística. Disponível em:
<http://www.ime.usp.br/>

K

Kbps: Kbytes per second

KV90: Protocolo padrão para conexões 56 Kbps

L

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LPP: Legitimate Peripheral Participation

M

MOVA: Movimento de Alfabetização. Disponível em:
<http://www.movadigital.pucsp.br/>

N

NIED: Núcleo de Informática Aplicada à Educação. Disponível em:
<http://www.nied.unicamp.br/>

NRTE: Núcleo Regional de Tecnologia em Educação

O

ONG: Organização não-governamental

P

PAI: Programa de Alfabetização e Inclusão

PC: Personal Computer

PCI: Peripheral Component Interconnect

PEC: Programa de Educação Continuada

PEC–IEB: Informática na Educação do Programa de Educação Continuada – Inovações no Ensino Básico

PROGESTÃO: Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares. Disponível na CENP em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/ProGestao/default.asp> e na Rede do Saber em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/progestao>

PUC–SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <http://www.pucsp.br/>

R

RBPG: Revista Brasileira de Pós-Graduação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/rbpg/>

S

SAI: Sala-Ambiente de Informática

SERT: Secretaria de Emprego e Relações do Trabalho. Disponível em: <http://www.emprego.sp.gov.br/>

T

TC: Teleconferência

TelEduc: Telemática Educação. Disponível em: <http://teleduc.nied.unicamp.br/teleduc/>

TIC: Tecnologia de Informação e Comunicação

TM: Trabalhos Monitorados

U

UNDIME: União dos Dirigentes Municipais de Ensino. Disponível em: Disponível em: <http://www.undime.org.br/>

UNESP: Universidade do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.unesp.br/>

UOL: Universo *On-Line*. Disponível em: <http://www.uol.com.br/>

USB: Universal Serial Bus

USF

USF: Universidade São Francisco.

Disponível em: [http://
www.saofrancisco.edu.br/](http://www.saofrancisco.edu.br/)

Símbolos

.

USP: Universidade de São Paulo.

Disponível em: <http://www.usp.br/>

.mp3: Representam o nome **M**peg 1
Audio Layer 3

V

VC: Videoconferência

' : Polegadas

W

WAV ou **WAVE:** **Wave**form, formato
de áudio. Antecessor do formato .mp3 –
ver verbete .mp3. **Wave**form disponível
em: <http://en.wikipedia.org/wiki/WAV>

X

x: Vezes

Z

ZDP: Zona de Desenvolvimento
Proximal

O Caminho Ontológico da Pesquisa: A Origem

Na Introdução, é relatada a origem, isto é, como foram iniciados e desenvolvidos os estudos a respeito do assunto da presente Dissertação. É descrito, para o leitor, os caminhos trilhados até conhecer o Projeto Gestão Escolar e Tecnologias, contexto investigado da pesquisa.

O CAMINHO ONTOLÓGICO DA PESQUISA

O objetivo de fazer esta pesquisa resulta de muitos estudos como educadora. Na medida em que os convites eram recebidos para trabalhar com docentes e tecnologia, eram necessários mais subsídios para o trabalho. A busca foi na universidade e em comunidades de aprendizagem. Nas oportunidades de aquisição de novas informações, foi possível perceber que as experiências eram sociais, culturais, econômicas, políticas, ideológicas e, portanto, não eram neutras. Por essa razão, era preciso desvelar o conhecimento.

As informações e os dados obtidos uniram-se a experiências que eram presentes e a outras necessárias para que sinapses¹ fossem feitas. O aprendizado individual seguia por veredas emocionais e racionais, eivado de juízo de valores que, em um primeiro momento, ajudariam a interpretar e compreender o que era aprendido. Em outras ocasiões, era necessário o conhecimento científico, visto que o senso comum não era suficiente para respostas mais elaboradas. O conhecimento era construído por mim e, também, compartilhado.

No profissional, era preciso proporcionar aos professores oportunidades para que altercassem e resolvessem problemas utilizando como utensílio² computadores e recursos que estão presentes nas escolas ou deveriam estar. Os educadores precisavam estar aptos a conhecer e aprender os e com os *softwares* básicos³ e pedagógicos, além de utilizar a Internet. A exploração dos programas fazia parte da metodologia, bem como a análise e as reflexões a respeito das possibilidades do uso pedagógico do computador.

As sínteses eram feitas nos momentos de sistematização das alterações construídas em grupos e tinham como objetivo articular conteúdos, estratégias, metodologias e *software*. Os participantes poderiam e deveriam relacionar teoria e prática.

¹ Derivação do grego *synapsis* e do francês *synapse*. Segundo Cunha, pode significar em anatomia, relação de contato entre os dendritos das células nervosas. No Dicionário da Língua Portuguesa Larousse (2001), é definida como região de contato entre duas células nervosas, para transmissão elétrica ou química de informações. No contexto deste trabalho, o termo pretende denotar que as informações adquiridas se “ligam” a outras e pode promover o conhecimento.

² Derivação do latim *utensilium*. Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa LAROUSSE, pode significar objeto que se usa no exercício de uma arte ou ofício, pode servir como instrumento para se executar em uma tarefa.

³ Processadores de texto, planilhas de cálculo, programas para trabalhar desenhos e imagens e programas gráficos de apresentações.

A prática começou a ser vista como parte importante do conhecimento e um estudo deveria ser empreendido nesse território. Como os professores precisam utilizar, de modo efetivo, os recursos da informática nas atividades didáticas e beneficiar o corpo discente, o profissional formador desses educadores deve verificar como a prática deles era constituída.

No ano de 2002, o aprendizado presencial foi insuficiente. Inscrevi-me em um Módulo semipresencial, de nome ‘Inovação e Cooperação na Internet’, figura 1, promovido pela Cidade do Conhecimento - Instituto de Estudos Avançados – Universidade de São Paulo, pois a ementa registrava a intenção de verificar os impactos sociais e culturais do advento e disseminação da Internet nos últimos 30 (trinta) anos.

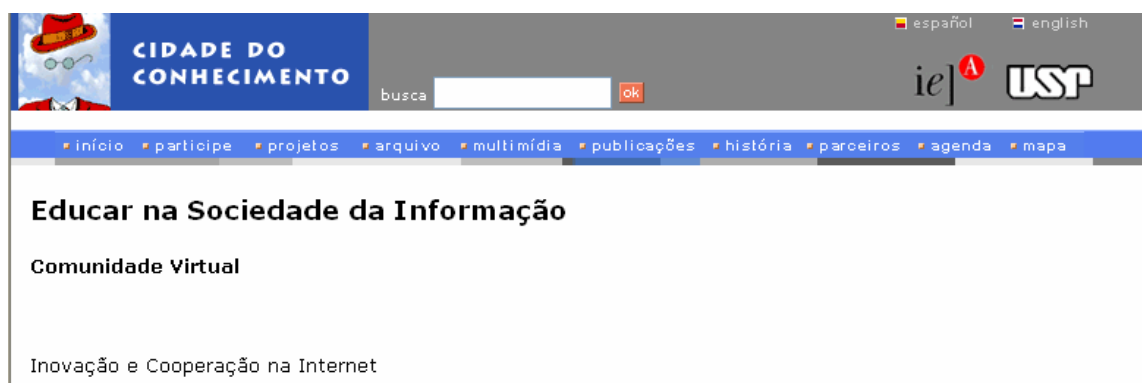


Figura 1

Educar na Cidade do Conhecimento: Inovação e Cooperação na Internet
 Fonte: http://www.cidade.usp.br/educar2002/modulo5/index_modulos.html

Um tema amplo estava previsto, uma concentração nos mecanismos de inovação da rede e, em especial, o que eles citavam como “talvez a maior inovação da rede”⁴, a construção cooperativa de bens de informação. As comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa eram conhecidas, no entanto, na época, o *Wiki*⁵, *software* no qual seria feita a interface do curso, não era muito conhecido. No programa do curso, a palavra *Wiki* estava acompanhada da seguinte interrogação: “Seria a Internet a precursora de uma Revolução ou Inovação no perfil da educação no mundo?”.

⁴ Disponível em: http://www.cidade.usp.br/educar2002/modulo5/index_modulos.html e em: <http://www.cidade.usp.br/redemoinhos/0202/>. Acesso em: 23 de maio de 2006.

⁵ O nome *Wiki* se derivava de *wiki wiki* em havaiano – muito rápido. Uma ferramenta computacional que tinha como finalidade principal a criação cooperativa de hipertextos pela Internet. Foi criado por Ward Cunningham, por volta de 1995. O *wiki* mais conhecido é a *Wikipédia* – uma enciclopédia confeccionada no *Wiki*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Wiki> e em <http://c2.com/cgi/wiki?WikiHistory>. Acesso em 13 de novembro de 2005.

Wiki e Educação, uma combinação diferente. O pensamento é direcionado para o novo mundo de *bytes*, *microchips* e fibras óticas aliados ao conhecimento existente acerca da Sociedade da Informação, uma interação na sociedade da rede. A tecnologia é uma dimensão fundamental da mudança social e os estudos foram os fenômenos tecnológicos.

Durante o curso, a construção de cooperativas de bens de informação revela-se um paradigma interessante, e merece a atenção dos estudos. O uso de uma plataforma de Educação a Distância é o que mais desperta interesse nessa mudança. A previsão do curso é parte presencial e parte a distância, conforme a proposta dos cursos da Cidade do Conhecimento⁶.

A atuação como Professora de Educação Básica em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna: Inglês na rede de ensino do Estado de São Paulo. O trabalho final desse curso, figura 2, foi um projeto de capacitação docente para a construção de um Dicionário de termos relacionados à tecnologia computacional⁷, que teve o conteúdo inicial e também a interface *web* nos moldes do *Wiki* feitos por Ricardo Ueda Karpischek⁸.



Capacitação com um "Dicionário"

Por que um projeto de capacitação com um dicionário?

Acreditando que o trabalho com projetos é uma experiência rica e proveitosa para alunos e professores. Resolvemos, a partir dessa assertiva, elaborar esse projeto usando o "Dicionário" de termos relacionados à tecnologia computacional, que teve o conteúdo inicial e também a interface *web* nos moldes do *Wiki* feitos por [Ricardo Ueda Karpischek](#).

Este "dicionário" começou a ser desenvolvido após uma [sugestão](#) no fórum do módulo Inovação e Cooperação na Internet, coordenado por Imre Simon.

Figura 2
Capacitação com um 'Dicionário'

Ainda no ano de 2002, a Educação a Distância começa a ser significada por mim e início uma busca por *software* com custos reduzidos que potencializem essa modalidade de ensino. A intenção era trabalhar com professores da rede pública em *software* com características colaborativas, interfaces amigáveis e acessíveis. Esse último termo, pouco conhecido no período em que era buscado conhecer mais as opções disponíveis no mercado, tanto em

⁶ Disponível em: www.cidade.usp.br. Acesso em 03 de abril de 2006. Para saber mais a respeito dos projetos desde as fases iniciais, <http://www.cidade.usp.br/projetos/>. Acesso em 03 de abril de 2006.

⁷ Disponível em: <http://www.ime.usp.br/~ueda/cgi-bin/dict.cgi>. Acesso em 07 de outubro de 2003.

⁸ Disponível em: <http://www.ime.usp.br/~ueda/>. Acesso em 21 de janeiro de 2005.

software proprietário quanto em *software* livre, bastante difundidos no curso. Entretanto na busca constava a reflexão da própria prática pedagógica. Novos projetos surgem na USP.

No projeto Dicionário do Trabalho Vivo⁹, figura 3, passam a existir as primeiras comunidades organizadas institucionalmente que conheci. Consideradas comunidades virtuais de aprendizagem, e nesses agrupamentos o objetivo era a construção de verbetes de modo colaborativo. O espaço para a confecção dos verbetes era virtual e com senha para acesso. Parecia um pouco complicado, precisava fazer a mediação para o grupo e encontrava dificuldades com a banda¹⁰, que, na ocasião, não era larga. A demora em receber os arquivos e as páginas que tardavam a ‘carregar’ eram dificultadores do trabalho. Embora o ambiente pudesse ser mediado por tecnologias, o humano deveria estar presente para habitá-lo.



Figura 3
Dicionário do Trabalho Vivo
Fonte: <http://www.cidade.usp.br/projetos/dicionario/>

Os participantes poderiam ser alunos do Ensino Médio, estudantes de Graduação e Pós-Graduação, profissionais em atividades formais e informais no mercado de trabalho, aposentados e desempregados. O desenvolvimento comunitário ocorre por meio de atividades estruturadas em torno de discussões de temas ligados ao mundo do trabalho. O produto final seria a produção de uma série de verbetes, ou seja, um conjunto de conteúdos que agregasse meios de informação e comunicação, objetos digitais hipermídia, assim como publicações impressas.

⁹ O projeto foi desenvolvido institucionalmente pelo Programa Observatório do Futuro do Trabalho da SERT - Secretaria de Emprego e Relações do Trabalho do Governo do Estado de São Paulo, tinha como temática as profissões.

¹⁰ Banda é o nome utilizado para definir a conexão da Internet, a banda larga é possível definir como nome usado para indicar qualquer conexão acima da velocidade padrão dos modems analógicos (56 Kbps). Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Banda_larga. Acesso em 25 de maio de 2006.

O interesse estava em comunidades virtuais e como era produzido e construído o conhecimento. Ainda não tinha um problema ontológico a respeito desse tema. Extraia-o da Gestão do Conhecimento, nome do verbete que ajudara a construir. Caminhava ao passo que pensava fosse largo, no entanto desconhecia partes essenciais a serem desveladas para que ocorressem de fato resultados finais.

Os modos de comunicação entre os participantes eram o correio eletrônico, as listas de discussão, os fóruns e as salas de reunião virtual, assim como a utilização de ferramentas auxiliares à gestão do conhecimento e aplicadas a uma realidade multi-organizacional. O verbete escolhido foi Gestão do Conhecimento¹¹, foi pesquisado sobre o tema com profissionais de diferentes formações e de forma tida como (inter) disciplinar e (trans) disciplinar. O projeto foi dividido em três fases.

Na primeira fase, a montagem do portal *web* de referência do projeto em servidor próprio, a seleção e a criação de ferramentas, como, por exemplo, os recursos *Wiki* e *Zope*¹² para o trabalho colaborativo. Na segunda fase, constituição dos grupos e formação dos protagonistas e a última fase, a avaliação, a manutenção e a finalização do projeto do ambiente-protótipo e o desenvolvimento dos verbetes.

Participar da construção e conhecer um trabalho colaborativo em uma comunidade virtual de aprendizagem e pesquisar o termo Gestão do Conhecimento foi importante para a construção do conceito e para o desvelamento da minha questão-problema. Como educadora, queria estudar mais a relação que existia no verbete construído com a Educação, e aquela investigação permitiu verificar outras possibilidades de trabalho com a prática em locais de aprendizagem que utilizavam *software*¹³ que poderiam complementar a intencionalidade¹⁴ das atividades humanas.

¹¹ Disponível em: <http://www.cidade.usp.br/projetos/dicionario/gestao.php>. Acesso em 21 de janeiro de 2005.

¹² Classificado como gerador de página em http://www.tchezope.org/sobre/sobre_zope, como uma plataforma de software que viabiliza a construção de sítios em <http://www.magnet.com.br/classic/byo/zope0.html> e como plataforma de desenvolvimento *web* completa, segura e padronizada que oferece robustez, recursos e produtividade em <http://www.paradigma.com.br/Solucoes/NoUAI/gestaodeconteudo-zope/view>. Acesso em 13 de novembro de 2005.

¹³ Era sabido que o software não trazia concepções implícitas, porém não garante e não viabiliza por si só determinadas intencionalidades.

¹⁴ A intencionalidade é uma característica humana.

Aos aprendizados foram incorporados a experiência e vivência em listas de discussão a respeito dos temas Colaboração, Comunidades Virtuais, Gestão do Conhecimento e Educação. Fóruns voltados à aprendizagem de *software*, utilitários e recursos tecnológicos também foram responsáveis pela construção do meu conhecimento em relação às potencialidades dos artefatos da tecnologia.

Embora os grupos para discussão acerca dos temas acima mencionados tenham sido espontâneos, as pessoas traziam para os escritos as significações aprendidas, que não eram neutras, e apresentam também as representações culturais, sociais, políticas e instrucionais. Sendo assim, estudar o conhecimento torna-se necessário para desvelar como ele poderia ser gerido em comunidades virtuais de aprendizagem.

Na minha vivência, as pessoas que começam a se reunir em comunidades virtuais se agrupam por afinidade, aspiração ou necessidade. No entanto existe um agente aglutinador. Os recursos utilizados são diversos: o *chat*¹⁵, a lista de discussão, o *web-forum*¹⁶, o *blog*¹⁷, o *wiki*, entre outros recursos para as pessoas valer-se de as informações e os dados postados por outros participantes, comentá-los, reelaborá-los, enfim os compartilhá-los.

As comunidades acompanham os avanços tecnológicos e estabelecem núcleos de relações sociais. Muitas questões-problema surgem nesses âmagos, algumas comunidades desaparecem, outras se dividem e se reforçam, contudo, poucas, mantém o vigor semelhante ao iniciado. O meu estudo perpassa essas questões e procura características nos conceitos dos agrupamentos, ou seja, o que emerge das considerações e pode ser positivo ou negativo para o início, o desenvolvimento ou para o término da junção de protagonistas em torno de um objetivo comum.

As experiências em comunidades virtuais de aprendizagem colaborativas, das quais participava, faziam-me exercitar o movimento entre teoria e prática. Esforço-me para entender

¹⁵ O *chat*, conhecido também por bate-papo, é uma forma de interação síncrona, possibilitando a participação de diversas pessoas ao mesmo tempo. Os participantes escrevem ou colocam *emoticons* e apenas vêem os nomes, os conteúdos das mensagens, e, em alguns casos, fotos ou *avatars*, porém não conseguem enxergar os interlocutores.

¹⁶ É um espaço de discussão assíncrono, reflexão, partilha de experiências ou opiniões na *web*.

¹⁷ É uma página *web* atualizada freqüentemente, composta por pequenos parágrafos apresentados de forma cronológica. Pode ser composto por escritos do autor do *blog*, de fragmentos de textos ou notícias ou *links* como alavancadores para a discussão. O *layout* depende da ferramenta de Internet que viabiliza na publicação e na atualização.

os objetivos de aprendizagem em ambiente de integração de pessoas em clima de colaboração e interação, com a finalidade de que da sinergia entre os participantes se produza o conhecimento, como uma célula da Sociedade do Conhecimento.

A percepção do implícito nas informações partilhadas em comunidades virtuais e a imensidão das significações tácitas em Aprendizagem Colaborativa, em Gestão do Conhecimento, em Educação a Distância, em Meios Digitais e em Comunidades Virtuais necessitam de uma convergência, tal qual os estudos das tecnologias. É preciso subsídios para responder as questões¹⁸ que emergem na convivência e na ação com grupos de participantes das comunidades e com os professores. Hipóteses não faltam.



Figura 4

Educação a Distância na Prática: Planejamento, Legislação e Implementação

Fonte: <http://www.cursosonline.cogeae.pucsp.br/index2.php?wcurso=EDP>

A Educação é minha base, todavia, preciso aprofundar os conceitos em Educação a Distância, uma volta aos questionamentos primitivos. Inscrevi-me no Curso de Extensão Universitária, Educação a Distância na Prática: Planejamento, Legislação e Implementação, figura 4, oferecido pelo COGEAE – Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. O resultado, muito enriquecedor, permite conhecer um universo maior de possibilidades relativas ao planejamento de cursos, à legislação de Ensino a Distância e à implementação de projetos. Embora não tivesse implementado nenhum plano efetivo seguido ao término, Aumentou o material para reflexão e para futuros projetos. O objetivo é aliar o Ensino a Distância e a Gestão do Conhecimento.

¹⁸ Foi possível desvelar as questões no momento em que confeccionava a minha biografia. No capítulo IV, é apresentada a questão-problema que é fruto da reflexão das experiências, das vivências e das práticas.

Concomitantemente acompanhava os trabalhos da Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento¹⁹ e da lista de discussão *Competitive-Knowledge*²⁰, figura 5, a aglutinadora de pessoas que criaram duas Comunidades de Prática (CoP). Analisei os conceitos da comunidade chamada de prática, nome cunhado por Etienne Wenger²¹. Frequentemente, buscava informações a respeito de iniciativas pioneiras e de sucesso entre as formações em empresas. Quanto mais estudava os conceitos e as comunidades, mais despertava para uma possibilidade de implementação na Educação.



Figura 5

Logotipo da Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento e Grupo no Yahoo! Competitive-Knowledge

Fontes: <http://www.portalsbgc.org.br/sbgc/portal/>

<http://finance.groups.yahoo.com/group/competitive-knowledge/>

No início do mestrado, o tema escolhido para a pesquisa era o estudo de Comunidade de Práticas (CoP)²², pois as características são de soluções inovadoras para trabalhar a Gestão do Conhecimento, e deve haver o cuidado para não converter o conhecimento em exemplares hegemônicos de estratificação. No entanto não é encontrada nenhuma comunidade com as características desejadas. Empresas têm feito a implantação, porém não é possível estabelecer relações entre os modelos implementados e as possibilidades na Educação, dadas as peculiaridades do currículo escolar, do currículo construído na ação e das práticas emergentes.

As possibilidades para a construção de comunidades em espaços virtuais em empresas ou em diferentes organizações são infinitas. É possível perceber que, muitas vezes, os

¹⁹ O Portal da Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento está disponível em <http://www.portalsbgc.org.br/sbgc/portal/>. Acesso em 14 de novembro de 2005.

²⁰ Disponível em: <http://groups.yahoo.com/group/competitive-knowledge/>. Acesso em 21 de janeiro de 2005.

²¹ LAVE J.; WENGER; E. **Situated Learning Legitimate Peripheral Participation**, 15. ed. New York: Cambridge University Press, 2006. 138p. Learning in Doing: Social, Cognitive & Computational Perspectives Collection.

²² Em 1991, WENGER escreve a respeito de um local de conhecimento e mencionava a participação, a aprendizagem, o currículo e as Comunidades de Prática (CoP) (LAVE; WENGER, 2006, p. 94). Embora a expressão Comunidades de Prática (CoP) seja usada em corporações, o conceito é utilizado para explicitar o compartilhamento de conhecimento.

participantes não interagem, e os motivos podem ser o receio e a falta de confiança nos locais para trabalhar as práticas. Pretextos promovedores de sucesso ou insucesso podem ser lidos no capítulo dedicado a essa temática. Cabe enfatizar que Comunidades de Prática (CoP) criadas em ambientes virtuais exigem uma maior fluência²³ tecnológica do usuário e, muitas vezes, a não apropriação da tecnologia pode inibir o avanço na aprendizagem.

Acrescento que as constatações acima mencionadas em senso comum são analisadas para a proposta da pesquisa, que aborda os indícios de gestão baseada no conhecimento presentes no discurso de gestores educacionais que trabalhavam em escolas e diretorias de ensino. Por ter como foco o currículo nas escolas e a gestão educacional pesquisei²⁴ quais características implícitas no conceito de Comunidade de Prática (CoP) podem auxiliar educadores na construção da gestão baseada no conhecimento na Educação.

A conceituação da comunidade era uma necessidade, na época, para iniciar a busca por autores para a fundamentação teórica e para o diálogo entre a literatura existente e o currículo na Educação. Não existe uma Comunidade de Prática (CoP) implantada em escolas ou diretorias de ensino para ser o campo de pesquisa. Entretanto conhecia *software* necessários para a construção de comunidades e as intenções que mobilizam a criação.

Na leitura do contexto e do currículo em escolas, é possível verificar o movimento dos gestores em busca de respostas para os problemas. No discurso gestor, emerge a intenção de agrupamento para as tomadas de decisões, contudo na realidade, os gestores não têm o hábito de compartilhar tarefas com os pares em meios tecnológicos. Aos poucos, depois de várias formações, percebem que precisam de objetivos comuns para contribuir, porém é sabido que implícitos existem os interesses, os valores, as crenças, as representações, as ideologias, as historicidades, entre outros elementos. Trabalhar a gestão baseada no conhecimento na Educação precisa de processos de construção de conhecimento, nos quais existem

²³ Embora denote facilidade e clareza ao falar, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Larousse, o termo derivado do latim *fluentia* poderia significar ação de fluir e fluidez na interação em ferramentas potenciais.

²⁴ Disponível em: http://www.projeto.org.br/emapbook/map_neli.htm, no sítio da Coordenadoria de Ensino do interior, em: http://cei.edunet.sp.gov.br/paginas/servicos/Comunidade_Pratica.doc e apresentado em modo de pôster em: <http://www.ced.pucsp.br/informacoes/Salas-Trabalhos.doc>. A representação na Internet, sob formato de pôster pode ser visto em: http://tk.files.storage.msn.com/x1pyOKpfgDESZ47M1dF1_t5KwxBE7u2vDmCD6ufjtXug0Yas6XWP1RI7hiWGwmo9jub4C0FOYJDCb46ZpY9vXb0gWQBJPr6VvtbmeXxZrHcl1aL95eW3AtkiTjrJD7AmnrR. Acesso em 04 de abril de 2006.

procedimentos mais sistêmicos e dinâmicos e o domínio²⁵ precisa ser conhecido por ‘todos’ os participantes.

As relações de interação foram consideradas, não em Comunidades de Prática (CoP), conforme a definição de Wenger²⁶, porém no contexto e na ação gestora. Estuda as especificidades das relações de interação para a formação de cultura de redes. São questionamentos pertinentes para os participantes interagirem, e são necessárias respostas dos teóricos que estudam redes e a teoria da atividade. Tudo isso com o objetivo de desvelar as ocorrências das interações no currículo, porque os indícios da gestão baseada no conhecimento afetam diretamente o percurso nas escolas e nas diretorias de ensino.

A busca na pesquisa desvela os estudos feitos na teoria da atividade, nas formações de redes com pessoas que tinham objetivos bem próximos e em gestões baseadas em conhecimento. É pretendido verificar nos currículos existentes nas escolas – e que refletem diretamente nas diretorias de ensino – as ocorrências que emergem, que são construídas, que são reais e registradas e que são ocultas. Entretanto podem ser percebidas nos contextos e entre outros movimentos do currículo.

A leituras são importantes para o direcionamento da pesquisa. Dois livros, dentre vários, merecem ser citados na introdução desta dissertação. O primeiro escrito por Teixeira Filho (2002)²⁷, que faz um estudo de caso da *Competitive-Knowledge* e relata sobre os componentes da implantação de comunidades virtuais em uma organização. A referência a esse livro, porque, de modo coeso, descreve e analisa o que literaturas de gestão organizacional e do conhecimento chamam de “melhores”²⁸ práticas e descreve os fatores de sucesso para conseguir trabalhar “melhor” a prática.

²⁵ É um dos elementos necessários a Comunidades de Prática (CoP), é referente ao assunto conhecido e valorizado pelos participantes da discussão, remete a identidade do agrupamento. O foco da comunidade é definido no domínio, cuja relevância é reconhecida pelos membros.

²⁶ “Uma CoP é um grupo que partilha um interesse e que se junta para criar uma prática em torno [de um] tópico”. Disponível em: http://www.kmol.online.pt/pessoas/WengerE/entrev_p.html. Acesso em: 15 de maio de 2006.

²⁷ TEIXEIRA FILHO, J. **Comunidades Virtuais: Como as Comunidades de Prática na Internet estão mudando os negócios**. Rio de Janeiro: Editora SENAC. 2002. 183p.

²⁸ Os termos **melhores** e **melhor** estão entre aspas, tendo em vista que expressam valores que não podem ser afirmados nessa pesquisa, pois os ajuizamentos não foram pesquisados com o rigor acadêmico.

Outra leitura, o livro organizado por Vieira, Almeida e Alonso²⁹. É destacado o capítulo escrito por Almeida (2003, p. 113–130)³⁰, no qual é trabalhada a gestão do conhecimento escolar como proposta para implementação nas escolas e é incluída a possibilidade de os educadores trabalharem em Comunidades de Prática (CoP). Enfim Educação, Gestão do Conhecimento e Comunidade de Prática (CoP) podem ser estudados de maneira conexa. É a hora de re-organizar o projeto de pesquisa. Os eixos conceituais precisam ser definidos para a escrita deste trabalho. As escolhas são por Gestão Baseada no Conhecimento, Currículo, Interação, Redes e Comunidade de Prática (CoP).

O percurso até a escrita inicial deste documento passa pelos questionamentos da Professora Dr^a Myrtes Alonso, na disciplina Pesquisa em Educação³¹, pelas experiências e vivências em projetos de Educação a Distância, pelas leituras, pelos eventos a que assistia e pelos textos que escrevia nas disciplinas. Enfim, a prática apresentada neste escrito tem o curso Formação de Gestores Escolares para o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação³² como contexto de investigação. A escolha é possível na medida em que era conhecido o Projeto Gestão Escolar e Tecnologias³³, a metodologia, a plataforma computacional, os conteúdos, as ferramentas, as intenções e as formações de formadores.

É conhecido o projeto desde a primeira edição no segundo semestre de 2004, embora não tenha trabalhado nessa edição, é concedido o acesso às turmas para que pesquisasse o curso com o propósito de verificar o discurso dos gestores. No ano seguinte, é iniciado o trabalho com as turmas na qualidade de estagiária, ou seja, o trabalho em conjunto com uma professora que exerce o papel de orientadora. Pertencia a equipe orientadora. Desse modo, além de olhar para as turmas como pesquisadora, observo o movimento dos cursistas e da equipe formadora – formada por supervisores e assistentes técnico-pedagógico das diretorias de ensino – e reporto ao professor-orientador, para que possamos fazer as devidas intervenções.

²⁹ VIEIRA, A. T. et. al. (org.) Gestão Educacional e Tecnologia: Formação de Educadores. São Paulo: AVERCAMP, 2003. 164p.

³⁰ ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia e Gestão do Conhecimento na Escola. In: Vieira, A. T. et. al. (org.) **Gestão Educacional e Tecnologia**: Formação de Educadores. São Paulo: AVERCAMP, 2003. p. 113-130.

³¹ Ementa disponível em: <http://www.ced.pucsp.br>. Acesso em 24 de abril de 2005.

³² Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e a Microsoft Brasil. O curso Formação de Gestores Escolares para o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação está disponível em: <http://www.gestores.pucsp.br/index.aspx> no Espaço Aberto. Acesso em 24 de abril de 2005.

³³ Disponível em <http://www.gestores.pucsp.br>. Acesso em 14 de novembro de 2005. Este projeto será descrito no Capítulo II: O Contexto Investigado.

O auxílio aos professores-orientadores na reflexão a respeito da atuação do professor-formador e dos monitores, é, portanto, parceria direta com o professor-orientador e indiretamente com a equipe formadora que trabalha com os cursistas. O trabalho é feito em canais de comunicação para a interação, a fim de que fosse possível discutir as turmas e orientar para que significassem e ressignificassem a metodologia do curso. Os estudos dos conteúdos e das atividades são necessários. O acompanhamento do desenvolvimento dos cursistas no ambiente virtual do curso, a apropriação das ferramentas disponibilizadas, a interação, o trabalho em equipe e a participação no curso são movimentos feitos na formação.

São verificadas as partes quantitativas: as estatísticas e os relatórios extraídos do ambiente, e a parte qualitativa: o desenvolvimento e a movimentação da equipe formadora e dos cursistas, sempre reportando, ao professor-orientador, as possíveis distorções nos acessos e nas atividades, sugerindo intervenções. Semanalmente, as reuniões na sede do projeto acontecem e virtualmente com as orientadoras – muitas vezes – diariamente, tamanho é o compromisso com a função e com a pesquisa. O fórum com a equipe formadora é mediado e a mediação dos professores na turma é feita, bem como o acompanhamento da qualidade dos comentários do professor-formador.

É refletido com o professor-orientador a participação e a formação do professor e dos monitores em cada turma e, com o devido aval do professor orientador, são feitas proposições para melhoria de desempenho nas turmas. O trabalho é de co-autoria nos resumos do plano de ação dos professores-orientadores das turmas para entrega à coordenação do projeto e a participação nas videoconferências para interagir com a equipe formadora e com os cursistas é efetivada em duas etapas para as turmas, nos resultados da ação e na construção do projeto. O trabalho com o suporte técnico é relativo as questões tecnológicas, para tanto é necessário o conhecimento dos recursos tecnológicos para os pedidos.

Nas avaliações, o estagiário assessora o professor-orientador em relação ao professor-formador e às turmas, no desenvolvimento do processo e nas ponderações finais de acordo com os critérios e procedimentos que estavam estabelecidos pelo curso. Toda essa trajetória pelo projeto auxilia na construção do conhecimento, na medida em que a participação nas reuniões acontecia, formava na ação. Os encontros oportunizavam a interação com pesquisadores mais experientes que conhecem a gestão na prática cotidiana.

Após o trabalho em parceria com o professor-orientador das turmas, acontece o retorno em algumas escolas e os gestores eram entrevistados. É pretendido verificar se estão implementando o projeto final. Na entrevista semi-estruturada, um momento a mais para conhecer como a equipe gestora planeja ou na executa do projeto proposto no curso. Posteriormente, os estagiários se reúnem com a Professora Dr^a Isabel Franchi Cappelletti³⁴, para analisar os resultados das entrevistas. Os estagiários têm a oportunidade de compreender o processo de entrevistas, desde a confecção dos instrumentos até o resultado final.

O problema emerge da vontade de desvelar os indícios de gestão baseada no conhecimento nas escolas da rede estadual do Estado de São Paulo. Após conhecer o curso Formação de Gestores Escolares para o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação e estudar a proposta³⁵ do projeto, foi possível perceber que seria um contexto de investigação fértil para as questões que são pretendidas responder, pois trabalhava a formação de gestores para o uso das tecnologias na gestão escolar e no contexto da escola com o olhar para o cotidiano escolar, para os professores e para os alunos da rede pública de ensino.

Este trabalho teve como cursistas os gestores de escolas estaduais. Na medida em que as turmas são estudadas e os professores-orientadores auxiliados, é possível perceber que existiam indícios de gestão baseada no conhecimento nas escolas. Esses indicativos são estudados em 10 (dez) turmas, no primeiro e no segundo semestre de 2005. É pretendido desvelar quais eram os indícios de gestão baseada no conhecimento que emergiam nos discursos dos gestores e dos supervisores e quais as possibilidades a partir das escritas dos cursistas e dos professores que poderiam potencializar os indícios da gestão baseada no conhecimento na Rede Pública do Estado de São Paulo com a tecnologia como auxiliar no processo de gestão escolar.

Assim, neste documento, o percurso do pesquisador se mistura com a pesquisa a respeito da gestão baseada no conhecimento e acerca dos subsídios: a interação, as redes e as Comunidades de Prática (CoP). O presente trabalho é estruturado em capítulos e tem início com a apresentação, ao leitor, do caminho ontológico da pesquisa. Como inicia a investigação até as atividades no Projeto Gestão Escolar e Tecnologias. O capítulo II, trata do contexto

³⁴ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, linha de pesquisa: Currículo e Avaliação Educacional. É responsável pela equipe de avaliação do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias.

³⁵ Disponível em: <http://www.gestores.pucsp.br>, em Espaço Aberto. Acesso em 11 de janeiro de 2006.

investigado, o detalhamento do curso Formação de Gestores Escolares para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias, ilustrado com o portal do curso, com o ambiente virtual, com as ferramentas tecnológicas do curso e com a impressão das telas com os recursos que foram utilizados.

O capítulo III, apresenta o caminho epistemológico da pesquisa. No eixo conceitual se explicita a gestão baseada no conhecimento, a interação, as redes e a Comunidade de Prática (CoP). O diálogo com a gestão baseada no conhecimento é centrado nas ocorrências em empresas e na Educação. O currículo é presente nas discussões e na construção dos percursos em rede de interações. A Comunidade de Prática (CoP) representa a possibilidade de aprendizagem contínua na instituição e um subsídio para a gestão baseada no conhecimento na Educação.

No capítulo IV, o leitor conhece a questão-problema e os objetivos que norteiam este trabalho. Apresentadas a delimitação do problema, a justificativa e as relevâncias: social e científica. A metodologia da pesquisa, os sujeitos e os instrumentos de coleta de dados são apresentados ao leitor. No capítulo V, as análises dos dados apresentam os cinco elementos de análises: o processo de formação continuada, a interação para a formação de redes e de parcerias, as identidades individuais e coletivas, as práticas pedagógicas e administrativas e a tecnologia e a gestão escolar.

A consideração final mostra ao leitor o que foi desvelado na pesquisa e como poderiam ser trabalhadas as Comunidades de Prática (CoP) nas escolas pertencentes à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, tendo em vista que o objetivo da pesquisa é contribuir com a rede pública de ensino e retribuir o investimento que é feito por parte do governo estadual no Programa Bolsa Mestrado.

A seguir, a estruturação da pesquisa. A ênfase no entendimento das questões reais e buscas soluções para os problemas existentes (LAVILLE, DIONNE, 1999). A questão-principal é referente à gestão baseada no conhecimento e tem como contexto investigado o Projeto Gestão Escolar e Tecnologias. Desse modo, o esquema geral deste trabalho pode ser representado pela figura 6, que exhibe a problematização e os objetivos da pesquisa, o contexto investigado, o referencial teórico, os instrumentos de coleta de dados e a interpretação dos dados que resultaram neste trabalho.



Figura 6
Esquema Geral para o Desenvolvimento da Pesquisa e Produção deste Trabalho

No próximo capítulo, o contexto investigado é apresentado ao leitor. A parceria do projeto, a estrutura do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias, o portal e o ambiente de aprendizagem são mostrados. O quadro com os resultados é referente a 2004 e 2005 – GRUPO 1 e GRUPO 2, ambos do MOMENTO 2 – para divulgar ao leitor os números de diretorias de ensino, de escolas e de cursistas atendidos pelo projeto.

O Contexto Investigado

No contexto investigado, é caracterizado o Projeto Gestão Escolar e Tecnologias. Neste capítulo, são apresentados: a parceria, o objetivo do projeto, o portal para acesso aos cursos e o ambiente virtual de aprendizagem.

O CONTEXTO INVESTIGADO

A presente pesquisa tem como contexto de investigação o curso Formação de Gestores Escolares para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias, parceria da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEESP e com a Microsoft do Brasil. Os profissionais que trabalham no projeto, na maioria, são professores e alunos da pós-graduação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo.

As informações contidas neste trabalho são extraídas de relatórios dos anos de 2004 e de 2006, cuja referência é a respeito das atividades do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias nos meses de agosto a novembro de 2004 e de janeiro a dezembro de 2005. Deste período em diante, a equipe técnica sofreu alterações e acréscimos. A apresentação do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias é dividida em tópicos. A primeira parte refere-se ao projeto, a segunda, ao portal de acesso ao curso e, a terceira, à solução Microsoft para Educação a Distância.

1. O Projeto Gestão Escolar e Tecnologias

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP organiza o programa de formação denominado Gestão Escolar e Tecnologias de acordo com as demandas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo conforme a coerência teórica e a articulação técnica de conteúdos e cronogramas do PROGESTÃO³⁶ (ALMEIDA, PRADO, 2005; ALMEIDA, 2005), com os princípios teóricos e metodológicos do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo para a formação de gestores por meio de Educação a Distância (VIEIRA, ALMEIDA, ALONSO, 2003) e os investimentos da Microsoft do Brasil, por meio da iniciativa mundial, o Programa Parceiros na Aprendizagem³⁷ (PUC-SP, 2004a).

³⁶ Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/ProGestao/default.asp>. Acessado em 23 de janeiro de 2005. Também disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>. Acesso em 20 de outubro de 2005.

³⁷ Disponível em: <http://www.microsoft.com/brasil/educacao/parceiro/default.mspix>. Acesso em 20 de outubro de 2005. Complementado em <http://www.microsoft.com/brasil/educacao/parceiro/parcerias.mspix>. Acesso em 20 de outubro de 2005. Em outro Estado em que ocorre o Projeto Gestão Escolar e Tecnologias, disponível em: http://www.educacao.go.gov.br/portal/supem/acoes_parceiros.asp. Acesso em 20 de outubro de 2005.

A formação visa à incorporação das tecnologias na gestão escolar, reconhecendo as especificidades da atuação gestora, as problemáticas no contexto e a contribuição que as tecnologias podem agregar ao trabalho gestor. Os formadores da universidade trabalham com o contexto de atuação do gestor, com a articulação teoria e prática, com a interação social e com a produção colaborativa dos conhecimentos. (ALMEIDA, PRADO, 2005; ALMEIDA, 2005).

O curso Formação de Gestores Escolares para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação faz a interface com os princípios, conteúdos, demandas e o cronograma de atendimento do programa PROGESTÃO, que trabalhava com a equipe gestora as reflexões e as práticas da escola pública, porém não contempla o uso das tecnologias na gestão escolar.

Os dois cursos acontecem concomitantemente e ambos pressupõem o papel do supervisor como formador dos gestores escolares. Por isso, são necessários cuidados com as escolhas de supervisores para que não haja sobrecarga de funções, pois apesar de os cursos serem complementares, existe a necessidade do desenvolvimento de trabalhos e atividades específicas, que demandam tempo e responsabilidades em cada papel exercido. Do mesmo modo, merecem atenção o cronograma de videoconferências e módulos presenciais do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias e do programa PROGESTÃO, pois alguns gestores estão inscritos nos dois cursos.

Existe o interesse da universidade na integração entre o ensino e a pesquisa, fator presente no curso do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias que se reflete na formação dos gestores das escolas públicas do Estado de São Paulo. A ex-Vice-Reitora Acadêmica Raquel Raichelis Degenszajn, no mês de novembro de 2004, no informativo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, A Semana³⁸, avalia quatro anos de gestão – de 2000 a 2004 – Nesse ajuizamento faz menção a 10 (dez) principais realizações e dentre essas concretizações cita que houve estímulo à articulação entre ensino, pesquisa e extensão e à integração entre a

³⁸ A SEMANA. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ano 9, n. 418, 22 a 28 de novembro de 2004. Periodicidade Semanal. Disponível em: <http://www.pucsp.br/semana/419/nt0.htm>. Acesso em 08 de maio de 2005.

graduação e a pós-graduação. Enfatiza que os responsáveis foram os grupos de pesquisa³⁹ e o apoio institucional aos convênios.

Esses convênios e contratos permitem a participação de diferentes cursos e departamentos, com a finalidade de integrar ensino, pesquisa e extensão, incluindo a produção de novos conhecimentos e metodologias. A formação e qualificação sucessiva de professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, e da Rede Pública de Educação Básica também figuram entre as realizações. Como o curso, contexto de investigação deste trabalho, é uma parceria entre a universidade, a secretaria e uma empresa de *software* devem, ser explicitado, ao leitor, o interesse da universidade em parcerias que promovem a produção e construção de conhecimento.

O objetivo principal do projeto é a formação de gestores de escolas públicas ligadas à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para que fizessem uso dos recursos tecnológicos das escolas na gestão escolar e como consequência promovessem condições para que os professores incorporassem as tecnologias às práticas pedagógicas resultando, uma aprendizagem mais significativa para os alunos das escolas públicas estaduais (PUC-SP, 2004a).

Pretende resgatar ações dos Núcleos Regionais de Tecnologias em Educação – NRTE – para auxiliar os gestores nas implantações dos usos efetivos das tecnologias nas escolas. Juntamente com isso, envolve e responsabiliza os supervisores de ensino, com a finalidade de que desenvolverem projetos de pesquisa da própria realidade e se apropriarem da metodologia do curso para ser utilizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo na continuidade da formação de gestores escolares. É um modo de revitalizar os NRTE e ressignificar a função do supervisor enquanto agente de formação e pesquisador das realidades contextuais das escolas. O resgate do NRTE está no papel que desempenha junto aos cursistas e supervisores. Pode perceber sua função articuladora com as tecnologias nas escolas e no desenvolvimento de ações e projetos que contribuem com o uso das tecnologias nas escolas.

³⁹ Incluo o grupo de pesquisas Formação de Educadores com Suporte em Meio Digital. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0071708FTFVR8R>. Acesso em 13 de outubro de 2005.

Ao envolver supervisores e ATP no curso, pretende-se promover a apropriação dos recursos tecnológicos, da metodologia da formação e a autonomia para a continuidade do trabalho e o prosseguimento da formação contínua sob a responsabilidade dos profissionais da rede (PUC-SP, 2004a). Na gestão escolar, a formação é feita na ação e nas especificidades da relação do gestor com a tecnologia em parceria com o supervisor e com o Assistente Técnico Pedagógico dos Núcleos Regionais de Tecnologia em Educação.

Iniciado no segundo semestre de 2004, com previsão de término para o segundo semestre de 2006, o curso Formação de Gestores Escolares para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação começa o trabalho com supervisores de ensino, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, professores coordenadores pedagógicos, assistentes técnicos pedagógicos de tecnologia educacional pertencentes às 89 (oitenta e nove) diretorias de ensino, na época, que são subdivididos em 03 (três) grupos⁴⁰. É construída uma metodologia de formação em serviço, que proporciona a criação da rede dinâmica para a troca de informações, experiências, aprendizagens e soluções para problemas cotidianos (ALMEIDA, PRADO, 2005; ALMEIDA, 2005).

Além do currículo, das ferramentas, dos conteúdos e da metodologia, o projeto divide as diretorias de ensino em **03 (três) grupos**, para que pudesse dar atendimento a um número maior de escolas, conforme segue:

- ▶ **Grupo 1:** 31 (trinta e uma) Diretorias de Ensino com 3.937 (três mil e novecentos e trinta e sete) participantes;
- ▶ **Grupo 2:** 31 (trinta e uma) Diretorias de Ensino com 3.937 (três mil e novecentos e trinta e sete) participantes;
- ▶ **Grupo 3:** 27 (vinte e sete) Diretorias de Ensino com 3.429 (três mil e quatrocentos e vinte e nove) participantes.

A soma dos participantes totaliza aproximadamente 11.303 (onze mil e trezentos e três) – gestores de escolas, supervisores e ATP – até o ano de 2006. A divisão feita em 03 (três)

⁴⁰ A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem 90 (noventa) Diretorias de Ensino, a divisão em 03 (três) grupos é feita para fins de atendimento a todas de modo que não comprometesse a qualidade e os supervisores fossem capazes de apropriar-se da metodologia. Grupo 1 – 31 (trinta e uma) Diretorias de Ensino; Grupo 2 – 31 (trinta e uma) Diretorias de Ensino; Grupo 3 – 27 (vinte e sete) Diretorias de Ensino. A fim de localizar o leitor, incluo que as turmas estudadas nesta pesquisa estavam situadas no GRUPO 1 e 2 do MOMENTO 2 e os cursos aconteceram no ano de 2005, respectivamente no primeiro e no segundo semestre.

grupos demarca os **03 (três) momentos** que são divididos para essas formações. Apenas o grupo 03 (três) tem 02 (dois) momentos de formação, devido ao tempo previsto em contrato. O curso é oferecido para as diretorias de ensino para que todas inscrevessem 40 (quarenta) alunos-gestores e teve a seguinte divisão:

- ▶ **Momento 1:** 01 (um) professor da PUC-SP; 02 (dois) monitores, supervisores da rede; 01 (um) monitor ATP do NRTE, para cerca de 40 (quarenta) alunos-gestores de escolas e de diretorias de ensino;
- ▶ **Momento 2⁴¹:** 01 (um) professor da PUC-SP e 01 (um) estagiário da PUC-SP fazem parte da equipe orientadora. O primeiro recebe o nome de professor-orientador – na maioria, doutores ou doutorandos da PUC-SP – e o segundo, de estagiário, que é aluno do programa de pós-graduação; 01 (um) professor supervisor que, na maioria dos casos, é participante do Momento 1; 02 (dois) monitores supervisores da rede e 01 (um) monitor ATP do NRTE, recebem o nome de equipe formadora, para cerca de 40 (quarenta) alunos-gestores de escolas e de diretorias de ensino. Cada professor-orientador atende cinco diretorias de ensino;
- ▶ **Momento 3:** 01 (um) professor da PUC-SP e 01 (um) estagiário da PUC-SP que fazem parte da equipe orientadora. O primeiro recebe o nome de orientador – na maioria, doutores ou doutorandos da PUC-SP – e, o segundo, é aluno do programa de pós-graduação; 01 (um) professor que, na maioria dos casos, foi monitor no Momento 1; 02 (dois) monitores supervisores da rede e 01 (um) monitor ATP do NRTE, recebem o nome de equipe formadora, para cerca de 40 (quarenta) alunos-gestores de escolas e de diretorias de ensino. Cada professor-orientador atende cerca de dez diretorias de ensino.

As passagens do Momento 1 para os Momentos 2 e 3 são feitas em cursos preparatórios para supervisores e para ATP, na maior parte dos encontros, em Campinas, no IT Academy Center⁴² da Microsoft, com a finalidade de refletir a respeito da metodologia, do conteúdo,

⁴¹ Apenas o grupo 3 precisa de 02 (duas) turmas para cada diretoria de ensino, com finalidade de atender mais escolas

⁴² Disponível em: http://www.microsoft.com/brasil/pr/2004/fun_bra.asp. Acesso em 16 de janeiro de 2006.

dos objetivos e das atividades. São utilizados 02 (dois) dias para essa formação e são disponibilizados recursos tecnológicos e acessos à plataforma do curso, bem como a análise dos 04 (quatro) módulos.

Mudanças de papéis são necessárias, a fim de que os supervisores de ensino vivenciassem o curso e se apropriassem da metodologia da formação, porque a metodologia deveria ser incorporada pela rede pública. Assim, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP fica com o papel: de formação, de produção, de construção do conhecimento e de disseminação da metodologia para a rede pública, com vistas à autonomia e à continuidade da gestão do projeto (ALMEIDA, PRADO, 2005).

A escalabilidade é uma questão estudada por Almeida e Prado (2005):

A estrutura do projeto é bastante complexa pela existência da escalabilidade da formação de educadores e pelos distintos papéis assumidos pelos formadores, que ao mesmo tempo contempla uma abordagem de aprendizagem reflexiva na ação e em rede de interações multidirecionais viabilizada pela rede tecnológica (ALMEIDA, PRADO, 2005, p. 5).

O papel da equipe formadora e da equipe de coordenação é demarcado pelos acessos nos cursos, entre outras questões implícitas nas hierarquias, bem como no design educacional e nos relatórios quantitativos e qualitativos fornecidos aos coordenadores do curso. Os grupos de trabalho fazem parte da relação de interação e de parcerias, formando redes macros e micros que transitam entre os cursistas e os coordenadores. Os formadores têm acesso às informações de que precisavam para a atuação no curso.

O diretor, o vice-diretor, o coordenador pedagógico ou professor coordenador pedagógico, os supervisores e ATP do NRTE vivenciam 80 (oitenta) horas de curso, incluindo os módulos presenciais. Todos aprendem de modo articulado, a ação e a reflexão do contexto da gestão escolar, com a inserção das tecnologias na atividade gestora. As atividades proporcionam o uso dos recursos tecnológicos nas escolas e nas diretorias de ensino, a fim de que utilizassem a prática gestora à luz de teorias. O curso tem ações estratégicas para o uso das tecnologias na ação, bem como intenções em cada módulo, que inicia com o individual e terminava com o coletivo da escola e da diretoria de ensino.

Durante o curso, é incentivada a criação de equipes de trabalho dentro e fora da escola, a criação de situações favoráveis para repensar os contextos, as funções e as tecnologias e o entendimento a respeito da articulação entre o Projeto Político Pedagógico da escola e os recursos tecnológicos. Os gestores, após o curso, devem ‘dominar’ os recursos tecnológicos e refletir o papel de formador e as responsabilidades inerentes ao cargo ou à função e precisam exercitar a reflexão a respeito do desenvolvimento de ações de acordo com a realidade e com a comunidade da escola. Os desenvolvimentos de ações têm o objetivo de melhoria na qualidade da escola com parcerias com o supervisor, com os ATP do NRTE e com a Rede do Saber⁴³. O resultado esperado é a resignificação do papel do gestor, enquanto liderança, formador de redes de comunicação e articulador de mudanças na escola por meio de mecanismos de interação entre professores, funcionários, comunidade escolar e diretoria de ensino. O entendimento dos sistemas de informação pode facilitar as atividades gestoras para o registro, sistematização, armazenamento e disseminação.

Organizado em **04 (quatro) módulos**⁴⁴, figura 7, parte **presencial** e parte **à distância**, ambas por meio da **Plataforma digital para Educação a Distância**, conforme pode ser visto na figura 7, com **acompanhamento** de formadores **pesquisadores** do **Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo** da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, da **Coordenação do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias**, de **Supervisores de Ensino** da **Secretaria de Educação do Estado de São Paulo** e **ATP do NRTE**.

O local previsto para os Módulos Presenciais são as estruturas descentralizadas da Rede do Saber ou os Núcleos Regionais de Tecnologia em Educação que são ocupados, caso as estruturas da Rede do Saber estejam agendadas ou quando existia impossibilidade no dia previamente marcado.

⁴³ A Rede do Saber é uma rede gestora de formação continuada da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para agentes educacionais. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/apresentacao.asp>, em <http://www.rededosaber.sp.gov.br/> e em http://cenp.edunet.sp.gov.br/TRSaber/Rede_saber/Rede_saber.asp. Acesso em 15 de novembro de 2005.

⁴⁴ Os Módulos são estudados na Plataforma Digital para Educação a Distância, com acesso restrito, disponível em: www.gestorespucsp.br. Acesso em 15 de novembro de 2005.

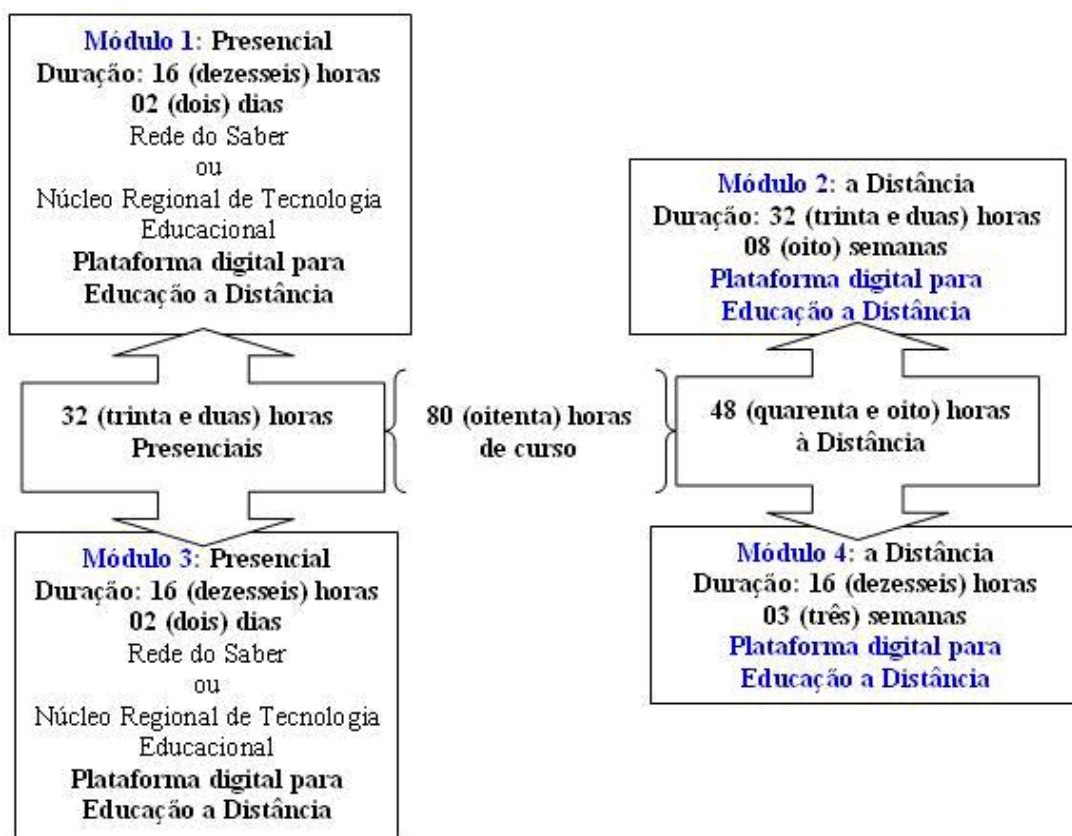


Figura 7

Estrutura Curricular do curso de Formação de Gestores Escolares para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, desenho feito a partir da Estrutura Curricular inserida na página 7 do Módulo 1

Os conteúdos são estudados minuciosamente, a fim de proporcionar a identificação da intencionalidade em cada Módulo. Uma visão panorâmica de conteúdos e principais atividades dos módulos propiciam a compreensão do curso, que é o contexto de investigação deste trabalho, conforme segue:

- ✓ **Módulo 1:** Utilização de *softwares* básicos e navegação por meio da Internet, exploração da Plataforma digital para Educação a Distância, atividades sugeridas para serem feitas individualmente e em grupo, visando à utilização das tecnologias pelos gestores na Escola e na Diretoria de Ensino;
- ✓ **Módulo 2⁴⁵:** Subdividido em duas partes: Módulo 2a e Módulo 2b, o primeiro remissivo à aprendizagem individual e, o segundo, fundamentado na teoria relativa a

⁴⁵ Na medida em que os gestores-alunos verificam a marca da escola ou diretoria de ensino, constataam a realidade e têm a oportunidade de refletir o papel gestor com aprendizagem significativa e com a teoria e a prática, as atividades são transformadas em ocasiões para a reflexão. Assim, podem atribuir sentido à rede que existe no trabalho cotidiano, uma rede anterior ao curso e que tende a existir e se fortalecer após o processo de formação.

gestão. Analisa e discute a respeito de experiências e vivências de gestão na escola e na diretoria de ensino. Os cenários remetem a situações que utilizam as tecnologias ou recursos tecnológicos para a realização da gestão. Verificação das contribuições das ferramentas tecnológicas ou sistemas de dados na prática pedagógica ou administrativa e movimento teoria-prática relativo aos conceitos de gestão escolar e tecnologias;

- ✓ **Módulo 3:** Experiências socializadas e relatadas como resultado da implementação da gestão com tecnologia na escola e na diretoria de ensino, esse relato é fruto da reflexão das Atividades do Módulo 2a e 2b, que trabalham as dificuldades, avanços e inovações a partir de novas possibilidades de utilização das tecnologias no cotidiano dos gestores;
- ✓ **Módulo 4:** Construção de um Projeto para a Gestão Escolar, utilizando recursos tecnológicos potencializadores para a formação de rede ou comunidade, com vistas à parceria, devendo ser implementado no âmbito escolar ou regional, no caso das diretorias de ensino, a fim de que seja inserida a interação em espaços possíveis para a produção, construção e gestão do conhecimento.

Os conteúdos e as atividades são remissivos à prática dos gestores, a fim de que reflitam na ação a própria realidade. Reconheçam as tecnologias das escolas, verifiquem como são utilizadas no contexto local e identifiquem as possíveis contribuições das tecnologias disponíveis para o registro, armazenamento e disseminação do conhecimento produzido na escola. Tudo isso passando pela identificação dos pontos positivos da escola e pela trajetória individual de cada membro da equipe, propondo ações para modificar os contextos percebidos no currículo.

Os cenários apresentados no curso mostram a realidade de outras escolas. No entanto, pode-se afirmar que estão presentes nas escolas de cada gestor. São teorizados por meio de leituras comentadas que provocam discussões em fórum e trocas de experiências. Esse movimento suscita a modificação de como os gestores escrevem, bem como impulsiona investigação do contexto real por meio de conhecimento científico. Esses elementos

fundamentam as ações de uso da tecnologia na gestão desenvolvidas nas escolas, durante o segundo módulo, que teve como produto final a elaboração de um pôster por escola, apresentado no encontro presencial do terceiro módulo.

Quando os gestores solidarizam-se com os colegas no uso da tecnologia na gestão escolar. Têm espaço para explicar como realizam as ações para trocar informações acerca dos problemas das escolas e para conhecer um pouco mais a teoria da escola democrática. O encontro presencial oportuniza escritas coletivas a respeito da escola de cada equipe gestora. As produções mesclam teoria e prática e, quando concluídas, são postadas no portfólio⁴⁶ virtual.

No último módulo, é desenvolvido no coletivo das escolas e orientado pelos professores do curso, o projeto de gestão escolar e tecnologias da escola. O projeto final a ser avaliado e posteriormente implementado nas escolas visa ao atendimento à comunidade escolar, que está presente na rede. Embora os cursistas vivam em redes e alguns não se percebem enquanto ‘nós’ que compõem essas contextura. No projeto, pela estrutura, pela escalas da formação e pelos distintos papéis assumidos pelos formadores, as abordagens de aprendizagem são reflexivas na ação e em redes de interações multidirecionais viabilizadas pela rede tecnológica (ALMEIDA, PRADO, 2005).

Durante os cursos é procurado criar circunstâncias para que o cursista repense a escola e as diretorias de ensino, os limites, as possibilidades e as potencialidades das tecnologias para o trabalho na gestão. Registros e sistematizações de informações são discutidos, como, a utilização de sistemas oficiais na Internet para a interpretação dos contextos disponíveis que permitem o acompanhamento das ações da escola e as tomadas de decisões.

A certificação é de Curso de Extensão e é feita pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, após o registro em Diário Oficial feito pela Secretaria de Educação do

⁴⁶ A grafia portfólio é remissiva ao sítio da Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=23>. Acesso em: 15 de maio de 2006.

Estado de São Paulo. Os requisitos para a certificação são a Avaliação Individual⁴⁷, a Avaliação em Grupo⁴⁸ e os trabalhos nos Momentos Presenciais⁴⁹.

Os números das diretorias de ensino, das escolas e dos cursistas foram os seguintes:

Quadro 1 – Os números do projeto (2004 – 2005)

	agosto a dezembro de 2004	GRUPO 1 MOMENTO 2 1º semestre de 2005	GRUPO 2 MOMENTO 2 2º semestre de 2005
Diretorias	31	31	31
Escolas	353	370	362
Cursistas	1257	1184	1173
Aprovados	87%	92%	92%
Reprovados	7%	6%	5%
Desistentes	6%	2%	3%

Os números (quadro 1) carregam o movimento das escolas e das diretorias de ensino da rede pública da época – agosto a dezembro de 2004⁵⁰ e ano de 2005. A avaliação reconhece as perspectivas quantitativas e qualitativas (ALMEIDA, PRADO, 2005) e tem como instrumentos de coleta de dados os registros digitais, os questionários de entrada e de saída, a análise dos memoriais e grupos focais⁵¹. São feitas também coletas de informações junto a professores e estagiários da PUC-SP, nos momentos das reuniões periódicas, tendo em vista que participam dos encontros previamente agendados todos os formadores, as equipes de orientação e a equipe de coordenação do projeto.

⁴⁷ Inclui a participação nos fóruns dos 04 (quatro) módulos e a releitura dos Memoriais Reflexivos somada a síntese final, um exercício de reflexão e resgate dos módulos do curso.

⁴⁸ Atividade prática na escola (ação iniciada no módulo 1, concretizada no Módulo 2 e apresentada no Módulo 3) e Confecção de um projeto que é articulado com o Projeto Político Pedagógico e deve ser implementado nas escolas e nas diretorias.

⁴⁹ É composto pelo Módulo 1 e Módulo 3 e videoconferências realizadas com os gestores nas instalações da Rede do Saber e que têm a função de socializar as ações e os projetos realizados nas escolas e nas diretorias de ensino.

⁵⁰ Período de remoção de diretores e supervisores pode ser conhecida no sítio do Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Educação - DRHU em: <http://drhu.edunet.sp.gov.br/eventos/index.asp>. Acesso em 13 de janeiro de 2006.

⁵¹ Denominados pelo Projeto Gestão Escolar e Tecnologia para verificar os resultados para o projeto.

A avaliação do projeto realizada com os procedimentos que relacionavam 03 (três) aspectos da avaliação: o impacto, o processo e os resultados. O primeiro privilegia os questionários de entrada e saída respondidos pelos gestores e que são analisados com o *software* CHIC⁵². As entrevistas semi-estruturadas feitas por estagiárias que visitam as escolas depois de passado um período do término do curso, para verificar se os projetos estão sendo implementados.

O processo é avaliado por meio do Memorial Reflexivo dos cursistas e formadores do curso e por meio de informações coletadas com os formadores das turmas e com a equipe de orientação em momentos mais avançados do projeto, acrescido do acompanhamento periodicamente feito pela equipe de coordenação no ambiente virtual do curso.

Os resultados são avaliados por meio das notas obtidas pelos alunos, as frequências no ambiente, incluindo as evasões e desistências, acrescidos das informações colhidas em grupo focal. As características da avaliação são concebidas em processos participativos, auto-reflexivos, críticos e emancipatórios, que se desenvolvem entrelaçados com as ações do projeto de modo que seja possível re-elaborar as ações (CAPPELLETTI, 1999; ALMEIDA, PRADO, 2005).

Os esforços são reconhecidos e premiados em solenidade. Após apresentação do projeto a um júri e processos burocráticos que tramitaram em decorrência do concurso, é conferida à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – um prêmio nas categorias Referência Nacional e Acadêmica, em cuja categoria a universidade é finalista. Chamado Prêmio e-Learning 2005⁵³ e 2006⁵⁴, tem o apoio de outras instituições e objetivos expressos. O Projeto apresenta como lições aprendidas a Gestão do Projeto, o desenho do curso e a articulação entre os parceiros.

Todas as ações têm como ponto de partida o Portal de acesso ao ambiente virtual, responsabilidade da parceira Microsoft do Brasil, bem como as mudanças e as atualizações na plataforma.

⁵² Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/edmat/coloquio.html>. Acesso em 05 de janeiro de 2006.

⁵³ Os vencedores, os representantes e os horários de apresentação são mostrados no sítio disponível em: http://www.elearningbrasil.com.br/congresso/2005/agenda2/sessao_vencedores02.asp. Acesso em 20 de outubro de 2005.

⁵⁴ Disponível em: <http://www.elearningbrasil.com.br/premio/2006/>. Acesso em: 30 de junho de 2006.

1. 1 O Portal do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias

O Portal Microsoft Gestão Escolar e Tecnologias⁵⁵ é customizado para o Projeto Gestão Escolar e Tecnologias para a realização do curso Formação de Gestores Escolares para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. A apresentação do portal do projeto inicia-se com a demarcação da parceria, conforme pode ser visto na figura 8.



Figura 8

Marca da parceria registrada na parte superior do sítio do projeto

Fonte: www.gestores.pucsp.br

Somente aparecem a Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP e a Microsoft do Brasil, pois ao longo do projeto foram firmados contratos com outras secretarias estaduais de educação, incluindo o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED. Neste trabalho é estudada apenas a parceria referente ao Estado de São Paulo.

Quanto aos espaços para interação, foram previstos:

► Espaço Aberto:

⁵⁵ Disponível em: http://www.gestores.pucsp.br/GuiaRapido/GuiaAcessoRapidoPortal_V1_0.htm. Acesso em 13 de abril de 2006.



Figura 9
Espaço Aberto

O Espaço Aberto recebe esse nome, por tratar-se de livre acesso, pois pode ser acessado por todos os interessados no projeto. Nesse local, estão as informações iniciais do projeto implementado, os participantes e os professores do curso, referência à instituição de ensino e ao parceiro, conforme mostra a figura 9, os itens para acesso. Os cursos cadastrados e o acesso às salas de bate-papo – com a inserção de senha – podem ser vistos. O Fale com a Equipe de Suporte é utilizado para relatos de problemas tecnológicos, não é necessária a inserção de senhas, somente a identificação e o e-mail para retorno da resposta. A parte azul não é restrita. A restrição inicia na parte laranja do curso.

► Meu Espaço:



Figura 10
Meu Espaço

O Meu Espaço é um local restrito ao usuário cadastrado no curso. Nele estão os dados do cadastro no ambiente, podendo ser vista a imagem na figura 10, e por meio dele é possível trocar as informações e fazer publicações de depoimentos, casos de sucesso e notícias. O Meu Curso é referente ao conteúdo do curso.

► Meu Curso:



Figura 11
Meu Curso

No espaço vermelho, conforme pode ser visto os acessos na figura 11, os cursistas e professores têm acesso ao conteúdo do curso. É um espaço possível de trabalhar a parte quantitativa do curso, os relatórios podem ser exibidos à equipe da coordenação do projeto e aos professores, com a finalidade de conhecer os números e dados estatísticos para fazer as intervenções nas realidades. Embora a valorização seja qualitativa, os relatórios podem ser os pré-cursors das ações nas turmas.

O Portal é um modo de dotar o projeto de ferramentas que otimizem a integração das informações. Pode ser visto como um espaço virtual que integra os fluxos de dados, informações e comunicações utilizadas pelo projeto do curso no exercício das atividades gestoras de dados. A produção de facilidades para a preservação e compartilhamento de conhecimento possibilita a colaboração entre as pessoas que estão no curso e a equipe de coordenadores. Após o acesso no Portal, o usuário tem acesso ao ambiente virtual do curso que está na plataforma customizada pela Microsoft para Educação a Distância.

1. 2 O Ambiente Virtual do Curso Formação de Gestores Escolares para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação

Concomitante ao estudo da Estrutura Curricular e dos conteúdos, é necessário compreender o papel das ferramentas computacionais disponíveis no ambiente virtual – Solução Microsoft para Educação a Distância. Embora conhecidas as potencialidades de cada uma, era importante contextualizá-las no curso, situá-las em cada atividade proposta e na interação do formador com o formando e vice-versa.



Figura 12
Barra de Ferramentas

O “**Bate-Papo**”, que pode ser visto na figura 12 como a primeira ferramenta apresentada na Barra de Ferramentas. Essa ferramenta favorece a criação de um espaço de comunicação síncrona, sendo utilizada no Módulo 2 e em outras situações em que o professor considere adequado. O responsável por marcar as sessões é o professor da turma, no espaço é discutido com os cursistas um assunto que emerge e seja necessário trabalhá-lo no coletivo com os gestores, o “log”⁵⁶ do bate-papo fica armazenado no ambiente para consultas futuras.

O **Bate-Papo** tem características intrínsecas, por ser síncrono, e extrínsecas, por ser uma ferramenta disponível na maioria dos ambientes de aprendizagem on-line. A mediação pode acontecer em tempo real, de modo multidirecional – de um para todos, de todos para um e de todos para todos – e de maneira espontânea, pois não é possível prever o rumo que um **Bate-Papo**. A comunicação se estabelece de modo bem próximo da oralidade (MELO DE CERQUEIRA, 2005). A não imposição da variante culta da língua pode desenvolver a escrita no **Bate-Papo** como um novo gênero de discurso (MARCUSCHI, 2004; ARAÚJO, 2004, apud MELO DE CERQUEIRA, 2005). Prevê trocas rápidas e pode servir para tirar dúvidas em um espaço menor em relação ao tempo demarcado em trocas por e-mail. Pode ser utilizado para trabalhar conceitos necessários à aprendizagem e colaboração síncrona no exercício de atividades, de resolução de problemas ou tomadas de decisões rápidas. A estrutura do **Bate-Papo** no ambiente virtual pode ser vista na figura 13.

⁵⁶ É um sistema no qual fica gravada uma determinada conversa no ambiente virtual para consultas futuras.



Figura 13
Material extraído do ambiente para ilustrar o formato da ferramenta de Bate-Papo

O **Fórum** é ocupado para a troca e compartilhamento de experiências, bem como para a formação de redes e parcerias entre os gestores, pois tem a potencialidade para ‘dar’ voz a todos e conhecer as experiências e vivências do conjunto. Espaço destinado à troca de opiniões, orientações coletivas do professor e discussões, possibilita aos participantes conhecer as contribuições inseridas por todos. Potencial para discussão de conceitos, resolução conjunta de problemas, construção e gestão de ações. Assíncrono, não necessita de presença simultânea para a mediação ou participação, o que permite a cada participante ler as contribuições dos pares e do professor no curso, analisá-las, retomá-las e reelaborá-las. A estrutura do **fórum** do pode ser vista na figura 14.



Figura 14
Material extraído do ambiente para ilustrar o formato da ferramenta de Fórum

O **Correio**, impresso na figura 15, é o espaço reservado para a interação entre os gestores, sem a interferência formal do professor, que apenas tem acesso ao conteúdo das mensagens

trocadas, porém não exerce o controle nas trocas, tampouco pode intervir ou fazer comunicações. Embora seja um espaço público para os cursistas, são reservadas as interações um a um, o que representa, uma diferenciação em relação ao **E-professor**. Essa ferramenta pode ser acessada pelos cursistas para enviar e receber mensagem ao formador da turma. Os avisos e as interações que envolvem o professor são feitos por meio desse recurso tecnológico.

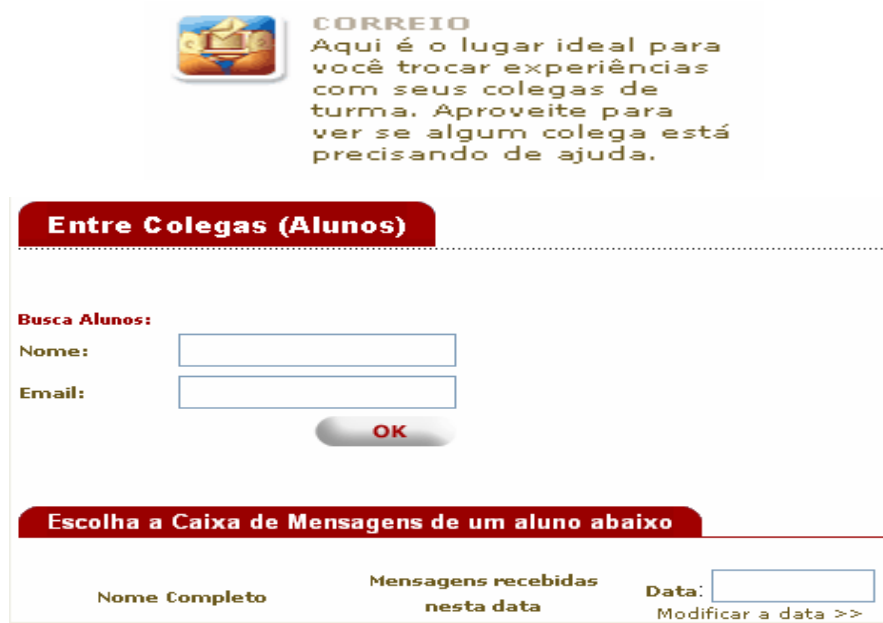


Figura 15

Material extraído do ambiente para ilustrar o formato da ferramenta de Correio

O **E-professor** é utilizado para comunicação do professor com todos os cursistas, no caso de avisos. Pode ser usado para troca de informações ou resoluções de problemas entre o professor e os cursistas, pode ser uma comunicação um a um ou um com vários, dependendo da situação. Ao enviar uma mensagem pelo **E-professor** o cursista recebe uma mensagem no e-mail cadastrado no curso, se configurada a ferramenta desse modo, com o assunto e os dados da turma. A estrutura do **E-professor** pode ser vista na figura 16.



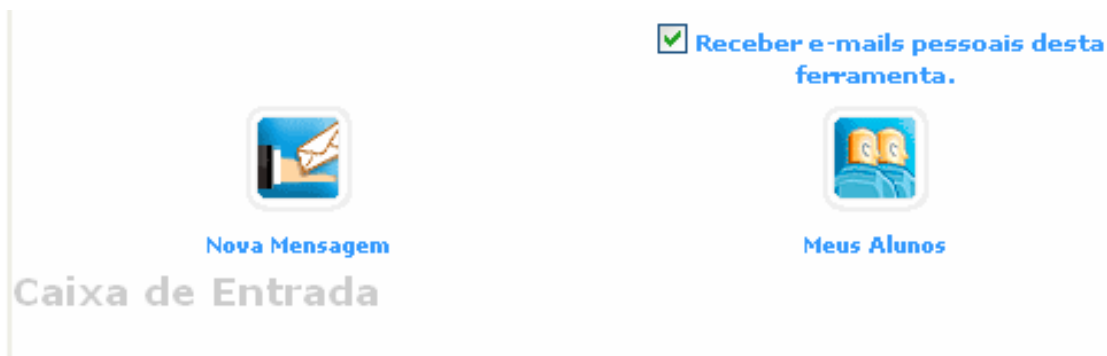


Figura 16
Material extraído do ambiente para ilustrar o formato da ferramenta de E-professor

Na **Biblioteca**, impressa na figura 17, podem ser acessados os textos para leitura, escritos especialmente para o curso. Os autores são especialistas no conteúdo e em determinado assunto relevante para o estudo. Esses textos são citados no conteúdo do curso e podem ser utilizados nas atividades propostas. De modo a subsidiar as práticas em desenvolvimento, criando condições para o movimento teoria e prática na gestão escolar e tecnológica. Os gestores-cursistas têm acesso ao *link* para os textos e recebem um CD-ROM para acesso *off-line*. Além de armazenar os textos, na **Biblioteca** estão os tutoriais, para que os cursistas tivessem acesso a todas as ferramentas do curso e, em caso de dúvida, auxílio rápido.



Figura 17
Material extraído do ambiente para ilustrar o formato da Biblioteca

As “**Anotações**” são ferramentas reservadas apenas aos gestores-cursistas, com a finalidade de que registrem as dúvidas e observações a respeito dos conteúdos e dos textos, tal qual o “**Marcador**”, que serve apenas aos formandos da turma. Pode ser visto o esquema das ferramentas na figura 18.

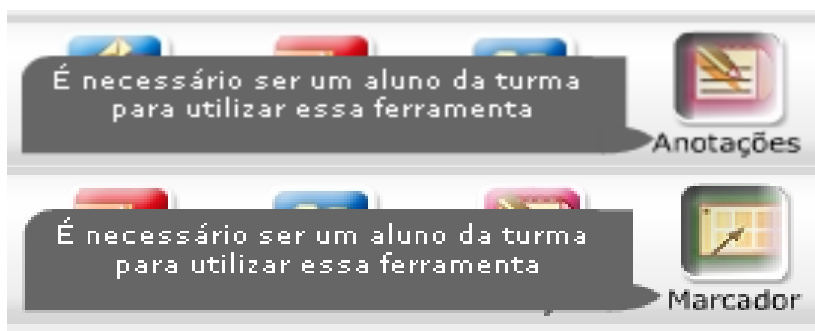


Figura 18

Material extraído do ambiente para ilustrar o formato da ferramenta de anotação e marcação

O **Portfólio**, pode ser visto na figura 19, embora semelhante a uma pasta pessoal, indica uma autoria, e tem como utilidade o armazenamento e organização de arquivos, registros pessoais e do grupo. Permite a interação por meio dos comentários, ou seja, um documento pode ser compartilhado com os participantes e comentado abaixo. Na figura 19, mostra que além da inserção de documentos, pode ser feita a busca de documentos postados.

Na era tecnológica, são muitos os instrumentos a ser utilizados, experimentados e aperfeiçoados, tendo em vista que são espaços de criação e autonomia para o usuário. O **Portfólio** é empregado, segundo artigos internacionais e em língua portuguesa, com sucesso em países com avançada tecnologia educacional, conforme estudo feito na Taylor & Francis Group:

Portfolios are widely used to document and assess professional development. They are used to assess university teachers on courses run by the UK Open University [...] A detailed analysis was undertaken of the assessment judgments involved in the assessment of 53 such portfolios [...] Consideration is given to appropriate measures of the reliability of assessment, and to some effects of the structure of assessment and of the rules for combining scores on the reliability of assessment (TAYLOR & FRANCIS GROUP, s/d)⁵⁷.

Saraiva e Masson completam que o aluno assume uma condição de relevância no processo:

⁵⁷ Portfólios são usados extensamente para documentar e avaliar o desenvolvimento profissional. Eles são usados para avaliar professores universitários nos cursos funcionados pela UK Open University [...] Uma análise detalhada foi empreendida dos julgamentos da avaliação envolvidos na avaliação de 53 dos “portfolios” [...] A consideração é dada às medidas apropriadas da confiabilidade da avaliação, e a alguns efeitos da estrutura da avaliação e das regras para a combinação na confiabilidade da avaliação” [Tradução minha] após leitura de **The Reliability of Assessment by Portfolio on a Course to Develop and Accredited Teachers in Higher Education em Studies in Higher Education**. Disponível em: [http://taylorandfrancis.metapress.com/\(um5am3zmxsdntg55jzgp2l45\)/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=issue,2,9;journal,23,90;linkingpublicationresults,1:104673,1](http://taylorandfrancis.metapress.com/(um5am3zmxsdntg55jzgp2l45)/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=issue,2,9;journal,23,90;linkingpublicationresults,1:104673,1). Acesso em: 23 de abril de 2006.

A análise de portfólio é um processo no qual o educando assume uma condição de relevância singular, pois, na prática, lhe cabe a responsabilidade maior por todo o processo. É ele que deve produzir as necessárias evidências sobre suas qualificações e competências, manifestas, preferencialmente, em situações reais. O emprego do portfólio permitirá ao docente ter, de modo contínuo e permanente, uma percepção de como cada aluno em particular, inclusive em suas relações com os demais integrantes do grupo discente a que esteja vinculado, apreende e compreende os elementos constituintes das unidades curriculares. Em seu desempenho, o educando deve manifestar essa compreensão e, concomitantemente, construir progressiva e criticamente o perfil profissional que espera ter (SARAIVA, MASSON, s/d)⁵⁸.

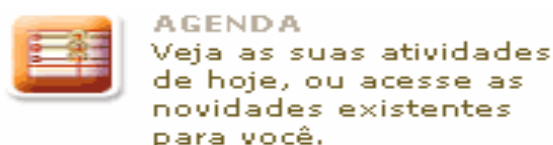
Na figura 19, o cursista e o professor podem ver a quantidade de itens inseridos no **Portfólio** e os itens que são comentados, bem como a última atualização.



Figura 19

Material extraído do ambiente para ilustrar o formato da ferramenta de portfólio

A **Agenda**, esquematizada na figura 20, aparece por último na Barra de ferramentas. Pode ser visualizada em cada início de conteúdo de Módulo. Inicia com a autoria do professor de cada turma, depois, a Coordenação do Projeto, na figura da equipe de suporte, insere a agenda e o professor faz os ajustes locais. Pode ser modificada pelo professor na medida em que seja necessária à turma, respeitando o cronograma do curso.



⁵⁸ SARAIVA, S. B. C., MASSON, M. A. C. **Competências, Qualificação e Avaliação:** Observações sobre Práticas Pedagógicas e Educação Profissional. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/292/boltec292e.htm>. Acesso em: 15 de maio de 2006.



Figura 20

Material extraído do ambiente para ilustrar o formato da ferramenta de agenda

As ferramentas do ambiente virtual servem de suporte para a escrita, coleta, análise e interpretação de dados. O principal objetivo é a reflexão contínua acerca da gestão e, especialmente, a respeito das contribuições das tecnologias para o trabalho do gestor e para as atividades da escola. O incentivo ao estabelecimento de interações em fórum tem como objetivo estimular os gestores a ressignificarem os contextos e os mecanismos de interação entre gestores nas escolas e nas diretorias de ensino. O uso das tecnologias pode ser potencial para as atividades de interação, produção conjunta de conhecimento ou de comunicação no cotidiano da escola.

Almeida e Prado (2005) escrevem acerca da avaliação com foco nos alunos, contudo dependente das ferramentas, acessos e reflexão:

A interação dos alunos-gestores com seus pares e com a equipe de formadores, no ambiente virtual, acontece por meio dos espaços e ferramentas tais como portfólio, fóruns, chats e e-mail; esporadicamente (dependendo da necessidade) por telefone e por meio de duas videoconferências, sendo estas com objetivos de acompanhar e orientar os trabalhos em andamento ou de elaborar as sínteses finais das práticas e teorias no encerramento do curso. Os dados de acesso registrados no ambiente virtual também são utilizados como indicativos de investigação e de análise, juntamente com os dados qualitativos de acompanhamento sistemático feito pela equipe de formadores. (ALMEIDA, PRADO, 2005, p. 6).

O Projeto Gestão Escolar e Tecnologias tem foco na inserção dos recursos tecnológicos para a resolução de problemas, para a reflexão na ação (ALMEIDA, PRADO, 2005) e para o pensar em rede. Entre o trabalho do gestor e o supervisor existe uma rede dinâmica. É inserido o valor do registro e das sistematizações das informações e dados, com incentivo profissional para que utilizem a tecnologia disponibilizada para as escolas e para as diretorias de ensino. É esperado que os recursos tecnológicos auxiliem no acompanhamento das ações propostas, na tomada de decisão e na articulação entre as dimensões técnico-administrativa e pedagógica (PUC-SP, 2004a).

Uma preocupação do projeto e deste trabalho é a necessidade de construção de um design agregado ao curso que integre uma proposta de comunidade virtual (ALMEIDA, PRADO, 2005). Cursos são oferecidos à rede pública e devem ser objeto de trabalho em todas as escolas e diretorias de ensino, não podendo simplesmente acabar a formação e a comunidade com o término do curso. Não é possível contemplar a todos com o oferecimento dos cursos. Faz-se mister a criação de um espaço para abranger mais pessoas para refletir e solucionar problemas do contexto. É preciso solidarizar as informações e discutir o aprendido com os profissionais e com especialistas, que não participaram do curso, todavia fazem parte da rede de trabalho.

A modalidade EaD on-line traz contribuições para mudanças educacionais (ALMEIDA, 2004). A comunicação gera a necessidade de verificar e confirmar pensamentos na interação (MELO DE CERQUEIRA, 2005) entre os pares e entre estes com o professor. Os participantes do curso passam a ser parceiros de estudo (ALVES, 2005). Diante das assertivas apresentadas para delinear o contexto investigado, é proposto no capítulo seguinte o caminho epistemológico da pesquisa. A apresentação de teorias, autores e conceitos que são utilizados ao longo deste trabalho e que fundamentam este documento.

O Caminho Epistemológico da Pesquisa: A Referência

Nesse capítulo é construído o conceito de gestão baseada no conhecimento e de Comunidade de Prática (CoP) para ser trabalhado no currículo escolar. Interação e redes são tratadas com a finalidade de legitimá-los como subsídios para a gestão baseada no conhecimento na Educação.

O CAMINHO EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo trata dos conceitos que fundamentam esta pesquisa. Como são trazidas várias considerações de outras áreas para serem inseridas no currículo em rede nas escolas, o texto, neste espaço, ora mostra como é feito o trabalho nas empresas e como deve ser trabalhado na Educação. Os currículos existentes nas escolas e as potencialidades tecnológicas para trabalhar as atividades da gestão são analisados, discutidos e incorporados com a finalidade de inserir conceitos de outras áreas na Educação.

A gestão baseada no conhecimento é apontada por profissionais da área de administração como um novo vetor a ser estudado. Tende a ser um modo de administrar e cuidar do que titulam de ‘ativos intangíveis’⁵⁹. Por ser um modo de gerir que se aprende na prática das atividades exercidas e pode ser constituído no trabalho cotidiano, enfatizada a coerência e a integração, precisa ser situado o papel dos líderes da administração, da cultura e da estrutura da organização, bem como as habilidades com prática de gestão de recursos humanos, o impacto do sistema de informação e mensuração de resultados e as alianças estratégicas (TERRA, 2005)⁶⁰. Em relação à Educação, Alonso escreve a respeito do fortalecimento do grupo, o que pode ser a vivacidade no currículo:

O grupo fortalece as pessoas na medida em que elas se sentem amparadas na luta pelas mesmas causas. Entretanto, para que isso aconteça, é fundamental contar com a liderança como uma força de articulação e interpretação do pensamento e das idéias de seus componentes, sendo, pois, importante que ela surja do próprio grupo e não de uma imposição exterior. Para tanto, os dirigentes devem favorecer a emergência das lideranças no grupo, de tal sorte que as pessoas não se sintam submetidas a alguma autoridade externa, mas, ao contrário, sintam-se livres para pensar e tomar decisões sem nenhuma inibição (ALONSO, 2003, p. 102).

⁵⁹ No OFÍCIO-CIRCULAR/CVM/SNC/SEP Nº 01/2005 que trata dos ativos intangíveis no Brasil esboça a idéia de que são receitas que poderão ser atingidas em períodos futuros. Disponível em: <http://www.portaldecontabilidade.com.br/tematicas/ativosintangiveis>. Acesso em 25 de outubro de 2005. Assim, é considerado como possíveis retornos parcimoniosos potenciais para serem utilizados em práticas ou ações futuras.

⁶⁰ TERRA, J. C. C. **Gestão do Conhecimento: O Grande Desafio Empresarial!**. Disponível em: <http://www.terraforum.com.br/sites/terraforum/Biblioteca/libdoc00000011v002Gestao%20do%20Conhecimento%20O%20grande%20desafio%20e.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2006.

É possível nas organizações da Educação a gestão baseada no conhecimento. Os gestores na área educacional têm atividades semelhantes aos das corporações e outras específicas da área. Nos ambientes educacionais, o conhecimento é produzido a todo o momento, em conjunto com as informações e os dados provenientes dos movimentos feitos pelo currículo na Educação.

Aliando as necessidades da gestão, é possível distinguir um número grande de níveis de interações sociais, nas quais o conhecimento criado por sujeitos nas relações sociais, é transformado pelo contexto e legitimado pelos pares. Em uma primeira instância, podemos ter uma comunidade de interação social (NONAKA, 1994), que pouco contribui com o todo, pois não conseguem sistematizar, armazenar ou disseminar o conhecimento que produzem. São desperdiçados informações e conhecimentos empregados ou colocados em ação nas tomadas de decisões importantes para as instituições. No caso deste trabalho, as instituições de ensino e aprendizagem que não registram a própria história, perdem oportunidade de gerir o conhecimento e as informações produzidos nos próprios espaços.

1. Os Paradigmas na Gestão do Conhecimento

Para estudar os paradigmas na Gestão do Conhecimento é preciso retomar as suas origens históricas que remontam ao trabalho nas empresas e, após a busca na história, recontextualizá-las para a área de Educação.

As empresas buscavam e buscam vantagens competitivas⁶¹ por meio das habilidades e especializações funcionais, as áreas do conhecimento mais privilegiadas são: Administração, Marketing e Tecnologia. Os clientes e fornecedores passam a ser parceiros, juntos a uma distância segura com o auxílio da tecnologia que integra os processos de suprimentos, produções e entregas. De um lado a empresa oferta produtos customizados aos clientes, sem a penalidade do custo por operações de baixo volume e com grande variedade. Os limites geográficos são derrubados, restando a efetividade nos serviços, a agressividade na competição, a necessidade de inovação e a abertura de mercado para os trabalhadores do

⁶¹ Por competir será entendido neste trabalho como concorrer com outrem na busca de objetivos ou rivalizar com a finalidade de obtenção de proveitos.

conhecimento – conhecidos na língua inglesa como *Knowledge Workers* (KAPLAN, NORTON, 1997).

Existe uma distinção enorme entre a Sociedade da Informação e do Conhecimento e a Sociedade Industrial. No final do século XX, as pessoas passam a ser vistas como solucionadoras de problemas, e o conhecimento começa a ser requerido como moeda, ou seja, é agregado valor nos funcionários que têm o conhecimento necessário à organização e nas informações que podem fornecer (KAPLAN, NORTON, 1997). A idéia de colaboração começa a ter investimento e gestão, na medida em que é explorado o conhecimento e passa a ser reconhecido como fator crítico de sucesso para as corporações.

O paradigma que reina é o técnico-econômico: o foco muda da energia consumida pelas fábricas para a informação, para a tecnologia e para a telecomunicação. O investimento valoriza os novos recursos tecnológicos que enfatizam a flexibilidade e as transformações organizacionais com rapidez e efetividade. Uma tendência dominante muda o paradigma para a tecnologia e para a informação, o que reflete na economia (CASTELLS, 1999), principalmente na economia do conhecimento.

A tecnologia resulta em uma lógica técnica, não neutra e com interferências sociais e políticas – no sentido de escolhas – incluindo a criatividade, o espírito empreendedor, as condições de pesquisa e as aplicações sociais (CASTELLS, 1999). O Estado tem uma grande parcela de responsabilidade nos desenvolvimentos tecnológicos, na reestruturação do capitalismo e na difusão das tecnologias. A interação com as forças sociais nos contextos mudam aos poucos o cenário de descentralização do Estado (AGUDO GUEVARA, 2000).

O século XX para a Educação é uma conseqüência da economia, que produz tensões e necessidades de mudanças de paradigmas. A escola sofre profundas transformações (CAMBI, 1999). A abertura para as massas e o reforço de ideologias e hegemonias que colocam o estudante no centro do processo educacional, com a finalidade de que as necessidades deles sejam supridas e competências e habilidades sejam desenvolvidas. O currículo da escola formalista e disciplinar é modificado para atender novas demandas (CAMBI, 1999). São eleitos conteúdos e metodologias que possibilitam a transmissão de representações e de narrativas (PEDRA, 2003) para que os alunos possam ler com os conhecimentos eleitos pelas instituições.

A reorganização curricular é movida pela intenção de responder às ideologias dos processos de reestruturação da escolarização e da multiculturalidade que passa a existir nas escolas (BHABHA, 2003) pós-abertura para todos. A diferença cultural pauta as relações de poder que oprimem determinados grupos e indivíduos (FREIRE, 2003; BHABHA, 2003) e a escola precisa integrar os diferentes (BHABHA, 2003). O currículo passa a ter como eixo implícito: a hegemonia e tem como objetivo tornar pacífico os diversos interesses (BHABHA, 2003) das comunidades.

A homogeneização que é pretendida no currículo não acontece. A pretensa produção em série de estudantes é sentida na sociedade, que buscava na escola um modo de instrumentalizar-se para o exercício de funções no mundo do trabalho. A forma como é conduzida a educação estimula a divisão do trabalho entre os sujeitos que desenvolvem competências e habilidades para a liderança e as pessoas que não conseguem ler o mundo e absorvem os conhecimentos descontextualizados e selecionados pelas escolas para garantir a classificação nas séries seguintes até encerrarem os estudos formais.

Como a sociedade não é estática, o avanço tecnológico, que confere uma maior rapidez ao processo de comunicação, disponibiliza muitas informações e exclusões. Assim, as questões de cultura, de raça, de nação (BHABHA, 2003), as mídias e as tecnologias devem ser trabalhadas na escola, ocupando o lugar das tradições, das etnias e da visão de sociedades diferentes. Junto com as tecnologias e com as mídias podem ser trabalhados esses conceitos, a fim de que seja entendida e significada a identidade do mundo contemporâneo. Todavia existe uma predominância nas escolas que tendem a inserir os conceitos como corpos novos e não os incorporam às próprias práticas como ocorrem com as disciplinas de informática, de educação sexual, de meio ambiente, entre outras nomenclaturas. Passam a constituir novas disciplinas ou atividades isoladas.

O esforço para repensar o modo como são inseridas as disciplinas no currículo demanda investimento e vontade política na Educação e nos profissionais que exercem funções ou cargos na área. Na atualidade, é possível perceber uma busca constante por cursos e formações que instrumentalizam ou habilitam os funcionários da Educação no exercício da função, a fim de que ele seja mais competitivo no mercado profissional. Os desafios vividos e as necessidades da área exigem qualificações cada vez mais elevadas – especializações,

mestrados, doutorados e pós-doutorados – e aumenta a procura por cursos regulares ou não, de curta ou longa duração.

Ainda que o sistema público de educação não se pautar pelo mercado é preciso considerar as pressões sociais, segundo o paradigma da competitividade, da especialização e da busca por melhores salários e qualidade de vida. O uso da tecnologia é fator de necessidade e de atualização, inclusive na rede pública, pois com a abertura de espaços para registros da prática pedagógica nas escolas, a atualização dos profissionais da educação é requerida. Legislações regulamentam a evolução funcional e prevêm que o educador precisa da produção de conhecimento sistematizada e reconhecida pela academia, quer seja por meio de cursos ou de produções acadêmicas.

No Estado de São Paulo, a Secretaria de Educação, por meio da Resolução SE - 21, de 22 de março de 2005, resolve que o processo de Evolução Funcional pela via não acadêmica, dos integrantes do Quadro de Magistério seja feito com base em uma pontuação estabelecida pela própria Secretaria de Educação em cada um dos componentes dos fatores de atualização, aperfeiçoamento e produção profissional (RESOLUÇÃO SE – 21, de 22 de março de 2005).

A necessidade ou a busca por um aumento no nível de escala de evolução, que repercuta no salário, pode ser um modo de benefício tanto para os profissionais quanto para as instituições de ensino e secretarias. No entanto não são apenas as formações que mudam o contexto ou as pessoas, será a formação na ação que promoverá uma maior reflexão (ALMEIDA, PRADO, 2005). A necessidade de compreender o contexto vivido se inter-relaciona com a mudança da prática cotidiana.

A leitura do contexto nas escolas tem de partir dos parceiros, como no mundo empresarial que considera os funcionários, os clientes, os fornecedores e os usuários dos produtos como parceiros. A Educação se volta para os sujeitos do ato educacional – alunos e profissionais que atuam no sistema, além da comunidade que precisa participar da vida escolar. Os primeiros parceiros na realidade escolar são os alunos e as comunidades próximas, que precisam de coerência na formação oferecida e da prática esperada da gestão. A necessidade de inovação na gestão deve ser construída por meio de espaços para a discussão e reflexão a respeito da escola e por meio de criação de ambientes que possibilitem a significação dos

processos para os sujeitos da escola, permitindo a derrubada dos limites geográficos e promovendo a colaboração entre os pares.

As relações sociais resultarão na construção dos vínculos de parcerias, pois o ser humano é social e a cultura parte da natureza (VYGOTSKY, 2003). Sendo assim, a mediação deve ser feita de modo efetivo, pois é possível modificar os meios e os procedimentos do comportamento para transformar em atitudes e em ações que promovam o desenvolvimento de mais pessoas por meio de parcerias (VYGOTSKY, 2003).

1. 1 O Currículo e a Gestão Baseada no Conhecimento na Educação

Empresa e Estado fazem parte da ordem mundial no trabalho com o conhecimento. A Educação está inserida nesse espaço, de um lado como formadora de recursos humanos para o mundo do trabalho, de outro como usuário dessa nova visão de mundo. Sendo assim, a Educação precisa refletir o próprio papel frente a essa realidade e frente ao currículo, pois existe uma rápida difusão dos dados e das informações com possibilidades de crescimento e um panorama de mudanças técnicas, organizacionais e institucionais, que se reflete em aspectos sociais, econômicos e políticos (HARVEY, 2005). A rapidez das informações e as reações decorrentes dela podem ser vistas como uma revolução que agrega novas competências⁶² e habilidades para o humano e transforma o modo de trabalhar e viver junto (GÓMEZ, 1997).

A informação e o conhecimento passam a assumir papéis de destaque e de estratégia no mundo atual. A Educação – incluindo as escolas, as diretorias de ensino e os órgãos centrais – precisa ressignificar e transformar o próprio currículo, pois o percurso social, cultural, político, econômico e histórico está ligado a uma emergência arraigada em modelos de sociedade que não são mais padronizados como na Revolução Industrial (BENAVOT et al,

⁶² Do latim *competentia*, neste trabalho é definida como a capacidade decorrente de profundo conhecimento a respeito de um assunto, de acordo com o DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA LAROUSSE. São Paulo: Ática, 2001. p. 216. Para Perrenoud, construir uma competência significa aprender a identificar e a edificar conhecimentos necessários para as interferências e para as ações na prática, ou seja, os esquemas construídos permitem mobilizar os conhecimentos na situação e no momento da ação. O uso da competência requer discernimento por parte do humano.

1992). O currículo escolar reproduz os rituais de normas e convenções educacionais mundiais e não centra em contextos localizados e em pessoas.

A função de promotores de mudanças, com apoio na gestão baseada no conhecimento, deve ser liderada pelos gestores educacionais que estão nas escolas e pelos supervisores de ensino que estão nas diretorias. Cabe a esses profissionais mobilizar os sujeitos da educação, isto é, o coletivo das instituições deve analisar e refletir como produzem, registram e armazenam o conhecimento, como fazem as sistematizações do conhecimento produzido e quais meios utilizam para disseminar o conhecimento.

O modo como as lideranças trabalham o conhecimento se reflete na definição de conhecimento legítimo para ser ensinado nas escolas, nas seleções e nas organizações hierárquicas dos corpos de conhecimento prescritos no currículo. A maneira como gestores e supervisores trabalham se reflete no currículo e reproduz a historicidade, o aceite das políticas provenientes da Secretaria de Educação e constituem a distância entre a realidade e a prescrição. Perrenoud escreve a respeito da incidência do currículo nas práticas:

[...] distância entre currículo prescrito e currículo real, a maioria dos debates nacionais sobre os programas e os critérios de sucesso, independente de seu resultado, não tem nenhuma influência sobre as práticas. A tomada de consciência dessa discrepância entre as intenções e o funcionamento efetivo do sistema educacional conduz periodicamente a um endurecimento das regras a estratégias de “reciclagem” dos professores, a um aumento do controle burocrático e a uma cobrança de responsabilidades. Essas tentativas suscitam oposições e avivam as tensões entre organizações profissionais e empregadores, mas também entre diversas frações do corpo de professores e entre os pais (PERRENOUD, 2002, p. 9).

Evidencia-se a prevalescência da dicotomia entre prescritores do currículo e os executores dele. É uma relação contraditória em relação à produção colaborativa de conhecimento, característica das Comunidades de Prática (CoP), nas quais existe uma outra lógica de trabalho com o conhecimento, especialmente com o uso de tecnologias para potencializar o compartilhamento de idéias, o registro das trocas, a produção, o armazenamento e a disseminação do conhecimento.

As tecnologias emergentes estão impulsionando a próxima onda de crescimento econômico. As organizações devem utilizar não somente os recursos tecnológicos, mas também a nova lógica de pensar e de compreender o que representa para a economia a passagem de dados para informações e para conhecimento, enfatizando a gestão estratégica da informação econômica e do conhecimento como ferramenta para o crescimento econômico (DAVIS, BOTKIN, 1995). O currículo, como comporta o conhecimento, deve considerar o erro e a ilusão (MORIN, 2003) da leitura dos contextos, pois nas informações e nos dados, se não forem devidamente analisados, existe o risco de trabalhar problemas nas transmissões, nas traduções, nas imposições de olhares externos, desconsiderando as reconstruções e as contextualizações dos dados e das informações. Desse modo, é necessário que gestores e supervisores ocupem-se da análise do que é inserido nos sistemas, bem como na pesquisa da própria realidade junto com os sujeitos dessa realidade.

O conhecimento existente no currículo precisa de interpretação e ação, todavia permanece o risco do erro na subjetividade do conhecedor (MORIN, 2003) e na leitura de mundo (FREIRE, 1979, 1981, 2003; MORIN, 2003) que faz aliada aos princípios de conhecimento e que podem levar ao erro de concepções e de idéias, pois existe a projeção dos desejos, dos medos, das perturbações, das emoções (MORIN, 2003) e das representações (PEDRA, 2003).

Embora existam novos modelos de gestão, desenvolvidos com a finalidade de ter a agilidade na tomada de decisão e na incorporação de mudanças por meio do diálogo para entender a necessidade da transformação com o olhar crítico em relação aos contextos e às instituições, existe a necessidade da referência conceitual para o currículo ser ágil para as tomadas de decisão e para as incorporações das mudanças. No entanto precisa ser ressignificada a questão da autonomia e a validade das práticas pedagógicas vigentes, bem como valorizar os diálogos e as críticas que reivindicam a participação nas decisões (GADOTTI, FREIRE, GUIMARÃES, 2001). É necessário romper com as tradições legalistas, para que haja uma participação efetiva nas escolas (LIMA, 1997).

A importação dos modelos de gestão baseada em conhecimento das corporações tende a reproduzir ideologias organizacionais e administrativas que são incapazes de entender as especificidades dos fenômenos educativos (LIMA, 1997). Os conceitos extraídos do mundo empresarial, em muitos casos, são tomados acriticamente como referências pertinentes para a escola (LIMA, 1997) e, conseqüentemente, para a Educação.

Os padrões empresariais trazem a emergência de inovações para o currículo escolar. Algumas dessas novidades podem ser difíceis de implementação no modelo atual de concepção do currículo. Por exemplo, a descentralização e a interação interna e com parceiros. É preciso repensar o desenho curricular como uma rede que se forma a partir dos sujeitos em um contexto. Na empresa, são novos formatos organizacionais que se apóiam nas tecnologias disponíveis e fazem uso do potencial das informações para transformá-las em conhecimento, com a finalidade de garantir a competitividade.

No currículo educacional, os elementos sociais, culturais, econômicos e políticos devem ser mediados, ainda que existam a ideologia e os fatores culturais (APPLE, 2002), para que não permitam a exclusão de um sobre o outro. A composição da parceria é fundamental para as escolas, contudo devem ser considerados os benefícios da relação, para que não seja predatória para as partes. Os recursos tecnológicos podem facilitar a parceria por meio de criação de espaços para discussão da gestão.

As tecnologias disponíveis na Educação devem estar a serviço da coletividade envolvendo os parceiros da escola. Trazer o supervisor mais próximo do gestor, seja pela proximidade física, seja pela proximidade tecnológica, tende a amenizar as ascendências e auxilia no trabalho em conjunto com maior rapidez. Trazer a comunidade para junto da escola e investigar os fenômenos locais permitem que a cultura não seja vista como um capital, mas como um modo de conhecer e identificar os grupos influentes (ALLPE, 2002) que produzem conhecimento ou que tenham a memória da instituição de maneira não sistematizada. O objetivo não é controlar, é participação na reconstrução histórica da organização escolar.

A similaridade dos recursos tecnológicos nas empresas e no currículo escolar pode ser a ligação de pessoas a pessoas, de pessoas a dados e a informações e de dados e informações a conhecimentos e tomadas de decisões. A criação de espaços para compartilhar conhecimento por meio de redes, fazendo com que a informação perpassasse por hierarquias e seja do conhecimento dos sujeitos, pode recuar na medida em que para a empresa existe a necessidade de disseminar o poder nas organizações de grupos de trabalho (STEWART, 1998). No currículo escolar é preciso analisar os mecanismos declarados de dominação (APPLE, 2002) e verificar as simplificações que mistificam o discurso gestor quando apela

para metalinguagens para trabalhar o cotidiano (LIMA, 1997) por meio do predomínio do discurso reprodutor do sistema educacional.

São reconhecidos os limites da conscientização, a própria consciência (FREIRE, 1979). Os gestores escolares trabalham com a limitação do campo escolar, fator ineficiente para operar uma mudança social. Todavia o papel da Educação é aprender a conscientizar-se com a massa (FREIRE, 1979), pois na sociedade dividida em interesses, o diálogo precisa ser estabelecido no interior das escolas e com a comunidade. Na visão macro-educacional, a ação pedagógica não pode ser limitada pela escola. A organização da sociedade é tarefa prevista no currículo, não como disciplina, mas como ação transformadora, que é parte inseparável do papel educativo. A ampliação do conhecimento em torno do ser e do contexto em substituição da visão ingênua da realidade, deformada pelos *especialismos* estreitos (FREIRE, 1979).

As transferências automáticas da gestão do conhecimento empresarial para a gestão baseada no conhecimento no campo educativo transformam as tecnologias em meios não igualitários em decorrência da irregularidade dos acessos e das participações. Os empréstimos dos conceitos da gestão baseada no conhecimento originários nas empresas devem ser contextualizados e precisam ter a tecnologia como fator social em relação às técnicas. A implementação no currículo precisa estar isenta de modelos normativos e prescritivos, bem como reprodutores de ideologias organizacionais e administrativas (LIMA, 1997), que ignoram a multiplicidade de paradigmas existentes na Educação e desprezam as dimensões críticas (LIMA, 1997) da formação dos profissionais.

Trabalhar a gestão baseada no conhecimento no currículo perpassa pela ordenação do conhecimento (SANTOS, 2002). O gestor deve estar alerta para que não formalize o conhecimento como fonte hegemônica e saiba reconhecer as diferenças para que não as visualize como inferioridade (SANTOS, 2002), mas como oportunidade para conhecer os potenciais que podem auxiliá-lo na gestão.

No setor corporativo, a constituição de redes é considerada a mais importante inovação organizacional para o paradigma técnico e econômico das tecnologias, e a competitividade é recorrente à abrangência das redes (LEMOS, 1997) e pode ter as idéias de concorrência propagadas na interação. No currículo em rede, como construção social, as redes devem ser analisadas sob o ponto de vista social como plataformas para a sociedade e para a escola,

como planos educativos com objetivos coerentes em relação à prática educacional, como expressões formais e como modos de uso da prática no currículo (SACRISTÁN, 2000).

A Internet e o poder de conectividade possibilitam a difusão de informação para uma rede física criada para a nova ordem social, chamada em língua inglesa, por *network society*, resultante da revolução tecnológica e da reestruturação do capitalismo. No currículo, o poder de conectividade podem ser socializador e formativo, facilitador da produção de novos saberes. A reflexão paira na cultura e na instituição escolar. São consideradas as validades dos conhecimentos e as formas pedagógicas para trabalhar com eles, assim como, a ponderação para a avaliação (SACRISTÁN, 2000), que define se as configurações dos conhecimentos eleitos são válidas para os resultados pretendidos.

Uma reestruturação capitalista no currículo incide nas trocas sem a colaboração efetiva. Como consequência torna sem efeito os compartilhamentos por si e minimizariam as soluções para a complexidade dos problemas existentes nos contextos (FREIRE, 1978). A alienação mercantil do conhecimento orienta para o mal-estar coletivo e para a acumulação do dispensável. Idéia contrária ao acúmulo necessário para o desenvolvimento de relações de interação que permitem construir o conhecimento socialmente necessário para o trabalho intelectual, que dispensa a burocracia alienante (FREIRE, 1978).

A Educação precisa de uma sociedade revolucionária com consciência política, no sentido de escolhas. Os gestores precisam criar condições para que o coletivo da escola trabalhe com o conhecimento produzido em seus espaços ou outros locais nas escolas e desenvolver um esforço produtivo, para que privilegiem um currículo contextualizado com um saber como fazer contra uma emergência da reprodução coerciva que favorece a venda da força do trabalho (FREIRE, 1978). A significação e a ressignificação do processo educativo é tarefa liderada pela equipe gestora, que incide na gestão baseada no conhecimento na Educação. Desse modo, o trabalho nas escolas deve verificar e analisar criticamente as estruturas da sociedade e as criadas por ela no mundo agregado pelas corporações. De um lado, a estrutura criada pela sociedade quer a velocidade na prática, de outro lado, a linguagem escrita é o marco dos registros e deve expressar-se de modo inteligível. Vygotsky explica o sentido da linguagem escrita como uma estruturação do discurso interior:

O discurso interior é uma linguagem completamente desabrochada em toda a sua dimensão, é uma linguagem mais completa do que a falada. O discurso interior é quase completamente predicativo porque a situação, o assunto pensado, é sempre conhecido de quem pensa. A linguagem escrita, pelo contrário tem que explicar completamente a situação para ser inteligível. A transformação do discurso interior, condensado ao máximo, em linguagem escrita, pormenorizada ao máximo, exige o que poderíamos designar por semântica deliberada – estruturação deliberada do fluir do significado (VYGOTSKY, 2003, p. 63).

Os significados pedagógicos do currículo estão nas atividades político-administrativas, nas participações e nos conhecimentos dos contextos e das pessoas, na ordenação do sistema educativo, na produção de meios para viabilizar a Educação, nos âmbitos de criação e inovação e na prática pedagógica (SACRISTÁN, 2000). O tempo e a cultura da realidade virtual construída pela mídia multidirecional, interconectada e diversificada (CASTELLS, 1999), aliada aos diferentes recursos tecnológicos, que são integrados para facilitar o trabalho de vinculação e as atividades em rede, sendo possível manter os conhecimentos descentralizados junto aos locais que utilizam as informações (DAVENPORT, PRUSAK, 1998) e a interação entre os pares são fundamentais para a escrita compartilhada do registro do conhecimento.

O currículo, nesse contexto da gestão, é a seleção da cultura. Reflete a sociedade em um sistema político, administrativo e pedagógico presente nas atividades escolares e se torna realidade, conforme a configuração que a escola dá aos percursos da concepção escolhida (SACRISTÁN, 2000). O uso da tecnologia como auxiliar na gestão baseada no conhecimento deve ser empregado com a reflexão do uso (DAVENPORT, PRUSAK, 2001) e para o conhecimento explícito. O conhecimento tácito não pode ser armazenado em tecnologias ou para que o seja, precisa ser formalizado, tornando-se explícito.

As ações e os recursos tecnológicos devem promover a prática escolar com menos autoridade e com mais autonomia e responsabilidade nos processos e nos resultados, sem anular pessoas e ocultar contextos, confrontando situações e profissionais para neutralizar ou minimizar atos de dominação (GADOTTI, FREIRE, GUIMARÃES, 2001) por terem o poder do cargo ou da função. O currículo e as tecnologias na gestão baseada no conhecimento são as incorporações das exigências, as evidências das experiências, os configuradores das práticas (SACRISTÁN, 2000), os percursos dos registros e os facilitadores das disseminações. Freire

explicita o convívio do homem com a tecnologia de tal modo que desvela a necessidade e humanização na Educação e nos recursos tecnológicos:

[...] a falsa concepção do humanismo -, que vê na tecnologia a razão dos males do homem moderno. [...] que não podem oferecer a seus adeptos nenhuma forma real de compromisso, está em que, podendo elas a dimensão de totalidade, [...] Se o meu compromisso é com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa (FREIRE, 1979, p. 11).

Os recursos tecnológicos na gestão devem ser meios para o registro de processos e para a obtenção de resultados, para as formações em cursos e para o desenvolvimento de redes. A tarefa do gestor será a facilitação do compartilhamento de interesses coletivos e experiências pessoais. No processo, tem acesso ao conhecimento explícito e o uso da tecnologia é importante para o armazenamento, agrupamento dos conhecimentos que são explicitados e para as tentativas de externalização do conhecimento tácito. O uso do registro facilita a busca pelo conhecimento tácito das pessoas, seguido pelo armazenamento em banco de dados ou sistemas especialistas para dar suporte às análises, aos diagnósticos, às prospecções e às decisões. No entanto essa gestão deve abordar a participação e o desenvolvimento aos profissionais da Educação e à comunidade escolar.

A preocupação deste trabalho em inserir a reflexão a respeito da gestão baseada no conhecimento na Educação contribui com a profunda modificação no currículo. Não é possível permitir que modelos importados das empresas sejam implementados na Educação. Os termos competitividade, colaborador⁶³ e capital, empregados nas corporações com o propósito de utilizar-se do humano para o desenvolvimento pessoal e coletivo e com benefício para os sujeitos do processo educacional devem ser analisados. Esses termos, na Educação, precisam dar espaço para a colaboração para a produção conjunta de bens de informação, trabalho em mesmo espaço para auxiliar na construção do conhecimento da instituição para

⁶³ Colaborar, segundo Cunha, é trabalhar em uma mesma obra. Por colaborador, é possível inferir que é aquele que trabalha em uma atividade para um mesmo resultado, contudo sempre tem beneficiários com o trabalho efetuado. Definição feita a partir do Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa, p. 194. Em VYGOTSKY e em ENGSTRÖM o ato de colaborar prevê pessoas, eventos e interação para o desenvolvimento dos sujeitos em um ato social. É previsto o empenho mútuo em esforços coordenados, para que exista a solução coletiva das dificuldades dos processos de aquisição de habilidades (VYGOTSKY, 2003; ENGSTRÖM, MIETTINEN, PUNAMÄKI, 2005). A colaboração é efetivada quando o sujeito tem plena consciência das próprias competências. Trabalha com as atividades que ele consegue executar sozinho ou realiza em conjunto com outras pessoas, incluindo resolução de problemas e tomadas de decisões (VIGOTSKY, 2003).

que tenha condições de atender mais demandas de modo efetivo, base para contextualizar e refletir acerca dos problemas existentes para o desenvolvimento pessoal e coletivo, dos educandos, dos gestores e educadores e da organização escolar.

A Educação deve implementar a gestão baseada no conhecimento não nos molde das empresas, pois, sendo de todos e para todos, todos precisam ser beneficiários sociais e são na medida em que os gestores e supervisores percebem e mobilizam a comunidade para compreender que na escola existe a produção do conhecimento. Porém precisam ter a visão de que o conhecimento é basicamente tácito e tem origem na cabeça das pessoas, desse modo, devem criar mecanismos para transformar esse conhecimento em explícito para o melhoramento do contexto.

A emergência de fatos corrobora para que os gestores escolares atuem como líderes do trabalho com o conhecimento subjetivo e da identificação e resolução de problemas no cotidiano das escolas, local em que emerge o currículo. Como as atividades gestoras são dinâmicas, têm estruturas que precisam ser compreendidas e contextualizadas, pois os gestores não podem orientar o trabalho apenas com um currículo prescrito ou um esquema predeterminado. Os gestores em parceria com os supervisores precisam criar estruturas para suportar, no sentido de suporte, as manifestações no percurso de reconstrução do currículo na escola.

São levadas para a análise dos dados as potencialidades dos recursos tecnológicos para o registro de processos e para a obtenção de resultados para formações em cursos e para o desenvolvimento de redes, com a concepção da humanização no uso das tecnologias. A significação e a ressignificação do processo educativo, tarefa liderada pela equipe gestora, a criação de condições para que o coletivo da escola trabalhe com o conhecimento produzido nos espaços escolares e o desenvolvimento do esforço produtivo para a contextualização do currículo escolar é analisada nos elementos de análise para reforçar a idéia de que a escola demonstra indícios de gestão do conhecimento.

1. 2 A Gestão Baseada no Conhecimento e o Currículo em Rede

No conhecimento subjetivo da empresa existem elementos de concordância, obediência, obrigações e dedicações que podem servir aos propósitos dos gestores. O colaborador deve estabelecer os benefícios que podem ser obtidos a partir do trabalho efetuado, realizando as atividades com vistas à intenção e autonomia. Os colaboradores são os principais protagonistas a colocar-se em movimento no processo de criação do conhecimento organizacional, enquanto membros individuais em contínua dedicação para recriar o trabalho em conformidade com as próprias perspectivas (NONAKA, 1994).

Na Educação e no currículo, os gestores, como protagonistas devem mobilizar o coletivo para analisar a relação com o contexto, buscar a superação dos desafios, encontrar as respostas, (FREIRE, 1979) sistematizar e registrar processos e soluções para que mais pessoas tenham acesso com a finalidade de recuperá-los e empregá-los para transpor desafios, reconstruindo currículos em contextos emergentes. Resignação, no sentido de ter paciência, resiliência⁶⁴, solidariedade e compartilhamento, é parte constituinte frente aos desafios gestores. As respostas não mudam somente com a realidade confrontada, pois transformam as pessoas de modo diferente no caminhar pela resolução de problemas, porque são várias respostas a serem dadas (FREIRE, 1979).

A dedicação é um elemento que deve ser repensado pelo profissional, pois está implícita a servidão. No entanto para as atividades de criação de conhecimento a dedicação também é para promover a formação de novos conhecimentos na organização (POLANYI, 1966, 1983; NONAKA, 1994). No currículo, a criação ocorre na medida em que as pessoas respondem aos desafios. Apresentam o contexto das vidas, a recriação do humano e a realização enquanto sujeito (FREIRE, 1979) da ação e da prática educativa. A reflexão para as respostas que

⁶⁴ Resiliência é a propriedade dos corpos sólidos que determina a resistência ao impacto de choques mecânicos. Definição feita a partir do DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA LAROUSSE. São Paulo: Ática, 2001. p. 861. Neste trabalho, a metáfora será refletida no ser humano que resiste aos impactos das dominações e das opressões e mantém-se forte para enfrentar os desafios e resolver os problemas com base nas experiências. Sob a ótica interdisciplinar, a resiliência é remissiva ao quinto princípio da interdisciplinaridade, o desapego. Está agrupada com a corporeidade e a (inter) corporeidade, com o currículo, com a *poíesis* e com o autoconhecimento. FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 272 p. 1v.

precisam dar integra-se ao processo de tomada de decisão, após a crítica, a invenção, a eleição, a decisão e a organização (FREIRE, 1979) do ser.

A intenção está em como os indivíduos vêem o mundo e como trabalham com a noção que têm dele, pois a partir desse entendimento fazem a leitura do contexto e das pessoas, podendo receber o nome de conceito de ação orientada para um resultado final. Morin escreve a respeito da exigência de desenvolver uma inteligência geral. O contexto e a interação poderiam ser repensados entre os diversos elementos:

[...] o desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. Quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é sua faculdade de tratar problemas especiais. A compreensão dos dados particulares também necessita da ativação da inteligência geral, que opera e organiza a mobilização dos conhecimentos de conjunto em cada caso particular. [...] Dessa maneira, há correlação entre a mobilização dos conhecimentos de conjunto e a ativação da inteligência geral (MORIN, 2003, p. 39).

Nas empresas que trabalham com a gestão baseada no conhecimento costumam ser incluídas regras de contexto, dinâmicas sociais e mecanismos para gerir o conhecimento elucidado e utilizado pelas pessoas. Tarefas rotineiras e não-rotineiras estruturadas levam à construção de um modelo para a gestão do conhecimento na interpretação entre o conhecimento articulado e o tácito do indivíduo, do grupo menor e dos níveis organizacionais e interorganizacionais (NONAKA, 2005). As organizações ou instituições de educação devem criar, reter, compartilhar e transferir conhecimento. O currículo desvela que é por meio da ação, e na ação que o homem se constrói homem (FREIRE, 1979). A construção do conhecimento convida ao diálogo e às relações de interações humanas, que deverão excluir a dominação e trazer a simpatia e a reciprocidade (FREIRE, 1979) para as inserções e criações.

Na gestão do conhecimento é, usualmente, empregada a geração, o armazenamento, a transferência, a transformação, a aplicação, a implementação e a proteção do conhecimento organizacional (NONAKA, 2005), sendo necessária a criação de uma estrutura para organizar todas essas categorias que hierarquizam o processo de retenção ou apropriação do conhecimento (HELDUND, NONAKA, 1995; NONAKA, 2005). O conhecimento pode ser entendido como tendo um valor econômico grande para as organizações. No modelo para o currículo educacional, as relações são estabelecidas com o mundo (FREIRE, 1979, 1981,

2003) e com a historicidade do ser. O homem cria, recria, decide e dinamiza o mundo (FREIRE, 1979), pois se integrando nas condições do próprio contexto de vida consegue refletir a respeito das qualidades e consegue conceber respostas aos desafios apresentados. Após esse processo de autoria e co-autoria em comunhão com os seus pares (FREIRE, 2003), criam a cultura⁶⁵ (FREIRE, 1979).

A gestão baseada no conhecimento faz parte de um percurso, de um currículo na Educação que precisa ser reconstruído. É uma aprendizagem que favorece conhecer contextos e trabalhar com as pessoas, que realçam as competências, as habilidades e os saberes em favor do local e do coletivo da rede. O foco é uma gestão baseada no conhecimento. Crawford enfatiza o compartilhar informações:

[...] permitem uma aplicação mais inteligente das melhores idéias e do trabalho árduo de cada indivíduo. Um ambiente de comunicação aberta⁶⁶ permite o fluxo livre de idéias de qualquer possível fonte, e a disseminação destas idéias por toda a empresa, e não por um único departamento, loja ou divisão (CRAWFORD, 1994, p. 162).

Posturas e atitudes são requeridas dos profissionais nas instituições de ensino. O conhecimento produzido é do tipo mais implícito que explicitável. Existe uma busca constante por um modelo que pode fazer o registro, a ‘retenção’ ou apropriação do conhecimento e auxiliar na tomada de decisões. É difícil para o gestor sem experiência verificar qual informação pode contribuir nas deliberações (FLIPPO, MUSINGER, 1970). No entanto deve adquirir fluência, pois as informações e os dados são responsáveis pelas ações propostas pelos gestores, podendo, inclusive, provocar mudanças nos processos de gestão (BEUREN, 2000).

Muitos gestores, instituições, inclusive organizações, não sabem trabalhar com os recursos de aprendizagem e conhecimento, desperdiçando soluções para a resolução de problemas no

⁶⁵ “A cultura, para Paulo Freire, tem, com efeito, um sentido muito diferente e muitíssimo mais rico do que tem no uso ordinário. A cultura – por oposição à natureza, que não é criação do homem – é a contribuição que o homem faz ao dado, à natureza. Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não ‘incorporadas’ no ser total e na vida plena do homem”. (FREIRE, 1979, p. 21)

⁶⁶ Por aberta o autor considera a comunicação, no entanto, neste trabalho, é acrescido que a criação de ambientes para o compartilhamento de informações e disseminação das idéias devem ser proposta pelo gestor, a fim de que o esforço produtivo nas soluções de problemas possa ser registrado e armazenado para uma futura contextualização na rede.

cotidiano. Machado escreve a respeito do conhecimento no currículo, o porquê do desperdício:

[...] o conhecimento, compreendido como uma rede, leva à idéia de mapa. O currículo é um mapa do conhecimento. O mapa das competências também está ligado à pessoa, ou seja, liga a uma visão de mundo. É preciso fazer um mapa das competências para certa realidade, ou seja, um mapa de relevâncias, o que só pode ser feito em função de um projeto (MACHADO, 2001)⁶⁷.

Como obter informações exatas e úteis no momento necessário? A tecnologia pode auxiliar nos processos decisórios (BEUREN, 2000), desde que a lógica seja modificada para o trabalho com os recursos tecnológicos na gestão. O tripé informação, mensuração e decisão deve ser estudado, a fim de seja feito um trabalho de busca de informação relevante para a organização. Na empresa, as fontes informacionais são diferentes das fontes existentes nas escolas. Na Educação, devem ser mapeadas as pessoas com conhecimentos necessários à gestão e para o desenvolvimento da escola, bem como as pessoas devem ser incentivadas a compartilhar os saberes, a dialogar com o saber do outro e produzir um saber que represente a identidade da unidade escolar.

O desafio da formação continuada é criar condições favoráveis para vivenciar as várias maneiras de fazer a gestão democrática. A finalidade de formar pessoas é zelar pelo conhecimento, pelo desenvolvimento da escola e pela própria gestão, formando, nessa abordagem, docentes e funcionários que compactuem de objetivos comuns. No modelo de gestão empresarial, é sabido que quem tem o conhecimento tem a informação, todavia precisa de rapidez para trabalhar com os elementos existentes no conhecimento e na informação. O poder pode auxiliar mais pessoas. As pessoas que possuem os conhecimentos estão dentro das organizações, próximos à organização e beneficiados por ela: parceiros, fornecedores e a comunidade local.

No currículo, esse modelo é muito apertado e restrito para os elementos implícitos e para o humano que reside na Educação e precisa dela para a leitura de mundo (FREIRE, 1979, 1981, 2003). O ato de perguntar no currículo, em muitos casos, torna-se uma burocracia,

⁶⁷ Entrevista do Professor Dr. Nilson Machado antecipatória a apresentação no V Congresso Saber 2001, disponível em: http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/setembro01/entrevista.htm. Acesso em 15 de novembro de 2005.

Devemos investir na necessidade de estimular permanentemente a curiosidade, ao invés de reprimi-las (FREIRE, FAUNDEZ, 1985). As escolas ora recusam as perguntas, ora burocratizam o ato de perguntar (FREIRE, FAUNDEZ, 1985). O referencial curricular de gestão baseada no conhecimento para a Educação engloba a realidade social, política e econômica, cultural, crítica, histórica e ideológica (FREIRE, 2003). Esses elementos, entre outros, permitem que os conhecimentos sejam externados e que se consiga obter os conhecimentos necessários à gestão, ao desenvolvimento da escola e à aprendizagem dos alunos. Retorna à pedagogia da pergunta (FREIRE, FAUNDEZ, 1985), o gestor deve saber fazer as perguntas para obter as respostas.

Na empresa é necessário encontrar as pessoas-chaves. É necessário ter a informação em meios para disponibilizá-la e compartilhá-la. Os gestores devem participar da definição de necessidades para a avaliação do valor da informação, enquanto ferramenta para a tomada de decisão ou resolução de problemas (FLIPPO, MUSINGER, 1970). Para isso é requerido o desenvolvimento de habilidades que permitam trabalhar de modo otimizado com o conhecimento. Verificar a cadeia de conhecimento e de valores para atuar e melhorar processos, resultados e desempenhos.

No currículo, o mais importante é fazer a leitura e compreensão do mundo (FREIRE, 1979, 1981, 2003) contextualizado. O gestor se torna ineficaz na medida em que ele não conhece o que pesquisar na realidade para auxiliar na gestão. Ninguém aplica o que não sabe (FREIRE, 2003). Pode alicerçar-se nas atividades coletivas e nas atividades sociais (VYGOTSKY, 2003), contudo deve se voltar para a capacidade de conhecer o mundo e atuar nele, uma construção social que depende das relações estabelecidas entre o ser humano com o meio (VYGOTSKY, 2003).

A prática educativa implica ir além de si, perseguir objetivos, metas, sonhos e projetos. O gestor deve ter esse direito e esse dever (FREIRE, 2003) para assumir a gestão baseada no conhecimento na Educação. Aqueles que se destacarem na tarefa de gerir o conhecimento obterão o êxito e são mais efetivos. É fundamental a reflexão acerca da vida política e social da escola, não é possível impor temas que não fazem parte da análise e da reflexão da comunidade escolar. Por conseguinte os lugares pelos quais são responsáveis têm a merecida evidência, ampliando para os beneficiários diretos e indiretos. Podem estabelecer

relacionamentos e parcerias, abrangendo os *stakeholders*⁶⁸, para que estejam presentes no processo de formação contínua para o avanço das etapas (FIGUEIREDO, 2005).

O referencial que é levado para a análise de dados tem a interpretação do contexto, a criação, armazenamento, compartilhamento do conhecimento como prática pedagógica na escola, a tecnologia com a lógica que une a informação e a mensuração para a decisão e a pesquisa da própria realidade.

1. 3 O Conceito de Gestão Baseada no Conhecimento para a Educação

A gestão baseada no conhecimento na Educação é remissiva a diretrizes, a políticas de escolhas e de práticas da instituição que pretende trabalhar com a criação e a transferência de informação documental e de dados em conhecimento, em processos intangíveis, em modelos e métodos de trabalho. Pode ser o suporte para as atividades dos gestores do conhecimento, bem como para a equipe responsável pela gestão e demais pessoas envolvidas no trabalho coletivo da escola, em um determinado contexto, no qual é preciso produzir, registrar, armazenar, preservar, distribuir, disseminar e reutilizar as informações e o conhecimento em novas situações.

Busca pontos de negócios, no sentido de negar o ócio, não no sentido financeiro. A produção do conhecimento deve ocorrer de modo que as informações e os conhecimentos possam ser construídos em colaboração para minimizar a vantagem competitiva e para que seja inserida a reflexão crítica a respeito das idéias de dominação. São privilegiados a experiência, a análise, o estudo, a pesquisa, a inovação e a criatividade em contextos sociais, políticos, econômicos, culturais, não neutros, históricos, hegemônicos e ideológicos. O objetivo é eliminar a dominação ou diminuí-la por meio de crítica e participação responsável dos envolvidos nos processos de gestão democrática.

⁶⁸ Termo que designa todas as pessoas ou empresas que podem ser influenciadas pelas ações de uma instituição, tais como: beneficiários diretos, comunidade, empresas próximas, funcionários, associações, governos, organizações do terceiro setor, entre outros que são favorecidos. Definição extraída na essência no sítio da Revista Integração, disponível em: <http://integracao.fgvsp.br/ano6/04/financiadores.htm>. Acesso em 25 de outubro de 2005.

Como o conhecimento é requerido para o desenvolvimento da aprendizagem individual e coletiva, os enredados nos contextos devem analisar e refletir os acontecimentos, os fatos, os feitos e os gestos. Estão implícitas no conhecimento as contexturas trocadas por inúmeras razões do ser e permanecerão mais próximas do ocorrido que do criado. Desse modo, é tão importante a compreensão do processo no qual o conhecimento foi produzido, quanto o produto final. O emprego dos recursos tecnológicos auxilia na medida em que existem registros, armazenagem, possibilidade de recuperação, interação e disseminação do conhecimento.

A gestão converge no contexto e no humano, a fim de conhecer as competências e as habilidades de lidar com as informações e com a atividade em realização. As interações fluem e evoluem do individual para o coletivo e vice-versa. No desenvolvimento da gestão, o gestor deve estar ciente de que existe a ideologia da dominação e de que não é correto o uso da ‘docilização’ das pessoas para favorecimento de alguns. O pretexto de reproduzir a sociedade de poucos para o universo inteiro dos envolvidos tem de ser vedado pelo gestor, pois caracteriza mecanismos de representações para a ascendência no cargo ou função e exclui e proíbe as pessoas de ser, saber e poder.

Na ancoragem para a instituição, o gestor e os participantes do processo de aprendizagem devem versar o conhecimento como um potencial para a execução do trabalho com um tempo menor para alcançar a efetividade no exercício da função gestora. Trabalhar com dados, informações e conhecimento pode assegurar o poder de interagir com as pessoas e ter o mérito da resolução de problemas e das tomadas de decisões. A utilidade, no sentido de utilitarismo, deve ser refletida pelos gestores para que não exista a camuflagem do discurso ideológico dominante. Na Educação, não é possível a reprodução da existência da política e da economia dos privilegiados, ou seja, os envolvidos não podem ser chamados somente para as homologações, deverão ser chamados também para os diagnósticos e as deliberações dos processos de construção do conhecimento e das produções.

Um novo olhar e uma nova prática em evolução para a escuta sensível auxiliam nos processos decisórios de trabalho nos contextos reais (FAZENDA, 2005), com um conjunto de processos necessários à criação, ao uso e à disseminação do conhecimento. Um trabalho com os conhecimentos explícitos e tácitos (NONAKA, TAKEUCHI, 1997) em desenvolvimento

da prática social-democrática e da autonomia política. A ação de gestão deve estar ajustada com a historicidade, os valores, os comportamentos, as normas, as hierarquias, as reflexões em relação aos preconceitos, as autoridades e as exclusões do elitismo. Nesse molde, fundamenta as valorizações sociais existentes no currículo. A intencionalidade é a de escolher produzir um conhecimento para fruição dos envolvidos, de modo que todos tenham condições de trabalhar na gestão compartilhada.

O uso da memória institucional implica na posição política e no exercício do poder. Transformar o conhecido em um repositório de conhecimento das pessoas envolvidas pode ser constituído em uso e em massificação. Dessa forma, a tecnologia e as mídias digitais deverão ser analisadas e refletidas, segundo a ética do bem para todos (ALMEIDA, F. J., 2005), a fim de que possam estar a serviço das práticas sociais. Devem *bytizar* e disseminar o conjunto da memória para a existência dos vínculos de interação humana. As atividades gestoras necessitam ser criticadas pelos envolvidos com a finalidade de situar os ideais dominadores e soberanos, tendo em vista que as pessoas precisam construir produtos que beneficiem a comunidade.

O trabalho com o conjunto de informações, experiências e *insights* registrados nas memórias individuais deve exercer o poder educativo. Evidenciam-se os feitos e os fatos, da espontaneidade, das pessoas, do respeito e da confiança mútua, ou seja, nesse momento, existe a passagem entre o conhecimento tácito e explícito comum (NONAKA, TAKEUCHI, 1997). A riqueza, no sentido de abundância social e cultural, é conseguida por meio de ações espontâneas compartilhadas com o coletivo, as quais manifestam a vivificação da tradição e devem valorar e reagir contra as exclusões.

No currículo, deve existir o zelo pelo público na criação e na recriação da leitura do mundo (FREIRE, 1979, 1981, 2003), do tratamento da memória, pois no conhecimento se reproduz, se estende e se comunica o que foi produzido por gerações. Não se podem ocultar os fatos e os feitos. Nas tarefas educativas devem ser desvelados as intenções, as metas e os procedimentos, e o trabalho deve ser executado com coerência, valor, obstinação, constância, senso de justiça, luta e vontade política para obtenção de equidade no processo gestor.

Os humanos não são recursos no currículo, não são apenas cargos, funções ou carreiras. Precisam ser avaliados e recompensados com a esperança de resultados efetivos para ‘todos’.

Os esforços precisam ser reconhecidos e divulgados com o objetivo da disseminação do conhecimento produzido na rede de ensino. Os empenhos têm a obrigação de estar a favor dos envolvidos nas práticas educativas e não na subjetividade de poucos. Na medida em que se aproxima do objeto de estudo para verificar a historicidade e a construção social, e interage para comunicar o apreendido, é criado o sujeito cognoscente crítico, que tende a ser mais atento à rigorosidade metódica da própria curiosidade (FREIRE, 2000). Nesse processo, o resultado tem maior exatidão na investigação do contexto. Existem comunidades que não reduzem o conhecimento a um objeto, transformam-no em partes integrais das atividades e das interações (WENGER, MCDERMOTT, SNYDER, 2002). Mostrar as potencialidades dessas comunidades para a rede pública e apontar modos de uso são objetivos do presente trabalho.

A estratégia do conhecimento deve considerar a tomada de consciência da situação de opressão, a orientação de uma ação transformadora da sociedade, a política da educação e as práticas escolares. A valorização dos compartilhamentos deve ser legitimada pelo grupo nas atividades cotidianas e nas criações de soluções inovadoras, impedindo que o fim último esteja nas promoções para remunerações ou premiação entre os colaboradores. Nesse contexto, as tecnologias precisam estar a favor do trabalho humano para a igualdade, a transparência e a denúncia das ideologias de poder para poucos. Para tanto o gestor precisa considerar a abrangência, a integração, a flexibilidade, a perspectiva de evolução e a facilidade de uso desses recursos.

Os educadores precisam situar as inovações vindas das empresas e implantadas nos currículos para modificar as distorções nas concepções de construção do conhecimento. Existem atividades que podem ser comuns com a gestão do conhecimento para as corporações (SKYRME, AMINDON, 1997). No entanto, devem ser recontextualizadas, situadas e criticadas para a inserção no currículo e para trabalhar com a gestão baseada no conhecimento na Educação.

Na Educação, a gestão baseada no conhecimento deve propiciar a criação da habilidade para aprender a fazer, pensar sobre o fazer e disseminar os feitos por meio da cultura digital. Desenvolver uma cultura de registro das atividades em ambientes virtuais para compartilhamento de recursos tecnológicos e midiáticos, e que consigam produzir compêndios, textos coletivos e informações a respeito das próprias práticas. A produção do

conhecimento tem características cognitivas, emocionais, políticas, sociais e culturais que marcam indelevelmente os participantes no processo de aprendizado. Desse modo, o conhecimento está em uma relação dialética envolvendo interiorização e exteriorização (ALMEIDA, 2005) provocando modificações nas pessoas que trabalham o contexto e no próprio contexto.

Não existe uma abordagem única para a gestão baseada no conhecimento, tampouco uma metodologia singular. Deve perpassar todos os projetos e ações existentes e iniciar sistematizações na preparação, explicitação, socialização, divulgação e avaliação (TEIXEIRA FILHO, 2000)⁶⁹. Nesse sentido, é preciso buscar parceiros para empreender instrumentações e reflexões nas escolas. Para a análise de dados são levados os desenvolvimentos da aprendizagem individual e coletiva, as interações que fluem e evoluem do individual para o coletivo e vice-versa e o novo olhar e a nova prática para auxiliar nos processos decisórios no trabalho com contexto e pessoas, bem como a parceria.

2. A Interação e o Currículo: Os Fios do Percuroso

Nas parcerias existem ideologias, historicidades, não neutralidades, sociedade e cultura, entre outros elementos. Por isso é necessária a criticidade da academia e a reflexão dos cursistas. No entanto, não é um fenômeno que nasce em meio às formações, os formandos precisarão de contato com relações de rede e interação com os pares para refletir em conjunto e pesquisar o próprio contexto.

No ritmo de adesão em redes de interação está implícita a organização social no processo de transmissão cultural escolar (DANIELS, 2005). A natureza do desenvolvimento transforma-se do biológico para o sócio-histórico (LURIA, VYGOTSKY, 1991; VYGOTSKY, 2003). Os cursos podem ser motivadores da busca pela relação de interação, entretanto a manutenção dessas relações deve ser oportunizada pela instituição escolar, para

⁶⁹ TEIXEIRA FILHO, J. **Metodologia para Implantação de Gestão do Conhecimento**. Insight 042, escrito para o Insight Informal da empresa Informal Informática no Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.informal.com.br/pls/portal/docs/PAGE/GESTAODOCONHECIMENTOINFORMALINFORMATICA/INSIGHTS/INSIGHTSGESTAODOCONHECIMENTOTI/INSIGHT_2710.PDF. Acesso em 29 de outubro de 2005.

que a sistematização ocorra no contato com os conceitos científicos e que possam ser transferidos para as considerações cotidianas (VYGOTSKY, 2003).

A inter-relação entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos é reciprocamente interdependente, ou seja, a instrumentalização depende das oportunidades do desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2003), histórico, social e fenomenológico. A tecnologia precisa de discussão crítica dos temas culturais, pois ela não assegura a prática democrática em uma dominante política (SUNG, APPLE, 2003) de escolhas. Pode estar presente nas relações humanas por meio do registro e pela rapidez dos dados e informações relevantes. Nessa questão, os recursos tecnológicos são coadjuvantes no processo de interação, pois a socialização depende da estrutura social do grupo a que o indivíduo pertence (LURIA, VYGOTSKY, 1991; VYGOTSKY, 2003).

O reconhecimento das relações humanas e da política natural não resolve os problemas. As pessoas precisam estar cientes de que o conhecimento escolar tem conexões com a política econômica (APPLE, 1998), implícita no currículo, e pode estar conexo por meio das relações sociais, culturais e econômicas devidamente situadas (APPLE, 1998), porém implícitas aos olhos não reflexivos.

A construção nas redes é social, contextualizada e intersubjetiva, pois o desenvolvimento da identidade pessoal e social é um processo no qual sujeitos adotam orientações de valores morais em combinação com o desenvolvimento do pensamento crítico (CARPAY, OERS, 1999). No currículo, essas mudanças devem ser refletidas e incorporadas. O conhecimento produzido nas escolas não é absoluto – é relativo à verdade individual e coletiva. Conteúdos e significados são encontrados no que é aprendido (PEDRA, 2003).

No currículo, o movimento é rápido, requer análise reflexiva da estrutura de atividade existente, pois nas apropriações individuais e coletivas perduram modelos avançados de cultura e contradições internas (ENGESTRÖM, 1999) que induzem a políticas ideológicas (FREIRE, 2003). Na teoria da aprendizagem, a zona de desenvolvimento proximal, em uma perspectiva histórica e social, é o nível de aprendizado individual (VYGOTSKY, 2003) que se movimenta em ciclos para que as contextualizações sejam efetivadas. No currículo, existe o percurso das organizações de grupo de pessoas com objetivos centrais (ENGESTRÖM, 1999) e periféricos. Nesse momento, a análise crítica da intencionalidade deve prevalecer no

agrupamento que trabalha com a divisão de trabalho, nos espaços de compartilhamento, e com regras definidas ao longo da relação de interação.

Os papéis começam a ser representados (PEDRA, 2003) e surgem as comunidades por interesse ou necessidade, que iniciam novos ciclos. As tecnologias são pouco utilizadas, de modo efetivo, nas escolas. Embora sejam recursos essenciais para a mediação e para o movimento de interação, tendo em vista que podem registrar e armazenar as produções conjuntas para a disponibilização e disseminação do conhecimento e também dar suporte às atividades para registrar a historicidade do processo, porque o pensamento verbal dos gestores é determinado pelo processo histórico-cultural individual e não podem ser encontrados nas formas naturais do pensamento e do discurso (VYGOTSKY, 2003). O desenho do currículo nas escolas deve ter o formato de redes, pois deve ser construído na interação.

Para a análise de dados é levada a adesão em redes de interação, a tecnologia como coadjuvante no processo de interação, a construção social nas redes e as mudanças no currículo.

2. 1 A Interação e a Gestão Baseada no Conhecimento na Educação

No processo de construção, de produção e de disseminação do conhecimento não existe a criação pura (ENGESTRÖM, 1999) para a inovação, pois é fruto de muitas mãos e de vários estudos. Pessoas trabalham para que a inovação se efetive. No currículo, pode ser percebido o controle exercido para que a ação educativa seja construída. A equipe gestora tem propostas internas com objetivo de correção da ação para a gestão. O gestor tem traçadas diretrizes e metas de uma política ideológica (FREIRE, 2003) que deve ter sido concebida pelo coletivo da escola com as representações construídas. Na interação, os envolvidos devem manter a crítica para que o poder seja minimizado para as decisões e possa favorecer a comunidade escolar.

Um problema compartilhado ou uma atividade conjunta dependem da atuação da equipe e da moderação para que exista uma tomada de decisão efetiva, que emerge das negociações e

dos entendimentos compartilhados nas relações de interação. No currículo, as soluções inovadoras emergem após as construções do objeto na discussão. A formação de um objeto compartilhado possibilita maior colaboração (ENGSTRÖM, 1999) e tomada de decisão efetiva. Nesse movimento, são resgatadas a historicidade das pessoas, as crenças, as ideologias (FREIRE, 2003), as reproduções e representações (PEDRA, 2003).

A comunicação por meio de ambientes virtuais ou plataformas possibilita a formação de grupos de diversas funções ou cargos (WENGER, MCDERMOTT, SNYDER, 2002) na Educação. Pode um grupo ser iniciado com encontros informais, motivo que dá a chance para os grupos serem reconhecidos. Na medida em que os agrupamentos são organizados e tenham o papel e o valor para os processos de aprendizagem (WENGER, MCDERMOTT, SNYDER, 2002), podem trabalhar na estrutura de interação necessária para os compartilhamentos, mas somente são efetivamente legitimados quando a instituição educacional reconhecer a vantagem das interações. A importância pode acarretar em investimento na infra-estrutura tecnológica.

Aliado às relações de interação, é necessário pensar na estrutura da interface tecnológica para suporte às interações, no design e na conexão, no sentido de propiciar a criação de vínculos, a fim de que promovam a preservação técnica, a excelência e a sistematização. Assim, os ambientes virtuais ou plataformas podem ser locais para interação e organização, pois oferecem novas possibilidades de configuração, produção, registro, armazenamento e disseminação do conhecimento, conectando pessoas e criando possibilidades de inovação (WENGER, MCDERMOTT, SNYDER, 2002), contudo não isentam a ideologia política da instituição. Apresentam implicitamente os conhecimentos preexistentes regulados por comportamentos sociais e culturais sob predeterminações vinculadas à historicidade (PEDRA, 2003).

As relações de interação no currículo compõem as estruturas sociais que podem contribuir com o aprendizado, propiciando desenvolvimento de competências e habilidades e o gerenciamento do conhecimento (WENGER, MCDERMOTT, SNYDER, 2002). Como caberá ao gestor verificar a estrutura específica para os propósitos, os envolvidos precisam conhecer os discursos dominadores (FREIRE, 2003) para a formação de equipes.

Os dados do presente trabalho são analisados de acordo com as possibilidades de aprendizagem em ambientes que proporcionem oportunidades ao desenvolvimento humano e o uso da tecnologia como potencial recurso para o registro, armazenamento e disseminação do conhecimento.

3. Interação e Redes na Construção Currículo

A formação de equipes para a organização e sistematização do conhecimento precisa consolidar os objetivos para que não seja sazonal ou temporária a contribuição. O foco deve estar na própria atividade em conformidade com o conhecimento resultante das discussões locais para resolver os problemas emergentes. Como a tecnologia pode possibilitar as junções de pessoas, poderão, inicialmente, ser abertos fóruns informais.

A rede criada precisa rever as certezas, trabalhar com o aprendido e encorajar o compartilhamento de idéias, questionamentos e ter a escuta sensível (FAZENDA, 2005). A construção de relacionamentos e o senso de pertença devem existir no desenvolvimento da rede por meio de assuntos comuns e das perspectivas individuais para que cada resolução de problema ou tomada de decisão tenha um sistema de aprendizagem social (WENGER, MCDERMOTT, SNYDER, 2002) em que os envolvidos se reconheçam.

Nas escolas, o currículo é pautado por ações que podem levar à construção de conhecimento e à valorização da prática pedagógica. As ações são resultados de experiências acumuladas, discussões e reflexões. As práticas são os aprendizados extraídos do percurso das ações, no entanto esse currículo não existe sem o humano, que está culturalmente na rede, e envolvido com as reflexões e discussões, com as emoções, com as criações, com os interesses, com as interações e com o ofício. Esses elementos são essenciais para a identidade, para as relações, para as competências, para as significações (WENGER, MCDERMOTT, SNYDER, 2002) e ressignificações para o pertencimento e para a ação nas redes.

Em uma perspectiva coletivista ou societária, é possível afirmar que a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2003) é a distância entre as ações cotidianas do

indivíduo e a nova história na sociedade em rede que pode ser coletivamente gerada como uma solução para o potencial esforço adaptado nas ações cotidianas (ENGESTRÖM, 2005). Um processo de transformação social obtido por meio da contextura do ambiente. Os recursos tecnológicos são as estruturas de acesso, de produção do conhecimento e de oportunidades de aprendizagem nas atividades da prática social. A tecnologia deve ser analisada e refletida, para que exista a transparência nas relações sociais, nas formas das atividades, na segmentação, na distribuição e na coordenação da participação e legitimação da construção, incluindo o compartilhamento (LAVE, WENGER, 2006) com a rede.

No currículo, os conflitos, os interesses, os significados comuns, as interpretações e motivações estão na identidade de cada participante, que é transformada com a história e com as interações na rede. Participantes experientes e novatos trabalham na rede para a construção de soluções trazendo o histórico de participações e contribuindo com as negociações de sentido por meio da reflexão acerca dos aspectos educacionais que são transformados e consolidados nos compartilhamentos. As participações e as reificações⁷⁰ fazem parte do currículo, contém experiências, significações e negociações entre os participantes (WENGER, 1999). Na rede, as pessoas interagem com o contexto no momento em que trabalham os dados, as informações e o conhecimento em aprendizado constante. Aprender a pertencer, aprender a ser parte, aprender a experimentar e compartilhar e aprender a fazer, ou seja, construir a prática educativa.

As experiências sociais e culturais dos membros nas redes e nas ações envolvem esforços, aprendizagens, comunicações, interações, reflexões e críticas com estágios de participações demarcados com nomes, não com hierarquias, a participação central, a participação periférica e a comensalidade⁷¹, entre outros modos de participação. O reconhecimento mútuo e as negociações de significados designam o participante na rede por meio da identidade

⁷⁰ A reificação é remissiva ao processo de dar forma as experiências dos participantes. O registro digital é um modo de reificação, as produções de bens de informação são formas de moldar o conhecimento e os armazenamentos das experiências escritas em ambientes de aprendizagem podem retratar as informações dos participantes. Etimologicamente, reificar remete a transformação da produção do conhecimento em matéria concreta.

⁷¹ É um termo extraído da biologia, que significa a associação em que uma das espécies, a comensal, é beneficiada, sem causar benefício ou prejuízo da outra espécie, poderia ser traduzido como aquele que se serve do banquete alheio. Um exemplo do ecossistema seria a da rêmora que se prende ao ventre o tubarão em conjunto com o peixe-piloto, que vive em cardumes próximo ao tubarão, com a finalidade de se alimentar das sobras que não são aproveitadas pelo peixe cartilagenoso. Neste trabalho, o comensal é retratado como aquele que tem a inscrição feita, tem um acesso regular, contudo não participa efetivamente no processo de construção do conhecimento ou da prática educativa em um ambiente virtual ou plataforma de aprendizagem.

construída nas relações de participação (WENGER, 1999). Implícitos no currículo estão a colaboração, os conflitos, as harmonizações, as intimidades e as políticas de escolhas, bem como as configurações das experiências sociais e culturais. Atividades específicas com pessoas determinadas, em locais de negociações de significados se constituem no percurso da construção da prática social na rede.

A participação periférica legitimada descreve a aprendizagem e o desenvolvimento de novatos na rede para a participação central, reservada aos participantes mais experientes no trabalho com as práticas curriculares (ENGESTRÖM, 1999). A ocorrência desse movimento de internalização (ENGESTRÖM, 2005) será por meio da crítica, do desvelamento da dominação, da inovação e do compartilhamento com os membros da rede. O planejamento tem a função de criar condições para a construção do currículo em diferentes etapas que configuram o percurso nas decisões acumuladas, dando forma à prática educativa (SACRISTÁN, 2000).

Situar a prática como um exemplo de atividade e de especificidade do pensamento, do diálogo e do discurso constitui em fazer a vinculação com a cultura e com a sociedade no currículo, que é idealizado em redes sociais de trabalho, cujas redes são mediadas por recursos tecnológicos, por culturas e por historicidades humanas. A combinação, o uso e a transformação dos recursos e da mediação auxiliam nas resoluções dos problemas. A rede revela como é construída (ENGESTRÖM, 2005).

3. 1 As Redes e a Gestão Baseada no Conhecimento na Educação

Os espaços de interação e a cultura são essenciais para a construção de redes, favorecem as tomadas de decisões e resoluções de problemas. As pessoas conhecem os locais os quais habitam por nomes, como, por exemplo, a Terra, o território, o espaço, que é remissivo à pertença e à identidade. Os espaços virtuais contribuem com a existência de um novo local para a construção do conhecimento (LEVY, 1999b). O currículo é confeccionado em

*infovias*⁷², que transpõem o tempo e a geografia. A informação se movimenta em meios heterogêneos e *transfronteiriços* (LEVY, 1999b) que reconhecem participações (WENGER, 1999) construídas em representações cognitivas (PEDRA, 2003).

A ideologia dominante deve ser criticada (FREIRE, 2003) para que os participantes da rede de trabalho possam interagir socialmente em relações *intergrupais* e *intragrupais*. Verificar a produção e a reprodução do conhecimento, a fim de desvelar o que emerge do contexto de aprendizagem. Desse modo, será possível situar e aplicar o conhecimento na situação real. As negociações emergentes estão nas práticas sociais e nas experiências acumuladas. Os processos de criação devem estar na interação entre os participantes na convivência colaborativa.

Pertencer a um lugar particular é favorável para que o membro possa se expressar por meio de histórias orais ou escritas e narrativas, desde o início do sentimento de pertença, e compartilhar as experiências, a fenomenologia local para a criatividade, a reflexão e a expressão acerca do ambiente da rede (LOVELL, 1998). As relações entre as pessoas precisam de articulações de valores da rede para gerenciar os conhecimentos, pois é no senso de pertencimento, identidade e confiança que os indivíduos criam (WENGER, MCDERMOTT, SNYDER, 2002).

Os talentos são desvelados em redes e validados por redes. Nesses contextos são verificadas as capacidades para desenvolvimento de projetos com os conhecimentos legitimados (WENGER, MCDERMOTT, SNYDER, 2002). A abertura de fóruns pode validar talentos por meio das idéias e dos registros. O estudo das ferramentas e dos ambientes favorecem a formação de redes, habilitando as convivências para a criação e para a inovação das práticas sociais com o uso de diferentes linguagens para expressar o pensamento. Mudar a linguagem faz parte da mudança do mundo (FREIRE, 2003). As pessoas vivem em rede, no entanto existe a necessidade de sistematizar a coexistência por meio da linguagem, haja vista que a aprendizagem é um caminho para o conhecimento, que faz parte da prática educativa (FREIRE, 2003). A Educação precisa de sistematização, da crítica e da discussão, caso contrário o verbo ensinar não será mais transitivo-relativo (FREIRE, 2003).

⁷² O sentido de *infovias* neste trabalho é de caminhos nos quais as informações e os dados circulam nas redes de interação mediadas por recursos tecnológicos e por culturas humanas.

O pertencimento, a afetividade e o ambiente facilitam o processo de aprendizagem. As idéias, as ferramentas, as informações, os estilos, as linguagens, as histórias, as informações e os conhecimentos trocados entre os membros do agrupamento resultam na prática educativa e nos elementos do currículo em rede, construído com as pessoas no contexto. A organização das relações e o processo de desenvolvimento do ‘sentir-se parte’ e da identidade dos envolvidos aumentam o alcance da produção do conhecimento. Além disso, devem ser analisados os reais objetivos da Educação e a seriedade crítica pela objetividade humanística e por meio da subjetividade dos envolvidos nas inovações criativas (FREIRE, 2003).

O movimento cultural influencia na rede, no contato com os elementos culturais existentes na rede, pois diferentes pessoas estão inseridas com culturas e histórias de vida ímpares. Os aprofundamentos dos relacionamentos podem tornar-se difíceis, tendo em vista que, para as pessoas, estar conectadas a indivíduos, práticas educativas, experiências ou conhecimentos parecidos é mais confortável (WENGER, MCDERMOTT, SNYDER, 2002) que conviver com a diversidade existente no cotidiano das escolas. A amarra da identidade cultural aumenta o senso de conexão dos membros da rede, todavia diminui o senso de pertença em relação à totalidade (WENGER, MCDERMOTT, SNYDER, 2002). Os registros das histórias, das discussões, das frases ou expressões capazes de proporcionar análises semânticas⁷³, sintáticas⁷⁴ ou prosódicas⁷⁵ no discurso podem desvelar a ideologia (FREIRE, 2003) dos envolvidos e inibir a participação.

As redes podem se formar e fazer bipartições⁷⁶ posteriores. Fato que deve estar previsto na formação das redes, pois, quanto mais pessoas estiverem envolvidas na produção do conhecimento, tanto maiores são as divergências identitárias, embora não seja uma ocorrência que deva preocupar. Na comunidade, deve ser estabelecido o design e a estrutura para a conectividade global, que resultam em uma rede maior, a comunidade. Chamadas de células, as sub-comunidades poderão ter os mesmos membros nos vários agrupamentos. Os membros das comunidades pertencem à comunidade global, enquanto um primeiro ‘pertencimento’ (WENGER, MCDERMOTT, SNYDER, 2002).

⁷³ Relativo ao sentido das unidades lingüísticas e das combinações de palavras no contexto. Relaciona-se ao sentido e a significação no domínio que uma palavra ou expressão tem para o grupo.

⁷⁴ Classificação dos termos existentes na oração para determinar as relações que existem entre eles.

⁷⁵ Referente à pronúncia, à musicalidade que a fala expressa.

⁷⁶ Partir ao meio ou em duas partes, uma bifurcação da rede, de acordo com os interesses.

O significado dessas divisões da comunidade deve ser ressignificado para o grupo e considerado como elemento para o *design* e para a interface da rede. Na Educação, o movimento de construção das redes ainda é tímido, porém forte para que os educadores pensem em *designs* capazes de organizar o conhecimento em rede com potencialidades para as comunidades.

O auxílio para a análise de dados deste trabalho é a possibilidade de trabalho com o uso das diferentes linguagens para expressar o pensamento. A reflexão dos espaços para o compartilhamento das práticas construídas, o modo de ‘pertença’ de acordo com a crítica da ideologia influente, que atua em favor de um poder distribuído, e a construção do currículo em rede são referenciais utilizados para analisar os elementos emergentes dos dados coletados. A historicidade, a ideologia e a reprodução são verificadas nos discursos gestores no uso da tecnologia nos trabalhos com as práticas pedagógicas e administrativas e no agrupamento e construção das identidades individuais e coletivas. Os dados são analisados segundo a concepção de interação e de rede apresentada, para que os discursos sejam reconstruídos e mostrados ao leitor em conformidade com o referencial desta pesquisa.

4. Comunidades e o Desenvolvimento de Redes

A criação de um grupo com longo relacionamento e um entendimento de mundo similar e com aproximação ideológica dos membros constitui no senso de pertencimento organizacional da comunidade. Nesse contexto curricular, as estratégias de distribuição de atividades fazem parte das responsabilidades de participação e das consistências tecnológicas. A globalização se torna um requisito para a cultura que encoraja as pessoas a conectar-se (WENGER, MCDERMOTT, SNYDER, 2002) com os pares e com outras células da rede construída anteriormente. No percurso, as pessoas fazem a leitura do contexto e identificam vazios entre as atividades cotidianas e a reflexão em grupo. Desse modo, é possível perceber que a prática educativa é um fenômeno remissivo à existência humana, perpassando pela historicidade do ser e construída com tecnologias que os contextos proporcionaram. A partir do que receberam, criam e inovam o mundo (FREIRE, 2001).

Na trajetória do ser é possível perceber que as pessoas são curiosas e educam-se (FREIRE, 2001). O desenvolvimento do humano está na construção de tecnologias, instrumentos para a ampliação do corpo e do espaço de ação, que resulta na organização social da linguagem (FREIRE, 2001). O alargamento da linguagem ocorre no negociar sentidos e no fazer para si e para a coletividade (FREIRE, 2001) em colaboração. A resolução de problemas nas comunidades envolve iniciantes, personagens centrais e especialistas (WENGER, MCDERMOTT, SNYDER, 2002), a fim de que trabalhem com as experiências e as possibilidades do contexto.

A tensão entre os membros resulta do novo, do desejo de aprender e construir relacionamentos para a organização formal. Os talentos e os personagens centrais emergem nesses contextos do currículo. A construção segue com a reputação e o senso de responsabilidade, de identidade e de pertencimento (WENGER, MCDERMOTT, SNYDER, 2002) na comunidade e nas várias partes da rede que partiu em células. O conhecimento pode ser visto como produção individual e como propriedade coletiva das comunidades de conhecedores do assunto (TOULMIN, 1999). Historicidade do conhecimento habita a natureza do processo de devir (FREIRE, 2003) e de transformação, que permitem situar o conhecimento também como uma produção social resultante da ação, da reflexão e da curiosidade constante (FREIRE, 2001).

Nas comunidades estão as certezas ontológicas, sociais e históricas do ser finito, inconcluso e em um constante movimento de busca (FREIRE, 2001) de respostas e soluções para si e para a coletividade. Não é permitida no currículo a desumanização (FREIRE, 2001, 2003, 2005) ou a perda da identidade humana para o recebimento de vantagens e privilégios, ou a distorção das necessidades humanas, pois as práticas sociais são remissivas à natureza humana. A possibilidade de decidir, resolver problemas e escolher são caminhos para a autonomia e, por meio dos recursos tecnológicos, podem diminuir o tempo e aumentar o alcance das práticas educativas no exercício do domínio político e do trabalho com as estruturas sociais e econômicas (FREIRE, 2001).

As críticas e as discussões conscientes desvelam as relações de poder que geram as políticas ideológicas na circulação da experiência social por meio da tecnologia e da linguagem construídas de modo social e cultural. Trabalhar o senso comum e o conhecimento científico de forma que um não desmereça o outro. Ambos devem ser situados e

compreendidos para interagir com o mundo, para que seja possível ter na comunidade a técnica, a ética, a estética, a ciência e a política (FREIRE, 2001). No currículo, existe o entendimento da consciência com o mundo para as leituras das relações contraditórias, consciência e mundo, para que as pessoas compreendam o papel da educação.

No percurso está a essência humana como um conjunto de relações sociais e com a procedência histórica e natural do ser (ENGESTRÖM, 2005) nas afinidades com o mundo. O compartilhamento do conhecimento consiste na participação das atividades inerentes à profissão. Refletir acerca do currículo para resgatar o percurso da comunidade e conhecer o que é produzido e construído pelos membros, pois a atividade humana é fruto das relações sociais nos processos de interação (LEONTIEV, 1977). As atividades humanas devem ter intenções. Historicamente, a atividade é orientada pela ação que resulta da emergência de uma sociedade baseada no trabalho e o produto das atividades das pessoas que trabalham juntas é correspondente às necessidades dos participantes (LEONTIEV, 1977) no exercício da divisão do trabalho.

Parte dos resultados obtidos nas atividades da comunidade decorre da participação individual no trabalho coletivo, entendido como compartilhamento no produto total, no qual cada participante é reconhecido nas contribuições e no processo de trabalho construído que envolve o fazer e o pensar sobre o fazer, a relação social do agrupamento (LEONTIEV, 1977).

O conhecimento é um valor que tem como implícito o laço de interligação (MACHADO, 2000). A mediação deve ter, na linguagem, um modo de trabalhar as atenções, os interesses, as intervenções e as emoções (RHEINGOLD, 1993) dos participantes com a finalidade de construir práticas sociais e, concomitantemente, construir normas para o grupo. As atividades humanas são produtos da consciência (LEONTIEV, 1977) e no conjunto conectam transformações socioculturais por meio de relações entre os pares, que se acentuam nas relações entre os principiantes e os participantes mais antigos no contexto da troca da prática social compartilhada (LAVE, WENGER, 2006).

Na análise dos dados são trabalhados os alargamentos da linguagem para a negociação de sentido construída em colaboração, os talentos que emergem nos contextos e a possibilidade

de decidir, tomar decisões e escolher caminhos para a autonomia, por meio dos recursos tecnológicos, como modo de aumentar o alcance das práticas educativas.

4. 1 Comunidades de Prática: Legitimação do Conhecimento

As Comunidades de Prática (CoP) se tornaram importantes no desenvolvimento organizacional, principalmente para as instituições que reconhecem o conhecimento como um diferencial para o trabalho. O conhecimento é construído, compartilhado, organizado, revisto e disseminado na instituição, o que contribui, para que o conhecimento seja introjetado na prática cotidiana. O subsídio está na profissionalização dos participantes, na ‘transferência’ de conhecimento e na institucionalização das práticas desenvolvidas, possibilitando a cultura do compartilhamento no local de trabalho.

Na área educacional está implícita a cultura de troca, de análise e de reflexão. O trabalho com as práticas pedagógicas e administrativas constitui-se em bases do co-aprendizado, facilitando a construção coletiva de conhecimento. O desenvolvimento de conhecimentos, competências, habilidades e saberes são individuais e coletivos. A constituição em bases de co-aprendizado para uma instituição educativa aprendente fornece subsídios para a inovação, antecipação e reflexão prospectiva da instituição. A aprendizagem é um fenômeno social e está relacionada à experiência, à história e à prática cotidiana, como um exercício de leitura e escrita, como um ato criador para a compreensão crítica da prática social (FREIRE, 1981) e como uma contribuição para o processo de aprendizagem no coletivo e na ação. No entanto falta para a Educação, desvelar a potencialidade do aprendizado na ação, a formação continuada e ao longo da vida, bem como a possibilidade de ser efetiva para a gestão baseada no conhecimento.

É possível perceber potencialidades de Comunidades de Prática (CoP) no trabalho, na escola, nos lares, nos interesses cidadãos e no lazer (LAVE, WENGER, 2006). A aprendizagem está subordinada a propósitos sociais e políticos (FREIRE, 2003). A aprendizagem coletiva resulta das práticas e das relações culturais e sociais e são propriedades dos participantes das comunidades nos compartilhamentos, representando assim a

Comunidade de Prática (CoP) como modo para a aprendizagem. Nas escolas da rede pública estadual, por exemplo, o horário de trabalho pedagógico coletivo pode ser uma oportunidade para trabalhar o conhecimento produzido na escola. Em determinados agrupamentos, as pessoas podem ser membros do núcleo e em outros podem participar de modo periférico (LAVE, WENGER, 2006; WENGER, 1999, 2000).

Um dos diferenciais das Comunidades de Prática (CoP) é o modo como é feita a conexão, pois não é suficiente o interesse ou a geografia para agrupar as pessoas, o importante é o trabalho com as práticas compartilhadas e o aceite de modo voluntarioso. Como voluntário é enfatizado que as transformações sociais se constroem na vontade dos participantes e na presença de uma liderança em um momento histórico propício (FREIRE, 2003).

O aprendizado para fazer algo em conjunto é o diferencial da Comunidade de Prática (CoP), o conhecimento é um aspecto integrado e inseparado da prática social (LAVE, WENGER, 2006), na qual os indivíduos se formam e tornam parte dela (FREIRE, 2001). Os locais em que estão os membros nas Comunidades de Prática (CoP) são designados como periféricos ou centrais, entretanto não geograficamente, ou seja, não existem marcações dos espaços em que podem estar os interlocutores que registram ou produzem as informações ou o conhecimento (LAVE, WENGER, 2006). A participação deve ser efetiva, no sentido de envolvimento e responsabilização, para que os conhecimentos ou as práticas coletivas possam ser adquiridos pelos membros.

Nas Comunidades de Prática (CoP), o aprendizado é visto como atividade situada e tem características centrais definidas, um processo que foi denominado de participação periférica legitimada. Aprendizes participam da comunidade de praticantes em igualdade com especialistas e pessoas com mais conhecimentos no assunto. Habilidades são requeridas dos novatos, para que exista o movimento da participação para a prática sócio-cultural (VYGOTSKY, 2003) da comunidade (LAVE, WENGER, 2006). A participação periférica legitimada é um caminho para incluir os mais novos e os mais experientes nas atividades, trabalhando a identidade, a tecnologia e a comunidade de conhecimento e de prática (LAVE, WENGER, 2006), no entanto é um conceito que está emaranhado com outras noções, por exemplo, as estruturas sociais que envolvem as relações de poder (LAVE, WENGER, 2006).

As pessoas precisam de liberdade, possibilidades de decisões e de escolhas, bem como de autonomia, a fim de que consigam se mover no tempo e no espaço para o cumprimento das aptidões e da responsabilidade no domínio político, analisando as estruturas sociais e econômicas para refletirem acerca das relações de poder que geram as ideologias (FREIRE, 2001). O ser precisa de mobilização para construir conhecimentos e no movimento de idéias, a prática se estabelece com outras idéias e contra outras idéias (FREIRE, 2001) em experiências sociais (VYGOTSKY, 2003). A participação periférica legitimada pode ser um modo de articulação e compartilhamento entre as várias Comunidades de Prática (CoP) (LAVE, WENGER, 2006) que se forma com o aumento do número de pessoas convidadas à reflexão e ao fazer e na medida em que mostrarem os reais interesses para trabalhar.

As intenções de aprendizagens estão implícitas, porém em meio às trocas e as significações do aprendizado configuradas nos processos de tornar a participação concreta na prática sociocultural (LAVE, WENGER, 2006). A abordagem para desenvolver um entendimento da tecnologia pode ser caracterizada e analisada como uma participação periférica legitimada na Comunidade de Prática (CoP) (LAVE, WENGER, 2006). A hegemonia e a ideologia estão inseridas no aprendizado, sendo assim, devem ser identificadas, para que não exista a alienação na participação que legitimará a comunidade nas realizações históricas (LAVE, WENGER, 2006).

A necessidade de perceber a influência histórico-sociológica do conhecimento na verificação do contexto, com o objetivo de reinventar, de recriar (FREIRE, 1981) e registrar o percurso dos sujeitos. É fundamental para o compartilhamento. Nessa perspectiva, os participantes devem ter atitudes críticas na interface com o conhecimento construído e na interconexão com o mundo (FREIRE, 1979, 1981, 2003) e com a tecnologia, na medida em que se tenha uma visão ‘globalizante’, provisória e reflexiva e com a devida delimitação das dimensões parciais do espaço de compartilhamento, é possível habitar a comunidade. Essa demarcação se elucida na significação (FREIRE, 1981) e ressignificação dos sentidos da prática social.

As Comunidades de Prática (CoP) devem identificar os potenciais que aumentam a capacidade estratégica para a instituição (WENGER, SNYDER, 2000) de modo a propiciar a melhoria de qualidade das atividades para ‘todos’. Na análise crítica, é sabido que o sistema capitalista gera divisão, interesses e prioridades (FREIRE, 1981) e que as pessoas

hierarquicamente superiores – fora da comunidade – demoram a ter consciência dos próprios erros. Na leitura do contexto com a interface tecnológica devem ser requeridas as percepções históricas (FREIRE, 1981) dos sujeitos e as visões sociais e culturais das realidades.

A tecnologia tem um papel coerente com os objetivos e com as práticas pedagógicas e administrativas dos sujeitos. Essas práticas devem ser coerentes com a intencionalidade dos participantes, reconhecida no processo de reflexão da e na ação (ALMEIDA, PRADO, 2005). Não basta somente oferecer aos gestores o livramento de papéis e escritas *atomizadas* para recursos tecnológicos modernos. É necessário vivenciar a práxis das próprias ações, para que possam realizar mudanças de posturas de modo a desenvolver sua profissionalidade educativa com mais efetividade e menos tempo, assegurando o registro, o armazenamento e a disseminação do conhecimento.

Na produção do conhecimento, a prática inclui o conhecimento implícito e explícito nas linguagens, nas ferramentas, nos documentos, nas imagens, na simbologia, nas regras, nos procedimentos, nos processos, nas regulamentações e nas leituras de mundo (FREIRE, 1979, 1981, 2003). É *o como fazer* das pessoas que socialmente consiste na definição do domínio da comunidade por meio dos casos, das histórias, das teorias, das regras, dos modelos, das estruturas, dos princípios, das ferramentas e das lições aprendidas (WENGER, MCDERMOTT, SNYDER, 2002). O aprendizado nas Comunidades de Prática (CoP) é o aspecto essencial da prática (LAVE, WENGER, 2006).

A prática pode ser entendida como a estrutura, as discussões, as decisões, o modo como são trabalhadas as ferramentas tecnológicas, as informações, os estilos, a linguagem, as histórias, os registros, os armazenamentos, as disseminações (WENGER, MCDERMOTT, SNYDER, 2002) e as ideologias. O domínio tem foco no tema específico tratado na comunidade, a prática é parte do conhecimento característico que a comunidade desenvolve e compartilha (WENGER, MCDERMOTT, SNYDER, 2002).

Pertencer a uma Comunidade de Prática (CoP) é parte da identidade do participante, pois é remissiva à identidade pessoal e ao aprendizado na comunidade com o domínio e com a prática social. A interação constante, a participação e a reificação são fundamentais para que a experiência humana tenha sentido para a natureza prática do ser. Desse modo, a Comunidade de Prática (CoP) tem na prática a coerência para a comunidade nos empreendimentos comuns,

nas responsabilidades e no repertório compartilhado (WENGER, 1999). A integração deve ser firmada nas palavras e nos discursos que são partilhados e precisam representar a comunidade na performance do agrupamento (FREIRE, SHOR, 1986). Os discursos se aproximam das intenções dos participantes, É parte de um processo social de negociação que reflete a responsabilidade da comunidade (WENGER, 1999).

Além do modo de como são formados os agrupamentos das pessoas e as aprendizagens, a Comunidade de Prática (CoP) é definida por três dimensões. A primeira, como a instituição é compreendida pelos profissionais e como renegociam continuamente as práticas cotidianas, a fim de que resolvam os problemas, tomem decisões e produzam bens de informação para disseminação para a instituição. A segunda, como funciona o compartilhamento das práticas pedagógicas e administrativas que relacionam os membros à instituição de modo social (WENGER, 1998) e, a terceira, como é construído o repertório compartilhado das rotinas, das responsabilizações, do vocabulário, dos estilos e dos recursos tecnológicos (WENGER, 1998, 1999). Constituindo-se nas três dimensões da comunidade: a institucional, a funcional e a dialógica.

A tarefa principal de uma Comunidade de Prática (CoP) é a definição do domínio da comunidade, pois os membros devem sentir-se em conexão com a área da profissionalização (WENGER, SNYDER, 2000) ou do interesse para que assumam as atividades na comunidade. A Comunidade de Prática (CoP) proporciona mais que o conhecimento técnico ou a habilidade associada aos empreendimentos das atividades, requer que os membros estejam envolvidos e responsabilizados em relacionamento com o tempo (LAVE, WENGER, 2006) e com as atividades das comunidades (WENGER, 1998). Estar organizado em torno de uma área do conhecimento e das atividades resultantes dela, proporciona aos membros a identidade institucional (WENGER, 1999), todavia os participantes devem reconhecer a identidade dos próprios interesses na diversidade das realidades. Percebem-se como membros em uma jornada única (FREIRE, 1981).

A cultura do silêncio deve ser superada (FREIRE, 1981) e o registro digital precisa emergir com as exigências e os relatos reais dos contextos. A Comunidade de Prática (CoP) necessita desenvolver recursos tecnológicos apropriados ao domínio, à prática construída e à comunidade de modo que consiga aproximar o compartilhamento da significação e da ressignificação dos membros (WENGER, 1998). Como sistemas auto-organizáveis, as

Comunidades de Prática (CoP) geram a aprendizagem no coletivo e para a profissionalização dos seus membros, segundo os interesses da instituição e as vontades dos participantes. Uma vontade que pode ser de ajudar a si e auxiliar na resolução de problemas da instituição, uma oportunidade histórica e um sentido social relativo ao tempo despendido e à intimidade com os acontecimentos e com as contradições (FREIRE, 2003) do contexto.

O processo de aprendizado é enfatizado na medida em que aprender não é visto como aquisição de conhecimento pelos participantes e, sim, como um processo da participação social, atribuição de significado e produção de conhecimento (LAVE, WENGER, 2006). Aprendizes e conhecedores do domínio trabalham na participação com as práticas sócio-culturais da comunidade. A participação periférica legitimada é parte das relações entre novos membros e participantes fluentes em relação às atividades exercidas, às identidades, aos recursos tecnológicos e à comunidade, enquanto prática do conhecimento produzido (LAVE, WENGER, 2006). A vantagem na aprendizagem consiste na compreensão do conhecimento no contexto. Depende da contextualização das realidades sociais pelos mais fluentes na comunidade e do conhecimento novo situado nas Comunidades de Prática (CoP). Os relacionamentos devem ser analisados, com a finalidade de que o poder de poucos não opere em muitos, inibindo a entrada de novos membros e a participação. As práticas políticas (FREIRE, 2003) diminuem o aprendizado efetivo.

Na Educação, as Comunidades de Prática (CoP) devem centrar no modo de aprendizado para a profissionalização dos participantes em conformidade com o currículo em rede que propicia o trabalho com as práticas por meio da historicidade e da cultura escolar na interação. A participação ativa depende do acesso e do reconhecimento da instituição escolar. O uso da tecnologia nas comunidades pode desburocratizar as instituições e promover a manifestação de lideranças (FREIRE, 1981). O trabalho no espaço para a interação deve prever a criatividade, a inovação e a transparência, que pode ser as denúncias dos que impedem o desenvolvimento com as atividades (FREIRE, 1981, 2003) e o trabalho em conjunto com a comunidade escolar visando à gestão democrática nas escolas.

O currículo em rede não se constitui como um corpo do conhecimento a ser transmitido ou uma tentativa de conseguir extrair produtos. Consiste no processo de aprendizagem e no trabalho com as práticas pedagógicas e administrativas, propiciando desenvolver o pensar na prática social como modo de construir o conhecimento na prática. A leitura de mundo

(FREIRE, 1979, 1989, 2003) deve ser intrínseca ao registro e ao armazenamento. Para que exista a leitura do currículo nas comunidades precisa do apontamento e do armazenamento dos escritos extraídos do contexto e das histórias. Os participantes devem transformar os mundos por meio da prática consciente e da significação da experiência existencial (FREIRE, 1989) e em relação à comunidade.

A potencialidade do trabalho em comunidades é remetida à análise de dados, reforçando a idéia da construção, do compartilhamento, da organização, da revisão, da sistematização e da disseminação do conhecimento escolar entre as várias células de interação existentes nas escolas. O trabalho com a inserção das práticas pedagógicas e administrativas será enfatizado na interpretação dos dados que emergiram.

O Caminho Axiológico da Pesquisa: O Percurso

No caminho axiológico da pesquisa é apresentada a delimitação do problema de pesquisa, a questão-problema e os objetivos da pesquisa, a justificativa e as relevâncias sociais e científicas. Na metodologia, o leitor pode conhecer os sujeitos da pesquisa, a coleta de dados e os dados para a análise.

CAMINHO AXIOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo trata do detalhamento da questão-problema e dos objetivos, da delimitação do problema, da justificativa, da relevância científica e social e da metodologia da pesquisa. É explicitada a delimitação do problema para estudo e o foco da pesquisa que traz elementos da área de administração de empresas para serem discutidos à luz das teorias da Educação. O conceito tratado é o da gestão baseada no conhecimento que emerge nos discursos dos gestores⁷⁷ educacionais que participaram do curso Formação de Gestores Escolares para o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. Os instrumentos de coleta foram o memorial reflexivo, os fóruns, questionário e entrevista semi-estruturada.

Como a atuação no curso é em conjunto com as professoras-orientadoras⁷⁸ em 05 (cinco) turmas do GRUPO 1 e 05 (cinco) turmas do GRUPO 2, ambas do MOMENTO 2. É conhecido o contexto dos cursistas e é possível trabalhar com os professores das turmas as orientações para a condução da formação. O acesso aos memoriais reflexivos e aos fóruns das turmas é permitido para a pesquisa e as discussões com as professoras-orientadoras para os encaminhamentos à equipe formadora, de acordo com a proposta prevista pelo Projeto Gestão Escolar e Tecnologias são trabalhadas. O trabalho com as ferramentas, os conteúdos e as atividades proporcionaram perceber que os gestores demonstravam nos discursos indicativos de elementos presentes na gestão baseada no conhecimento.

1. Questão Problema e Objetivos

Este trabalho se propõe a realizar um estudo qualitativo que desvele a gestão baseada no conhecimento em escolas da rede pública estadual e como a tecnologia faz parte dessa gestão. A interrogação principal é:

⁷⁷ A fim de normalização neste trabalho, deste capítulo em diante escreverei gestores como diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos ou professores coordenadores pedagógicos no âmbito das escolas e supervisores, na ampliação da escola para as diretorias de ensino.

⁷⁸ O professor-orientador pertencia ao projeto e assumia a função de orientar equipes formadoras compostas por supervisores e ATP nas diretorias de ensino.

- ▶ Quais os **indícios de gestão baseada no conhecimento** nas escolas que emergiram nos **discursos dos gestores e supervisores** que participaram do curso **Formação de Gestores Escolares para Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação**? Quais as **possibilidades** a partir das escritas dos participantes e dos professores no curso que poderiam **potencializar** os **indícios da gestão baseada no conhecimento na rede pública do Estado de São Paulo**, com a **tecnologia** como **auxiliar** no processo gestor?

Os objetivos decorrentes do problema apresentado, em tópicos:

- ▶ Analisar os discursos a respeito das práticas pedagógicas e administrativas dos gestores com o uso dos recursos tecnológicos;
- ▶ Investigar como os gestores indicavam que utilizavam os recursos tecnológicos como auxiliar na gestão nas escolas e como faziam as sistematizações das práticas sociais;
- ▶ Estudar as características existentes nas Comunidades de Prática (CoP) que são potenciais à rede estadual de Educação do Estado de São Paulo, conforme indícios emergentes nos discursos.

O documento pretende identificar procedimentos e critérios utilizados por gestores escolares que demonstram indícios da gestão baseada no conhecimento nas escolas com a finalidade de uso efetivo das tecnologias na sistematização das atividades, no diagnóstico da escola e nas tomadas de decisões.

Sistematizar as atividades gestoras e utilizar de modo efetivo os recursos tecnológicos equivale a produzir conhecimento, armazená-lo, para ter condições de disseminá-lo e usá-lo para reconhecer a identidade, os problemas e as possibilidades de solução. Desse modo, o objetivo do trabalho perpassa por como os gestores descrevem a realidade; como problematizam os contextos; como obtém os dados e as informações; como registram e armazenam os dados; como diagnosticam os contextos e hierarquizavam os dados para a tomada de decisão; como socializam os resultados; como constroem coletivamente as soluções; como coordenam os processos gestores; como avaliam e validam os procedimentos relativos à gestão.

2. Delimitação do Problema

Este trabalho seleciona e utiliza como contexto de investigação o curso Formação de Gestores Escolares para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias. São escolhidos o GRUPO 1 e o GRUPO 2, ambos do MOMENTO 2 que atuam no primeiro e no segundo semestres de 2005. A escolha dos grupos e do momento foi feita após interação, no papel de estagiária, com as professoras e com as orientadoras das turmas. Engloba desde os procedimentos de leitura de memoriais reflexivos e fóruns do curso até a entrevista semi-estruturada com gestores e professores que exercem os papéis de orientadores e estagiários.

Os sujeitos da pesquisa selecionados exercem funções de gestor-aluno, supervisor-aluno, supervisor-monitor, supervisor-professor, professor-orientador e estagiário, conforme consta no quadro a seguir:

Quadros 2 – Sujeitos da Pesquisa por Turma/Papel no Curso

Grupo	Turma	Papel no Curso
1	148	Gestor-Aluno (4)
		Supervisor-Aluno (1)
	149	Supervisor-Aluno (2)
		Supervisor-Monitor (1)
	153	Gestor-Aluno (3)
		Supervisor-Aluno (2)
	155	Gestor-Aluno (5)
		Supervisor-Monitor (1)
	158	Gestor-Aluno (2)
	162	Supervisor-Professor (1)
		Supervisor-Monitor (1)
2	229	Gestor-Aluno (4)
	232	Gestor-Aluno (2)

		Supervisor-Aluno (1)
	233	Gestor-Aluno (2)
	241	Gestor-Aluno (1)
	244	Gestor-Aluno (3)
		Professor-Orientador (2)
		Estagiário (1)

O quadro 2 sintetiza o número de gestores e supervisores por turma e por grupo. Os professores-orientadores e o estagiário estão ligados ao Projeto Gestão Escolar e Tecnologias, contexto de investigação da pesquisa. O objetivo é facilitar, para o leitor, a visualização dos sujeitos da pesquisa que são detalhados neste capítulo, no quadro de reconhecimento dos participantes da pesquisa (quadro 3).

Não é objetivo deste trabalho destacar os currículos de cada escola da rede pública estadual de São Paulo. Pretende-se desvelar, nos discursos dos gestores e de professores, os indícios de gestão baseada no conhecimento presentes nas escolas participantes dos grupos. O estudo dos currículos das escolas estaduais merece uma nova pesquisa, uma outra contribuição para a rede pública de ensino.

O campo de investigação da pesquisa fica assim delimitado somente aos participantes do GRUPO 1 e do GRUPO 2, ambos do MOMENTO 2 que demonstram os indícios de gestão baseada no conhecimento nos memoriais reflexivos e nos fóruns, os quais foram selecionados para responderem a entrevista semi-estruturada e o questionário. A demarcação do número de participantes é feita na medida em que são recebidas as respostas e as demonstrações de explicitação do assunto pesquisado. Existe o interesse em desvelar nos discursos os indícios da gestão baseada no conhecimento.

A escolha de professores-orientadores para a participação na pesquisa é um ato que privilegia os conhecimento que possuíam das ações e dos projetos implementados pelas escolas, durante e após o curso. São escolhidos 02 (dois) professores-orientadores que atuam no GRUPO 1 e no GRUPO 2, ambos do MOMENTO 2, respectivamente e 01 (uma) estagiária que atua no GRUPO 1 do MOMENTO 2, após a leitura dos memoriais reflexivos,

que indicam que nas escolas inscritas no curso em que trabalham existe indícios da gestão baseada no conhecimento.

Como tive acesso ao contexto de investigação na íntegra, nas leituras dos memoriais reflexivos e fóruns, foi possível perceber que duas supervisoras trabalham com conceitos implícitos de gestão baseada no conhecimento. São incluídas na pesquisa depois de contactá-las. Respondem ao questionário e a entrevista semi-estruturada. Os dados colhidos são interpretados e analisados.

O presente trabalho pretende analisar o que é feito na rede pública e que é desvelado no contexto investigado, ou seja, o que pode ser considerado como gestão baseada no conhecimento nas escolas, nas práticas desenvolvidas pelos gestores, que retratam nos fóruns e nos memoriais a realidade das escolas. Os relatos selecionados têm indicativos de que na gestão o conhecimento se explicita como prioridade para ser trabalhado com as pessoas nos contextos escolares.

3. Justificativa da Pesquisa

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem o Programa de Educação Continuada desde a década de 90 e apresenta o entendimento de que a tecnologia pode ser aliada do profissional da Educação para potencializar a metodologia, a expressão e a criatividade. Os recursos tecnológicos fazem parte da vida de todos os cidadãos e a escola não pode ficar de fora do avanço tecnológico, com recursos financiados pela sociedade, deve responder às necessidades sociais (DOWBOR, 1994).

Os representantes da Secretaria de Educação objetivam o uso efetivo das Salas-ambientes de Informática – SAI. São implementadas ações com a finalidade de que aquele espaço seja de inclusão para professores e para alunos, extensivo e aberto à comunidade local. O

programa chamado “A Escola de Cara Nova na Era da Informática”⁷⁹ cria oportunidades de inserção no mundo da informática.

Professores, assistentes técnico-pedagógicos dos Núcleos Regionais de Tecnologia em Educação – NRTE e supervisores recebem formações para trabalhar com os novos contextos nas escolas públicas, cada qual assumindo funções relativas à formação. Os gestores participam desse processo enquanto facilitadores das ações, não fazem cursos para a implementação das salas e, em muitos casos, nem têm o conhecimento das reais finalidades dos computadores e acessórios para as escolas.

O papel do assistente técnico-pedagógico, quando da designação para trabalhar nas diretorias de ensino é lembrado com a finalidade de explicitar as reais funções. Embora não assuma o papel gestor, deve dar o suporte às funções escolares, de modo que cabe aos assistentes:

[...] identificar as demandas de formação continuada, a partir da análise de indicadores, propondo ações voltadas para as prioridades estabelecidas; [...] estimular a utilização de novas tecnologias na prática docente, nas diferentes áreas do currículo, favorecendo a sua apropriação; [...] orientar as equipes escolares para a utilização e otimização dos ambientes de aprendizagem e dos equipamentos e materiais didáticos disponíveis; [...] promover ações que possibilitem a socialização de experiências pedagógicas bem-sucedidas; [...] desenvolver ações a partir de demandas específicas das escolas e ou propostas pelos órgãos centrais (Resolução SE - 12, de 11-2-2005, artigo quarto)⁸⁰.

As atribuições dos assistentes técnico-pedagógicos de tecnologia educacional são:

[...] prestar assistência às unidades escolares na implantação e no uso das salas de informática; [...] orientar as equipes escolares no desenvolvimento de projetos com uso da tecnologia educacional (Resolução SE - 12, de 11-2-2005, artigo quarto).

⁷⁹ Implantado em 1996 pela Secretaria de Estado da Educação se propõe a implementar as Salas-ambientes de Informática em todas as escolas estaduais do Estado de São Paulo, concomitante com as formações de Assistentes Técnico-Pedagógico – ATP – para atuarem nos Núcleos Regionais de Tecnologia em Educação – NRTE.

⁸⁰ Resolução SE - 12, de 11-2-2005, atribuição dos assistentes técnico-pedagógico, disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/12_05.htm?Time=4/24/2006%2011:27:04%20AM. Acesso em 15 de março de 2006.

No ano de 2004, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e com a Microsoft do Brasil, promove um curso de formação de gestores para uso das tecnologias na gestão educacional, Formação de Gestores Escolares para Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. Um dos diferenciais é a metodologia, que deve ser incorporada pela Secretaria da Educação. Trabalha desde a trajetória profissional até a confecção de um projeto implementado pela escola. Dowbor (1994) escreve a respeito de ações e do que pode ser evidenciado nelas:

[...] universalizar o ensino formal, melhorar a formação dos professores, adequar o ensino profissional à dinâmica econômica local, envolver empresas e os meios de comunicação de massa na elevação do nível de formação da mão-de-obra, tudo isso exige visão de conjunto e um ordenamento de ações de longo, médio e curto prazo, o que não pode evidentemente ser deixado para a “mão invisível”, já que o mercado e a “livre iniciativa” são, reconhecidamente, inoperantes nos investimentos sociais de longo prazo (DOWBOR, 1994, p. 58).

No ordenamento de ações de longo prazo constitui as mudanças do currículo. Um dos meios que acontecem as transformações é por formações dos profissionais. Freire ressalta o que pode estar implícito na intenção em formações:

A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com (FREIRE, 2003, p. 44).

A necessidade de conhecer os cursos e pesquisar as formações como objetos de estudo ou como campo de investigação tem relevância para a sociedade que paga os impostos revertidos em Educação e que depende das escolas públicas para a instrução básica. O curso contexto investigado neste trabalho tem repercussão na rede pública do Estado de São Paulo, portanto, os resultados merecem ser investigados, bem como os efeitos nas escolas por meio dos discursos dos gestores. Embora este trabalho não trate especificamente do currículo do curso, em alguns momentos do texto, como no capítulo referente ao contexto de investigação, está

escrito como é o currículo da formação. Neste documento, o foco é dado ao currículo em rede que é estruturado nas gestões baseadas no conhecimento.

Os currículos, reais, emergentes e construídos, são desvelados nas escritas dos participantes e dos professores do curso e dão pistas de como pode ser sistematizada a gestão baseada no conhecimento nas escolas. Na rede, estão pessoas nos ‘nós’ e nas ligações. Os contextos reais e os elementos implícitos do currículo na rede são evidenciados nos limites que vão até as comunidades escolares.

A necessidade do estudo em formação de redes e tecnologia é justificada pelo resultado que pode existir em decorrência do poder local. O avanço em algumas escolas e a visão de que outras permanecem na estagnação, levando uma formação para ilhas de excelência que não conseguem dinamizar o conjunto do tecido curricular da rede (DOWBOR, 1994). A organização e a participação são relatadas por Dowbor do seguinte modo:

A participação da comunidade implica uma transformação da cultura administrativa, um processo sistemático e trabalhoso [...] O poder local, como sistema organizado de consensos da sociedade civil num espaço limitado, implica, portanto, alterações no sistema da informação, reforço da capacidade administrativa e um amplo trabalho de formação, tanto da comunidade como na própria máquina administrativa [...] as propostas como poder constituído, a comunidade negociando os seus interesses com clareza (DOWBOR, 1994, p. 72-73).

Os gestores devem desenvolver ao longo do curso uma visão de rede a partir do compartilhar de idéias e experiências, favorecendo os trabalhos colaborativos e a participação da comunidade escolar. Para isso precisam estabelecer mecanismos de interação na escola com os diversos segmentos próximos ou dependentes deles, assim como, com os beneficiários diretos e indiretos.

A importância de estudar a gestão baseada no conhecimento do currículo de escolas, leva em conta as relações de interação e formação de redes, bem como considera o poder que estaria nesses locais. Não são encontrados estudos similares, e como a proposta de implementação da gestão baseada no conhecimento é por meio de Comunidades de Prática (CoP), o empreendimento da pesquisa é necessário para os desvelamentos desse conceito e das características das comunidades que se fazem presentes no estudo.

Comunidades de Prática (CoP) na Educação são soluções possíveis e realidade acessível para escolas e diretorias de ensino, tendo em vista que muito é investido, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em tecnologia e em cursos de formação, incluindo o curso, contexto de investigação deste trabalho. As escolas e diretorias de ensino têm condições de construir redes para comunicação e interação com custos praticamente zero⁸¹, pois o investimento é feito pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Os testes podem ser feitos com riscos mínimos. Poucas pessoas podem, no início, executar as tarefas de mediação, pois os primeiros agrupamentos seriam pequenos. No entanto para a construção de Comunidades de Prática (CoP) precisa de investimento em infra-estrutura tecnológica, como em provedores, em portais, em plataformas ou ambientes de aprendizagem, em profissionais especialistas para trabalhar os assuntos eleitos como prioritários e em criação, planejamento, implementação, desenvolvimento e manutenção das comunidades.

Não basta apresentar conceitos e vontades é preciso estudar o poder e a não neutralidade em espaços de interação e tecnologia. Contudo não podem ser estudados separadamente dos referenciais principais, devem ser entendidos em conjunto com a gestão baseada no conhecimento, com as relações de interação nas culturas de redes e nas Comunidades de Prática (CoP). O poder que busca este trabalho pode chegar a todos ou pelo menos para uma grande maioria, de modo mais rápido, com registro, com armazenamento e com compartilhamento. Uma parceria formada no currículo em rede, uma alternativa não só para suprir a ausência de recursos não disponíveis, mas também para congregar esforços e a todo o momento não precisar inventar a roda, entretanto colocar para rodar a partir de soluções encontradas por outros parceiros ou pares.

O presente trabalho procura desmistificar a parceria existente no currículo construído por meio de redes que auxiliam na gestão baseada no conhecimento. Desse modo, a pretensão é a

⁸¹ Desde o início da década de 90, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo investe em recursos tecnológicos para as escolas e para as diretorias de ensino. A Rede do Saber possui cerca de 2 mil computadores interligando em uma rede interativa 100 salas de videoconferência, com capacidade para 40 pessoas, 100 laboratórios, instalados em 90 localidades espalhadas estrategicamente pelo Estado, totalmente integrados em uma rede interativa. Esta é a dimensão Rede do Saber, parte da IntraGov - rede de comunicação local que opera sob as mesmas normas e oferece os mesmos serviços da Internet - concebida para enfrentar o gigantismo da rede pública de escolas estaduais. Afinal, a rede estadual da SEE abriga 5.688.586 estudantes (52,6%), atendidos em 5.949 estabelecimentos de ensino e 68.118 salas de aula, com um quadro de 183.382 docentes. Vale lembrar que o Estado de São Paulo conta com uma população escolar de 10.975.639 de estudantes de uma população de 37.774.895 de habitantes distribuídos em 645 municípios. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>. Acesso em: 15 de julho de 2006.

de mostrar a possibilidade de complementaridade entre os parceiros e de ganho para todos, sem ser monetário, todavia um bem de valor para a Sociedade da Informação e do Conhecimento. A construção e a produção de bens de informação e de conhecimento, o resultado de parcerias que compartilham espaços destinados à aprendizagem e solução de problema para o currículo que emerge na rede.

Desvelar os discursos dos gestores que fazem o curso justifica a pesquisa, pois emergem fatos relacionados com os currículos contextualizados em relação aos elementos inseridos nas relações de interações e nas vivências em redes não sistematizadas. Uma constante negociação de significados que existem nas escolas e nas diretorias é emergente no curso. O currículo interdisciplinar e em rede precisa ser explicitado e deve oferecer soluções para a gestão baseada no conhecimento. Devido à reciprocidade da comunicação e à vontade de expressão durante o curso, novos espaços precisam ser abertos na rede pública estadual.

A articulação social e cultural propiciada pelo curso permite a inserção de propostas de colaboração entre os pares e entre parceiros das diretorias em currículos reais. A construção do currículo em rede é modificada na medida em que os gestores utilizam fóruns para discutir o trabalho de gestão com tecnologia. O trabalho no currículo em rede, por vezes, é mais efetivo, uma pessoa pode auxiliar outra, na maioria das vezes, um par mais capaz (LUCENA, 1997; VYGOTSKY, 2003). Existem convergências nesse sentido que precisavam ser estudadas.

4. Relevância Social e Científica

A preocupação em propiciar o desenvolvimento de pessoas em contextos educativos está implícita no presente trabalho. Tem objetivos sociais, embora a contribuição seja para os gestores, pode ter reflexos nas formações iniciais e continuadas de profissionais ligados a Educação, bem como indicar mudanças em diretorias de ensino, em escolas e em salas de aulas. A discussão deste trabalho circula pelo conhecimento e pela tecnologia, incluindo os elementos implícitos. A formação de profissionais da Secretaria Estadual de Educação é constante, no entanto não existem projetos para sistematizar as práticas efetivas de gestão baseadas no conhecimento em escolas e em diretorias.

Expor os gestores a uma mera veiculação de recursos pela Internet não possibilita a significação da tecnologia, tais atividades não garantem que os profissionais reflitam a respeito das próprias práticas. Os conteúdos e textos não afiançam que seja aprendida a intencionalidade de cada material disponibilizado como conteúdo. Metodologias devem ser viabilizadas por meio de recursos tecnológicos e integradas a conteúdos que tenham como objetivo a reflexão propiciada por estratégias de mediação e interação com o grupo, com vistas à formação de redes entre os pares ou entre os superiores hierarquicamente para a solução de problemas de modo conjunto e na ação.

A construção do currículo baseado na gestão do conhecimento não é feita nas instituições. Como não são sistematizadas as práticas pedagógicas e administrativas, muito se perde da articulação do conhecimento, do compartilhamento de informações e das relações de interações que possibilitam a formação da cultura de redes. Embora a tecnologia esteja presente nas escolas, os gestores não estão utilizando-a de modo efetivo nas resoluções de problemas e tomadas de decisão e, em alguns casos, tão pouco pesquisam os contextos, os dados e as informações cadastradas nos sistemas oficiais.

A sistematização é necessária para registrar os processos, para que possam ser transformados em práticas e em conhecimentos que possam ser recontextualizados para outras situações. O uso das tecnologias voltadas para a Educação tem como fator principal a comunicação, o registro, o armazenamento e a disseminação. Porém qual a intenção de registrar, armazenar, comunicar e disseminar? Quais os resultados que se esperam após os cursos? Quais as possibilidades pós-cursos? Quais as possíveis reflexões que os cursistas fazem do currículo das próprias instituições nos cursos? Quais as preocupações com os currículos das instituições que produzem conhecimento? Quais os indícios de gestão baseada no conhecimento presentes nos discursos dos cursistas e quais as mudanças no currículo que está em construção nas escolas? Quais as mudanças nas contextualizações por meio de pessoas que possibilitam uma transformação de paradigma nas instituições? Muitas interrogações emergem, porém neste trabalho respondo a duas que não foram respondidas em outros trabalhos a que tive acesso: Quais os **indícios de gestão baseada no conhecimento nas escolas** que emergiram dos **discursos gestores**? Como **potencializar os indícios de gestão baseada no conhecimento em Comunidades de Práticas (CoP)**?

As análises dos discursos dos gestores para desvelar os indícios da gestão baseada no conhecimento e oferecer possibilidades de trabalhar em currículos do tipo em rede em comunidades pós-cursos não são encontrados em publicações de universidades, revistas ou periódicos. A investigação de como ocorrem as relações de interação na rede estadual do Estado de São Paulo com referenciais teóricos que dão suporte para saber mais a respeito dos fenômenos e o que está implícito nas relações construídas na interação. São pesquisadas, implicitamente, as redes estabelecidas nos currículos de algumas escolas e diretorias de ensino. Concomitantemente ocorrem os estudos acerca de Comunidades de Prática (CoP) com as teorias e com as leituras de casos de comunidades em empresas nacionais e internacionais. No estudo deste trabalho acerca da gestão baseada no conhecimento estava implícito o currículo em rede e a área era a Educação, entretanto é necessário empreender estudos em outras áreas do conhecimento, como a Administração de Empresas, por exemplo.

Na Biblioteca⁸² da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC–SP não é encontrado nenhum estudo que privilegiasse o currículo e a gestão do conhecimento na Educação. Assim, são buscados, em outras universidades no Brasil e no exterior, trabalhos relacionados com a delimitação da pesquisa. São feitas buscas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES⁸³ e na Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG⁸⁴. A leitura é muito enriquecedora, porém nada é encontrado com foco semelhante ao presente trabalho.

Acompanhadas as tendências em comunidades e listas de discussões que têm como tema a Gestão do Conhecimento. Esses locais, são utilizados como pistas para uma busca mais aprofundada do tema e, como consequência, aumenta o conhecimento acerca do assunto com profissionais consultores da área. É produzido conhecimento a respeito de conceitos para a pesquisa e existe a manutenção de contato com pessoas que defendem as dissertações e teses em outros programas e outras universidades, como, por exemplo, **Hernandes**⁸⁵, do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação da Universidade Católica de Brasília.

⁸² Disponível em: <http://biblio.pucsp.br>. Acesso em 20 de outubro de 2005.

⁸³ Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capedw>. Acesso em 20 de outubro de 2005.

⁸⁴ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/rbpg/portal>. Acesso em 20 de outubro de 2005.

⁸⁵ **HERNANDES, C. A. M. Fatores Críticos de Sucesso para o Estabelecimento e a Operação de Comunidades de Prática Virtuais.** Universidade Católica de Brasília - UCB, 2003. Orientador: Professor Dr. Paulo Sérgio Vilches Fresneda. Brasília-DF. UCB/MCGTI. Dissertação de Mestrado em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação.

Embora o estudo seja exploratório acerca de Comunidades de Prática (CoP), é possível verificar os fatores críticos ou de sucesso mais frequentes para a implementação de comunidades. É necessário conhecer, pois são propostas implementações para a rede pública. São verificados os objetivos de cada comunidade, o domínio de conhecimento e a atmosfera de confiança entre os possíveis participantes. Como na Educação existe uma predominância feminina, são consideradas as regras de comportamento (HERNANDES, 2003).

Na medida em que ocorriam os avanços nos referenciais teóricos, o olhar volta-se para o curso **Formação de Gestores Escolares para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação** e não encontra nenhum estudo similar. Existiam os relatórios entregues para a universidade e para os parceiros do projeto, bem como os trabalhos apresentados em congressos⁸⁶ pela equipe gestora do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias. O trabalho com os instrumentos de coleta de dados e busca no curso elementos para a análise, tais como: contextos expressos, práticas escritas, mudanças de paradigmas, escritos a respeito do currículo e de redes que se formavam, ou seja, busca indícios da gestão baseada no conhecimento e possibilidades para trabalhar com o currículo em comunidades pós-cursos.

A busca por informações na Biblioteca do Portal⁸⁷ da Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento⁸⁸ para acrescentar às encontradas, contudo os textos inseridos não satisfazem o recorte da pesquisa. A Educação é um tema pouco privilegiado pelos administradores do portal, o que demonstra a necessidade de empreender mais pesquisas nessa área em Gestão do Conhecimento e em estudos e trabalhos acerca de Comunidades de Prática (CoP) na Educação. Outras palavras buscadas não obtêm resultados, por exemplo, redes, comunidades e parcerias, um indicador de que são necessárias mais pesquisas a respeito desses temas, com a expressão formação na ação, que não é privilegiado nas pesquisas feitas para este trabalho.

⁸⁶ Devidamente expressos nas referências desta pesquisa.

⁸⁷ Disponível em: <http://www.portalsbgc.org.br/sbgc/portal/DesktopDefault.aspx?TabID=3430>. Acesso em 20 de outubro de 2005. Para ter acesso a biblioteca é necessário cadastro no portal. Com a palavra Educação foram encontrados: Concepção de um modelo de gestão de curso de educação a distância baseado em novas tecnologias de informação, comunicação e aprendizagem para formação e qualificação de educadores. Disponível em <http://www.portalsbgc.org.br/sbgc/gtoc2/default.aspx?apptabid=3&docid=2>. Acesso em 20 de outubro de 2005 e Iniciativas de gestão do conhecimento na Embrapa está disponível em: <http://www.portalsbgc.org.br/sbgc/portal/DesktopDefault.aspx?TabID=3430>. Acesso em 20 de outubro de 2005.

⁸⁸ Disponível em: <http://www.portalsbgc.org.br/sbgc/portal>. Acesso em 20 de outubro de 2005. Cadastro disponível em <http://www.portalsbgc.org.br/sbgc/foruns/showprofile.asp?memid=68>. Acesso em 2005.

Iniciativas em Educação e Gestão do Conhecimento são poucas e com escassos registros. Este trabalho pretende contribuir com futuras iniciativas de pesquisas relativas a currículos baseados em redes que privilegiem a gestão baseada no conhecimento. São indicados trabalhos desenvolvidos ou pesquisados em empresas, na maioria, de grande porte. Lapa⁸⁹ reproduz uma pesquisa feita pela Fundação Getúlio Vargas:

[...] 81% dos executivos entrevistados acreditavam na importância da utilização da Gestão do Conhecimento dentro das corporações. [...] visualizo que 15% das empresas dos entrevistados possuem sistemas de Gestão do Conhecimento implantados e outros 34% em processo de criação de seus sistemas. [...] cerca de 80%, dos que desenvolveram projetos, o fizeram internamente [...] Metade do público entrevistado acredita que o maior ganho da Gestão do Conhecimento é a transferência de conhecimento para toda a empresa e a minoria, 15%, acredita que a Gestão do Conhecimento tem como maior objetivo a redução de tempo nas decisões (LAPA, 2003).

Na Educação, inexistem pesquisas como as da Fundação Getúlio Vargas e não é mencionado um panorama brasileiro para a Gestão do Conhecimento na Educação. Apenas alguns artigos referentes à Educação Superior são escritos por pessoas que trabalham em universidades e são sócios-proprietários de consultorias que trabalham a Gestão do Conhecimento. Em pesquisa, é encontrada a dissertação de Pretto⁹⁰ que relata Comunidades de Prática (CoP) que apóiam a aprendizagem cooperativa e apresenta o problema:

[...] discutir a validade e a oportunidade de integração de duas forças aprendentes: a Aprendizagem Cooperativa e as CoPs. De um lado está a metodologia da Aprendizagem Cooperativa fundamentada em cinco elementos essenciais: interdependência positiva, responsabilização individual, interação promotora, habilidades sociais e processamento em grupo, que necessitam ser dinamizados para que realmente atinjam seus objetivos (PRETTO, 2004, p. 17).

Hernandes (2003) e Pretto (2004) explicitam nas pesquisas elementos trabalhados nas sugestões de Comunidades de Prática (CoP) para a rede pública de ensino. Ainda faltam elementos não privilegiados no contexto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo,

⁸⁹ Eduardo Lapa escreve, em 2003, Panorama da Gestão do Conhecimento no Brasil, disponível em: http://www.kmol.online.pt/artigos/200311/lim03_p.html. Acesso em 14 de janeiro de 2006.

⁹⁰ PRETTO, A. B. de O. **Potencializando a aprendizagem cooperativa através das Comunidades de Prática**. Universidade Católica de Brasília – UCB, 2004. Orientador: Professor Dr. Rogério Alvarenga. Brasília-DF. UCB/MCGTI. Dissertação de Mestrado em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação.

haja vista que não existem iniciativas de formação de redes e tão pouco uma cultura de rede em espaços virtuais para interação. Não utilizam os recursos obtidos de modo efetivo para a comunicação, para o registro, para o armazenamento, para as buscas das próprias informações ou dados e para implantarem espaços para a resolução de problemas.

Nenhuma iniciativa em currículo tem sido estudada ou registrada nem disseminada para que exista a possibilidade de partir do estudo anterior e trabalhar o conceito que emerge neste trabalho. Existem fortes indicadores de que as Comunidades de Prática (CoP) são possibilitadoras para o exercício de um currículo que tenha a gestão baseada no conhecimento. São procurados estudos em relação de interação e cultura de redes para iniciar a base da comunidade e não são encontradas pesquisas a esse respeito.

A relevância científica do presente trabalho se evidenciava, na medida em que aumenta a demanda por formação de gestores para uso das tecnologias na gestão escolar e no conhecimento produzido em locais de aprendizagem. É confirmada que as potenciais fontes de pesquisa não têm referências ou referenciais teóricos a respeito do assunto deste trabalho, que buscava pesquisar os indícios de gestão baseada no conhecimento praticados em escolas, tampouco propostas para continuidade dos estudos e resolução de problemas em Comunidades de Prática (CoP).

O tema comunidade como facilitador da Gestão do Conhecimento está presente no trabalho de Tajra (2002)⁹¹, um fenômeno social apresentado por comunidades virtuais como um sistema autopoietico intrínseco na Sociedade do Conhecimento. As atitudes colaborativas são constatadas entre os membros nas relações determinantes para a existência e para a manutenção dos processos de auto-organização, fatores ideológicos são desvelados na comunidade utilizada pela FUNDHAS – Fundação de Atendimento a Crianças e ao Adolescente Professor Hélio Augusto de Souza, em São José dos Campos, São Paulo (TAJRA, 2002). A dissertação é um referencial quanto às comunidades que são a proposta de continuidade de estudo. Para este documento, não apresenta equivalência com a rede pública.

⁹¹ TAJRA, S. F. **Comunidades Virtuais**: Um Fenômeno Social Autopoietico na Sociedade do Conhecimento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2002. Orientadora: Profª Drª Maria Cândida Borges de Moraes. São Paulo – São Paulo - SP. PUC-SP/CED. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo. 179f.

É preciso estudar o conhecimento como redes de significados em ambientes virtuais de aprendizagem. A dissertação de Okada (2002)⁹² é leitura relevante, o objetivo da autora é investigar como os ambientes virtuais de aprendizagem podem propiciar a construção coletiva do conhecimento por meio da cartografia cognitiva e de noções subsunçoras, entre outros elementos. Pretende trazer contribuições para a orientação de práticas pedagógicas significativas com o uso de recursos tecnológicos. Na tese⁹³ de Okada (2006) é possível verificar como o mapeamento pode contribuir para o processo de construção do conhecimento de pesquisadores, de professores e de aprendizes e aprimorar as investigações. O pretendido no presente trabalho não consta dos estudos feitos, pois tem o objetivo de verificar os indícios da gestão baseada no conhecimento e o que pode ser construído a partir dos discursos dos gestores.

Na construção coletiva do conhecimento é preciso o uso de ferramentas, marcação de pistas, cuidados para não perder o fio da meada, gerir banco de dados e integração das partes essenciais, pois não é possível chegar aos lugares sem a bússola do conhecimento e sem o percurso traçado (OKADA, OKADA, SANTOS, 2005). É necessário dominar o assunto com o conhecimento para encontrar as informações, precisa traçar rotas, selecionar e articular o relevante e verificar os contextos não pesquisados (OKADA, ALMEIDA, F. J., 2004).

A contribuição pretendida é para a Educação, mais precisamente para as escolas públicas do Estado de São Paulo que, por décadas, mudou de foco visando à melhoria na qualidade de ensino, ora no aluno, ora no professor e ora no gestor. Contudo nunca é pensado na continuidade da formação e na resolução de problemas por meio de comunidades. Embora a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tenha feito um investimento grande em tecnologia para as escolas pertencentes à rede não é requerido das escolas as sistematizações e usos efetivos dos recursos tecnológicos. Conhecendo a historicidade da rede, o poder, a ideologia, a hegemonia, a representação, a não neutralidade da Educação, entre outros elementos, tão bem escritos nas dissertações e teses, bem como em livros e em trabalhos

⁹² OKADA, A. L. P. **A construção coletiva do conhecimento como rede de significados em ambientes virtuais de aprendizagem**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2002. Orientadora: Profª Drª Maria Cândida Borges de Moraes. São Paulo – São Paulo - SP. PUC-SP/CED. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo. 190f.

⁹³ OKADA, A. L. P. **Cartografia investigativa interfaces epistemológicas comunicacionais para mapear conhecimento em projetos de pesquisa**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2006. Orientador: Profº Dr. Fernando José Almeida. São Paulo – São Paulo - SP. PUC-SP/CED. Tese de Doutorado em Educação: Currículo. 315f.

publicados, é possível verificar as possibilidades da tecnologia para auxiliar no currículo em rede que é construído na interação nas escolas.

A presente pesquisa tem como contexto de investigação o curso Formação de Gestores Escolares para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias. Os dados são sistematizados por meio de recursos tecnológicos para a organização, o armazenamento e a produção do conhecimento, com a finalidade de compreendê-lo e disseminá-lo. A seguir, os procedimentos metodológicos são inseridos na composição deste trabalho.

5. Metodologia

A presente pesquisa é do tipo qualitativa, adotada na investigação de fenômenos (BOGDAN, BIKLEN, 2003) da área educacional. Caracterizada pelo aprofundamento do objeto de pesquisa de modo que amplia o conhecimento do fenômeno estudado. É recomendada, pela flexibilidade, para o estudo de temas emergentes para a construção de hipóteses e reformulação do problema. Pode ser utilizada quando o foco temporal está em fenômenos contemporâneos e em contextos da vida real (GIL, 2002). Permite o aprofundamento da pesquisa e da adaptação de instrumentos e apresenta uma linguagem mais acessível para a escrita (LAVILLE, DIONNE, 1999) dos procedimentos. A crítica à pesquisa qualitativa é a respeito da falsa evidência e o fornecimento de poucas bases para as generalizações (GIL, 2002). A opção pela pesquisa qualitativa incide pelo objetivo de coletar elementos ordenados sistematicamente, que possibilitam o conhecimento de uma determinada situação ou uma imagem dos fatos que caracterizam o problema pesquisado (FERRARI, 1982).

Os cursistas e os professores do curso evidenciam nos memoriais reflexivos indícios da gestão baseada no conhecimento. Respondem ao questionário e à entrevista semi-estruturada. A participação da estagiária do projeto na equipe orientadora com o GRUPO 1 do MOMENTO 2 é referente à percepção – da estagiária – quanto à necessidade do trabalho com a gestão baseada no conhecimento na área da Educação.

Em relação aos instrumentos de coleta, questionário e a entrevista semi-estruturada, sofrem alteração, após aplicação, em pré-teste, com gestores e supervisores da rede estadual de ensino que fazem o curso do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias. O pré-teste é necessário para desvelar possíveis falhas na redação dos instrumentos de pesquisa e se dá no contato direto do pesquisador com os participantes.

São considerados para a análise no pré-teste os termos utilizados nas perguntas, a ordem das questões, a adequação da linguagem e a abordagem do pesquisador (TRIVIÑOS, 1998). A finalidade é o menor número de explicações extras que podem induzir a uma resposta esperada, a diminuição no nível de cansaço dos participantes da pesquisa e a sondagem em relação à reação dos entrevistados (TRIVIÑOS, 1998, GIL, 2002). É elaborada uma introdução no questionário para responder as indagações, as inquietações e as possíveis resistências por parte dos sujeitos da pesquisa. Antes de ir ‘a campo’ para a coleta de dados de gente (GIL, 2002) é necessário trabalho com o pré-teste.

Informações que emergem da aplicação dos instrumentos de coleta e da percepção em relação ao conhecimento de mundo dos partícipes na fase anterior à aplicação do questionário e da entrevista para a pesquisa, pré-testes, são fundamentais para a construção de um modelo de questionário e entrevista semi-estruturada que pretende desvelar os indícios de gestão baseada no conhecimento em escolas e as possibilidades de uso dos recursos tecnológicos na formação de redes e de comunidades.

A pesquisa qualitativa é utilizada para identificar a extensão total de respostas ou de opiniões que emergem dos escritos e dos discursos gestores. Ajuda a identificar as questões e entender a importância de cada uma delas na leitura do mundo gestor. Outro fator de uso da pesquisa qualitativa é a amostra heterogênea de pessoas. Precisa revelar as áreas de consenso tanto a favor dos autores que são trazidos para este trabalho como contra a literatura deste documento nos padrões das respostas. Como nos escritos e nos discursos dos gestores e dos professores do curso existe reação emocional, é preciso desenvolver e aperfeiçoar novas idéias. Desse modo, o uso da pesquisa qualitativa é essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de técnicas para a coleta e interpretação dos dados.

A consideração das premissas do materialismo histórico, válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana (VYGOTSKY, 2003), entende por meio das atividades que prevêm as ações e projetos no contexto. Denota os desenvolvimentos históricos, sociais, políticos e profissionais da equipe gestora e formadora do curso. Por tratar de um curso com objetivos de desenvolver uma metodologia e implementá-la na rede pública, são necessários estudos durante a formação, para que os dados coletados não sejam extraídos muito tempo depois, tornando inviável a reconstrução das conexões existentes com o conhecimento (VYGOTSKY, 2003). Na seqüência, os sujeitos da pesquisa são caracterizados.

5. 1 Os Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são gestores, supervisores e professores – uma estagiária – que cursam e trabalham no curso Formação de Gestores Escolares para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias nos GRUPOS 1 e 2, ambos do MOMENTO 2, delimitado anteriormente. Perfazendo um número de 407 (quatrocentos e sete) sujeitos potenciais para a participação. Reduzidos a 39 (trinta e nove) participantes, após a leitura dos memoriais reflexivos, inserções nos fóruns e subtraídos os que participam do pré-teste, número de 10 (dez).

São escolhidos de acordo com o entendimento que tinham da gestão baseada no conhecimento externado nos discursos escritos no ambiente do curso, no questionário ou no discurso falado nas entrevistas semi-estruturadas. Selecionados para serem caracterizados neste espaço apenas os participantes do projeto que expressam iniciativas que demonstram os indícios de gestão do conhecimento nas escolas. As denominações dos sujeitos são consideradas na escrita deste trabalho a partir deste sub-capítulo. Os protagonistas chamados para o diálogo a respeito da problemática pesquisada exercem as seguintes funções nos cursos:

Quadro 3 - Reconhecimento dos Participantes da Pesquisa⁹⁴

nº	Turma	Grupo	Identificador	Papel no Curso
1.	153	1	Fernanda	Gestor-Aluno
2.	155	1	Sílvia	Supervisor-Monitor
3.	155	1	José	Gestor-Aluno
4.	229	2	Paulo	Gestor-Aluno
5.	232	2	Elisabette	Gestor-Aluno
6.	244	2	Maria Beatriz	Gestor-Aluno
7.	148	1	Luciana	Gestor-Aluno
8.	148	1	Cristina	Gestor-Aluno
9.	153	1	Laura	Supervisor-Aluno
10.	155	1	Fátima	Gestor-Aluno
11.	229	2	Elisa	Gestor-Aluno
12.	232	2	Mariana	Gestor-Aluno
13.	233	2	Glória	Gestor-Aluno
14.	153	1	Noemi	Gestor-Aluno
15.	153	1	Regina	Supervisor-Aluno
16.	153	1	Cláudia	Gestor-Aluno
17.	155	1	Denise	Gestor-Aluno
18.	155	1	Rosana	Gestor-Aluno
19.	233	2	Simone	Gestor-Aluno
20.	244	2	Berenice	Gestor-Aluno
21.	148	1	Wilson	Gestor-Aluno
22.	149	1	Ana Cláudia	Supervisor-Aluno
23.	155	1	Elaine	Gestor-Aluno
24.	158	1	Jane	Gestor-Aluno
25.	158	1	Solange	Gestor-Aluno

⁹⁴ Os nomes dos autores das contribuições nos fóruns e dos fragmentos de memoriais reflexivos reproduzidos na análise de dados, bem como das respostas às perguntas do questionário e da entrevista semi-estruturada são fictícios. A finalidade da não escrita dos nomes reais deve-se a não exposição dos participantes da pesquisa e a ênfase no dado, não no autor. São mantidos: turma e papel no curso, para mostrar o local em que circulou o discurso e a função que o sujeito desempenha na rede pública.

26.	229	2	Lúcia	Gestor-Aluno
27.	244	2	Roberta	Gestor-Aluno
28.	148	1	Marisa	Gestor-Aluno
29.	148	1	Mara	Supervisor-Aluno
30.	149	1	Carla	Supervisor-Monitor
31.	149	1	Kátia	Supervisor-Aluno
32.	229	2	Bruna	Gestor-Aluno
33.	232	2	Marcos	Supervisor-Aluno
34.	241	2	Sônia	Gestor-Aluno
35.	162	1	Ellen	Supervisor-Professor
36.	162	1	Lorena	Supervisor-Monitor
37.			Cristiane	Professor-Orientador
38.			Sueli	Professor-Orientador
39.			Maria Lúcia	Estagiário

No quadro 3, o objetivo é mostrar as turmas, os sujeitos e os papéis que desempenham na rede pública e no curso. São 39 (trinta e nove) participantes da pesquisa que exercem funções ou cargos em escolas, diretorias de ensino e no Projeto Gestão Escolar e Tecnologias que por meio dos discursos escritos ou falados são explicitados indícios da gestão baseada no conhecimento nas escolas.

Conforme é descrito (quadro 3), as pessoas que participam da pesquisa têm papéis heterogêneos. Diferenciam-se também em formações, são mestres, doutorandos e doutores no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo⁹⁵ da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo⁹⁶, PUC-SP, uma participante mestre em Educação, titulada pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação⁹⁷ da Universidade São Francisco⁹⁸ – USF, em Itatiba, outra, membro da Oficina Pedagógica de Matemática – área de metodologia - na Faculdade de Educação na USP e gestores e supervisores que são graduados pelas mais diferentes faculdades e universidades existentes no Estado de São Paulo e em outros estados, dado as

⁹⁵ Disponível em: <http://www.ced.pucsp.br>. Acesso em 18 de outubro de 2005.

⁹⁶ Disponível em: <http://www.pucsp.br>. Acesso em 18 de outubro de 2005.

⁹⁷ Disponível em: <http://www.saofrancisco.edu.br/cursos/propep/mestrado/educacao>. Acesso em 18 de outubro de 2005.

⁹⁸ Disponível em: <http://www.saofrancisco.edu.br>. Acesso em 18 de outubro de 2005.

turmas serem provenientes de várias diretorias de ensino, muitos, iniciam especializações promovidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Os sujeitos da pesquisa participam de turmas no interior de São Paulo, pertencentes ao órgão central CEI – Coordenadoria de Ensino do Interior⁹⁹ e na Grande São Paulo, à COGSP – Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo¹⁰⁰. Na seqüência, apresento o olhar no procedimento científico.

5. 2 Olhar no Procedimento Científico

Como atributos intelectuais e sociais para a pesquisa é trazido o conhecimento a respeito de gestão baseada no conhecimento e apresenta a curiosidade epistemológica para o desenvolvimento da pesquisa. Utiliza a criatividade para trabalhar com a tecnologia a favor da análise, emprega a integridade intelectual para o trabalho, tem a atitude autocorretiva para a investigação, apresenta a sensibilidade social para compreender a realidade, a imaginação disciplinada para não extrapolar a realidade, a perseverança e a paciência para não desviar das veredas do assunto pesquisado e a confiança na experiência que tem na rede estadual e na trajetória trilhada na Educação (GIL, 2002).

Na literatura a respeito do tema, é feito um levantamento bibliográfico preliminar na documentação nacional e internacional, em teses e dissertações, em periódicos científicos, no SciELO¹⁰¹, na *Wikipedia*¹⁰², em bases de dados¹⁰³ e em anais de encontros científicos, além de resumos e *abstracts* (GIL, 2002) e da prática cotidiana é trazida para este trabalho a noção de como funcionava a rede pública do Estado de São Paulo, o movimento do currículo e a experiência em trabalhar nos cursos do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias. Implica em

⁹⁹ Disponível em: http://cei.edunet.sp.gov.br/index_h.htm. Acesso em 18 de outubro de 2005.

¹⁰⁰ Disponível em: http://cogsp.edunet.sp.gov.br/a_principal/index.asp. Acesso em 18 de outubro de 2005.

¹⁰¹ SciELO – Scientific Electronic Library Online. Em língua inglesa, disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em 02 de novembro de 2005. Em língua portuguesa, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home/lng_pt/nrm_iso. Acesso em 02 de novembro de 2005.

¹⁰² Disponível em <http://www.wikipedia.org/>. Acesso em 02 de novembro de 2005.

¹⁰³ **Web of Science (WoS)**, indexado pelo Institute of Scientific Information (ISI). No Brasil, podem ser consultados o **Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadas – CCN**. Disponível em: <http://www.ibict.br/secao.php?cat=CCN>. Acesso em 02 de novembro de 2005. **EDUBASE**. Disponível em: <http://www.bibli.fae.unicamp.br/edubase.htm>. Acesso em 02 de novembro de 2005.

fazer com que fosse possível fazer parte da pesquisa pela ideologia que traz, pelos conhecimentos e pela prática (BONILLA, CASTILLO, BORDA, LIBREROS, 2001). Os registros estão dispostos de acordo com o tempo cronológico de cada turma do curso e são modificados após a coleta de dados, no momento de verificar os escritos para fazer a pré-seleção dos dados que podem responder a questão-problema (GIL, 2002).

A metodologia precisa teorizar a prática constituída e a prática deve completar a teoria na procura de novos caminhos (GAJARDO, 2001) para resolver problemas do mundo real (BRANDÃO, 2001) e dos fenômenos sociais no contexto natural (LÜDKE, ANDRÉ, 1986). Os procedimentos superam a rigidez, a fragmentação e o distanciamento entre o pesquisador e o campo de investigação.

Neste trabalho, os sujeitos não são reduzidos a variáveis isoladas, a hipóteses ou a agregados estatísticos, é respeitada a natureza subjetiva do comportamento humano (BRANDÃO, 2001). São partes de um todo e mostram as idéias a respeito da escola pública. Local no qual habitam ou habitavam de modos singulares. Nos fóruns e nos memoriais reflexivos os gestores podem escrever livremente a respeito do tema sem um roteiro pré-estabelecido nem questões fechadas. Esse fato contribui para que o participante da atividade escreva acerca do assunto com a historicidade em meio a uma micro-sociedade – o curso. A metodologia tem o objetivo de trabalhar o saber e a prática gestora e deseja participar da dinâmica da transformação social (BRANDÃO, 2001).

O processo da pesquisa inicia-se em uma primeira fase de acompanhamento da formação, que ocorre nos dois semestres do ano de 2005. Concomitante com as buscas pelos referenciais teóricos – problema, contexto de investigação e instrumentos de coleta de dados – conhece os encaminhamentos que são feitos nas turmas. A próxima fase compreende o trabalho de investigação e de intervenção – de acordo com o desenvolvimento das atividades do curso. As produções dos gestores são extraídas, tão logo são inseridas nos fóruns e nos portfólios. Na sequência, são interpretados os dados dos cursos. Os elementos de análise se desvelam dos referenciais teóricos e são articulados com os escritos e as falas dos sujeitos da pesquisa. Contextualizados nos conteúdos, nas atividades, nas ferramentas e no tempo histórico que são os elementos de análises, que fornecem os indícios de gestão baseada no conhecimento.

5.3 Dados Digitalizados: O Fórum e o Portfólio

Os gestores produziam muitos dados nos fóruns e nos portfólios individuais. Embora com títulos estabelecidos nas atividades, é possível encontrar postagens que demonstram os indícios de como era feita a gestão nas escolas. Conforme seguem as atividades, os títulos, as datas, o corpo do texto e o respectivo comentário:

Módulo 1

Atividade 4 - Socializando experiências com as TIC

Com esta atividade iniciamos uma discussão sobre “Quais as contribuições das TIC para a sua Escola/ DE” - proposta na Atividade 3. Esta discussão terá continuidade, no FÓRUM, durante o Módulo 2.

- 1 Discuta com o seu grupo a questão proposta, levantando as possibilidades e limites das TIC.
- 2 Acesse o **Fórum**  “**Socializando experiências com as TIC**” e compartilhe com os colegas da turma suas reflexões e questionamentos sobre a questão.

Figura 21
Tela de Atividade: Socializando Experiências com as TIC

O fórum Socializando Experiências com as TIC (figura 21) inicia com a pergunta “Quais as contribuições das TIC para a sua Escola/DE?”. É esperado que o gestor escreva e leia a respeito das iniciativas com as práticas pedagógicas e administrativas com o uso da tecnologia como auxiliar no processo gestor. São recebidos no fórum com as mensagens de boas-vindas e instrução – conforme mostra a comanda – para trabalharem na atividade que, depois algumas telas de mensagem, é transformada em auxílio aos pares e em registros de práticas cotidianas.

Fórum 1: Socializando experiências com as TIC

GRUPO 1 – Criado em: 10/5/2005

GRUPO 2 – Criado em: 30/8/2005

Mensagem de Recepção: Este fórum é para compartilharem com seus colegas de turma as reflexões e questionamentos sobre "quais as contribuições das TIC para a sua Escola/DE", conforme orientações da atividade 4.

A participação de todos é essencial para o enriquecimento das discussões e desenvolvimento do grupo.

Ainda no Módulo 1, do curso esboçam uma proposta de ação (figura 22) que deve ser implementada na escola e tem a supervisão e a parceria do supervisor na figura do professor ou do monitor do curso, para auxiliar no processo de implementação. Tem um fórum específico para trabalhar as ações na interação, do qual também são extraídos elementos de análise.

Módulo 1

Atividade 3 - Esboço de uma proposta de ação

Esta atividade deve ser feita em grupo, formado pelos gestores que atuam em uma mesma unidade escolar ou DE.

Cada grupo pode analisar e discutir as ações que estão sendo feitas ou que gostaria de fazer para incentivar e viabilizar o uso das TIC de forma significativa para a sua realidade.

O grupo deve elaborar o esboço de uma proposta, definindo uma ação relacionada ao uso da tecnologia para ser realizada no coletivo da Escola ou DE, durante o Módulo 2.

- 1 Discuta com seu grupo as necessidades da sua realidade e as possibilidades de uso das TIC para resolução dos problemas da Escola/DE.
- 2 Identifique uma ação viável com o uso das TIC, a ser concretizada no período de oito semanas, durante o Módulo 2.
- 3 Leia e discuta com o grupo as **questões** sugeridas para ajudar a proposta de ação.
- 4 Conforme **roteiro**, elabore um esboço da proposta de ação. Veja novas orientações sobre a **formatação**. Não se esqueça de escrever no documento os nomes dos gestores, autores da
- 5 Salve o documento com o nome **acao_na_escola_NOME DA ESCOLA** ou **acao_na_DE_NOME DA DE**.
- 6 Acesse o **Portfólio** do representante escolhido pelo grupo, inclua um novo item denominado **Módulo 1 - Atividade 3** e anexe o documento.

Figura 22
Tela de Atividade: Esboço de uma proposta de ação

A tela (figura 22) é o pedido da ação que deve ser inserida no portfólio, mas devido ao tempo que trabalham na modalidade a distância é aberto o fórum para registro.

Fórum 2: Ações em Andamento

GRUPO 1 – Criado em: 23/5/2005

GRUPO 2 – Criado em: 19/9/2005

Mensagem de Recepção: Este fórum é para compartilharem o desenvolvimento das ações na Escola/DE, propostas durante nosso encontro presencial.

Comentem e discutam como o seu grupo está mobilizando a comunidade da Escola/DE para se envolver na ação proposta: Quem está participando? Como está sendo encaminhado este processo? Que estratégias estão sendo utilizadas? Que dificuldades estão encontrando? Que caminhos estão sendo propostos para "sanar" as dificuldades?

No Módulo 2, os gestores devem exercitar a competência de organizar e socializar reflexões a respeito da teoria que faz parte da prática cotidiana. Analisam 06 (seis) cenários que representam situações reais de uso das tecnologias em escolas. Os cursistas lêem os textos indicados nos conteúdos. Após o exercício das leituras dos contextos, contribuem no fórum chamado Leituras Comentadas (figura 23).

Módulo 2

Atividade 4 – Compreensão e interpretação dos aspectos teóricos

O objetivo desta atividade é a organização e a socialização das reflexões de cada participante do curso sobre os **aspectos teóricos** abordados nos 6 (seis) cenários e respectivos textos articulados à **prática** gestora em realização de uso das TIC no contexto da Escola/DE. Após a leitura e análise individual de cada situação (cenário, texto e prática), registre no Fórum a sua contribuição.

1 Acesse o **Fórum** **"Leituras Comentadas"** e compartilhe com os colegas da turma suas dúvidas, questionamentos e interpretações suscitadas a partir da leitura dos textos e da realidade da sua Escola/DE.

Importante

Figura 23
Tela da Atividade 4: Compreensão e Interpretação dos Aspectos Teóricos

Depois da análise dos cenários e das leituras, compartilham as dúvidas, questionamentos e interpretações.

Fórum 3: Leituras Comentadas

GRUPO 1 – Criado em: 23/5/2005

GRUPO 2 – Criado em: 19/9/2005

Mensagem de Recepção: Este fórum é para compartilharem dúvidas, questionamentos e interpretações suscitadas a partir da leitura dos cenários e da realidade da sua Escola/DE, conforme orientações da atividade 4 do módulo 2b e da agenda.

Lembrando que a participação de todos é essencial para o enriquecimento das discussões e desenvolvimento do grupo.

Solidarizam as ações. Os gestores discutem no Módulo 4 o projeto a ser implantado na escola. A proposta da atividade é a articulação dos aspectos teóricos e práticos (figura 24) por meio da confecção no coletivo da escola do Projeto de Gestão Escolar e Tecnologias que é relacionado com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Módulo 4

Atividade 2 – Articulação dos aspectos teóricos e práticos

O objetivo desta atividade é a articulação entre os **aspectos teóricos e práticos** abordados no decorrer do curso. Para isto, durante a construção do Projeto Gestão Escolar e as TIC, vamos retomar a discussão entre os conceitos trazidos no módulo 4 e a construção do projeto pela equipe gestora da Escola/DE.

1 Acesse o **Fórum Parcerias e Projetos** e discuta com os colegas da turma os aspectos teóricos suscitados a partir da leitura dos textos e sua relação com o Projeto Gestão Escolar e as TIC.

Aprofunde-se

Figura 24
Tela da Atividade 2: Articulação dos Aspectos Teóricos e Práticos

Na comanda, o pedido para que sejam discutidos aspectos teóricos a respeito de parcerias, com a finalidade de buscar parceiros na escola e fora dela para a implantação real do projeto.

Fórum 4: **Parcerias e Projetos**

GRUPO 1 – Criado em: **29/7/2005**

GRUPO 2 – Criado em: **18/11/2005**

Mensagem de Recepção: Discuta com os colegas da turma os aspectos teóricos suscitados sobre parceria e sua relação com o Projeto Gestão Escolar e as TIC, conforme orientações da atividade.

Além dos fóruns, os gestores manifestam os indícios de gestão em memoriais reflexivos. A atividade (figura 25) prevê que relatem a experiência de aprendizagem no Módulo 1.

Módulo 1

Atividade 5 – Memorial Reflexivo-1

Esta atividade é individual e propõe uma retomada da sua experiência vivenciada durante o Módulo 1. Para realizá-la, siga as orientações abaixo:

1. Acesse o **Portfolio**  **Material de Apoio**. Na pasta Memorial Reflexivo, busque o arquivo chamado **memorial_reflexivo1.doc**, que apresenta um roteiro para orientar a produção desse memorial.
2. Elabore seu memorial no Word e salve-o na pasta Meus Documentos com o nome **Memorial 1 SEUNOME**.
3. Acesse o seu **Portfolio** , inclua um novo item denominado **Modulo 1 - Atividade 5** e anexe o documento.

Figura 25
Tela da Atividade 5: Memorial Reflexivo 1

O segundo memorial (figura 26), propõe uma retomada da experiência vivenciada no Módulo 2 e 3.

Módulo 3

Atividade 4 – Memorial Reflexivo 2

Esta atividade é individual e propõe uma retomada da sua experiência vivenciada durante o Módulo 2 e 3. Para realizá-la, siga as orientações abaixo:

- 1 Acesse o **Portfólio**  **Material de Apoio**. Na pasta Memorial Reflexivo, busque o arquivo chamado **memorial_reflexivo2.doc**, que apresenta um roteiro para orientar a produção desse memorial.
- 2 Elabore seu memorial no Word e salve-o na pasta Meus Documentos com o nome **Memorial 2 SEUNOME**.
- 3 Acesse o seu **Portfólio** , inclua um novo item denominado **Módulo 3 – Atividade 4** e anexe o documento.

Atividade

Figura 26
Tela da Atividade 4: Memorial Reflexivo 2

Nas sínteses dos memoriais (figura 27) fazem a releitura dos dois outros memoriais elaborados e confeccionam um documento que sintetiza o próprio processo de reconstrução do conhecimento.

Módulo 4

Atividade 3 – A reconstrução do conhecimento

Nesta atividade, você vai fazer a releitura dos dois memoriais elaborados nos Módulos anteriores. Em seguida, vai elaborar um documento que sintetiza o seu processo de reconstrução do conhecimento.

Para isso, siga as orientações abaixo:

- 1 Acesse o **Portfólio**  **Material de Apoio**.
- 2 Na pasta Memorial Reflexivo, busque o arquivo **síntese dos memoriais.doc**. Neste documento constam alguns parâmetros para orientar sua produção.
- 3 Elabore um texto em Word, entre 20 e 25 linhas, baseado nos parâmetros indicados.
- 4 Salve o documento elaborado na Pasta Meus Documentos com o nome **síntese SEUNOME**.
- 5 Acesse o seu **Portfólio** , e inclua um novo item denominado **Módulo 4 – Atividade 3** e anexe o documento na data divulgada pelo professor na **Agenda** do ambiente virtual.

Atividade

Figura 27
Tela da Atividade 3: Síntese dos Memoriais

Os materiais colhidos nos fóruns e nos portfólios são extraídos sem um tratamento analítico. O trabalho com os dados inicia com a leitura e a seleção de contribuições que demonstram o indício de gestão baseada no conhecimento. Classificados por fórum e por portfólio com a devida autoria, são tratados e interpretados com inferências e com o rigor exigido pela pesquisa.

Os dados interpretados são divididos em elementos de análise e enviados questionários para os possíveis sujeitos da pesquisa. Na sequência, são realizadas entrevistas semi-estruturadas para verificar quem são os sujeitos deste trabalho. As assertivas na interpretação são fundamentadas pela inferência nos dados colhidos (BOGDAN, BIKLEN, 2003).

5. 4 O Discurso Escrito e Falado: O Questionário e a Entrevista

A preparação de mais instrumentos de coletas de dados, além dos registros digitais em fóruns e os memoriais reflexivos em portfólios, tem o objetivo de fazer análises qualitativas que privilegiem os significados das manifestações sociais (CHIZZOTTI, 2004), enfatizando as revelações de caráter educacional. O questionário é um instrumento para verificar o conceito que os sujeitos têm de gestão baseada no conhecimento. Busca perceber as percepções quanto ao processo gestor em relação ao caráter histórico, processual, relativo à interação social e como é a construção do papel do gestor.

As perguntas do questionário consideram o sistema de referência do entrevistado e o nível de reflexão acerca da própria prática. As questões são formuladas de modo que os sujeitos e o pesquisador tenham uma relação de interação indireta para evitar ‘contaminações’ nas respostas. São pretendidas: a clareza, a concretude e a precisão nas perguntas, porém, mesmo após o pré-teste para a adequação do questionário, duas gestoras perguntam o que é ‘chamado’ de currículo, de conteúdo e de ferramentas.

As questões são limitadas a 10 (dez) perguntas (GIL, 2002) e um espaço para a menção de um caso com análise de contexto. O questionário (anexo 2) inicia com investigações a respeito do curso – contexto de investigação da pesquisa – como modo de remeter o sujeito da pesquisa ao aprendizado do curso, seguido por questões de ordem conceituais e relativas às escolas e ao próprio contexto. As questões de sondagem e de investigação são concebidas para serem trabalhadas as respostas de modo direto (GIL, 2002).

A não-devolução dos questionários é de 20%. Os questionários recebidos são analisados e, após a organização das respostas, é percebido que muitos dos retornos estão no senso comum e sem indícios de autoria, ou seja, apenas reproduzem desejos de contextos corretos a partir de outros autores. A partir dos questionários analisados e interpretados são feitas entrevistas semi-estruturadas com gestores, supervisores e professores do curso.

A entrevista semi-estruturada valoriza a presença do pesquisador e oferece perspectivas para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária para enriquecer a investigação (TRIVIÑOS, 1998). Embora o desejo seja conduzir a entrevista de acordo com os objetivos traçados no início do trabalho, a surpresa, por uma supervisora, em uma digressão. O ponto positivo da entrevista semi-estruturada é a possibilidade do pesquisador manter o foco. A divagação da entrevistada, sob forma de relato, é imprescindível para perceber a pertinência das hipóteses da pesquisa a respeito dos indícios de gestão baseada no conhecimento na rede estadual pública. Para garantir o registro da fala, além da escrita na folha tem-se o roteiro da entrevista, é utilizado gravador do tipo .mp3¹⁰⁴, recurso tecnológico que possibilita o resgate sonoro para a transcrição da entrevista.

O instrumento de coleta de dados utilizado garante a relação dos pontos de interesse que é explorar por meio do diálogo (TRIVIÑOS, 1998). As possíveis respostas não são fixadas anteriormente, embora houvesse um roteiro (anexo 3) diagramado. As questões são memorizadas, porém o roteiro permanece na mesa para as entrevistas para a escrita das respostas de modo conciso e para dar maior segurança no ato de entrevistar. O roteiro é construído em duas fases, a primeira, com a especificação dos dados que são necessários e, a segunda, compreendida na formulação das questões que de fato são feitas. A rigidez para o uso das questões do roteiro é mínima e a digressão mais ‘grave’ é mencionada neste trabalho. As demais divagações ocorrem de modo não muito aparente.

Não ocorrem resistências, antagonismos ou ressentimentos (TRIVIÑOS, 1998) por parte dos entrevistados, tampouco esforços mentais. As expressões não-verbais e físicas traduzem o entendimento, a dúvida ou a certeza nas respostas e auxiliam na análise das respostas. As entrevistas acontecem em cidades diferentes e têm a previsão de ter mais de um entrevistado

¹⁰⁴ É um formato de áudio digital comprimido, posterior aos formatos padrões para áudio digital em computadores – chamado WAV. O tamanho do arquivo .wav era muito grande e ocupava muito espaço para armazenamento. A desvantagem do .mp3 para o .wav é a necessidade de ser codificado por um computador para ser ouvido.

por vez, dado que em uma cidade do interior paulista duas supervisoras são entrevistadas em um mesmo momento e, na capital do Estado, duas professoras e uma estagiária estão juntas na entrevista. Tudo devidamente registrado por meio de recursos tecnológicos em áudio e em fotografia.

Nas escolas, nas diretorias de ensino e no ambiente do curso, os dados coletados são analisados com base nas constatações objetivas, nas impressões, nas percepções (TRIVIÑOS, 1998; GIL, 2002; ALMEIDA, 2004), nos gestos, nas prosódias e nos sentimentos visualmente mostrados ou nos discursos dos sujeitos da pesquisa.

Análise de Dados

Na análise dos dados, é tratado dos elementos de análise que emergem. São apresentados cinco elementos: Processo de Formação Continuada; Interação para a Formação de Redes e Parcerias; Identidades Individuais e Coletivas; Práticas Pedagógicas e Administrativas; Tecnologia e Gestão Escolar. São trazidos para o leitor os elementos que são esperados, todavia não contemplados.

ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, são trazidos os dados para a análise. Procura-se identificar elementos de análise que caracterizam indícios de gestão baseada no conhecimento na escola que permitam teorizar a prática. Conforme salientado no capítulo anterior, após a leitura dos dados nos diferentes instrumentos de coleta, estes são agrupados a partes da aproximação de significados e classificados em cinco elementos de análise: Processo de Formação Contínua; Interação para Formação de Redes e Parecerias; Identidades Individuais e Coletivas; Práticas Pedagógicas e Administrativas; Tecnologia e Gestão Escolar.

O movimento de ir e vir entre os dados e o referencial teórico é responsável pelo estabelecimento de inter-relação (ALMEIDA, 2000) entre as informações que emergem e as referências dos autores no caminho epistemológico da pesquisa. A análise dos dados digitais, dos questionários e das entrevistas semi-estruturadas estabelece a re-elaboração da teoria a respeito da gestão baseada no conhecimento. O plano de pesquisa se caracteriza como um projeto aberto e flexível, estruturado no processo de investigação, realizado após a conclusão das ações de formação (ALMEIDA, 2000). A formulação das questões iniciais tem o objetivo de re-elaborar na evolução dos estudos e a coleta e a análise dos dados são continuamente revistas, refletidas e depuradas durante a investigação (ALMEIDA, 2000).

O referencial teórico pauta nas possibilidades de aprendizagem em ambientes virtuais; no uso da tecnologia, como recurso potencializador de registro, armazenamento e disseminação; na construção do currículo em rede nas escolas; no uso das diferentes linguagens para expressar o pensamento; na reflexão dos espaços para as trocas; no sentido de pertença; na construção de identidades individuais e coletivas; na autonomia e na responsabilidade gestora; no compartilhamento, na colaboração, na organização, na revisão, na sistematização e na disseminação do conhecimento escolar entre as várias células de interação existentes nas escolas.

Os dados são produtos do sistema social e carregados de valores e de ideologias (BROSE, 2001). Para ter o conhecimento pretendido é necessário interpretar as informações. Neste

espaço, a preocupação emergente é esclarecer com o maior número de detalhes os dados colhidos no ambiente de aprendizagem, nos questionários e nas entrevistas semi-estruturadas.

Em cada elemento de análise existem fatores que influenciam o currículo e o modo de desenvolver a gestão baseada no conhecimento, dentre os componentes implícitos estão a produção do conhecimento, a formação de redes de contatos e de aprendizagem, a certificação e o número de envolvidos no processo de formação. Em seguida, os elementos de análise são avaliados e classificados, conforme a potencialidade de interesse dos cursistas e professores analisados para este trabalho como um modo de oportunidade de aprendizagem.

1. Processo de Formação Contínua

O elemento de análise Processo de Formação Contínua é identificado por meio de fóruns e memoriais reflexivos elaborados pelos sujeitos – gestores, supervisores, professores-orientadores e estagiário – investigados no curso Formação de Gestores Escolares para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, bem como pelos questionários e entrevistas semi-estruturadas respondidas por supervisores e por professores do curso.

As teorias contidas no referencial e colocadas em diálogo com os dados organizados neste elemento de análise são as possibilidades de aprendizagem em ambientes que proporcionem oportunidades ao desenvolvimento humano, o uso da tecnologia como potencial recurso para o registro, armazenamento e disseminação, a concepção de interação e de rede e a idéia da construção, do compartilhamento, da organização, da revisão, da sistematização e da disseminação do conhecimento escolar entre as várias células de interação existentes nas escolas.

O discurso dos sujeitos investigados é visto como um tipo de prática social, de representação e de significação de mundo (FAIRCLOUGH, 2003). A supervisora-monitora Lorena externa que a formação continuada é uma possibilidade de aprender. Ela atua como monitora no GRUPO 1, MOMENTO 1 e no MOMENTO 2 do curso:

O que aprendi e as experiências adquiridas ao participar do primeiro momento das Tic em 2004, foi fundamental para o bom andamento do segundo momento que estou vivendo. [Memorial Reflexivo: **Lorena**]

As intenções de aprendizagem estão presentes nas trocas e nas significações que a supervisora-monitora Lorena atribui para o processo de aprendizado (LAVE, WENGER, 2006). Antes de aceitar a ser monitora do curso – pela segunda vez – a supervisora precisa do momento anterior como monitora, o que a ajuda a construir o papel que desempenhou no MOMENTO 2. O aprendizado anterior é necessário para que ela internalize conceitos e práticas pedagógicas para externalizar (NONAKA, TAKEUCHI, 1997; ENGESTRÖM, 2005) no MOMENTO em que é responsável pelo aprendizado e pela avaliação da turma do curso, auxiliando nas resoluções de problemas e nas tomadas de decisões.

O discurso dos participantes da pesquisa pode ser entendido como um modo de ação (FAIRCLOUGH, 2003), é uma forma de interação, no qual podem agir no mundo deles e no contexto vivido, pois é uma maneira que as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros (FAIRCLOUGH, 2003). Os participantes podem representar por meio do discurso (PEDRA, 2003) e durante a representação expressam a realidade e os medos em concomitância com o papel que desempenham. Conforme relata a professora supervisora Ellen, que assume uma turma, após estar no papel de monitora no MOMENTO 1:

[...] o que devemos enfrentar são os desafios da procura de novos caminhos e de adaptações necessárias, a fim de nós nos ajustarmos aos novos paradigmas da modernidade. [Memorial Reflexivo: **Ellen**]

Quando assume a responsabilidade de professora, a supervisora demonstra insegurança e vontade de compreender o novo papel. Cria caminhos para bem desempenhá-lo e fazer jus a ele. Tenta encontrar soluções para as aprendizagens e para as dificuldades no processo. Como está na posição de professora do curso, demonstra o que aprende na posição periférica do MOMENTO 1, como aprendiz. O nome periférico e central que está expresso neste texto deriva nesta análise dos papéis exercidos em comunidades aprendentes (LAVE, WENGER, 2006).

A legitimação às idéias do professor e do novato no assunto é um modo de reconhecer que se aprende tanto na área central como na periferia do curso, assim a supervisora Lorena, que atua por duas vezes como supervisora-monitora relata:

[...] aprendi muito no diálogo com os gestores e com a Profª [...]. [Memorial Reflexivo: **Lorena**]

O desenvolvimento de competências e habilidades com os mais fluentes no domínio (LAVE, WENGER, 2006) e a escuta sensível (FAZENDA, 2005) às experiências dos gestores que têm a prática em exercício e propicia construir o próprio aprendizado a partir do diálogo com o coletivo com o qual produziu o conhecimento do grupo. A supervisora-professora Ellen relata na entrevista semi-estruturada como ela percebe a modificação da postura dos gestores diante do curso:

No segundo (presencial) já tem mais segurança. (Os gestores) já entenderam como funciona o processo, porque tudo é descoberta. Teve gestor que falou assim: Nossa! Eu agora sou outra pessoa, depois que descobri essa possibilidade. Outros falam assim: Olha! Esse curso ajudou muito no nosso dia-a-dia na escola. Vocês não imaginam como ajudou. Eu não abria e-mail. Agora, eu abro. Coisas do dia-a-dia que não resolvia, que ficava na dependência de outras pessoas. Eles estão tomando à frente. [Entrevista: **Ellen**]

O movimento periferia–centro (LAVE, WENGER, 2006) é importante para fazer novas leituras da formação e dos gestores, porque na medida em que assume novos papéis, a supervisora-professora Ellen constata que aumenta a atuação dos cursistas conforme conhecem mais os objetivos que devem ser atingidos. A gestora Fernanda afirma que é preciso construir o conhecimento e trabalhar com as tecnologias de modo efetivo:

[...] temos que sistematizar e aprofundar nossos conhecimentos e competências para melhor utilizar das TICs [Fórum: **Fernanda**].

A significação precisa do aprendizado e da incorporação, além da necessidade e do sentido de utilidade e funcionalidade. É necessário que o aprendiz tome consciência da situação em que está e oriente uma ação transformadora da realidade de opressão (FREIRE,

1978, 1981). A dependência de outras pessoas para fazer o trabalho gestor impede o cursista, enquanto profissional, de desempenhar tarefas inerentes ao cargo que desempenha e o desconhecimento das reais funções da tecnologia causa uma sub-utilização dos recursos tecnológicos. A supervisora-monitora Lorena conta na entrevista como é a dependência gestora e a superação na formação:

Um grande número de diretores falaram que ficaram mais familiarizados. Então, eu suponho que eles começaram a participar mais, porque, às vezes, quem sabe lidar muito são os secretários. Eu acho que o uso dessas ferramentas foi de extrema validade. Não adianta você só ficar mandando. Aí, tirou a venda. [Entrevista: **Lorena**]

A supervisora quer dizer que é na ação que ocorre o aprendizado e que se descortinam as dificuldades, os avanços e as superações. Não é somente privilégio do aprendiz descobrir os valores de aprender na ação (ALMEIDA, PRADO, 2005), a equipe formadora aprende no exercício do papel central.

A narrativa da supervisora-monitora Lorena mostra que é possível aprender na execução da função e, quando consegue apreender, o sujeito tem vontade de trabalhar mais nas atividades, porém lamenta que não tenha continuidade dos cursos:

No finalzinho, quando eu e [...] pudemos trabalhar as sínteses. Foi trabalhosa, porque obrigou a gente a também fazer as leituras. E as sínteses dos projetos. Eu até queria ter mais um outro encontro, pra gente falar dos projetos. Fazer aquela devolutiva, porque a esse momento eu não sei se os gestores entraram pra olhar isso Ou a gente manda um memorando pedindo pra eles abrirem, porque eu acho que é fundamental. [Entrevista: **Lorena**]

A percepção da supervisora-monitora Lorena de que os cursos precisam de uma continuidade é o sentimento de que na interação social se produz o conhecimento nas e das instituições (NONAKA, TAKEUCHI, 1997). Não cessam na instituição as transformações ocasionadas pela interação. O exercício da criatividade e da inovação emerge de novas situações que ocorre nos meios estruturais e funcionais (NONAKA, TAKEUCHI, 1997). A consciência de que aprender é um processo contínuo de construção de identidade e de interação com o ambiente (VYGOTSKY, 2003; ENGSTRÖM, 2005) favorece as iniciativas

de gestão baseada no conhecimento nas instituições educacionais. A supervisora-monitora Sílvia afirma que os ambientes virtuais são potencializadores de articulações:

[...] participando de programas de formação continuada, desenvolvidos por meio de ambientes virtuais que privilegiem as interações, a articulação entre a ação e reflexão, a prática e a teoria bem como o trabalho individual e colaborativo [Fórum: **Sílvia**]..

Os valores e as identidades dos participantes são concebidos de forma particular, pois retratam as instituições que representam e as relações sociais que mantém para o exercício dos papéis (PEDRA, 2003) e as próprias experiências de vida. Constroem e posicionam-se como sujeitos sociais de modos peculiares (FAIRCLOUGH, 2003). O gestor José relata a necessidade de ambientação, para que seja traduzida em ação:

[...] precisamos nos ambientar a esses meios de informação para que possamos com toda segurança traduzir em propostas educacionais [Fórum: **José**]..

José percebe que nas oportunidades de aprendizagem existe uma manutenção do contato inicial, busca-se o entendimento de que o processo que ocorre nos cursos não é visto como uma mera aquisição de conhecimento, porém como um processo da participação social (LAVE, WENGER, 2006). Além da interação, o gestor busca mais segurança para exercer as funções gestoras e conseguir fazer um trabalho mais efetivo em prol das práticas sociais. A preocupação com a gestão pedagógica em aprendizados também é uma preocupação do gestor Paulo:

[...] somos capazes de novos aprendizados para administrar a gestão pedagógica [Fórum: **Paulo**]..

É possível perceber nos discurso de alguns participantes a necessidade da organização e da funcionalidade no aprendizado. Uma participante da pesquisa revela que no curso a organização individual foi um dos fatores que auxiliaram os cursistas a conseguirem visualizar os conteúdos e as atividades. A estagiária Maria Lúcia que atuou como parte da equipe orientadora relata que na medida em que os gestores começam a fazer a organização no curso, conseguem fazer a organização em outras esferas profissionais:

No portfólio, eles aprendem a se organizar, a organizar os trabalhos que eles têm em outras esferas das atividades deles. [Entrevista: **Maria Lúcia**]

No questionário, a estagiária Maria Lúcia revela as potencialidades das tecnologias e das ferramentas tecnológicas como modo de organização. Ao responder a pergunta de número 6 (seis) do questionário ela insere no próprio discurso as mudanças na prática social e mostra uma relação dinâmica e histórica do local em que escreve. Conforme indica a resposta dela à pergunta de como a tecnologia poderia auxiliar no tratamento de dados e informações:

A tecnologia auxilia na medida em que possibilita registrar de maneira mais adequada os dados e as informações. Possibilita um acesso mais amplo aos dados, informações e conhecimento. Softwares específicos podem ajudar na interpretação dos dados obtidos em diversas pesquisas. [Questão 6: **Maria Lúcia**]

Outra visão da tecnologia, contudo complementar, é a da supervisora Lorena que exerceu o papel de monitora. Ela trabalha com a idéia de democratização e indica que é preciso que o sujeito seja reflexivo e crítico para o uso das tecnologias, conforme expressa a resposta no questionário:

Quando o acesso à tecnologia for democratizado e a formação das crianças e dos jovens tivesse como objetivo a formação de um sujeito autônomo, reflexivo e crítico [Questão 6: **Lorena**].

As respostas a respeito da tecnologia denotam que o olhar ingênuo para a tecnologia (FREIRE, 1981) transforma-se em discursos voltados para a gestão das tecnologias nas escolas, conforme responde a supervisora-professora Ellen:

A tecnologia auxilia no acesso rápido a dados e informações, transpondo barreiras de tempo e espaço [Questão 6: **Ellen**].

A tecnologia favorece a organização e a interação contribui para o processo organizacional e para a aprendizagem. A gestora Beatriz vê na formação um modo de aprender a trabalhar com as tecnologias:

[...] é importante uma parada para a aprendizagem de tecnologias inovadoras as quais precisamos tanto no nosso dia-a-dia [Fórum: **Maria Beatriz**].

A necessidade de conhecer como trabalhar com as tecnologias, permite inferir que existe uma vontade de aprender para fazer. No cotidiano gestor, existem dados e informações que precisam ser sistematizados e, como relata a gestora Maria Beatriz, é preciso usar os recursos tecnológicos e eles não têm muitas oportunidades para serem instrumentalizados e refletir a própria prática. A gestora Elisabette escreve a respeito da inovação e da busca por qualidade:

[...] é importante inovar, aproveitar os conhecimentos adquiridos através das oportunidades cada vez mais freqüentes de capacitação para o ensino de qualidade [Fórum: **Elisabette**].

Não basta ter vários cursos oferecidos pela instituição. É necessário que seja pensado na qualidade desses aprendizados, conforme é expresso no discurso da gestora Elisabette. A existência de um interlocutor auxilia na compreensão do contexto do curso e na descoberta do prazer em saber que é possível conhecer a produção do par e da equipe formadora e que a interação pode promover uma rede que aprende e que participa da aprendizagem do par. Uma professora-orientadora do projeto revela a satisfação do trabalho dos cursistas em comentar a produção do colega:

No trabalho do portfólio, quando eles descobrem que podem comentar o trabalho do colega. Eles são mordidos por formiguinhas. Eles começam a comentar todas as atividades. É o interessante, quando um vê e se vê comentado pelo outro. Ele comenta o trabalho do outro. Vai lá re-comentar. [Entrevista: **Cristiane**]

A qualidade almejada pela gestora Elisabette pode estar na qualidade da interação descrita pela professora-orientadora Cristiane. O local em que fala o participante enfatiza a análise do curso de modo a privilegiar a instituição e os estudos feitos na área da aprendizagem, logo, o discurso se mostra institucionalizado. Dependendo do papel exercido no curso, os

participantes vêem as necessidades que emergem para que os resultados sejam alcançados. A gestora Elisabette pensa nos cursos como um modo de inovar a prática cotidiana e a professora-orientadora Cristiane privilegia as relações de interação. Complementa essa visão de relacionamento e organização a professora-orientadora Sueli. Relata que, do início ao último módulo do curso, é possível perceber que os cursistas começam a organizar-se, revela que dão ‘um salto’ no processo da formação continuada:

Eles dão um salto para pensar na organização do projeto pro Módulo 4, que eles estarão construindo na equipe da escola. Porque significou uma síntese do que passou e uma abertura para os próximos passos e prosseguimentos de próximos caminhos. [Entrevista: **Sueli**]

O processo de formação continuada é construído na ação, conforme revela a professora-orientadora Sueli, ela percebe como os gestores significam o curso e como podem empreender esforços para a organização na escola. Os sujeitos que figuram neste elemento de análise revelam nos discursos como é importante exercer papéis periféricos e centrais para o próprio aprendizado, afinal estão trabalhando a instituição por meio do curso. As funções desempenhadas no curso parecem desafios iniciais para tornar oportunidades de aprendizagem. O aprender com o outro parece ser um modo efetivo para o exercício das atividades cotidianas.

O entendimento de como funciona o processo de aprendizagem, para os gestores torna uma descoberta que é revertida para a instituição escolar. Conhecendo novas formas de trabalho, o profissional pode executar a função com mais efetividade. A preocupação gestora em sistematizar e aprofundar os conhecimento para utilizar os recursos tecnológicos é uma vantagem pessoal e profissional. Na medida em que existem mais demandas para formações, é possível ter certificações de que os gestores têm condições de trabalhar com mais elementos para a reflexão da gestão e para a instituição.

A familiaridade com a tecnologia que alguns gestores revelam para a supervisora-monitora Lorena, mostra que conseguem significar a formação para a prática cotidiana. Os cursos também são possibilitadores de trabalho em equipe ou desvelamentos de parceiros na própria instituição. A parceria e a interação promovem a vontade de trabalhar em conjunto e saber como os outros estão atuando profissionalmente após o curso.

A visão de que as formações desenvolvidas em ambientes virtuais podem gerar mais interação, permite inferir que as pessoas sentem a necessidade da interação, da articulação, da ação, da reflexão, da teoria e da prática com o registro, o armazenamento e a disseminação. É possível perceber por meio dos discursos que os sujeitos querem aprender mais e usar o aprendizado no contexto. São capazes de novos aprendizados e estão interessados na gestão pedagógica.

A organização no aprendizado emerge dos dados e o mergulho nos dados é realizado, segundo o olhar da teoria que sustentou os levantamentos das questões. Alguns sujeitos demonstram a necessidade de organizar-se e ver os outros se organizando. Dado legítimo, posto que não é conseguido ter efetividade em aprendizados desorganizados. A tecnologia pode ser vista pelos sujeitos como modo de registro, transposição de barreiras de tempo e espaço, acesso e interação. Nos discursos demonstram querer a qualidade e prosseguir os próximos caminhos, com formações. Não sentem-se aptos a seguir percursos sem a interação. Embora não seja somente isso, é possível inferir que os gestores estão mais reflexivos em relação a formações e à tecnologia.

Os discursos dos gestores que participam do curso evidencia interesses em continuidade para a formação. Uma possibilidade seria a construção do currículo em rede para a implementação de Comunidades de Prática (CoP), que são potenciais locais de aprendizado mútuo, todavia precisavam ir além da mera vontade, da noção simplista de captação de recursos (MARTINO, 2005)¹⁰⁵.

A escolha por iniciar com o elemento de análise Processo de Formação Contínua deve-se por ser um dos pilares da gestão baseada no conhecimento. O profissional inserido no currículo em rede deve estar em constante aprendizado e a liderança gestora precisa situar as pessoas nos contextos. Deve estar apto a desvelar competências, habilidades e saberes para auxiliar o gestor nas atividades inerentes a função ou ao cargo exercido. Hierarquicamente, na escola, a equipe gestora é reconhecida por ter a competência de resolver problemas e tomar

¹⁰⁵ As idéias constantes neste parágrafo foram frutos da leitura do texto de Mariluci Alves Martino, cujo escrito recebe o título provisório de **Parcerias - Dialogando com a terminologia** trocado, por meio de e-mail, para a construção de uma *Web-Lesson* para uma atividade de um curso chamado *Peer Coaching*, disponível em: <http://www.tutornet.com.br/entrepares>. Acesso em 20 de outubro de 2005. A *Web-Lesson* está disponível em: <http://www.spaces.msn.com/members/culturaderedeeparceria>. Acesso em 20 de outubro de 2005.

decisões que envolvem a equipe interna e externa da escola. Na gestão democrática, deve ter a participação dos envolvidos no processo educacional. Gestores, professores, funcionários, alunos e comunidade precisam construir o currículo em rede para trabalhar os assuntos relacionados com os contextos e com as pessoas. A necessidade da formação continuada para o gestor demonstra, neste trabalho, ser um caminho para a execução efetiva da gestão, tendo em vista que reconhecem avanços após o início do curso Formação de Gestores Escolares para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias, contexto de investigação da pesquisa.

2. Interação para Formação de Redes e Parcerias

Os sujeitos da pesquisa são seres sociais (VYGOTSKY, 2003) e reconhecem-se como pessoas que não vivem e trabalham sós. O elemento para a análise: Interação para a Formação de Redes e Parcerias emerge nos discursos gestores. A professora-orientadora Sueli escreve no memorial reflexivo dela que gostaria de que a coordenação visse a alegria de uma supervisora, que foi aluna dela, ao enviar o primeiro e-mail:

Eu gostaria que a equipe de coordenação presenciasse a alegria [desta] supervisora quando conseguiu enviar o seu 1º e-mail. A [...] foi uma das melhores alunas desta turma, a mais dedicada a que mais interagiu no Fórum e portfólio. [Memorial Reflexivo: **Sueli**]

A alegria dela – da supervisora – poderia ser por enviar o e-mail, contudo o envio é o precursor de muitos outros que ela – a supervisora – é capaz de enviar. Esse fragmento do memorial reflexivo está no elemento que tem a interação como aglutinadora, pois implícito na ação da supervisora está a possibilidade de trabalho com a tecnologia como potencializadora de formar redes com pessoas (ENGESTRÖM, 2005) que trabalham com ela – a supervisora – ou não. Embora pareça que a supervisora não tenha a dimensão do ato, percebe a necessidade do uso da tecnologia como efetiva para a comunicação. A gestora Luciana insere no fórum o contentamento com o curso e afirma que é um momento ímpar para socializar e trocar experiências:

Momento ímpar onde os gestores (diretores, vice-diretores e coordenadores) envolvidos podem socializar e trocar experiências saindo do âmbito restrito de reuniões, estabelecendo um contato real e virtual em busca de novos conhecimentos [Fórum: **Luciana**].

A gestora Luciana entende que existe a necessidade da interação para a formação de redes que socializam e trocam. Ainda que o contexto seja institucional, prefere que não seja apenas em reuniões presenciais. Demonstra interesse pelo contato virtual e pela busca de novos conhecimentos. Tanto a supervisora, que foi aluna da professora-orientadora Sueli, como a gestora Luciana têm implícita a preocupação em usar de modo mais efetivo a tecnologia. No papel de supervisora, a aluna da professora-orientadora Sueli, pode fazer parcerias e comunicar-se com os parceiros por meio de recursos que agilizem as atividades gestoras. Por exemplo, o supervisor parceiro do gestor não precisa estar na escola diariamente, pode – como é o caso das diretorias de ensino em outras cidades – comunicar-se com o gestor e auxiliá-lo na prática cotidiana dele. Como gestora pode conhecer experiências de outras escolas e analisar as possibilidades de inserção do contexto escolar dela com as devidas alterações. A gestora Cristina procura formas de resolver problemas:

Os coordenadores estão agilizando no máximo algumas atividades nos HTPs, também já demos alguns passos colocando algumas pessoas do convívio escolar a par dos encontros realizados [...] Diretoria capacitando nós gestores, para podemos dinamizar nosso trabalho, podendo assim ir de (ao) encontro cada vez mais direto com toda comunidade escolar [Fórum: **Cristina**].

As gestoras Luciana e Cristina percebem que os recursos são pequenos em relação aos existentes nas corporações, no entanto fazem o movimento de transformação com o que têm disponível para trabalhar. Os gestores mostravam essa assertiva por meio de mãos no queixo, pausa nas falas, testas franzidas, entre outros gestos (TRIVIÑOS, 1998) que caracterizam a tristeza no momento da entrevista. No momento posterior, alegram-se por conseguirem trabalhar com os recursos que têm para as atividades cotidianas. Citam nomes de pessoas da escola que auxiliam nas tarefas gestoras. No memorial da professora-orientadora Sueli está expressa a valorização desse movimento existente na escola:

Aprendi a valorizar ainda mais o que a escola pública faz a duras penas. Mesmo diante da escassez de recursos financeiros, materiais e humanos é impressionante ver o empenho que é feito para que as coisas se realizem

dentro das escolas. Alguns mais, outros menos, mas, ainda assim, vi e aprendi que a escola está buscando caminhos diferenciados do tradicional, considerando, claro, que as barreiras internas e externas à escola influenciam neste movimento. [Memorial Reflexivo: **Sueli**]

A professora-orientadora Sueli não menciona a nomenclatura de currículo em rede, porém no discurso dela, relaciona fatores do percurso escolar que são difíceis de serem feitos sozinhos. O empenho para que as coisas se realizem dentro da escola é fruto do caminhar em conjunto com as outras pessoas. Os gestores, implícitos no discurso da professora, buscam parceiros para auxiliar nas atividades cotidianas. A nomenclatura gestão baseada no conhecimento não aparece nos discursos dos sujeitos. No entanto frases como ‘está buscando caminhos diferenciados do tradicional’, existem indícios de que as escolas buscam modos diferentes de fazer a gestão, podendo fazê-lo pela interação. A assertiva é comprovada com a não resposta pela professora da questão 05 (cinco) do questionário.

Na questão 05 (cinco), pretendia saber qual era o entendimento de gestão baseada no conhecimento que os participantes têm. A professora-orientadora Sueli deixa em branco a questão, porém quando responde a questão anterior inseriu elementos de gestão baseada no conhecimento na pergunta acerca do que era gestão:

Gestão é administrar uma escola em todos os sentidos. Gestão é ter um olhar no administrativo e outro no pedagógico. É ter uma equipe que te mantém informada sobre tudo que o acontece na escola. É poder contar com as parcerias, é poder compartilhar com o supervisor os sucessos e fracassos. É explicar que uma gestão compartilhada não é dividir tarefas e sim trocar experiências [Questão 4: **Sueli**].

A lacuna em relação à gestão baseada no conhecimento pode ser preenchida com elementos que a professora-orientadora Sueli trouxe para o conceito de gestão. Por exemplo, olhar no administrativo e no pedagógico, trabalho em equipe, ter acesso às informações, fazer parcerias e compartilhar as experiências. O conceito de gestão baseada no conhecimento não é difundido na rede pública, contudo os gestores expressam e podem ser observados, por supervisores, em movimentos de solução de problemas cotidianos e de busca de superação das dificuldades que são resolvidas com aproximações da comunidade à escola e com a aproximação do gestor à comunidade próxima. Na entrevista, a supervisora-monitora Lorena

relata como o cumprimento da atividade do Módulo 1 e do Módulo 4 do curso mobilizou as pessoas nas escolas:

Eles descobriam outras possibilidades. Alguns informatizaram os Conselhos de Classes. Outros conseguiram apresentar trabalhos desenvolvidos nas escolas. Projetos através da tecnologia, através dessa incorporação. Socializando para os pais, para as mães no dia-a-dia da escola. Ampliando para a comunidade, a gente ainda vê as coisas muito fragmentadas. Tá entrando aos poucos na escola. Ainda é novidade. Os laboratórios estão sendo enxergados agora. [Entrevista: **Lorena**]

Tanto os supervisores como os gestores percebem as possibilidades de uso da tecnologia e que esse uso era uma oportunidade para que a comunidade fosse trazida para a escola. Começam a registrar as ações que fazem. O registro é compartilhado com os supervisores que começam a entender como podem ser parceiros do gestor (FIGUEIREDO, 2000), enquanto os gestores percebem que para contemplar as reais necessidades da comunidade demanda tempo e empenho para estabelecer parcerias, conforme sugere o gestor José:

Uma parceria entre gestores, professores, alunos, pais e comunidade [Fórum: **José**]

A gestora Fátima afirma que faz essa parceria com a comunidade interna da escola dela entre professores e alunos:

[...] nossa maior parceria tem acontecido entre gestores, professores e alunos [Fórum: **Fátima**]

Na vontade de lembrar todos que auxiliam e complementam o grupo em competências, a supervisora-monitora Lorena lembra de um núcleo de trabalho que não é valorado nos outros discursos, o NRTE:

Tem que colocar a [...] do Núcleo, foi parceira o tempo todo. O tempo inteirinho. Ela tem um domínio muito grande da tecnologia. Lá na hora (no presencial do Módulo 3), ela já ia montando as coisas. Ela já punha a tecnologia para funcionar. Os painéis, ela já colocou o PowerPoint. [Entrevista: **Lorena**]

Lorena lembrou-se de uma ATP do NRTE que foi importante na equipe formadora do curso. Essa importância no grupo era o compartilhar do conhecimento tecnológico. A lembrança do núcleo como parceiro não é incluída em outros discursos. É preciso pensar mais a respeito do núcleo para as escolas, pois tem potencialidade de ser parceiro, contudo, nas turmas pesquisadas, entre professores do curso e estagiário, não se desvela como uma parceria estabelecida ou em andamento, ainda que no exercício da gestão, percebem a importância das parcerias de um modo mais amplo que com segmentos específicos.

É acrescido a esse diálogo que, se não fazem parcerias, é dificultoso trabalhar na escola. Os gestores se percebem parceiros de professores e alunos. A parceria com a comunidade ainda precisa de auxílio para a concretização de espaços de interação (VYGOTSKY, 2003) que tornem efetiva a formalização da parceria com a comunidade e com o supervisor. A gestão democrática precisa ser concretizada (CHIUMMO, 2004). Os indícios de gestão democrática são percebidos pelos professores-orientadores e relatados na entrevista, como revela a professora-orientadora Sueli:

Gestão democrática?!? Eles entendem que é a autonomia pra elaborar um projeto. Onde ele venha a contemplar as reais necessidades da comunidade. Passo a passo com a ajuda das tecnologias [...] É o diretor em relação aos professores, alunos, comunidade em geral. O supervisor com a parceria supervisor e diretor. Eles (supervisores) têm várias escolas, não é uma escola só. Como ele tem que acompanhar a questão dos projetos. [...] Dessa vez, o diretor não está esperando a coisa pronta. Eu (o gestor) vou elaborar um projeto para a minha escola. Desde que eu (o gestor) [...] faça um diagnóstico da minha comunidade. Eu (o gestor) tenho as minhas ferramentas, a tecnologia [...] [Entrevista: **Sueli**]

A construção do conceito de gestão democrática está relacionada com o conceito de gestão baseada no conhecimento pelos elementos, contemplar as necessidades da comunidade, a relação com o professor, com o aluno e com a comunidade, a parceria gestor e supervisor, o ‘não estar esperando a coisa pronta’ e o diagnóstico que deve ser feito para que haja ação. A busca pela interação que gera a parceria é apontada em memoriais, fóruns e entrevistas.

Os sujeitos percebem no par (VYGOTSKY, 2003) as possibilidades de complementaridade para empreender projetos. Ainda que não sistematizem, percebem-se

como conexão da rede, porque a eles é conferida a liderança pelo cargo ou pela função, no entanto precisam esforçar-se para ‘movimentar’ ou ‘ligar’ as competências das pessoas para elaborar o projeto para a escola. Sabem que existe uma aproximação que precisa ser feita. A gestora Elisa afirma que, em uma determinada região, as escolas conseguem colocar em prática o plano de ação por estarem reunidas:

As escolas de [...] reunidas conseguirão por em prática o plano de ação beneficiando os alunos e a comunidade através de troca de experiências.
[Fórum: **Elisa**]

O que a gestora Elisa chama de reunidas denota a atilamento de que só conseguem fazer se fizerem parcerias. Diariamente os gestores constroem redes, porém não chamam por esse nome ou não sistematizam como fazem, nos dados essa nomenclatura não emergiu. Descrevem que têm problemas e que são auxiliados por outros, conseguem ver que o diretor, o vice-diretor e o professor coordenador pedagógico são partes de um todo e precisam estar ‘ligados’ para realizem transformações no contexto. Para as necessidades profissionais os supervisores também procuram colegas, como escreve Ellen no memorial reflexivo:

Ainda enfrento muitos problemas, mas quando não consigo resolvê-los procuro ajuda junto às colegas. [Memorial Reflexivo: **Ellen**]

A supervisora-monitora Lorena percebe que nas escolas, os gestores sabem que a construção de projetos pedagógicos podem ser oportunidades de reuniões para discutir a escola:

Desses Projetos Pedagógicos. Uma coisa que eles comentaram muito. O diretor, o vice e o PCP [...] Foi uma oportunidade única para eles se reunirem e discutirem a escola. [Entrevista: **Lorena**]

Os gestores buscam parcerias em outras escolas e entre supervisores e gestores, quer seja na percepção da necessidade ou no desejo:

maior entrosamento entre escolas e entre escola e DE [Fórum: **Mariana**]

Os profissionais da Educação demonstram disponibilidade e potencialidade para a interação. Interagem a todo o momento (VYGOTSKY, 2003; ENGSTRÖM, 2005). A reflexão da qualidade da interação está aumentando e os planejamentos iniciam com o núcleo hierárquico nas escolas. Diretores, vice-diretores e coordenadores comentam com supervisores que confeccionar o projeto para o curso é uma oportunidade para discutir a escola. É possível inferir que se discutem, assim o fazem em equipe ou com outras pessoas. Fato que mostra que conseguem mais quando não estão sós. A velocidade em que acontecem mudanças na Educação é lenta. As transformações implicam em rupturas – lentas ou bruscas – da inércia e as cristalizações que estão na Educação são mudanças que acontecem no passado. O que toma forma faz o testamento para o novo que nasce dele, quando o formato se esgota ou torna-se velho (FREIRE, 1979). A supervisora-monitora Lorena, talvez não conheça essa assertiva de Freire (1979), todavia conhece na prática como ocorre o trabalho educativo:

Aqui na diretoria temos procurado nos ajudar e as coisas têm caminhado, não com a presteza que gostaríamos, mas dentro do possível. [Memorial Reflexivo: **Lorena**]

Os sujeitos demonstram nos discursos que procuram novas maneiras de trabalhar e apontam a preferência por trabalhar com outras pessoas. Demonstram certo conhecimento da realidade e indicam preocupação em registrar suas histórias. A supervisora expressa a consciência do contexto no memorial reflexivo, afirma que as pessoas estão procurando ajudar-se e por consequência ajudam os outros. As pessoas são seres sociais (VYGOTSKY, 2003) históricos, ideológicos, culturais, têm intencionalidades (FREIRE, 1978, 2003, 2005; FREIRE, SHOR, 1986) e aprendem na ação (ALMEIDA, 2003, 2006; ALMEIDA, PRADO, 2005). A supervisora-monitora Lorena acrescenta no ajuizamento que é bom compartilhar:

É muito bom compartilharmos de suas experiências, dificuldades, aprendizagens e da alegria das conquistas. [Memorial Reflexivo: **Lorena**]

No papel de monitora por duas vezes, ela demonstra a felicidade na entrevista semi-estruturada. Relata que os gestores trocam em comentários nos trabalhos, na leitura da escrita do outro. Faz uma afirmação de que a troca entre as escolas aproximou as pessoas:

Os gestores (estão) achando que é uma coisa boa. Tudo se consegue naqueles momentos presenciais. Essa troca [...] um comentário. Um vai ler. o trabalho do outro. Aproximou as pessoas. Essa troca nas escolas. [...] O que você está fazendo na escola? Eu estou fazendo isso. Por que você não faz aquilo? No fórum, eles trocavam figurinhas. [Entrevista: **Lorena**]

Embora a supervisora-monitora Lorena não tenha expressado as conseqüências dos compartilhamentos, retrata um fato a respeito do ser humano, é curioso (FREIRE, 2000, 2001) e na curiosidade aprende, mas não aprende sozinho. No momento na entrevista semi-estruturada, ela não tinha a intenção de afirmar tal fato, entretanto quando menciona as perguntas que faziam e que ‘trocavam figurinhas’ no fórum, revela uma constatação de que sentiam a necessidade de conhecer o que o outro estava fazendo por meio do acesso aos registros. Essa necessidade, ainda que inconsciente, direciona para o que a escola poderia fazer a partir da idéia do outro. Nos meios digitais ou na oralidade, as pessoas expressam a historicidade do ser. A própria história ou a história do contexto. Reconhecem no ambiente digital a aprendizagem de modo ainda superficial, repensam a respeito da própria aprendizagem e da aprendizagem com o outro. A gestora Glória relata no fórum que está desenvolvendo um projeto que previa a comunicação com vistas para as atividades administrativas e pedagógicas:

O projeto que estaremos desenvolvendo em nossa escola vai estar dando um suporte para a comunicação entre os educadores da escola, pais, especialistas, membros da comunidade e de outras organizações e assim inovando as atividades administrativas e pedagógicas [Fórum: **Glória**]

A aprendizagem precisa da abertura de canais de comunicação. O projeto prevê a comunicação entre os educadores, os pais, os especialistas, os membros da comunidade e outras organizações. Implícito a essa idéia está a percepção de que as pessoas aprendem com os outros e a parceria é um modo de reconhecer que precisam dos outros para somar esforços nas escolas. Os gestores sentem necessidade de trabalhar em parcerias internas e externas. O conceito de parceria começa a ser modificado e se desenvolve em direção aos princípios da interação. As atividades gestoras acontecem por meio da equipe, relata na entrevista a professora-orientadora Sueli:

A noção da amplitude da palavra parceria. Tudo que acontece, ele (o gestor) responde. Explica o que é uma parceria [...] é o simples fato de sentar ao lado

da equipe e trocar uma idéia [...] naquele momento. Isso já é uma parceria. Elaborar junto. E a rede, ela se forma quando as escolas acabam trocando informações. [...] Uma empresta para outra. Idéias. Uma série de coisas. A parceria, no princípio, é física. Em um segundo momento, percebem o que é parceria. [Entrevista: **Sueli**]

A parceria é possível entre os pares sem ser predatória, na medida em que o ser se descobre enquanto parte de um todo – escola – com a qual mantém relações de pertença e, portanto, de respeito a si mesmo e ao outro. É possível auxiliar o par que está perto. O movimento segue na interação em atividades pequenas como o acolher em momentos de dificuldades para atendimento de uma necessidade momentânea a criação de vínculos que são refletidos no contexto organizacional (NONAKA, TAKEUCHI, 1997). Em uma prosopopéia¹⁰⁶, a instituição ‘aprende’ não pela imposição, mas por atitudes voluntárias¹⁰⁷ (FREIRE, 2003), como é desvelado o caso relatado no memorial da supervisora-monitora Ellen:

Não ter em casa um micro (foi) o que me ajudou a ser acolhida pela minha amiga [...] que me ofereceu em sua casa seu equipamento e também dos gestores da [...] que me autorizaram a utilizar o micro na escola. [Memorial Reflexivo: **Ellen**]

Fato confirmado na digressão da supervisora-monitora Lorena, durante a entrevista semi-estruturada:

Como a [...]. Mora lá em [...] E a gente viu que tinha muita afinidade. Uma afinidade [...] Aquela coisa da procura A gente se afina muito nesse ponto. Ela tem muita paciência. Ela teve muita paciência comigo. Ela tem maior domínio da tecnologia. Já veio com domínio bem grande da tecnologia. Então, a gente fez uma parceria muito boa. Porque ela não tinha o computador em casa. Então, a gente disponibilizou horários [...] com um problema aqui. A gente tem que dar conta desse trabalho até tal dia. A gente dava um jeito. Vamos trabalhar aqui. [Entrevista: **Lorena**]

¹⁰⁶ Prosopopéia ou personificação é a figura de linguagem que ‘empresta’ do humano características do ser para pessoas jurídicas ou edificações inanimadas de acordo com o DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA LAROUSSE. São Paulo: Ática, 2001. p. 807.

¹⁰⁷ Inserido no referencial teórico deste trabalho como atos que contribuem para as transformações sociais, edificam-se na vontade dos participantes e na presença de uma liderança em um momento histórico propício (FREIRE, 2003).

A convergência de interesses é um fator que emergiu dos dados e pode ser importante para a formação de parceria na interação. As atividades diárias demandam entendimento, análise e reflexão. O delegar não constitui vínculo de interação. Para a resolução do problema são necessários vários setores da Educação trabalhando juntos em domínios – assuntos – que emergem do cotidiano das escolas. As supervisoras, em uma micro-sociedade – o curso, relatam uma solução para problemas específicos e locais. É na atividade da interação que aborda os esforços. Os retratos das atividades enfatizam as relações de troca, as equivalências de valores e as correspondências de emoção (HAKKARAINEN, 2005).

Os espaços virtuais da rede pública para a participação e para a interação são restritos a inserção de relatos de atividades, de ações e de projetos representativos para as escolas. Fato que diminui a participação (FREIRE, 1985, 2003), na qual os profissionais da Educação assumem responsabilidade pela dimensão dialógica (FREIRE, 2001, 2003, 2005; ALMEIDA, 2003; ALONSO, ALMEIDA, 2003; CHIUMMO, 2004). O compartilhamento das práticas pedagógicas e administrativas são potenciais maneiras de relacionar membros à instituição de modo social (WENGER, 1998) e a construção do repertório compartilhado das rotinas, das responsabilizações, do vocabulário, dos estilos e dos recursos tecnológicos (WENGER, 1998, 1999). Essa assertiva pode ser a conclusão para este trabalho, no entanto denomino-a como parte da interpretação dos dados que emergiram, pois a emergência nos discursos é a socialização, o diálogo, a interlocução e a troca de experiências.

Os sujeitos demonstram a vontade de compartilhar e revelam o compartilhamento com os recursos que têm e conheciam. Buscam, segundo os escritos, a parceria com as diretorias de ensino para aprenderem mais. As parcerias internas e externas para soluções de problemas são mencionadas, porém não relatam as tomadas de decisões. Os gestores procuram ‘caminhos diferenciados do tradicional’ para modificar a gestão. Essa transformação não é sistematizada e tampouco disseminada para a rede pública, constitui-se em ação isolada e local, ainda que tenha na constituição da ação a interação entre as pessoas.

O conceito de gestão baseada no conhecimento não é conhecido e a definição de gestão possui elementos implícitos ao conceito estudado neste trabalho. Os gestores, nas práticas cotidianas, ainda que sem sistematização, demonstram que trabalham com a socialização e com a comunidade. Socializam o realizado, porém não compartilham a busca conjunta de soluções. Não mencionam parceiros como o NRTE, nem relatam se buscam essa parceria, por

mais que exista o conhecimento do núcleo por parte das escolas – dado não revelado na pesquisa – não conseguem visualizar uma parceria com o NRTE.

Outro conceito, a gestão democrática, que prevê a interação, a formação de rede e de parceria, foi percebido pela professora-orientadora Sueli e, segundo ela, entendido pelos gestores, na autonomia para elaborar projetos que contemplassem as necessidades da comunidade e na parceria interna e externa, incluindo supervisores. A troca de experiências é contemplada como modo de pôr em prática o plano de ação. A possibilidade encontrada para ser realizado é o agrupamento entre as escolas de uma determinada região. Novamente, o compartilhar a busca conjunta de soluções não foi mencionado.

As oportunidades de discutir o profissional ou a escola por meio de colegas mais próximos ou equipe gestora reunida para pensar os projetos pedagógicos são entendidos como maneira de desenvolver ações que acontecem em conjunto na escola. Existem horários de trabalho coletivo para os professores, não para os gestores e, quando se reúnem, conseguem construir projetos descentralizados que prevêm atender a comunidade interna e externa.

O tempo em que as mudanças acontecem ainda é lento, relato de uma supervisora, porém, quando conseguem compartilhar, comunicam as experiências, as dificuldades e as aprendizagens. Uma prática ainda não sistematizada, mas que aproxima as pessoas e aumenta a troca entre as escolas, segundo menção dos participantes da pesquisa. Ações isoladas são feitas nas escolas públicas com a comunidade interna e externa. Essas transformações de realidade presumem a interação na rede das escolas e as parcerias para a concretização da ação que desenvolve em conjunto na escola.

O termo parceria não é efetivamente refletido entre os sujeitos da pesquisa, embora demonstrem que as ações individuais e coletivas precisem de colegas de trabalho, professores, funcionários, alunos, comunidade escolar e outras organizações. A identidade das pessoas e do grupo precisa ser conhecida para a legitimação das redes que se formam nas escolas. O compartilhar da ação no desenvolvimento, ou seja, a colaboração, o fazer e o pensar em conjunto não aparecem na interpretação dos dados.

3. Identidades Individuais e Coletivas

A tecnologia cria modos diferentes de produção e socialização do conhecimento. O conhecimento na instituição é a informação ressignificada e transformada em convicções e em ideologias. Evolui a partir das origens históricas dos sujeitos (FREIRE, 2003) e é contextualizado de modo diferente pelos profissionais da Educação. A identidade é um processo vinculado ao sujeito e ao coletivo, tem como estrutura o sentimento de pertença. A identidade individual pode ser compreendida no comportamento, nas reações e nas escritas dos sujeitos. É subjetiva, no entanto está configurada na sociedade e é transformada nas relações de interação, na consciência e na estrutura social, na qual o sujeito está inserido. No ambiente virtual se revela por meio dos registros, nas diferentes articulações das marcas das escolas.

A identidade coletiva tem como base as trajetórias individuais, portanto construída pela história das pessoas e reforçada pelas identidades individuais e pela integração entre as pessoas formando um todo que embora não seja equivalente à soma das partes, traz em na potencialidade as partes, as quais também trazem indícios do todo em uma perspectiva de complexidade (MORIN, 1996, 2003). Na identidade coletiva reside a tensão entre a permanência e a mudança, assim, a interação e as negociações fazem parte das táticas do grupo para a transformação. As identidades individuais e coletivas são essenciais para a definição da identidade profissional. A professora-orientadora Cristiane escreve no memorial reflexivo que os gestores têm medo de trabalhar com a tecnologia e se sentem envergonhados por não saberem como utilizar os recursos tecnológicos, embora reconheçam o valor da tecnologia:

[...] no início do curso eles falam que não sabem mexer na máquina, inclusive como ponto positivo, já que os demais também não sabem, o que cria uma identidade confortável no grupo, mas a medida em que são desafiados a se envolverem com as atividades e interações, eles assumem estarem envergonhados em não saberem mexer na máquina. Percebi que no final eles tomam um interesse especial em aprender a lidar com o computador e a serem os propulsores da incorporação das TIC na escola. Acredito ser um grande avanço. [Memorial Reflexivo: **Cristiane**]

A construção coletiva da identidade gestora perpassa pela falsa idéia de que hierarquicamente precisam saber tudo. Quando deparam com problemas que não conseguem resolver, como ‘mexer na máquina’, começam a expor a dificuldade como esperança de que sejam minimizados os desafios. Nesse caso relatado pela professora-orientadora Cristiane, os gestores encontram ecos no grupo, o que facilita o sentimento de pertença. Nos desafios para novas atividades, sentem o medo do fazer errado e, novamente, relatam os problemas. Somente conseguem superar as dificuldades no grupo e na ação, ou seja, na medida em que constroem o conhecimento, os paradigmas são refletidos individualmente e no grupo. Os atributos culturais herdados na educação são marcantes, como comprova a professora-orientadora Cristiane na afirmação: ‘no final’ o interesse dele é de aprender a trabalhar com a tecnologia e a incorporar na escola. As mudanças internas demoram a acontecer, por mais que valorizem a tecnologia.

A reflexão do papel gestor e o reconhecimento do que deve ser feito facilita o processo de mudança. O gestor José relata o que não podem ficar alheios à evolução:

[...] nem todos profissionais de educação - como eu - criaram o hábito de usufruir da informática. [...] Embora nossa escola ainda tenha apenas um micro-computador conectado na rede, tem-nos sido muito útil em várias atividades, mas destaco a principal que é o preparo dos gestores para estes novos tempos, pois não podemos ficar alheios à evolução. [Fórum: **José**]

O gestor José expressa a importância da formação do gestor com a finalidade de não estar alheio à evolução. O gestor tem consciência de que precisa de mais formações. Relata que tem o hábito de trabalhar com a informática, assim, o único computador é visto como uma possibilidade de trabalho. A identidade construída afeta a interação. Reconhecer o contexto institucional e intersubjetivo desenvolve a identidade pessoal e social nos processos de interiorizações que orientam os valores morais e o pensamento crítico (CARPAY, OERS, 2005). O gestor Paulo identifica na tecnologia ‘uma nova forma de buscar o saber’:

Com a informática integrada à educação, identificamos uma nova forma de buscar o saber, e assim, fazer com que a educação aconteça através da produção do conhecimento. Portanto, temos que trabalhar para que todos os nossos alunos tenham acesso. [Fórum: **Paulo**]

Existe o mito de que a tecnologia pode resolver problemas e é incorporada na identidade individual e por conseguinte na coletiva. É possível perceber que existe uma mudança ainda pequena de paradigma que afeta a identidade, porém significativa. O gestor Paulo escreve que é por meio de novos aprendizados que conseguem transformar a Educação e precisa trabalhar para que os alunos tenham acesso à tecnologia na escola. O trabalho é árduo e ele demonstra uma consciência ainda ingênua ao indicar a certeza de que com o próprio trabalho consegue. O acesso é garantido quando existir além da infra-estrutura adequada, a análise, a reflexão e a boa vontade das pessoas que trabalham na escola, além de outros fatores. A consciência gestora está em processo de desenvolvimento e o gestor Wilson demonstra que é importante o uso da tecnologia com os alunos. As intenções gestoras são remissivas as verdades individuais e coletivas. Um bom projeto pedagógico, um professor ou a equipe motivada e alunos participantes podem ser uma solução de uso da tecnologia, segundo revela um gestor:

Elas ajudam quando há um bom projeto pedagógico, um professor ou equipe motivados e competentes e alunos participantes. As tecnologias atrapalham quando são supervalorizadas, quando se pensa mais na embalagem do que no conteúdo, quando o planejamento e a execução de um curso é inadequado, quando se busca baratear custos sem qualidade. [Fórum: **Wilson**]

A consciência que esse gestor tem para o trabalho é a da equipe, porém não evidencia como fazer um ‘bom’ projeto pedagógico, o que são professores ou equipes ‘competentes’ e alunos ‘participantes’. Na construção do conhecimento escolar precisa ter esses elementos, no entanto com a devida conceituação de projeto pedagógico, competências dos professores e participação. A escolha desse fragmento do fórum deve a demonstração de um senso comum que desencadeia uma discussão a respeito da tecnologia no primeiro fórum do curso: Socializando as experiências com as TIC.

A percepção gestora de que se precisa mais que a tecnologia para modificar a gestão demonstra reflexão dos contextos educativos e atilamento para a participação dos sujeitos escolares. A visão de que os aprendizados estão no percurso das ações e que o currículo precisa do humano para se desenvolver relaciona-se com o sentido de pertencimento e com as atuações nas redes, as quais ainda não estão claros nas discussões. Embora apareçam pontualmente em alguns depoimentos como o do gestor Paulo, no fragmento em que menciona a educação com a produção do conhecimento. Os gestores, nos fóruns, escrevem a respeito de comprometimento da equipe, esforço constante, vontade e postura:

É preciso comprometimento de todos os envolvidos na ação pedagógica
[Fórum: **Noemi**]

O comprometimento é a preocupação da gestora Noemi. Para ela, ‘todos’ devem estar envolvidos na ação pedagógica. Segundo o escrito, ela está comprometida e espera que as pessoas da escola também estejam. A supervisora-aluna Regina complementa a idéia da gestora Noemi ao escrever a respeito do esforço constante:

[...] é necessário por parte da equipe escolar um esforço constante para que as tecnologias disponíveis sejam utilizadas efetivamente [Fórum: **Regina**].

Para a supervisora-aluna Regina é necessário um ‘esforço constante’ para que as tecnologias sejam utilizadas efetivamente, ou seja, o trabalho constante com as identidades coletivas. Como o discurso dela vem da diretoria de ensino, acredita que os gestores devem ser persistentes para implantar o uso efetivo na escola. A gestora Cláudia repassa para os professores e funcionários a idéia de que o esforço conjunto e a vontade permitem ‘levar avante a escola’:

[...] vontade dos gestores e de muitos professores e funcionários [...] [Fórum: **Cláudia**].

O local que circula o discurso é o fórum, porém as pessoas representam papéis diferentes e identidades individuais e coletivas diversas. Na diretoria de ensino, acreditam que a liderança gestora consiga modificar realidades. Na escola, encaminham o problema para os professores e funcionários. Outra supervisora-aluna insere no fórum como deve ser a postura dos educadores:

[...] uma nova postura dos educadores, para enfrentar os desafios da escola do nosso tempo [Fórum: **Laura**].

Chama de uma ‘nova’ postura o modo que os educadores devem enfrentar os desafios da escola. Entende que os problemas devem ser resolvidos nas escolas, não indica ou oferece a

parceria do supervisor para a resolução dos problemas das escolas e tomadas de decisões. A gestora Denise reconhece que precisa de mudança no contexto escolar:

[...] a escola precisa se inserir nas mudanças, que são muitas, ocorridas atualmente, do contrário será muito difícil diminuir a distância da escola com a sociedade atual [Fórum: **Denise**].

A visão de mudança, ‘que são muitas’, denota a consciência do contexto e da noção de Educação em mudança. A afirmação de que é difícil diminuir a distância da escola com a sociedade atual, se a escola não mudar, indica o desejo da gestora em modificar o contexto da escola, todavia não atribui a ninguém o papel transformador, ao contrário da gestora Rosana que ‘vê’ em cada integrante da equipe um potencial modificador da realidade:

[...] numa atuação conjunta na Unidade Escolar, nos leva pensar que cada integrante da equipe escolar tem o seu papel e suas tarefas [Fórum: **Rosana**].

Cada integrante da equipe escolar tem o papel e a tarefa que juntos podem modificar o contexto, por meio de uma identidade coletiva fortalecida pelo grupo e liderada pelo gestor. Em relação à liderança do gestor, a gestora Simone, afirma:

O gestor tem papel fundamental pois é ele quem pode aproximar esse trabalho junto aos docentes. Operacionalizar o sistema com objetivos, ter compromisso e liderança [Fórum: **Simone**].

Existe o reconhecimento do papel gestor como o líder na escola. A liderança é para aproximar os professores e trabalhar com objetivos claros e com compromisso em relação à escola. No entanto não basta ter a liderança, precisa compartilhar com cada participante do processo educativo a condução da escola em co-responsabilidade. Essa é a contribuição da gestora Berenice:

[...] todos se sentem mais responsáveis quando participam das ações [Fórum: **Berenice**]

A co-responsabilidade é parte integrante da identidade coletiva, tal qual a participação. Na medida em que o gestor dá ‘voz’ aos professores, funcionários, alunos e comunidade, está chamando as pessoas para compartilhar o processo de decisão e os compromissos decorrentes, afinal são eles os responsáveis pelo processo de ensino e de aprendizagem na escola. Para chamar para o diálogo, o gestor deve conhecer os participantes e se dar a conhecer, precisa reconhecer a identidade da comunidade para trabalhar com a comunidade:

[...] nossa comunidade escolar é muito carente [...] mas em compensação são solidários e participativos [...] vivemos um momento de grandes mudanças, e o papel do gestor é gerenciar a escola e administrar a comunidade, conforme as possibilidades que ela nos oferece. A TIC veio inovar o ambiente escolar, abrir novos horizontes e agilizar a organização e a comunicação [...] [Fórum: **Elisabette**]

O senso de pertencimento precisa de articulações de valores na rede (WENGER, MCDERMOTT, SNYDER, 2002). Reconhecer os pontos desfavoráveis e favoráveis da comunidade, é uma maneira que gestora Elisabette percebe a comunidade como parceira. Embora tenha usado o termo administrar, pretende mostrar o alcance da escola. No quesito tecnologia, a gestora pensa nela como um modo de inovar a gestão, como uma possibilidade de organização e comunicação. Outra possibilidade da tecnologia é vista de modo diferente nas palavras do gestor Paulo:

[...] melhor preparados para que conduzamos a nossa comunidade escolar e local a uma inclusão digital de fato, onde os compartilhamentos nos ambientes de uso tecnológico deverá ser uma constante [...] [Fórum: **Paulo**]

O gestor Paulo pensa em incluir digitalmente a comunidade e explicita uma vontade ainda maior, a de que compartilhar em ambientes virtuais. Ainda que possa ser mais complicada a implementação desses ambientes nas escolas sem a infra-estrutura que os órgãos centrais devem prover. É um desejo de modificar a escola por meio de uma comunidade mais atuante. A supervisora-aluna Laura busca a qualidade para as escolas:

Acredito que é imprescindível a apropriação da tecnologia e, conseqüentemente, uma nova postura dos educadores, para enfrentar os desafios da escola do nosso tempo. A superação do isolamento e a prática do trabalho colaborativo possibilitarão um avanço na busca de uma educação de qualidade. [Fórum: **Laura**]

A supervisora-aluna Laura acredita que seja importante apropriar-se da tecnologia. Novamente, remete aos educadores o papel transformador. Nessa contribuição, relata que os educadores precisam sair do isolamento e trabalhar de modo colaborativo. A historicidade de cada agrupamento tem implícita uma maneira de trazer os sujeitos para o grupo, um chamado à participação. As identidades são construídas no reconhecimento mútuo e nas negociações de significados (WENGER, 1999). As harmonizações e as intimidades são configurações que estão inseridas no currículo. Conhecer a comunidade escolar, perceber o papel do gestor e dos demais educadores que atuam na escola e ter consciência do uso das tecnologias na gestão e demais atividades da escola, facilita nas tomadas de decisões na escola.

A tecnologia é implementada nas escolas desde a década de 90 e o último concurso para provimento do cargo de diretor de escola prevê que o gestor saiba trabalhar com o computador e com a *Internet*. Na análise dos discursos emerge que os gestores ainda não eram capazes de trabalhar com essas tecnologias, somente no final do curso conseguem superar os desafios pessoais e indicam a existência de um processo de incorporação dos recursos tecnológicos na escola. Somente um gestor afirma ser conhecedor da tecnologia e que consegue trabalhar com um computador conectado na Internet. Ainda que seja possível que outros também consigam, apenas um afirmou.

Os gestores vêem na tecnologia integrada à Educação um modo de buscar o saber e pretendem que os alunos tenham acesso aos recursos tecnológicos. A ênfase é que exista relação com o projeto pedagógico. A identidade gestora ainda não está totalmente construída para gestores e supervisores. Gestores escrevem a respeito do comprometimento de ‘todos’, de uma atuação conjunta com a comunidade interna da escola e da responsabilização de ‘todos’ nas ações escolares. Supervisores cobram mais esforços dos gestores das escolas e demais autoridades do sistema para implementação das tecnologias. Embora poucos se percebam como sujeitos históricos das mudanças almejadas. A visão de escola e sociedade emerge com destaque para as modificações na escola, para diminuir a distância em relação à sociedade atual.

A liderança gestora é reconhecida, tal qual as potencialidades da comunidade escolar. A superação do isolamento e o trabalho colaborativo são classificados como possibilidades de

avanços na busca da Educação de qualidade. Identificar cada pessoa na escola favorece a construção da identidade. Os grupos humanos diferem nas identidades, uma pista de que a aprendizagem não é só consequência do processo educacional. É conseguida por meio do intercâmbio com o mundo e com as pessoas em um ambiente social, inclusive na educação formal e informal, respeitando as diferenças e as preferências de aprendizado. A aprendizagem depende primordialmente de uma intenção do sujeito, é preciso querer aprender, seja em situações de educação formal, informal ou nos afazeres cotidianos. Ocorre por meio de uma construção individual e singular (CAVELLUCCI, 2003).

A aprendizagem acontece por meio de uma construção individual e singular. Nesta construção são atribuídos e/ou negociados significados, formados e/ou aprofundados conceitos e isto ocorre por meio de processos mentais, que dependem das estruturas e dos repertórios cognitivos e emocionais do sujeito, incluindo as próprias preferências e estratégias de aprendizagem. Tais estruturas e repertórios vão sendo aperfeiçoados ao longo da vida e estão intrinsecamente relacionados a um contexto mais amplo, o do desenvolvimento cognitivo e emocional do sujeito, isto é, ao modo como ele se relaciona com suas próprias idéias, emoções e sentimentos, à forma singular como recebe e processa informações, vê, sente e se relaciona com o mundo e/ou com as outras pessoas em um ambiente social (CAVELLUCCI, 2003).

As práticas cotidianas, a reflexão e a experimentação são modos de transformação cultural e social que têm uma potencialidade com a organização e com o registro possibilitado pelo uso da tecnologia. Conhecer o outro e perceber os contrastes, os fatores de harmonizações e a superação do isolamento evidenciam indícios de uma gestão que percebe a necessidade da mudança.

A história construída a partir das trajetórias será marcada pelas ações, pelas práticas e reflexões do indivíduo e da coletividade. A historicidade na Educação é consequência da ação do homem na perseguição dos objetivos. A ideologia do cotidiano (FREIRE, 2003) está nas relações que as pessoas mantêm com os grupos por meio das orientações que a sociedade exerce nos seres. O olhar na identidade deve ser de fora para dentro, nesse sentido conseguimos ver a partir da vivência social e das alocações dos gestores a busca do próprio discurso como referencial para o sujeito e para a coletividade.

4. Práticas Pedagógicas e Administrativas

O trabalho com as práticas cotidianas é importante para o indivíduo e para a instituição (WENGER, 1999) educativa, conforme expressam por meio dos discursos. Por não ter hábito de sistematizar e registrar o trabalho diário, não é especificado como os gestores trabalham, como resolvem os problemas e como têm acesso a novas idéias. Nos fóruns do curso Formação de Gestores Escolares para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias, contexto de investigação da pesquisa, é possível perceber que os gestores têm a consciência de como devem ser as práticas pedagógicas e administrativas.

As organizações do setor público enfrentam o desafio de construir e armazenar o conhecimento em um contexto de aumento de escala (WENGER, 2000, 2002, 2005) e essas dificuldades se refletem nas escolas. Falta, portanto, a conscientização do órgão central e, talvez, parcerias para promover a aproximação do gestor com oportunidades educativas para o trabalho com as práticas pedagógicas e administrativas.

As melhorias na área da Educação precisam de coordenação e compartilhamento de informações e conhecimento, interlocução e diálogo entre os vários níveis de hierarquias do governo (WENGER, 2002, 2005). Os gestores demonstram a necessidade da rapidez, da estética, da comunicação e da consulta, conforme escreve o supervisor Marcos:

[...] o preenchimento dos mais diversos documentos ganhou muito em rapidez, precisão e mesmo em termos estéticos. No âmbito pedagógico [...] a possibilidade de acesso e comunicação de princípios e práticas pedagógicas antes difíceis de serem imaginadas [...] possibilidade de consulta a textos legais de forma mais rápida e fácil. [Fórum: **Marcos**]

O supervisor Marcos nota que o trabalho fica mais rápido, mais preciso e mais estético com o uso das tecnologias. A comunicação e as buscas por legislações tornam-se mais fáceis. Insere no fórum as atividades dele com a tecnologia e expande o raciocínio para as escolas.

Não considera os compartilhamentos por meios tecnológicos. As práticas cotidianas podem ter intercâmbio e interpretação (WENGER, 2005) e as pessoas podem interpretar a realidade e transformá-la ou não (FREIRE, FAUNDEZ, 1985). Na mediação do fórum: Ações em andamento, a supervisora-monitora Sílvia reconhece que os gestores têm conhecimentos similares e problemas parecidos, no entanto quer saber como sistematizam as práticas gestoras:

[...] pergunto: Que ações estão desenvolvendo utilizando os recursos da informação e comunicação ora estudados nesse curso? [Fórum: **Sílvia**]

Os registros desse fórum permitem perceber como os gestores implantam as ações e como fazem o trabalho com as tecnologias. A supervisora Sílvia pergunta quais as ações desenvolvem nas escolas, a fim de que compartilhem as ações e escrevam as práticas em que utilizam e como utilizaram a tecnologia. Os gestores podem desvelar o conhecimento institucional e o currículo em rede para trabalhar as práticas pedagógicas e administrativas com base nos dados inseridos no sistema institucional e com o planejamento efetivo após o diagnóstico do contexto. Como liderança, o gestor tem o papel fundamental de articular o pedagógico e o administrativo, conforme revela a inserção no fórum pela gestora Simone:

Quando a maioria dominar os conceitos e práticas ficará muito mais fácil o trabalho a ser desenvolvido. Ter conhecimento dos objetivos e transformá-los em conhecimentos. É preciso gerenciar para que todos tenham acesso diretamente no processo. [Fórum: **Simone**]

A gestora Simone sugere que primeiro as pessoas precisam dominar os conceitos e as práticas, depois, ter conhecimento dos objetivos e transformá-los em conhecimento. Ao mesmo tempo em que afirma a necessidade do acesso pelo gestor, restringe com pré-requisitos que em uma micro-sociedade – a escola – são inviáveis, tendo em vista que o percurso da escola é construído em redes, tornando uma ilusão, as fases descritas pela gestora. Contudo a gestora Simone percebe no gestor uma liderança e uma pessoa que possibilita o acesso ao processo gestor. Dá a idéia de que o gestor pode dar ‘voz’ aos participantes na escola. As atividades e os processos fazem parte da rotina escolar e as práticas cotidianas têm conhecimento tácito que precisa ser trabalhado (WENGER, 2000, 2002) pelos gestores com a equipe interna e com a comunidade escolar de modo a torná-los o mais explícito possível. Os

registros e os armazenamentos do conhecimento produzido na escola podem ser ideais para iniciar novatos na prática escolar e para criar a cultura de busca da explicitação do conhecimento. A postura de aprendente é sugerida pelo gestor Wilson:

[...] torna-se necessário que os gestores, professores possam assumir uma postura de aprendente. [Fórum: **Wilson**]

A concepção do papel gestor, segundo a inserção no fórum, permite abolir a hierarquia de quem sabe é só o gestor. A análise e a reflexão do conhecimento na prática escolar permite que os membros discutam as idéias características do currículo em rede e do conhecimento produzido nas escolas. Podem trabalhar juntos na resolução de problemas e ter a informação quanto ao desenvolvimento das inovações (WENGER, 2005). A supervisora-monitora Lorena percebe a realidade que emerge para o trabalho com as práticas escolares:

Também as ações que devem ser planejadas/discutidas pelos gestores sempre levam a fincarem pé na realidade de suas escolas, levando-os a refletirem sobre as reais possibilidades e dificuldades em cada decisão tomada. [Memorial Reflexivo: **Lorena**]

O trabalho com as práticas cotidianas é percebido pela supervisora-monitora Lorena como uma necessidade que deve ser planejada, discutida, contextualizada e re-contextualizada, um indício de que a gestão baseada no conhecimento é pensada. Não com o nome dado neste trabalho, porém com a sensação de que precisa ser modificado o modo como é trabalhado nas escolas, isto é, existe a idéia, não o conceito explícito. A dialética modifica a prática cotidiana (FREIRE, 2001) para evidenciar as contradições da realidade social e resolvê-las no desenvolvimento histórico. A supervisora-professora Ellen insere no memorial reflexivo o trabalho com o Projeto Político Pedagógico da escola e a necessidade de compreender mais as teorias:

[...] foi no cerne dos Projetos Pedagógicos das UEs, mexeu com conceitos, apontou para a necessidade de se articular as equipes administrativa e pedagógica, fundamentou a importância de se estabelecer parcerias para o desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas. Em pouco tempo possibilitou o envolvimento dos gestores que ao falarem/refletirem sobre o cotidiano das escolas, também criaram teorias [Memorial Reflexivo: **Ellen**].

No memorial reflexivo, relata como percebe que passou a ser a prática gestora. Os gestores repensam os Projetos Políticos Pedagógicos, articulam as equipes, estabeleceram parcerias para desenvolver o projeto central de gestão de tecnologia da escola e, no movimento teoria e prática, criam os próprios conceitos. A mesma supervisora, no momento da entrevista semi-estruturada, retoma o trabalho que os gestores fazem com o Projeto Político Pedagógico:

A articulação do Projeto Pedagógico da escola com a tecnologia. A gente vê a possibilidade de saber as etapas de um projeto. [...] Aos poucos, a gente foi vivenciando cada parte, como deve ser um projeto. As etapas de elaboração, as ações necessárias. Até chegar no projeto. Esboçado, registrado, o que vai pra a prática. Foi tendo uma linha. Conduzindo para um projeto que vai se vivenciado e que em alguns lugares já tem essa condução. [Entrevista: **Ellen**]

A supervisora-professora Ellen recorda que o projeto inicia com a elaboração, o esboço, segue para o registro formal, o projeto, e a colocação em prática. Explica que, em algumas escolas, os gestores conseguem implantar o projeto. Era esperado nessa atividade¹⁰⁸ que o gestor trabalhe coletivamente, com a comunidade interna e externa. Faça um diagnóstico da realidade e, diante dos problemas e das soluções que se revelam no processo de ação e nas trocas com outras unidades escolares, conseguem articular no coletivo da escola a incorporação das tecnologias. Registrem e organizem o Projeto Gestão Escolar e as Tecnologias. A integração desejável é das dimensões técnico-administrativa com a pedagógica no Projeto Político Pedagógico da escola. O resultado é o Projeto Gestão escolar e as tecnologias com o planejamento elaborado no coletivo escolar e a articulação com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Nas práticas sociais, estão implícitas as identidades individuais e coletivas (WENGER, 2005) construídas nas experiências. Não são temporárias como são as equipes formadas nas escolas e se organizam em torno dos interesses dos membros (WENGER, 2000, 2002, 2005). A percepção de duas professoras-orientadoras do curso quanto à gestão democrática, denota que os gestores estão mudando as práticas pedagógicas e administrativas, conforme entrevista semi-estruturada e memorial reflexivo:

¹⁰⁸ Atividade com roteiro inserido na Biblioteca do curso.

A ação na escola começa a vivenciar alguns pontos da gestão democrática, quando eles percebem que estão começando a dar alguns passos em direção a gestão democrática. Quando lêem textos que falam sobre a gestão democrática. Isso é possível, realmente, de acontecer [Entrevista: **Sueli**].

A primeira, professora-orientadora Sueli, afirma que nas ações que os gestores trabalham nas escolas têm indicativos da gestão democrática e é intencional. Após as leituras, identificam nas ações elementos pertencentes à gestão em questão. Era a identidade individual do gestor e a identidade coletiva da escola que, por meio de aprendizados institucionais, conseguiam transpor o curso e modificar a realidade. A segunda professora-orientadora, Cristiane, escreve no memorial reflexivo que a comunidade está envolvida:

O envolvimento da comunidade nas questões escolares tem sido um diferencial positivo para a melhoria da qualidade da escola. [Memorial Reflexivo: **Cristiane**]

Os gestores percebem que não podem mais ignorar o conhecimento e a ajuda da comunidade externa. Tal qual a comunidade precisa da escola, a escola precisa da comunidade. O diferencial que potencializa a qualidade na escola é a participação. No conceito de gestão democrática está implícita a participação ativa dos sujeitos e o fortalecimento das instituições por meio da organização da comunidade interna e externa à escola (FREIRE, 2000, 2001, 2003, 2005) que, a supervisora-professora Ellen escreve que percebe indícios de articulações nos projetos desenvolvidos na escola:

[...] sinto que o mergulhar na prática das escolas será uma constante, dinamizando e articulando todos os projetos desenvolvidos. [Memorial Reflexivo: **Ellen**]

A percepção de que as atividades escolares têm a dimensão dialógica, a institucional e a funcional e a análise de que a tecnologia potencializa o trabalho articulado com as práticas pedagógicas e administrativas são indicativos de que na rede pública existem pessoas dispostas a trabalhar o conhecimento na prática de modo diferente:

[...] ao mesmo tempo em que se apropriam das TIC, trocam experiências, refletem sobre a prática, são estimulados a projetar-se ao futuro, percebendo que a Gestão Escolar tem várias dimensões [...] [Memorial Reflexivo: **Ellen**]

Na gestão escolar, o conhecimento é diariamente construído. Entender que não é possível mais trabalhar com um currículo estático é fundamental para desenvolver habilidades para as atividades gestoras em um currículo construído em rede e a organização, potencial característica da tecnologia, auxilia na organização do conhecimento na escola. A estruturação do aprendizado nas instituições por meio do conhecimento desenvolvido na escola, pela interação com a comunidade interna e externa e o uso efetivo dos recursos tecnológicos possibilita o trabalho com o conhecimento nas práticas gestoras e permite a disseminação do conhecimento para a rede estadual de ensino. A supervisora-aluna Ana Cláudia aponta que a liderança favorece a troca democrática:

Não esqueçamos que a liderança que favoreça a troca democrática, que organize as participações, que instigue o raciocínio e mantenham os materiais necessários em condições de uso, são sempre bem vindos. Esses líderes não precisam ser um só, nem precisa ser o Diretor, existe a possibilidade de divisão e delegação de tarefas [Fórum: **Ana Cláudia**]

A liderança, segundo a supervisora-aluna Ana Cláudia, favorece os compartilhamentos e é potencial para organizar as participações, porém não precisa ser um só, tampouco o diretor. As pessoas estão dispostas a fazer uma gestão inovadora e participativa, todavia o gestor deve ser o líder ou desenvolver a liderança, ainda que divida com a equipe gestora, pois para que ocorra a gestão baseada no conhecimento construída na escola é necessária à participação da comunidade interna e externa sob a liderança do gestor e da equipe gestora. A delegação das tarefas não constitui em participação. A inserção desse fragmento do fórum no elemento práticas pedagógicas e administrativas tem o objetivo de alertar que não estamos escrevendo de quaisquer mudanças, escrevemos da transformação que é construída na análise e na reflexão das práticas cotidianas. A espontaneidade é insuficiente como meio gerador de conhecimento (VALENTE, 2005). A superação do isolamento é marcada, pela supervisora-aluna Laura, como um avanço:

A superação do isolamento e a prática do trabalho colaborativo possibilitarão um avanço na busca de uma educação de qualidade [Fórum: **Laura**].

A prática do trabalho colaborativo também é pontuada como uma possibilidade para um avanço na Educação. A menção da qualidade em ser uma constante busca demonstra preocupação de outros sujeitos da pesquisa, visto que em outro elemento a gestora Elisabette revela essa inquietação – busca pela qualidade – entre outros discursos que têm implícita essa apreensão. A qualidade do exercício da gestão é revertida para os alunos, confirma a gestora Elaine:

Precisamos vencer os desafios que nos estão sendo lançados, procurando nos valer das oportunidades que se nos apresentam, de forma a propiciar a aprendizagem de nossos alunos [Fórum: **Elaine**].

Os desafios enfrentados pelos gestores devem ser vistos como uma oportunidade para propiciar a aprendizagem dos alunos da escola. A gestora Elaine tem a consciência de que os esforços feitos no exercício da gestão podem ser revertidos para os alunos. É preciso que haja um movimento entre a transmissão de informação e a construção do conhecimento (VALENTE, 2005) para que o aluno construa o próprio conhecimento. A gestora Jane acrescenta que o gestor escolar deve pensar na prática do professor:

Se não houver uma mudança de olhares dos gestores escolares em relação não somente à utilização das TIC, não haverá mudanças na instituição escolar que promova a integração interna e a efetiva aprendizagem dos alunos [...] abertura da gestão escolar para esta problemática e nos trilha caminhos a seguir no uso dos recursos da informática para a aprendizagem do aluno e a mudança da prática do professor, uma vez que a sociedade é dinâmica destes conhecimentos e a escola deve acompanhá-los [Fórum: **Jane**].

A mudança do olhar do gestor deve ser em relação à tecnologia, contudo o foco deve ser os recursos tecnológicos para a aprendizagem do aluno e a prática do professor. Integrado a essa idéia, a dimensão técnico-pedagógica que o gestor precisa focar para que tenha o conhecimento do contexto no qual está inserida a escola. Na visão da gestora Jane, a realidade e as pessoas devem ser priorizadas. A gestora Solange contribui com uma crítica à prisão burocrática:

Adeus ao diretor trancado na sala preso na burocracia. Viva o gestor democrático e participativo, o qual não apenas serve de apoio, mas também encontra "ombro" na sua equipe [Fórum: **Solange**].

Não existe uma negação de algumas realidades, em que o diretor desculpa-se por não fazer mais pela escola, porque tem muitas outras burocracias para trabalhar. O espaço do diretor é a escola, a diretoria seria o confinamento, segundo a gestora. A necessidade de abertura da participação na escola começa na equipe escolar. A gestora Glória revela que o gestor pode transformar o cotidiano da escola a partir de inovações:

Acredito que podemos transformar o cotidiano da escola a partir de inovações, projetos onde a maioria da equipe adere aos objetivos, aos conteúdos e as estratégias de aplicação, onde haja cooperação, troca sobre os problemas profissionais [Fórum: **Glória**].

A equipe gestora sugere a mudança por meio de projetos com objetivos, conteúdos e estratégias. Acrescenta que devem ser cooperativos e com compartilhamentos profissionais. A elaboração de projetos precisa ter como parceiros os professores e os alunos. A articulação entre as informações conhecidas – inclusive à historicidade – com as antecipações dos aspectos que surgem no momento da execução, representa as certezas e as dúvidas sobre os conceitos e estratégias envolvidos no projeto (PRADO, 2005).

Os gestores estão conscientes das mudanças que devem fazer, ao menos demonstram nos discursos. Eles pensam no trabalho com a tecnologia como um modo de trazer a rapidez e a estética para o administrativo e a comunicação e a busca por informações para o pedagógico. Na prática cotidiana, os gestores pretendem que ‘todos’ tenham acesso ao processo gestor e os trabalhos sejam colaborativos.

A postura de eterno aprendiz é indicada como necessária aos gestores e aos professores. As mudanças devem ser planejadas, discutidas e diagnosticadas na própria realidade, a fim de auxiliar os gestores na tomada de decisão. A articulação entre a equipe pedagógica e administrativa e a busca por parcerias é mencionada como necessária para a construção do Projeto Político Pedagógico na escola.

A gestão democrática é citada como vivenciada em alguns pontos da gestão, bem como a comunidade externa na escola. A apropriação das tecnologias ocorre concomitante com as

trocas de experiências e a reflexão da prática. Os gestores são estimulados a projetar-se. Como liderança na escola, têm potencialidade para organizar a participação e superar o isolamento.

O foco do trabalho gestor está na busca de modos para propiciar a aprendizagem dos alunos, para tanto precisa favorecer a mudança da prática do professor. Não são feitas sistematizações de como fazem isso. A postura burocrática do diretor é criticada e oferecida uma possibilidade de transformação a partir de inovações. É acrescido que o projeto gestor deve estar articulado com o projeto de sala de aula do professor e precisa articular o interesse do grupo de alunos com a tecnologia, com os materiais impressos didáticos e paradidáticos e com as mídias impressas, radiofônicas, televisivas e hipermediáticas. A parceria supervisor – gestor – professor – aluno – comunidade deve ser efetivada para a busca de soluções que permitam viabilizar a realização das práticas pedagógicas (PRADO, 2005). O uso da tecnologia deve prever a produção, a construção, o registro, o armazenamento e a disseminação do conhecimento.

5. Tecnologia e Gestão Escolar

O contexto investigado privilegiava os gestores a discutirem acerca da tecnologia na gestão escolar. O desenvolvimento dos recursos tecnológicos aumenta nas escolas e é um fenômeno que se torna freqüente a cada dia no cotidiano gestor (ALMEIDA, 2003; PRADO, 2005). Aos poucos os gestores são preparados para o uso efetivo da tecnologia. A prática diária tende a ser uma continuidade dos cursos, precisa articular o pedagógico com o administrativo e a teoria com a prática. O gestor deve ser formado na ação (ALMEIDA, PRADO, 2005) e de modo continuado:

Vai aprimorando esse trabalho de sedução. Ele acaba tendo um outro olhar, ele pensa em como fazer um *link* entre o administrativo e o pedagógico. Ele percebe a necessidade disso, em um primeiro momento, coloca uma pessoa como escudo para a utilizar a tecnologia. Depois, sai de trás dos escudos [Entrevista: Sueli].

A professora-orientadora acredita que o gestor seja capaz de trabalhar com a tecnologia. Relata que em um primeiro momento, na escola, os recursos tecnológicos ‘seduzem’ o gestor, em seguida, pensa no pedagógico e no administrativo. Sente a necessidade de fazer a ligação pedagógico – administrativo – tecnológico, no entanto pede a outra pessoa para operacionalizar o tecnológico. Somente, após sentir-se seguro, inicia os trabalhos. A gestora Marisa vê na tecnologia uma oportunidade de alcançar os objetivos na escola:

[...] para a efetiva utilização do computador como ferramenta para o ensino aprendizagem é necessário que todas as pessoas da escola se envolva no processo pois não podemos perder a oportunidade para alcançarmos os objetivos os quais almejamos para o bom desempenho de nossa escola [Fórum: **Marisa**].

Acredita que somente utiliza a tecnologia de modo efetivo se ‘todos’ estão envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem e que os recursos tecnológicos são oportunidades para alcançar os objetivos na escola. Pensa na tecnologia como um recurso potencial para o pedagógico e encontra concordância com a opinião da supervisora-aluna Mara no tocante a ser uma valiosa ferramenta para o processo de ensino e de aprendizagem:

A utilização das diversas mídias nos projetos escolares constitui-se em ferramenta valiosa do processo ensino aprendizagem, ao mesmo tempo em que representa um grande desafio pois nos coloca diante de uma situação que implica novas habilidades e mudanças na prática pedagógica [Fórum: **Mara**].

A supervisora-aluna reconhece que os gestores precisam de novas habilidades e mudanças na prática pedagógica, a fim de que possam utilizar as diversas mídias nos projetos escolares, ainda que sejam desafios a serem vencidos pelos gestores. Diferente maneira de significar a tecnologia pode ser no uso para a comunicação, segundo outra supervisora:

As TICs podem ser nosso canal de comunicação, o fundamental é criar a CULTURA de utilização e acesso. Pode ser mais que isso, pode ser utilizada para aprofundamento de conhecimento, para enriquecimento de conteúdo, como metodologia didática, etc. Precisamos é utilizar a criatividade para melhorar as formas de utilização [Fórum: **Ana Cláudia**].

A cultura do acesso deve ser criada pelos gestores e entre os gestores, para que as tecnologias possam ser canais para a comunicação. Sabe que os recursos tecnológicos podem ser potenciais para o aprofundamento do conhecimento e para complementar os conteúdos e afirma que é preciso utilizá-los com criatividade. Inverte o raciocínio, com a técnica devendo ser possibilitadora das idéias. Os depoimentos mostram uma visão mais pedagógica que administrativa e é complementado, pela supervisora-monitora Carla, como uma possibilidade de inclusão digital e social:

A equipe gestora estimulando ações compartilhadas, terá condições de utilizar-se da informática como instrumento pedagógico realizando ao mesmo tempo um trabalho de inclusão digital e social [Fórum: **Carla**].

A supervisora percebe uma função pedagógica para a tecnologia, desde que a equipe gestora estimule as ações compartilhadas, a inclusão digital e social. Não dá pistas de como pretende fazer isso nas escolas em que supervisiona, apenas faz a sugestão no fórum. Os discursos demonstram que os sujeitos são capazes de significar a tecnologia. Precisam de apoio institucional e parcerias para a implementação. Na prática administrativa, os gestores podem agilizar as atividades, segundo a supervisora-aluna Kátia:

[...] a tecnologia para agilizar e tornar mais efetivos os processos de acompanhamento, controle, articulação entre os setores, registro e reformulação de processos e produtos, reduzindo o tempo de operação, fornecendo condições mais precisas para a tomada de decisão [Fórum: **Kátia**].

O pensamento da supervisora-aluna Kátia está voltado para a agilidade nas atividades gestoras, para o acompanhamento, para o controle e para a articulação entre os setores – que pode ser entre as escolas e a diretoria de ensino. No registro, na reformulação e no produto deve ser acrescentado o conhecimento, que precisa ser construído, registrado, armazenado e disseminado. O fator tempo é fundamental para a tomada de decisão e a supervisora pontua isso no discurso dela. Em significação similar da tecnologia, a supervisora-monitora Sílvia, acrescenta o registro e a organização:

significa registrar, organizar, recuperar e atualizar as informações; produzir estratégias de comunicação e participação; abrigar e administrar as atividades, conteúdos e recursos; gerir ambientes e processos [Fórum: **Sílvia**].

São inseridas no fórum mais potencialidades da tecnologia, como o registro, a organização e a recuperação – de dados – e a atualização das informações. Não expressam a construção do conhecimento, param na reformulação e na recuperação – não explicitam o que pode ser reformulado e recuperado. A comunicação é lembrada, porém de modo superficial. Dividem espaço com uma possibilidade de participação e com a gestão de ambientes – que podem ser virtuais. As supervisoras não enfatizam as dificuldades para fazer a gestão tecnológica, mas uma gestora Bruna avisa:

[...] enfrentemos a dificuldade de lidar com os desafios que a tecnologia nos coloca [Fórum: **Bruna**].

Como ela está no contexto escolar alerta que a tecnologia pode ter todas as potencialidades, entretanto relata que enfrenta dificuldade com os desafios que a tecnologia impõe ao gestor, desde o trabalho com os recursos tecnológico ao financeiro. Tinta para impressora, configuração, manutenção do computador, provedor de acesso, entre outras dificuldades gestoras, são comentados em recepção para as entrevistas e nas visitas às escolas, como sendo gastos que os gestores encontram dificuldade em pagar, ainda que reconheçam a necessidade, consoante ao discurso da gestora Simone:

A criação de ambiente informatizados na organização escolar é de suma importância [Fórum: **Simone**].

Tanto os gestores como os supervisores concordam que existe a necessidade de terem ambientes informatizados nas escolas, a gestora Sônia pensa na gestão das tecnologias para os alunos e professores:

É Fundamental repensar a utilização das TIC em sala de aula para que haja avanços no processo de mudança de atitude frente às demandas sociais [Fórum: **Sônia**].

Os recursos tecnológicos não podem ficar somente para a equipe gestora. O gestor deve possibilitar acesso para os alunos, para os professores e para a comunidade. As transformações precisam ocorrer na equipe gestora e têm de ser estendida para toda a escola.

Os gastos aumentam, queixa comum dos gestores, quando ocorria o retorno às escolas para fazer entrevistas e verificar se o projeto que têm trabalhado no curso está sendo implementado. Como a SAI faz parte da escola, o gestor deve criar condições para a manutenção e uso dos equipamentos da SAI com os alunos e com a comunidade. Trabalhar com projetos seria uma solução para otimizar a SAI, no sentido pedagógico. A gestora Berenice acredita que os projetos articulados com as tecnologias possam trazer benefícios significativos:

O uso das TIC aproxima mais as pessoas, requer melhor organização do espaço escolar e maior envolvimento e cooperação de todos. Trabalhar com projetos envolvendo a TIC traz benefícios significativos [Fórum: **Berenice**].

Os gestores estão cientes de que as tecnologias aproximam as pessoas, que precisam se organizar e que devem ter parceiros para o desenvolvimento de projetos. Acreditam que os projetos articulados com os recursos tecnológicos agreguem valores ao aprendizado. A postura gestora, da década de 90 até os dias atuais, é modificada, quer seja por trabalho do supervisor, por necessidade de trabalho, por imposição docente, do grêmio estudantil, dos alunos ou da comunidade.

A reação gestora em relação à tecnologia é de medo. É a responsabilidade que ‘pesa’ mais, pois na medida em que eles conhecem mais, precisam prestar contas disso, ou seja, como o domínio da máquina não é total, temem que não consigam fazer os trabalhos por meio de recursos tecnológicos. Reconhecem na tecnologia uma maneira de auxiliá-los nas atividades e nos processos de ensino e de aprendizagem. Procuram, na medida do possível, envolver mais pessoas no uso da tecnologia, preferencialmente pessoas que podem auxiliar o gestor no uso de *software* básico e na alimentação do sistema administrativo.

A comunicação é vista como uma possibilidade tecnológica. É preciso disponibilizar oportunidades de acesso para que, por meio dos recursos tecnológicos, as pessoas consigam inovar e criar condições para a construção do conhecimento, registrá-lo, armazená-lo e

disseminá-lo. O gestor precisa estimular as ações compartilhadas e ter registro dos processos de troca. Os gestores percebem que podem fazer as atividades mais rapidamente e conseguem acompanhar e articular o pedagógico e o administrativo.

Embora haja relatos de que enfrentam dificuldades com os desafios inerentes às tecnologias, exercem as atividades e, nas possibilidades das escolas, procuram soluções para transpor os obstáculos. Conseguem pensar na tecnologia como modos para o ensino e para a aprendizagem. A sala de aula é lembrada no âmbito da gestão, para que consigam transformar realidades frente às demandas sociais. A aproximação das pessoas, a organização do espaço escolar e a colaboração são mencionadas como potencialidades das tecnologias, que podem somar a outras não referidas nos dados.

Na definição, a tecnologia pode ser o estudo do emprego de ferramentas, aparelhos, máquinas, dispositivos e materiais, objetivando uma ação deliberada e a análise dos efeitos, envolvendo o uso de uma ou mais técnicas com objetivo de resultados. Incluso ao conceito estão crenças e valores subjacentes às ações e a relação com o desenvolvimento da humanidade (ALMEIDA, 2005). No exercício da gestão, ela pode ser instrumento para a transformação da realidade de dados e informação em conhecimento, extrair dos sistemas administrativos diagnósticos para estudar o contexto ou maneira de dar ‘voz’ ao outro e ter o registro, o armazenamento e a disseminação do processo participativo.

É esperado encontrar dados que demonstrem que os gestores conseguem perceber que uma gestão efetiva pode diminuir as reclamações e diminuir o re-trabalho, no entanto não são encontrados nos discursos dos participantes da pesquisa. Tangenciam nos dados a percepção de que a gestão exercida de modo satisfatório pode diminuir o tempo para solução de problemas, como no discurso de uma supervisora que conta na entrevista que procura apoio em outros colegas para o trabalho, porque ela tem dificuldade e sabe que é um problema ‘pequeno’. Depois que aprende, ela ensina os outros, porque sabe que é uma dificuldade mínima e os outros não precisam passar pela mesma problemática dela até encontrar a solução.

A disseminação do conhecimento é contemplada na entrevista com outra supervisora que relata que, no segundo momento presencial do curso, os gestores podem escrever e ler o trabalho dos colegas, mas a grande alegria é a exposição de idéias e o debate. Ajuíza que a

atividade fica ‘engrandecida’ quando os gestores produzem conhecimento, registram, armazenam nos portfólios para disseminar para os colegas. Levantam hipóteses e começam a fazer teoria com o que acontece na escola.

Não ter contemplado de modo satisfatório os elementos: diminuição das reclamações, do re-trabalho e do tempo para solução das atividades gestoras e a pouca disseminação do conhecimento na rede pública não compromete a validade dos outros elementos que emergem dos dados, tendo em vista que a pesquisa busca os indícios de gestão baseada no conhecimento nas escolas e aos elementos não revelados são necessários níveis maiores de reflexão dos gestores.

Os indícios de gestão baseada no conhecimento que emergem dos discursos dos gestores que participam do curso Formação de Gestores Escolares para Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação são a busca por novos conhecimentos, o interesse por estudar em locais que permitem o registro, o armazenamento e a disseminação do conhecimento, a vontade de inovar, a aprendizagem continuada e na ação, a vontade de compartilhar experiências, o trabalho coletivo, a busca por parcerias na comunidade interna e externa, a vontade de buscar soluções para a melhora do processo de ensino e de aprendizagem, a comunicação por meio da tecnologia, o comprometimento dos envolvidos nas ações pedagógicas, a vontade de que as tecnologias sejam usadas de modo efetivo nas escolas, a vontade de mudança de paradigmas, a lideranças do gestor, as responsabilizações para a participação, a superação do isolamento, as mudanças de olhares em relação às tecnologias e a contextualização dos problemas.

São indicativos de que o gestor está preparado para as mudanças de paradigmas. Espera-se que os discursos dos gestores explicitem mais as tomadas de decisão e a sistematização das ocorrências cotidianas. O primeiro, depende das legislações vigentes e da parceria com o supervisor, o segundo, depende ainda da significação do papel gestor e da tecnologia. No entanto é possível perceber que os gestores têm a consciência de que devem fazer a sistematização.

Nos discursos existem potencialidades para a criação de práticas reflexivas para desenvolver as críticas em relação às formas de dominação ideológica e institucional e contextualizar os problemas para as tomadas de decisão. As sistematizações precisam de

especialistas para trabalhar o conhecimento emergente nas escolas. Os dados demonstram que os gestores têm interesse no compartilhamento das práticas inovadoras, que em Comunidades de Prática (CoP) são chamadas de ‘melhores’ práticas. Bases de dados, interações virtuais ou eventos possibilitam aos gestores conhecerem as outras escolas.

O desenvolvimento de bases de dados para o conhecimento por registro digital pode ser uma solução para que as escolas conheçam as práticas escolares de outras escolas. A perda em aprendizado é significativa, porém pode ser compensada com a criação de diretórios de especialistas para discussões de assuntos emergentes à gestão, para análise da historicidade e do contexto. A criação de centros de conhecimentos para o desenvolvimento de habilidades na área de atuação, preferencialmente, na criação, implementação e desenvolvimento de Comunidades de Prática (CoP) para o compartilhamento de experiências, resolução de problemas e para tomadas de decisões são esperados. A utilização de tecnologias que auxiliem na colaboração, por exemplo, *intranet* e *groupware*, são soluções viáveis para a Educação.

A cultura de redes aparece neste trabalho como modo potencial de troca de experiências, produção, armazenamento e disseminação do conhecimento por meio dos recursos tecnológicos. O conhecimento institucional ainda é pouco disseminado nos discursos dos gestores. As alocações estão sem indícios de autoria e com fortes marcas de reprodução de discursos dominadores para uso das tecnologias sem a reflexão do contexto de uso dos recursos tecnológicos, todavia implícitos existem vontades de mudanças.

Considerações Finais

Desde de 1996, com a criação do programa chamado ‘A Escola de Cara Nova na Era da Informática’, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem valorizado a implementação dos recursos tecnológicos nas escolas públicas. São equipadas mais de 3.000 (três mil) Salas-Ambientes de Informática em escolas estaduais com cerca de 30 (trinta) mil computadores¹⁰⁹. Em seguida, são iniciados cursos para que o computador fosse inserido na prática pedagógica dos professores. Em 1997, o Sub-Projeto PEC-IEB - Informática na Educação do Programa de Educação Continuada – Inovações no Ensino Básico¹¹⁰, com a parceria de universidades, inicia a instrumentalização docente por meio da reflexão na ação em situações contextuais.

No ano de 2000, a secretaria promove mais uma formação de professores. Nessas oficinas, são trabalhados *softwares* básicos e educativos para o Ensino Fundamental e, no ano seguinte, para o Ensino Médio. Os professores coordenadores pedagógicos estudam o uso da “Internet”¹¹¹. Aprendem a construir páginas com *software* e são incentivados a publicarem os trabalhos no sítio que fica hospedado na Escola do Futuro – USP.

Além dos cursos, implanta o programa de inclusão digital¹¹². Atende professores e profissionais da Educação em cargos ou funções de suporte pedagógico. Oferece subsídio em

¹⁰⁹ Kuin, S. **Condições Favoráveis para a Apropriação de Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2005. Orientador: Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. São Paulo – SP. PUC-SP/CED. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo. 183f.

¹¹⁰ Estudado na Tese de Doutorado da Professora Dr^a Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida. Disponível em: <http://bbalmeida.sites.uol.com.br/CD/05.pdf>. Acesso em 08 de maio de 2005. ALMEIDA, M. E. B. T. M. P. de. **Inclusão Digital do Professor – Formação e Prática Pedagógica**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda., 2004. 234p. e ALMEIDA, M. E. B. T. M. P. de.. **O Computador na Escola**: Contextualizando a Formação de Professores – Praticar a Teoria, Refletir a Prática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2000. Orientador: Professor Dr. José Armando Valente. São Paulo – SP. PUC-SP/CED. Tese de Doutorado em Educação: Currículo. 265f.

¹¹¹ Uma Oficina Internet na Educação Semi-Presencial para 05 (cinco) Diretorias de Ensino pode ser vista em Real Player One para Windows ou Real Player 8 para Windows. Disponível em <http://real.emm.usp.br:8080/ramgen/futuro/linte/Oficinadisdn.rm%20>. Acesso em 23 de outubro de 2005.

¹¹² Disponível em: <http://inclusaodigital.edunet.sp.gov.br>. Acesso em 23 de janeiro de 2005.

dinheiro para a comprar do próprio computador com configurações¹¹³ estabelecidas pelo programa. A inscrição é feita por meio do sítio¹¹⁴ da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e o código de acesso é o Registro Funcional. Os investimentos governamentais continuam e a Educação tem a maior rede computacional de comunicação interna de alta velocidade do país e com a amplitude da Rede do Saber. O intento é a expansão e a aceleração das atividades de formação em serviço de todos os quadros da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Com cerca de 2.000 (dois mil) computadores interligados, os gestores têm condições de ter aprendizado contínuo que privilegiem a cultura de compartilhamento e interação, a análise e a reflexão institucional.

A rede interativa, com cerca de 100 (cem) salas de videoconferência com capacidade para 40 (quarenta) pessoas, pode ser a base para uma instituição educativa aprendente que fornece subsídios para a inovação, a emancipação e a reflexão prospectiva da instituição. O Teia do Saber¹¹⁵ com o desígnio de aliar a teoria a vivências com atualizações freqüentes a respeito das novas metodologias de ensino, privilegiando as práticas inovadoras, por meio das diretorias de ensino¹¹⁶, podem contratar universidades para idealizar e executar a implementação de Comunidades de Prática (CoP) na rede pública estadual, tendo em vista que privilegiam o trabalho na dimensão dialógica, o compartilhamento das práticas pedagógicas e administrativas, a construção do repertório compartilhado das rotinas, das responsabilizações, do vocabulário, dos estilos e dos recursos tecnológicos e relacionam membros à instituição de modo social.

A conclusão é de que a Secretaria de Estado da Educação tem interesse em investir em soluções que consigam unir competências, habilidades, saberes, tecnologias e protagonismo profissional. A retrospectiva de 1996 a 2005 procura desenhar a história da inclusão digital, cultural e social na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e as Comunidades de Prática (CoP) são as possibilidades de transformação do conhecimento tácito para o explícito.

¹¹³ Configuração Mínima do PC do Professor: Processador com velocidade (clock) de 1.0 Ghz; 128 Mb memória; HD 20 Gb; Placa de vídeo PCI ou AGP no mínimo 16 Mb; Drive CD ROM 52X; Placa fax modem 56 KV90; Drive 1.44 Mb; Monitor 15"; Teclado; Mouse; Caixa de som e microfone; Saídas USB; Gabinete ATX; Sistema Operacional Instalado. Todos os componentes deverão ser acompanhados de Manuais e Mídias, inclusive o Sistema Operacional.

¹¹⁴ Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 23 de janeiro de 2005.

¹¹⁵ Disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/TRSaber/Teia_saber/Teia_saber.asp. Acesso em 16 de novembro de 2005.

¹¹⁶ Conselho Regional de Acompanhamento da Formação Continuada: um Supervisor de Ensino, um Assistente Técnico Pedagógico da Oficina Pedagógica e do Núcleo Regional de Tecnologia Educacional e cinco representantes de Unidades Escolares.

A atualização da documentação, a escrita das memórias individuais ou institucionais e as contribuições internas ou externas voltadas para as inovações (DAVENPORT, 1998). As legislações e os usos dos espaços tecnológicos que limitam os gestores para as descentralizações, devem alargar as possibilidades de compartilhamento.

Essa retrospectiva remete também aos desejos que os gestores demonstram em aprender mais, em desenvolver mais competências tecnológicas, em pretender inovar. Na questão-problema deste trabalho, a primeira interrogação era: quais eram os indícios de gestão baseada no conhecimento nas escolas que emergem nos discursos dos gestores e supervisores que participam do curso Formação de Gestores Escolares para Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. Os dados interpretados indicam que os gestores buscam conhecimento, quer seja para sanar problemas profissionais, responder as próprias perguntas ou conhecimento institucional. Têm interesse na continuidade dos estudos, pretendem uma aprendizagem continuada na ação, em ambientes que promovam o registro, o armazenamento e a disseminação do conhecimento.

Têm interesse em compartilhar experiências, trabalhar coletivamente, buscar parcerias internas e externas, procurar soluções para a melhora do processo de ensino e de aprendizagem e para que as tecnologias sejam usadas de modo efetivo nas escolas, vontade de mudar o modo como é feita a gestão nas escolas, pretensão em superar o isolamento e significar as tecnologias nas contextualizações dos problemas. Precisam ainda perceber que por meio da gestão baseada no conhecimento com o uso efetivo dos recursos tecnológicos podem construir, registrar, armazenar e disseminar mais conhecimentos. Ainda não percebem que a gestão efetiva pode diminuir o número de horas para a execução das atividades, a diminuição das reclamações e o re-trabalho. Esses elementos não encontrados podem ser assuntos para cursos a serem implementados na rede pública e para futuros estudos.

Na resposta da segunda interrogação da questão-problema, quais as possibilidades a partir das escritas dos participantes e dos professores no curso que podem potencializar os indícios da gestão baseada no conhecimento na rede pública do Estado de São Paulo, com a tecnologia como auxiliar no processo gestor. Após referenciar as Comunidades de Prática (CoP) no caminho epistemológico da pesquisa, é possível concluir que as Comunidades de Prática (CoP) demonstram ser modos potenciais para as instituições educativas. Nas dimensões institucionais, para que os profissionais participem das decisões da instituição. Na resolução

de problemas, a instituição pode ter o registro, o armazenamento e a disseminação do conhecimento construído e como são feitas as negociações e re-negociações de sentidos e significados, bem como os trabalhos desenvolvidos e as práticas cotidianas registradas.

Os estabelecimentos educacionais precisam produzir bens de informação para a disseminação do conhecimento produzido na rede de trabalho. Os dados evidenciam que os gestores têm condições de fazer o movimento teoria-prática. Demonstram fazer a relação teoria e prática com autores que são referências para a Educação e externos a redes construídas por eles nas atividades gestoras, desconsiderando as práticas escritas pelos próprios profissionais, por ausência de infra-estrutura tecnológica disponível para dar ‘vozes’ aos participantes do processo educativo.

Na dimensão funcional, os gestores mostram o interesse em compartilhar, para tanto se faz mister espaços com especialistas que se reúnam com os profissionais da Educação à instituição de modo social. Essas ações podem ser eficazes para que os profissionais construam a autonomia, a identidade individual e coletiva na instituição e para o aprendizado contínuo. Na evolução funcional é pontuada a produção de bens de informação, porém de modo isolado e solitário, não prevê que os profissionais compartilhem o conhecimento produzido na rede pública.

Nos dados, os gestores demonstram interesse na construção e produção de conhecimento, faltando às diretorias de ensino a criação de ambientes virtuais com ou sem encontros síncronos por videoconferências para potencializar a produção, o armazenamento e a disseminação do conhecimento do grupo. Nessa dimensão, são necessários novos estudos para verificar as possibilidades de parceria para a construção de espaços virtuais de aprendizagem.

Na dialogicidade, as redes públicas podem viabilizar espaços virtuais para repertórios compartilhados das rotinas, das responsabilizações, do vocabulário, dos estilos e dos recursos tecnológicos. Como uma das características principais da Comunidade de Prática (CoP) é a adesão voluntária, é possível desenvolver a construção do conhecimento com as pessoas que aceitam voluntariamente – nos termos outrora descritos – as atividades para a participação no fenômeno de edificações sociais nas três dimensões mencionadas.

O trabalho de formação na ação para uso de recursos tecnológicos na gestão é estudado e entendido como contribuição para a formação inicial e continuada. Durante a formação, existe uma tendência muito grande de mudança de postura dos gestores. Em consequência o cursista pode, mediante a reflexão a respeito da prática, modificar o currículo real e vivenciado nas escolas. São necessários investimentos nas continuidades dos cursos iniciados, que após o término, precisam de criação e manutenção de espaços para o diálogo acerca das práticas construídas e em construção. As Comunidades de Prática (CoP) podem fortalecer a criação de novo 'nós' na rede, tendo em vista que é na construção do conhecimento e na formação de redes de contato e de parcerias que concretiza o trabalho cotidiano e faz a transformação do contexto em que está inserido.

O processo de mudança educacional pode ser lento, todavia os educadores não podem amesquinhar-se diante do que ainda precisar ser feito para a Educação e não devem assumir a impotência na relação de poder. Nunca aceitar sem análise e reflexão as ideologias impostas pelas instituições (FREIRE, 2003). Em relação aos cursos, é possível aprender continuamente por meio da ação do grupo em formação e com o grupo formador ou dos pares em locais geograficamente distantes, por meio da tecnologia. São preocupantes os términos dos cursos sem a continuidade do diálogo. Merecem estudos a respeito dos resultados dos cursos e as mudanças na rede pública.

A colaboração nos trabalhos é essencial para uma construção de conhecimento conjunta por parte dos profissionais da Educação. Nos espaços de aprendizagem, é necessário privilegiar sempre o resultado. Os processos, as negociações expressas, os ajustes nos comentários e devolutivas e as mediações nas interações humanas devem ser considerados, desde que tenham objetivos coerentes com a disseminação do conhecimento produzido. As Comunidades de Prática (CoP) são 'locais' que privilegiam o aprendizado contínuo e os compartilhamentos constantes com vistas para a construção, registro, armazenamento e disseminação do conhecimento.

Na mudança curricular, é implícita a aprendizagem dos profissionais. As ligações são feitas entre a história individual e a história social e entre as intenções e as representações. Os entendimentos de que são necessários estímulos para a superação e avanço para novas aprendizagens (VYGOTSKY, 2003), bem como as contribuições para as interações nos ambientes de aprendizagem devem ser situadas no currículo dos cursos e nos pós-cursos, a

fim de que seja possível a formação de redes para a resolução de problemas e tomadas de decisões.

O conhecimento e a reflexão na ação e sobre a ação (SHÖN, 1983, 1992; ALMEIDA, PRADO, 2005) executada são os alicerces para o pós-curso e para a prática contextualizada. A autoria nos cursos pertence a todos os presentes e envolvidos no processo de aprendizagem e de ensino, são a interação e as redes que desenham na ação a construção do currículo de cada curso. A continuidade deles é uma maneira de dar a autonomia esperada por meio das atividades e do senso de responsabilidade. É identificado que as instituições educativas têm potencialidade para dar oportunidades: institucionais, funcionais e dialógicas para os profissionais da Educação. No início do mestrado, a pretensão era estudar as relações de interação em Comunidades de Prática (CoP), é possível ver mais que as interações. É necessário trabalhar para modificar as realidades e oportunizar a participação das pessoas. Conscientizá-las dos limites da própria consciência e ampliar o conhecimento em torno do ser e do contexto em substituição de visões ingênuas da realidade, que, por muitas vezes, é deformada pelos *especialismos* estreitos.

É possível ver no horizonte, os compartilhamentos minimizarem as buscas e contribuir com soluções para a complexidade dos problemas existentes nos contextos. Os recursos tecnológicos possibilitam a construção do conhecimento socialmente, para que os trabalhos intelectuais dispensem as burocracias alienantes. O desenvolvimento dos esforços dos profissionais da Educação para a construção de um currículo em rede e contextualizado com o saber fazer podem resultar para os alunos e para as comunidades escolares. Ainda são necessários mais estudos nessa direção.

O movimento é de construção, é pretendido estudar, analisar e refletir e, se possível construir, espaços virtuais, com características que privilegiem as dimensões institucionais, funcionais e dialógicas (WENGER); desenvolvam de grupos colaborativos (GARMSTON; WELLMAN); enfatizem o currículo em rede (construção do conceito); trabalhem o *coaching* (FULLAN); façam a previsão para traçar o perfil identitário dos participantes do espaço virtual de aprendizagem (BUYTENDIJK).

Referências Bibliográficas e *Midiográficas*

AGUDO GUEVARA, Á. Ética en la Sociedad de la Información: Reflexiones desde América Latina. In: **SEMINARIO INFOETICA**, 2000, Rio de Janeiro. [s.l.: s.n], 2000.

ALMEIDA, F. J. **Educação e Informática**. Editora Cortez, 2005. 119 p. Coleção Questões da Nossa Época.

_____; OKADA, A. L. P. Navegar sem Mapa? In Leão, L. (org.) **Derivas: Cartografias do Ciberespaço**. São Paulo: Annablume, 2004. Disponível em: http://www.projeto.org.br/alexandra/pdf/L4_leao2004_okada&almeida.pdf. Acesso em 30 de março de 2006.

ALMEIDA, M. E. B. T. M. P. de. **Inclusão Digital do Professor – Formação e Prática Pedagógica**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda., 2004. 234p.

_____. **O Computador na Escola: Contextualizando a Formação de Professores – Praticar a Teoria, Refletir a Prática**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2000. Orientador: Professor Dr. José Armando Valente. São Paulo – SP. PUC-SP/CED. Tese de Doutorado em Educação: Currículo. 265f.

_____. **O Educador no Ambiente Virtual: Concepções, Práticas e Desafios. Fórum de Educadores**. São Paulo: SENAC, 2004.

_____. O Relacionamento entre Parceiros na Gestão de Projetos de Educação a Distância: Desafios e Perspectivas de uma Ação Transdisciplinar. In: **II CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE**. Vitória, ES, 2005.

_____. Prática e Formação de Professores na Integração de Mídias. Práticas Pedagógicas e Formação de Professores com Projetos: Articulação entre Conhecimentos, Tecnologias e Mídias. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005. 38-45p.

_____. Tecnologia e Gestão do Conhecimento na Escola. In: Vieira, A. T. et. al. (org.) **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: AVERCAMP, 2003. p. 113-130.

_____. Tecnologias na Educação, Formação de Educadores e Recursividade entre Teoria e Prática: Trajetória do Programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em : 15 de março de 2006. 28f.

_____; PRADO, M. E. B. B. A Formação de Gestores para a Incorporação de Tecnologias na Escola: Uma Experiência de EAD com Foco na Realidade da Escola, em Processos Interativos e Atendimento em Larga Escala. **CONGRESSO ABED**, 2005. 10p.

_____. Criando Situações de Aprendizagem Colaborativa. In: Valente, J. A.; Almeida, M. E. B. e Prado M. E. B. (org.). **Internet e Formação de Educadores a Distância**. São Paulo: Avercamp, 2003. 178p.

_____. de; SCHLÜNZEN, E. T. M. ; HERNANDES, V. K.; PELLEGRINO, C. N.; MORELATTI, M. R. M.; PRADO, M. E. B. B.; SILVA, N. A. P.; ALEGRETTI, S.. Introdução à Informática para Educadores - Módulo II. **A Escola de Cara Nova na Era da Informática - Ensino on line**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SP. Fundação para Desenvolvimento da Educação – FDE. 1998. 55p.

ALONSO, M. O Trabalho Coletivo na Escola e o Exercício da Liderança. In: Vieira, A. T. et. al. (org.) **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: AVERCAMP, 2003. p. 99-112.

_____.; ALMEIDA, M. E. B. Formação de Gestores para uma Escola em Transformação: a Contribuição das TICs. **III Congresso Luso Brasileiro de Administração da Educação**. Recife, Pernambuco, 2003. 12p.

ALVES, A. C. T. P. **A Experiência Real Influenciando a Mediação Virtual**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2005. Orientadora: Profª Drª Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. São Paulo – São Paulo - SP. PUC-SP/CED. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo. 181f.

ANDRADE, E. P.; BARBOSA, R. M. Concepção de um Modelo de Gestão de Curso de Educação a Distância Baseado em Nova Tecnologias de Informação, Comunicação e Aprendizagem para Formação e Qualificação de Educadores. **Workshop Brasileiro de Inteligência Competitiva e Gestão do Conhecimento**, 3, 2002, São Paulo. Anais Congresso Anual da Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento, 1, 2002, São Paulo, Anais.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002. 255p.

_____. **Ideology and Curriculum**. 3. ed. United Kingdom: Routledge, 2004. 256p.

_____. Ideology and Cultural and Economic Reproduction. In APPLE, M. W. **Ideology and Curriculum**. United Kingdom: Routledge, 2004. 25-40p.

_____. The Culture and Commerce of the Textbook. In: LANDON, E. B.; APPLE, M. W. **The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities**. New York: State University of New York, 1998. 157-176p.

ARAÚJO, J. C. R. de. A conversa na *web*: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. dos S. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

A SEMANA. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ano 9, n. 418, 22 a 28 de novembro de 2004. Periodicidade Semanal. Disponível em: <http://www.pucsp.br/semana/419/nt0.htm>. Acesso em 08 de maio de 2005.

BARBOSA, R. Contando a história: No Bairro de Belém. In: MOURA, M. O. (coord.). **Controle da Variação de Quantidades: Atividades de Ensino**. São Paulo: FEUSP, 1996. p. 84 – 88. Oficina Pedagógica de Matemática.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2004. 223p.

BEHRENS, M. A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Curitiba: Champagnat Universitária, 1999. 189p.

BENAVOT, A. Curricular Content, Educational Expansion and Economic Growth. **Comparative Education Review**, 36, 1, p. 150-174, 1992.

BENAVOT, A.; CHA, Y.-K.; KAMENS, D. H.; Meyer, J. W.; WONG, S.-Y. Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920-1986. In: MEYER, J.W.; KAMENS, D. H.; BENAVOT, A. (Org.). **School knowledge for the Masses: World Models Curricular Categories in the Twentieth Century**. Londres: Falmer, 1992. p. 40-62.

BEUREN, I. M. **Gerenciamento da Informação: Um Recurso Estratégico no Processo de Gestão Empresarial**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000. 104p.

BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003. 395p. Coleção Humanitas.

BLOOM, B. S. **Taxionomia de Objetivos Educacionais: Domínio Cognitivo**. Porto Alegre: Globo, 1972. 186p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Editora Porto, 2003. 336p. Coleção Ciências da Educação.

BONILLA, V. D., CASTILLO, G., BORDA, O. F., LIBREROS, A. Causa Popular, Ciência Popular: Uma Metodologia do Conhecimento Científico Através da Ação. In: BRANDÃO, C. R. (org.) **Repensando a Pesquisa Participante**. 3. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001. 131-157p.

BRANDÃO, C. R. (org.) **Repensando a Pesquisa Participante**. 3. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001. 252p.

BUYTENDIJK, F. J. J. **Phénoménologie de la Rencontre**. [trad. Jean Knapp] Paris: Desclée de Brouwer, 1952. 57p. Texts et Études Philosophiques.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. 701p.

CANDAU, V. M. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: Candau, V. M. (org.) **Magistério: Construção Cotidiana**. 5. ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 51 - 68.

CAPPELLETTI, I. F. Um Relato de Experiência na Avaliação enquanto Processo. In: CAPPELLETTI, I. F. (org.) **Avaliação Educacional: Fundamentos e Práticas**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 1999. 194p.

CARPAY, J.; OERS, B. van. Didactics Models and Problem of Intertextuality and Polyphony. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R, PUNAMÄKI, R.-L.. **Perspectives on Activity Theory**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2005. 298-313p.

CASTELLS, M. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: **A Sociedade em rede**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 698 p. 1v.

CAVELLUCCHI, L. C. B. **Estudo em um Ambiente de Aprendizagem Baseado em Mídia Digital: Uma Experiência na Empresa**. Universidade de Campinas – UNICAMP, 2003. Orientador: José Armando Valente. Campinas – SP. UNICAMP/IAR. Dissertação de Mestrado em Multimeios. 205p.

_____. **Estilos de Aprendizagem: Em Busca das Diferenças Individuais**. Disponível em: www.iar.unicamp.br/disciplinas/am540_2003/lia/estilos_de_aprendizagem.pdf. Acesso em: 28 de agosto de 2006.

CHIZZOTTI, A. O Cotidiano e as Pesquisas em Educação. FAZENDA, I. C. A. (org.). **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004, 150p.

COELHO, M de L. **A Evasão nos Cursos de Formação Continuada de Professores Universitários na Modalidade de Educação a Distância via Internet**. Disponível em <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=195&sid=102&UserActiveTemplate=4abed>. Acesso em 31 de março de 2005. 9p.

CHIUMMO, A. **Consciência política e cidadania na Alfabetização e na Inclusão Digital. A experiência da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo**. Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2004. Orientador: Professor Dr. Fernando José Almeida. São Paulo - SP. PUC-SP/CED. Tese de Doutorado em Educação: Currículo.

CRAWFORD, R. **Na Era do Capital Humano: O Talento, a Inteligência e o Conhecimento como Forças Econômicas – Seu Impacto nas Empresas e nas Decisões de Investimento.** [trad.] Luciana Bontempi Gouveia. São Paulo: Atlas, 1994. 194 p.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa.** 2. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1997. 839p.

DANIELS, H. (org.) **Introduction to Vygotsky.** United Kingdom: Routledge, 2005. 315p.

DANIELS, H. **Uma Introdução a Vygotsky.** [Trad.] Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 364p.

_____. **Vygotsky e a Pedagogia.** [Trad.] Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 248p.

DAVENPORT, T. H. **Ecologia da Informação: Porque só a Tecnologia não Basta para o Sucesso na Era da Informação.** 6. ed. São Paulo: Futura, 2001. 316 p.

DAVENPORT, T.; PRUSAK, L. **Conhecimento Empresarial: Como as Organizações Gerenciam seu Capital Intelectual.** 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998. 256 p.

_____. **Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know.** EUA: Harvard Business School Press, 1998. 224p.

DAVIS, S.; BOTKIN, J. Criando Estratégias com Base no Conhecimento. In: DAVIS, S.; BOTKIN, J. The Coming of Knowledge-based Business. Harvard Business Review **Revista Amana Key**, p.2 abr/mai/jun 1995.

DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA LAROUSSE. São Paulo: Editora Ática, 2003. 1047p.

DOWBOR, L. **O que é Poder Local**. São Paulo: Brasiliense, 1994. 85 p. Coleção: Primeiros Passos.

ENGESTRÖM, Y. Activity Theory and Individual and Social Transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R, PUNAMÄKI, R.-L. (ed.). **Perspectives on Activity Theory**. New York: Cambridge University Press, 2005. 19-38p.

_____. Innovative Learning in Work Analyzing Cycles of Knowledge Creation in Practice. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R-L (ed.) **Perspectives on Activity Theory**. New York: University Press, 2005. 377-406p.

_____. **Learning by Expanding: Ten Years After**. Re-publicação de Learning by Expanding, Helsinki, em 1987. Disponibilizado em 1999 na *Internet*. Disponível em: <http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>. Acesso em 30 de outubro de 2005.

_____; MIETTINEN, R, PUNAMÄKI, R.-L. (ed.). **Perspectives on Activity Theory**. New York: Cambridge University Press, 2005. 462p. Learning in Doing: Social, Cognitive, and Computational Perspectives.

FAIRCLOUGH, N. **Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research**. United Kingdom: Routledge, 2003. 272p.

FAZENDA, I. C. A. A Formação do professor pesquisador – 30 anos de pesquisa. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 24 de abril de 2006.

_____. (Org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 272 p. 1v.

FELDMAN, D. **Curriculum, Maestros y Especialistas**. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1994. 120p.

FERRARI, T. **Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: McGraw-Hill, 1982. 318p.

FERREIRA, F. C.; SAPUCAIA, F. S.; RUBIM L. C.; VILLARINHOS, M. C.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. A Complexidade e a Complementaridade de Saberes e Competências Profissionais na Implementação de um Projeto de Formação de Gestores Escolares via Internet. In: **II CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE**. Vitória, ES, 2005.

FIGUEIREDO, S. P. **Gestão do Conhecimento - Estratégia Competitivas para a Criação e Mobilização do Conhecimento na Empresa**. Rio de Janeiro: QualityMark Editora, 2005. 400p.

FLIPPO, E. B.; MUSINGER, G. M. **Management**. 5. ed. Boston: Allyn & Bacon, 1970. 174p.

FOUCAULT, M. Soberania e Disciplina. In: Machado, R. (org.) **Microfísica do Poder**. 19. ed. São Paulo: Edições Graal, 2004. p. 179 - 191

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 120p. Coleção O Mundo, Hoje. v. 10.

_____. **A importância do Ato de Ler** em Três Artigos que se Completam. 23. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1989. 49p. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. 4v.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: Registros de ma Experiência em Processo. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 173p. Coleção O Mundo, Hoje. v. 22.

_____. **Conscientização**: Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. [trad.] Kátia de Mello e Silva, [rev. tec.] Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. 53p.

_____. **Educação e Mudança**. [trad.] Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martins. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 109 p.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. 30. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. 148 p.

_____. **Pedagogia da Esperança:** Um encontro com a Pedagogia do oprimido. 11. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. 245p.

_____. **Pedagogia da Indignação:** Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 63p.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Editora, 2005. 213p.

_____. **Política e Educação.** 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001. Coleção Questões da Nossa Época. 23v.

_____.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 84p. Coleção Educação e Comunicação. 15v.

_____.; SHOR, I. **O Medo e a Ousadia:** O Cotidiano do Professor. [trad.] Adriana Lopez, [rev. tec.] Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 116p. Coleção Educação e Comunicação. 18v.

FULLAN, M. **Leading in a Culture of Change.** San Francisco: Jossey-Bass, 2001. 162p.

GADOTTI, M; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia:** Diálogo e Conflito. 6. ed., São Paulo: Editora Cortez, 2001. 127p.

GAJARDO, M. Pesquisa Participante: Propostas e Projetos. In: BRANDÃO, C. R. (org.) **Repensando a Pesquisa Participante.** 3. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001. 15-50p.

GARMSTON R. J.; WELLMAN, B. M. **The Adaptive School: A Sourcebook for Developing Collaborative Groups**. Norwood, Massachusetts: Christopher-Gordon Publishers, Inc., 2002. 307p.

_____. **The Adaptive School: Developing Collaborative Groups**. Norwood, Massachusetts: Christopher-Gordon Publishers, Inc., 2002. 175p.

GERALDI, C. M. G. Currículo em Ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. In: **Pro-Posições**. vol. 05 N. 03. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 1994.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002. 175p.

GOMEZ, M. N. G. A Globalização e os Novos Espaços da Informação. **Revista Informare**, vol. 3, nº 1-2. Rio de Janeiro: PPCI/IBICT, 1997.

JODELET, D. La Representación Social: Fenómenos, Conceptos y Teoría. In: MOSCOVICI, S. (org.) **Psicología Social**. II Madrid: Paidós, 1986.

HAKKARAINEN, P. Play and Motivation. In: ENGSTRÖM, Y.; MIETTINEN, R, PUNAMÄKI, R.-L. (ed.) **Perspectives on Activity Theory**. New York: Cambridge University Press, 2005. 231-249p.

HARVEY, D. **A Condição pós-moderna**. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. 349 p.

HELDUND, G.; NONAKA, I. Models of Knowledge Management in the West and Japan. In: LORANGE, P; CHAKRAVARTY B; ROOS, J.; VAN de VEN, A. (ed.). **Implementing Strategic Processes: Change, Learning and Cooperation**. Oxford: Basil Blackwell, 1995. p. 117-114.

HERNANDES, C. A. M. **Fatores Críticos de Sucesso para o Estabelecimento e a Operação de Comunidades de Prática Virtuais**. Universidade Católica de Brasília - UCB, 2003. Orientador: Professor Dr. Paulo Sérgio Vilches Fresneda. Brasília - DF. UCB/MCGTI. Dissertação de Mestrado em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação.

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. **A Estratégia em ação: Balanced Scorecard**. 13. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 360 p.

KAPTELININ, V. **Activity Theory: Implications for Human-Computer Interaction**. NARDI, B. A. (org.) **Context and Consciousness**. Cambridge: MIT Press, 1996. p.103-116.

KENSKI, V. M. Do ensino interativo às comunidades de aprendizagem, em direção a uma nova sociabilidade na educação. **Acesso – Revista de Educação e Informática**. São Paulo, nº 15, p. 49-59, dez. 2001. Disponível em: <http://www.fde.sp.gov.br/subpages/RevistaAcesso/acesso15/doensi.htm>. Acesso em: 14 de abril de 2006.

KIDDER, L. H. (org.). SELLTIZ-WRIGHTSMAN-COOK. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais: Medidas na Pesquisa Social**. São Paulo: E. P. U. - Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1981. 133p. 2v.

KUIN, S. **Condições Favoráveis para a Apropriação de Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2005. Orientadora: Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. São Paulo – SP. PUC-SP/CED. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo. 183f.

KUUTTI, K. Activity Theory as a Potential Framework for Human-Computer Interaction Research. In: NARDI, B. A (org.) **Context and Consciousness**. Cambridge: MIT Press, 1996. p. 17 – 44.

LAPA, E. **Panorama da Gestão do Conhecimento no Brasil**. Disponível em: http://www.kmol.online.pt/artigos/200311/lim03_p.html. Acesso em 14 de janeiro de 2006.

LAVE J.; WENGER; E. **Situated Learning Legitimate Peripheral Participation**, 15. ed. New York: Cambridge University Press, 2006. 138p. Learning in Doing: Social, Cognitive & Computational Perspectives Collection.

LAVILLE, C.; DIONNE J. **A Construção do Saber**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999. 344p.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. **Artigo 62:** “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em nível de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (...).

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. **Artigo 80:** “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis de ensino, e de educação continuada”.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. **Artigo 87, parágrafo terceiro, inciso III:** "realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos de educação à distância". **Parágrafo quarto:** (...) “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

LEMOS, C. R. **Redes Locais de Informação para Inovação Face à Globalização**. São Paulo: Atlas, 1997. 198 p.

LEONTIEV, A. N. **Activity, Consciousness, and Personality**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Progress Publishers, 1977. Problems of Dialectical Materialism. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>. Acesso em 30 de outubro de 2005. 32p.

LÉVY, P. (a) **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. (b) **A Inteligência Coletiva**. São Paulo: Loyola, 1999.

LIMA, L. C. **Para o Estudo da Evolução do Ensino e da Formação em Administração Educacional em Portugal**. Rev. Fac. Educ., Jan./Dec. 1997, vol.23, no.1-2.

_____. Uma Administração Escolar Duplamente Atópica. **Jornal a Página da Educação**. ano 14, nº 149, Outubro 2005, p. 17. Disponível em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=4126>. Acesso em: 27 de novembro de 2005.

LOVELL, N. **Locality and Belonging**. United Kingdom: Routledge, 1998, 218p.

LUCENA, M. A Teoria Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky e sua Aplicação na Área de Tecnologia Educacional. **ATB. Revista de Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 108 p. Coleção: Temas Básicos de Educação e Ensino.

LURIA, A. R.; VYGOTSKY, L. S. **Ape Primitive Man and Child**: Essays in the History of Behavior. New York: CRC Press, 1991. 189p.

_____. **Desenvolvimento Cognitivo**. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1990. 223p.

MACHADO, N. J. **Conhecimento e Valor**. São Paulo: Moderna, 2004. 165p. Teorias & Tendências.

_____. **A Universidade e a Organização do Conhecimento**: A Rede, o Tácito e a Dádiva. Estudos avançados 15 (42), 2000. p. 333-352.

MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. dos S. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. 196p.

MASETTO, M. T. Cultura Educacional e Gestão em Mudança. In: Vieira, A. T. et. al. (org.) **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: AVERCAMP, 2003. p. 69 - 83.

McDERMOTT, R. Why Information Technology Inspired But Cannot Deliver Knowledge Management. In LESSER, E. L.; FONTAINE, M. A.; SLUSHER, J. A. **Knowledge and Communities**. Boston: Butterworth Heinemann, 2000. 21-35p.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica: A Prática de Fichamentos, Resumos e Resenhas.** 7ed., São Paulo: Atlas, 2005. 326p.

MELO DE CERQUEIRA, V. M. **Mediação Pedagógica e Chats Educacionais: A Tessitura entre Colaborar, Intermediar e Co-Mediar.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2005. Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. São Paulo – São Paulo - SP. PUC-SP/CED. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo. 169f.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 344p.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo.** 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. 177p. Coleção Epistemologia e Sociedade.

_____. **O Problema Epistemológico da Complexidade.** 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1996. 310p.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 118p.

_____. **Anthropologie de la Liberté**, GRASCE Entre Systémique et Complexité, Chemin Faisant Mécanges [cf.] en l'Honneur du Professor Jean-Louis Le Moigne. Paris: Presses Universitaires de France, 1999. 157-170p.

_____. From the Concept of System to the Paradigm of Complexity. **Journal of Social and Evolutionary Systems** 15 (4), 1992. 371-385p, JAI Press

NOLETO, M. J. **Parcerias e Alianças Estratégicas: Uma Abordagem Prática.** 2.ed., São Paulo:Global, 2000. 47p.

NONAKA, I. A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. Institute of Business Research, Hitotsubashi University, Kunitachi,. **Organization Science.** Tokyo, Japan, v. 5, nº 1, February 1994. p. 14–37.

_____. **Knowledge Management: Critical Perspectives on Business and Management.** New York: Routledge, 2005. 427 p.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de Conhecimento na Empresa:** Como as Empresas Japonesas Geram a Dinâmica da Inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 380p.

_____. **The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation.** Oxford, London: Oxford University Press, 1995. 304p.

OKADA, A. L. P. **A construção coletiva do conhecimento como rede de significados em ambientes virtuais de aprendizagem.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2002. Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Cândida Borges de Moraes. São Paulo – São Paulo - SP. PUC-SP/CED. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo. 190f.

_____. **Cartografia investigativa interfaces epistemológicas comunicacionais para mapear conhecimento em projetos de pesquisa.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2006. Orientador: Prof^o Dr. Fernando José Almeida. São Paulo – São Paulo - SP. PUC-SP/CED. Tese de Doutorado em Educação: Currículo. 315f.

OKADA S.; OKADA A. L. P.; SANTOS, E. Trilha web-map – mapeando informação e construindo conhecimentos. **CONGRESSO ABED**, 2005. 10p.

OLIVER, A.; APPLE, M. W. Becoming Right: Education and the Formation of Conservative Movements. In: APPLE, M. W. (org.). **The State and the Politics of Knowledge.** United Kingdom: Routledge, 2003. 25-50p

PASSOS, C. K. O Novo Paradigma Produtivo e as Informações. **Revista Informare**. vol. 3, nº 1-2. Rio de Janeiro: PPCI/IBICT, 1997.

PAULA, F. V. de; LEME, M. I. da S. A Importância do Desenvolvimento da Metacognição para a Superação de Dificuldade na Aquisição da Leitura. In: MALUF, M. R. (org) **Metalinguagem e Aquisição da Escrita:** Contribuições da Pesquisa para a Prática da Alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 91 – 118

PEDRA, J. A. **Currículo, Conhecimento e suas Representações**. 7 ed., São Paulo: Papirus, 2003. 120p.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências Desde a Escola**. Porto Alegre: ARTMED, 1999. 90p.

_____. **Pedagogia Diferenciada: Das Intenções à Ação**. Porto Alegre: ARTMED, 2000. 184p.

_____. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!. **10º Colóquio da Association des Cadres Scolaires du Québec – ACSQ**. Québec, 27-29 nov. 2002. Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200001&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 24 de janeiro de 2006.

POLANYI, M. *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday & Company, 1966. 119p. [reimp] Gloucester MA: Peter Smith, 1983.

PRADO, M. E. B. B. Articulações entre Áreas de Conhecimento e Tecnologia: Articulando Saberes e Transformando a Prática. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005. 55-58p.

_____. Pedagogia de Projetos: Fundamentos e Implicações. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005. 13-17p.

PRETTO, A. B. de O. **Potencializando a aprendizagem cooperativa através das Comunidades de Prática**. Universidade Católica de Brasília – UCB, 2004. Orientador: Prof. Dr. Rogério Alvarenga. Brasília - DF. UCB/MCGTI. Dissertação de Mestrado em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação.

PUC-SP. Relatório Final. **Projeto Aprendizagem: Formas Alternativas de Atendimento**. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. São Paulo, 2004a.

_____. Relatório 2004. **Projeto Gestão Escolar e Tecnologias**. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. São Paulo, 2004b.

_____. Relatório 2005. **Projeto Gestão Escolar e Tecnologias**. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. São Paulo, 2005.

_____. Relatório 2005. **Projeto Gestão Escolar e Tecnologias**. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. São Paulo, 2006.

RHEINGOLD, H. **The Virtual Community**. Disponível em versão *on-line* em inglês na seguinte URL: <http://www.rheingold.com/vc/book/>. Acesso em 03 de março de 2005.

_____. **The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier**. New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1993. Disponível em: <http://www.rheingold.com/vc/book/>. Acesso em: 23 de março de 2003.

_____. **Virtual Reality**. New York: Summit Books/Simon & Schuster, 1991. 210p.

RUBIM, L. C. B. A ressignificação da prática pedagógica em Educação a distância on-line. In: **Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo**, da PUCSP, São Paulo. 3, 2004. Publicações do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUCSP, 2004.

_____; Mori, K. R. G. O desenvolvimento do trabalho colaborativo na formação de gestores escolares e coordenadores estaduais de educação para o uso das TICs. **Sociedade Brasileira de Computação**, 2003. 15p.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática**. [Trad.] Ernani F. da Fonseca Rosa, 3 ed., Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. 352p.

SANTOS, B. de. S. **A crítica da razão indolente**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2002. 415p. 1v.

SÃO PAULO. 2002. **Comunicado SE do Estado de São Paulo de 30 de julho de 2002.** Dispõe sobre o Perfil do Supervisor de Ensino, Referenciais Teóricos e Bibliografia relativos ao Concurso Público de provas e títulos que fará realizar para o preenchimento dos Cargos de Supervisor de Ensino. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo, 2002.

SÃO PAULO. 2005. **Decreto nº 49.394, de 23 de fevereiro de 2005.** Regulamenta a Evolução Funcional, pela via não-acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério, prevista nos artigos 21, 22, 23 e 24 da Lei Complementar Nº 836/1997, alterada pela Lei Complementar Nº 958/2004, e dá providências correlatas. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

SÃO PAULO. 2005. **Resolução SE do Estado de São Paulo nº 21, de 22 de março de 2005.** Dispõe sobre a Evolução Funcional pela via não acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

SARAIVA, S. B. C.; MASSON, M. A. C. **Competências, Qualificação e Avaliação:** Observações sobre Práticas Pedagógicas e Educação Profissional. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/292/boltec292e.htm>. Acesso em: 15 de maio de 2006.

SCAVASSA B. e SPRENGER A. A Utilização Integrada de Mídias Interativas na Formação de Professores em Exercício: PEC-Formação Universitária. **CONGRESSO ABED**, 2003, 9p.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner:** How Professionals Think in Action. New York: basic Books, Inc., Publishers, 1983. 218p.

_____. Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os Professores e sua Formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992. 81-91p.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais.** 4 ed. São Paulo: E. P. U. - Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1987. 67p. 3v.

SETZER, V. W. O impacto da Tecnologia de Dados na sociedade do futuro. São Paulo: **Revista "BCC News"** - dos alunos do bacharelado em ciências da computação do Instituto de Matemática e Estatística – I. M. E. da USP, 2000. Modificado em 08 de agosto de 2001.

Disponível em: <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/impacto-TD.htm>. Acesso em 23 de outubro de 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002. 335p.

SKYRME, D. J.; AMINDON, D. M. **Creating the Knowledge-Based Business**. London: Business Intelligence, 1997. 321 p.

STEWART, T. A. **Capital intelectual: A Nova Vantagem Competitiva das Empresas**. [Trad.] Ana Beatriz Rodrigues, Priscila Martins Celeste. 10. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998. 237 p.

SUNG, Y.-K.; APPLE, M. W. Democracy, Technology and Curriculum: Lessons from the Critical Practices of Korean Teachers. In: APPLE, M. W. (org.) **The State and Politics of Knowledge**. United Kingdom: Routledge, 2003. 177-192p.

TAJRA, S. F. **Comunidades Virtuais: Um Fenômeno Social Autopoiético na Sociedade do Conhecimento**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2002. Orientadora: Profª Drª Maria Cândida Borges de Moraes. São Paulo – São Paulo - SP. PUC-SP/CED. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo. 179f.

TAKAHASHI, T. (org.). **Sociedade da Informação no Brasil Livro Verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. 230p. Disponível em: http://www.socinfo.org.br/livro_verde/download.htm. Acesso em 23 de outubro de 2005.

TEIXEIRA FILHO, J. **Comunidades Virtuais: Como as Comunidades de Prática na Internet estão Mudando os Negócios**. Rio de Janeiro: Editora SENAC. 2002. 183p.

_____. Metodologia para Implantação de Gestão do Conhecimento. **Insight** 042, Rio de Janeiro: Insight Informal. Disponível em: http://www.informal.com.br/pls/portal/docs/PAGE/GESTAODOCONHECIMENTOINFORMALINFORMATICA/INSIGHTS/INSIGHTSGESTAODOCONHECIMENTOTI/INSIGHT_2710.PDF. Acesso em 29 de outubro de 2005. 5p.

TERRA, J. C. C. **Gestão do Conhecimento: O Grande Desafio Empresarial**. 2. ed. São Paulo: Editora Negócio, 2001. 313 p.

_____. **Gestão do Conhecimento: O Grande Desafio Empresarial!**. Disponível em: <http://www.terraforum.com.br/sites/terraforum/Biblioteca/libdoc00000011v002Gestao%20do%20Conhecimento%20O%20grande%20desafio%20e.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2006. 6p.

TOULMIN, S. Knowledge as Shared Procedures. In: ENGSTRÖM, Y.; MIETTINEN, R, PUNAMÄKI, R.-L.. **Perspectives on Activity Theory**. United Kingdom: Cambridge University Press, 1999. 53-64p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1998. 175p.

VALENTE, J. A. **Experiências Usando a Educação a Distância em 2001**. Disponível em: <http://www.proinfo.mec.gov.br/biblioteca/publicacoes/salto/T25.zip>. Acesso em: 27 de março de 2003.

_____. Pesquisa, Comunicação e Aprendizagem com o Computador: O Papel do Computador no Processo Ensino-Aprendizagem. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005. 22-31p.

VIEIRA, A. T. Organização e Gestão Escolar: Evolução dos Conceitos. In: Vieira, A. T. et. al. (org.) **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: AVERCAMP, 2003. p. 39 - 68.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. [trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche] 6 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003. 191p.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003. 194p.

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning as a Social System**. Systems Thinker. Disponível em: www.ewenger.com/pub/pub_systems_thinker_wrd.doc. Acesso em 25 de abril de 2006.

_____. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. United Kingdom: Cambridge University Press, 1999. 336p.

_____. **Communities of Practice: The Key to Knowledge Strategy**. In Lesser, E.; Fontaine, M.; & Slusher, J. (ed.), **Knowledge and Communities**. Boston: Butterworth-Heinemann, 2002. p. 3-20.

_____; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. **Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge**. Boston: Harvard Business School Press, 2002. 352p.

_____; SNYDER, W. **Communities of Practice: The Organizational Frontier – A New Business Management Aid**. **Harvard Business Review**, 78 (1), 2000. 139 – 147

WEPNER, S.; MOBLEY, M. **Reaping New Harvests: Collaboration and Communication through Field Experiences**. **Action in Teacher Education** 20 (3), 1998. 50 – 61

ANEXOS

(ANEXO 1)

Entrevista Semi-Estruturada*

O papel da Entrevista semi-estruturada no contexto da pesquisa foi responsável pelas possibilidades de questionamentos, com base em teorias e hipóteses, além da oferta de muitas integrações que surgiram na medida em que havia a interação, promovendo uma linha espontânea de pensamento e de vivência em um foco proposto pelo pesquisador.

Roteiro proposto pelo pesquisador:

1. Qual a atividade que mais chamou atenção no curso?
2. Qual o conteúdo mais significativo no curso?
3. Qual a “ferramenta” que julga mais importante para a Gestão do Conhecimento com vistas para a formação de redes ou comunidades ou parcerias?
4. O que faltou no curso quanto a:
 - a) Atividade:
 - b) Conteúdo:
 - c) Ferramenta:
5. Qual momento do currículo mais importante no curso?
6. Como será que os gestores tratam os dados e as informações com recursos tecnológicos?
7. Como processam as informações e os dados? As informações e os dados aproximariam os gestores?
8. Como seria o uso das tecnologias na Gestão do Conhecimento feita nas Escolas e na Diretoria de Ensino?
9. Os gestores formaram redes ou comunidades com recursos tecnológicos? Como eram feitas?
10. Os gestores formaram parcerias com os recursos tecnológicos? Como eram feitas?
11. Nomes de algumas escolas que merecem ser estudada no quesito Gestão do Conhecimento...
12. Comentários...

* TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1998. 175p.

(ANEXO 2)
QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE AJUIZAMENTOS DOS
PESQUISADOS*

Sabemos que cada um de nós tem conceitos ou opiniões a respeito de determinados assuntos, também é sabido que não existe certo ou errado, assim, peço-lhes, a gentileza de completarem o questionário para identificação de ajuizamentos. O presente questionário tem o objetivo de complementaridade na leitura dos Memoriais Reflexivos e na leitura da transcrição da Entrevista semi-estruturada, podendo ser reproduzido para a Dissertação de Mestrado trechos que ilustrem ou contemplem a construção da escrita do trabalho de pesquisa, sem o nome do respondente, apenas identificado com identificador de protagonista da pesquisa.

Instruções:

1. Respondam individualmente cada pergunta;
2. Sejam sintéticos e coesos na explicitação das idéias;
3. Não citem autores para justificar as escolhas;
4. Não referenciem livros para direcionar pensamentos;
5. Não consultem literatura específica para responderem as questões;
6. São 11 (onze) questionamentos para serem respondidos de modo autônomo.

Dúvidas ou informações complementares:

Neli Maria Mengalli

mengalli@uol.com.br

* KIDDER, L. H. (org.). SELLTIZ-WRIGHTSMAN-COOK. Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais: Medidas na Pesquisa Social. São Paulo: E. P. U. - Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1981. 133 p. 2v.

1. Como você descreveria o **currículo** do curso **Formação de Gestores Escolares para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação**?

Resposta:

2. Como você descreveria o **conteúdo** do curso **Formação de Gestores Escolares para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação**?

Resposta:

3. Como você descreveria as **ferramentas** do curso **Formação de Gestores Escolares para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação**?

Resposta:

4. Como definiria **Gestão**?

Resposta:

5. Como definiria **Gestão do Conhecimento**?

Resposta:

6. Como a **tecnologia** poderia **auxiliar** no **tratamento de dados e informações**?

Resposta:

7. Como os **dados** e as **informações** poderiam ser **trabalhados** com a **tecnologia**?

Resposta:

8. Como as **Escolas** e as **Diretorias** costumam **trabalhar** com os **recursos tecnológicos**?

Resposta:

9. Quais os **tipos** de **redes**, **comunidades** e **parcerias** que as **Escolas** e as **Diretorias de Ensino** constroem com ou sem o **auxílio da tecnologia**?

Resposta:

10. Quais as **“ferramentas”** que conhece que poderiam ser **“potencializadoras”** na formação de **REDES**, **COMUNIDADES** e **PARCERIAS**?

Resposta:

11. Relate um **contexto**, na **Escola** ou na **Diretoria de Ensino**, em que **tecnologia** pode ter **ajudado na Gestão do Conhecimento** na Unidade Escolar ou Diretoria de Ensino.

Resposta: