

## Ações cooperativas enatuadas na gestão


**César Costa Machado**  
**Débora Pereira Laurino**

### Resumo


A partir das conversas com professores gestores de um Instituto Federal de Educação que em sua constituição profissional tiveram priorizada a formação técnica, abordamos as ações cooperativas que podem contribuir para o enatuar de uma cogestão. Problematicamos três domínios cognitivos de atravessamento do gestor educacional, quais sejam: profissional, política e epistemológica. As conversas foram estabelecidas por meio de entrevistas abertas e semiestruturadas, transcritas e analisadas pela metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo que permitiu construir discursos-síntese e metadiscursos que representam o pensamento de uma coletividade. Observamos que a constituição do professor gestor o assemelha a um chefe, suas atividades baseadas na resolução de demandas de curto prazo o afastam e o isolam das ações administrativas congruentes aos procedimentos atuais que o ensinar com tecnologias digitais requer. Ao final demonstramos que a integração dos coletivos administrativos e pedagógicos nas decisões e na resolução de conflitos, na busca pelo aumento da eficiência, reduz o isolamento entre departamentos e evita que as adversidades fiquem localizados somente em uma área, democratizando-se problemas e soluções.

**Palavras-chave:** Enatuar Gestor. Experiência docente. Gerenciamento da Tecnologia. Gestão da Educação.

### **César Costa Machado**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia Sul-rio-grandense, IFSul  
E-mail: machado@pelotas.ifsul.edu.br  
 <https://orcid.org/0000-0001-9371-304X>

### **Débora Pereira Laurino**

Universidade Federal do Rio Grande,  
FURG  
E-mail: deboralaurino@furg.br  
 <https://orcid.org/0000-0002-3360-0374>

Recebido em: 13/12/2019  
Aprovado em: 07/06/2021



**Abstract**

**Keywords** Education management.  
Enactive manager.  
Teaching experience.  
Technology management.

**Enactive cooperative actions in management**

From the conversations with teachers, administrative employees, and pedagogical managers of a Federal Institute of Education that in their professional constitution had prioritized the technical formation we approached, in this study, the cooperative actions that can contribute to the action of participative management. We problematize three cognitive domains of the educational manager, which are: professional, political, and epistemological. The dialogues were established by open and semi-structured interviews as they were transcribed and analyzed through the Collective Subject Discourse methodology that enables the construction of speech-syntheses that represent the similar thought of a collectivity. During the research, it is possible to observe that the constitution of a teacher in the position of a manager resembles an employer, his activities based on the resolution of short-term demands distracted isolate him from the administrative actions congruent to the current procedures that teaching with digital technologies requires. In the end, we show that the integration of administrative and pedagogical collectives into decisions and conflict resolution to increase efficiency reduces the isolation between departments and prevents adversities from being located only in one area, democratizing problems and solutions.

**Resumen**

**Palabras clave:**  
Enactuar Gerente.  
Experiencia docente.  
Gerenciamiento de la Tecnología.  
Gestión Educativa.

**Educación en la cultura digital: nuevos entornos de aprendizaje e implicaciones para la formación del profesorado**

A partir de las conversaciones con profesores gerentes de un Instituto Federal de Educación que en su constitución profesional tuvieron priorizada la formación técnica, abordamos las acciones cooperativas que pueden contribuir para el enactuar de una cogestión. Problematizamos tres dominios cognitivos de atravesamiento del gerente educacional, cuales son: profesional, política y epistemológica. Las conversaciones han sido establecidas por medio de entrevistas abiertas y semiestructuradas, transcritas y analizadas por la metodología del Discurso del Sujeto Colectivo que ha permitido construir discursos-síntesis y metadiscursos que representan el pensamiento de una colectividad. Observamos que la constitución del profesor gerente se le asemeja a un jefe, sus actividades basadas en la resolución de demandas de corto plazo le alejan y aíslan de las acciones administrativas congruentes a los procedimientos actuales que la enseñanza con tecnologías digitales requiere. Al final demostramos que la integración de los colectivos administrativos y pedagógicos en las decisiones y en la resolución de conflictos, en la búsqueda por el aumento de la eficiencia, reduce el aislamiento entre departamentos y evita que las adversidades quédense solamente en un área, democratizándose problemas y soluciones.

## Reflexão sobre a gestão

Os estudos sobre Saberes Docentes e Formação Profissional de Tardif (2011) e Perrenoud (2000), a Biologia do Amor e do Conhecer de Maturana (2014), o Enatuar<sup>1</sup> de Varela (2000) e os princípios da (Co)<sup>2</sup>gestão e da Gestão Democrática de Cunha e Campos (2010), Ferreira e Aguiar (2006) e Paro (2012, 2015), auxiliaram no aprofundamento do estudo acerca da complexidade que envolve as tarefas de um Gestor da Educação, que é um professor. Tarefas essas inseridas em um mundo interconectado, onde, conforme Lèvy (1999), coabitam digitalmente, informações e seres humanos, nas quais redes de conversação as ampliam e potencializam.

Esse coabitar que se estabelece por meio das redes de conversação surge do conviver constituído nos distintos mundos que habitamos e

[...] define uma maneira de conviver humano como uma rede de coordenações de emoções e ações que se realiza como uma configuração particular de entrelaçamento do atuar e do emocionar das pessoas que vivem essa cultura (MATURANA, 2009, p.14).

A influência das novas tecnologias sobre a escola afeta tanto os meios a serem utilizados nas instituições de ensino, quanto os elementos do processo educativo, tais como a valorização da ideia da instituição escolar como cerne do conhecimento; a adaptação das infraestruturas; a modificação dos papéis do professor e do aluno; a influência sobre os modelos de organização e gestão; o surgimento de novos atores; as metodologias de ensino, as estratégias e os instrumentos de avaliação.

Nesse contexto, a comunicação, a informação e o conhecimento não possuem um só meio, um só caminho, um só formato, mas constituem-se em novas formas de linguagem social: a do digital em suas múltiplas mídias. Vivemos continuamente em processo de imersão e de inclusão em um mundo de convergência tecnológica que pressupõe a apropriação, por cada um de nós, dos dispositivos digitais que estão ao nosso alcance e de suas respectivas potencialidades.

Entendemos que a complexidade que envolve o ensinar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e o papel a ser desempenhado pelo Gestor da Educação não se resume na

conversão de um curso [...], mas antes uma mudança de paradigma com relação à maneira com que nos vemos como educadores, como vemos nossos alunos, e como vemos a própria educação. Não é um currículo que estamos convertendo, mas nossa pedagogia. A pedagogia eletrônica não diz respeito a fantásticos pacotes de software ou a simples conversão de cursos. Diz respeito ao desenvolvimento de habilidades desenvolvidas com a construção de uma comunidade em meio a um grupo de aprendizes, de modo a maximizar os benefícios e o potencial que esse meio oferece na arena educacional (PALLOFF; PRATT, 1999, p.69, tradução nossa).

Assim, apoiaremos nossas reflexões nos domínios: técnico ou profissional, epistemológico e político, os quais, a partir da pesquisa realizada por Machado (2017), considera fazer parte do domínio cognitivo relacionado à gestão na educação exercida por um profissional da educação, a fim de refletir sobre as dinâmicas dos processos administrativos relacionados ao Ensino Mediado pelas Tecnologias

Digitais da Informação e comunicação<sup>3</sup> (EMTDIC). Para Maturana (2009, p.132), os domínios cognitivos “são constituídos como diferentes redes de conversações, cada uma definida por um critério particular de validação, explícito ou implícito, que define e constitui o que a ela pertence.”

A gestão do EMTDIC desde seu estabelecimento em 1999 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFE) convive com instabilidades e indefinições administrativas. Essas instabilidades transparecem em procedimentos confusos, em nível local ou sistêmico, motivando-nos a buscar o entendimento por meio de reflexões expressas nas falas de um coletivo que manifesta as incertezas trazidas pela TDIC e outras apreensões relacionadas.

Desde as primeiras iniciativas na criação de uma cultura que incorporasse o EMTDIC nas nossas práticas, várias ações foram iniciadas: capacitação de docentes e técnicos administrativos, criação do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, incorporação das políticas públicas vinculadas a Universidade Aberta do Brasil (UAB) com a oferta dos Cursos Superiores e de pós-graduação lato sensu, bem como, a oferta via Escola Técnica Aberta do Brasil (e-TEC) de cursos técnicos regulares, na modalidade à distância.

Apesar de algumas experiências vividas pela Instituição, o EMTDIC convive imerso em controvérsias e indefinições gerenciais que torna sua administração no âmbito pedagógico e administrativa complexa e desafiadora. A prática gestora, no conjunto dessa intrincada realidade, angaria ao profissional que a administra uma experiência profissional que o transforma marcadamente.

Observamos que a administração deve ir além de automatismos e do “inconsciente prático” no qual estabelece esquemas de ação que se constituem de modo implícito devido à repetição de procedimentos e interiorização de ações irrefletidas, produto de um esquecimento progressivo, da falta de reflexão e da necessidade de estarmos conscientes dos nossos atos e motivações (PERRENOUD, 2000).

Nossas ações não são isoladas, são o produto de coordenações de condutas e comportamentos, anteriormente produzidas em diferentes domínios cognitivos. São essas coordenações que nos possibilitam o agir em diferentes situações (MATURANA, 2009). O que emerge ação é o que nos interessa pois foge da nossa prática cotidiana, mobilizando nossas experiências, levando a reflexão e fazendo com que a decisão abarque um conjunto de conhecimentos.

Assim sendo, percebemos uma relação entre o enatuar e as coordenações de ações produzidas nas complexas tomadas de decisão quando baseadas nas experiências de vida e profissionais, nos mais variados saberes e nos conhecimentos sociais e políticos. A gestão, portanto, se faz complexa em um mundo líquido moderno de mudanças cotidianas nas quais as redes de relacionamentos se rearranjam a todo o instante (BAUMAN, 2001).

Viver na ausência de fundação significa entender que estamos em um mundo que não é fixo e nem preestabelecido, mas que emerge a partir de nossas vivências, de nossas escolhas, que vai sendo

moldado permanentemente por cada uma das nossas ações/interações (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 173).

Devido a esses entrelaçamentos compreendemos a cogestão como uma possibilidade para a contemporaneidade atravessada pela tecnologia. Cunha e Campos (2010) nos ajudam a compreender que a cogestão não é um conceito, mas uma mudança de atitude gestora para a tarefa coletiva e não aquela atribuída a grupos isolados. A gestão coletiva acontece no desenvolvimento de espaços compartilhados para a reflexão crítica, produção de subjetividade, no desenvolvimento de sujeitos, nas formas de alterar as relações de poder e no reorganizar de espaços.

Por isso, entendemos que a cogestão na educação emerge de nossas vivências nos diferentes domínios cognitivos em que nos movemos e que o dar-se conta dos procedimentos que a constituem ocorre na distinção desses processos que enatam no fazer da gestão educacional.

Assim, a seguir expomos a organização e a forma como organizamos os discursos dos colaboradores da pesquisa; apresentamos os três domínios: profissional ou técnico, epistemológico e político, problematizados em Machado (2017), em que o Gestor da Educação transita em sua ação profissional, atravessados pelo EMTDIC; estudou-se a relação entre a gestão e o pedagógico no espaço educacional e, ao final, realizaram-se as devidas conclusões desse estudo.

## Organização da pesquisa

O conversar é fundamento desta pesquisa e o compreende-se como o fluxo entrelaçado de coordenações consensuais de linguajar e emocionar envolvendo as diversas redes consensuais que acontecem ao vivermos juntos, pois existimos na linguagem; dessa forma, todo o ser e todos os afazeres humanos ocorrem no conversar.

Vivemos numa cultura que opõe emoção e razão como se tratasse de dimensões antagônicas do espaço psíquico. Falamos como se o emocional negasse o racional, e dizemos que é o racional que define o humano. Ao mesmo tempo sabemos que, quando negamos nossas emoções, nenhum raciocínio pode apagar o sofrimento que geramos em nós mesmos ou nos outros (MATURANA, 2014, p. 199).

Os participantes da rede de conversação foram organizados em grupos denominados coletivos, definidos por Tardif (2011), por comunidades profissionais formadas por um conjunto de indivíduos que trabalham orientados por paradigmas comuns e que possuem um saber social compartilhado.

Professor Autor: composto por dezessete (17) professores envolvidos no processo de elaboração do material instrucional. Investigamos seus posicionamentos diante dos recursos tecnológicos, concepções acerca dos projetos que envolvam as TDIC, as possíveis percepções sobre a gestão em relação as TDIC e capacitação para produção e uso de recursos pedagógicos digitais.

Professor Reflexivo: formado por sete (7) profissionais lotados nos mais diversos cursos técnicos e que desempenham ou desempenham funções administrativas. Foram escolhidos com base nos seguintes critérios: tempo de atuação na Instituição, reconhecimento pelos pares, reconhecimento acadêmico e administrativo, reconhecimento pela comunidade, liderança sindical e saberes relacionados aos processos administrativos e pedagógicos. As leituras de Hypolitto (1999) e Tardif (2011) ajudaram na escolha dessa denominação, uma vez que os professores pertencentes a esse grupo se enquadram na ação contínua do pensar, e todo o pensar é passível de mudança, de progresso e de aperfeiçoamento. Isso só é possível a partir de uma reflexão sobre si mesmo e sobre suas ações. Os professores pertencentes a esse coletivo buscam aperfeiçoar seus processos de ensinar e estão em permanente contato com outros, participam de grupos de pesquisa, leem, observam e analisam para atender sempre melhor o aluno e sua prática docente.

Gestor EaD: composto por sete (7) servidores públicos que estão ou estiveram envolvidos em cargos de chefia ou coordenação e que participam ou participaram dos processos de implantação ou gestão do EMTDIC no IFE. Esse grupo é formado por profissionais cuja experiência os qualifica como identificados com a tecnologia digital, seja na sua formação ou no empenho para que o EMTDIC se fortaleça no Instituto.

Mantenedor: composto por seis (6) servidores públicos que não estiveram envolvidos em cargos de chefia ou coordenação quando da implantação dos processos que envolvem EMTDIC no IFE e que participam dos processos de expansão ou gestão dessa modalidade.

As conversas com os membros dos coletivos foram realizadas e gravadas nos espaços escolhidos pelos entrevistados com o intuito de promover um ambiente propício ao estabelecimento natural do fluxo de coordenações consensuais em um tempo médio de 25 minutos. Posteriormente as conversas foram transcritas e organizadas segundo a estratégia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposta por Lefèvre e Lefèvre (2012) e explicada a seguir.

### **Elaboração dos discursos coletivos**

Conforme nos diz Maturana e Varela (2001, p. 69), “a linguagem é o nosso ponto de partida, nosso instrumento cognitivo e nosso problema”. Dessa forma, como técnica para organização dos registros oriundos dessa pesquisa, adotamos o DSC, que pode ser entendido como

[...] o desdobramento natural do seguinte raciocínio lógico: se, em qualquer sociedade, os indivíduos compartilham ideias, opiniões, crenças, ou representações, a expressão dessas opiniões compartilhadas poderia comportar a reunião em discursos-síntese dos conteúdos e argumentos que conformam essas opiniões semelhantes (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012, p.17).

Então, o objetivo é elaborar discursos síntese na primeira pessoa e que mostrem o pensamento dos coletivos analisados para que possamos, na sequência, realizar problematizações.

Para tanto, Lefèvre e Lefèvre (2012) apontam quatro etapas para construir o discurso, as quais se fazem presentes: (1) selecionar excertos dos depoimentos dos sujeitos de pesquisa, (2) descrever o sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos que possuem significado semelhante ou complementar, (3) indicar referências ou metodologias balizadas por uma teoria ou ideologia, não pertencendo ao discurso, mas auxilia na problematização do mesmo e (3) construir a síntese que deriva da reunião das etapas (1) e (2), representando o conjunto dos discursos dos sujeitos num coletivo.

Quanto ao quantitativo de profissionais que compõem os coletivos e que geram os discursos, Lefèvre e Lefèvre tem a dizer que

(..) para o DSC, o tamanho da população pesquisada não precisa ser limitado pela natureza eminentemente quantitativa da variável opinião [...]. Isso, porque o DSC torna possível quantificar as opiniões sem desnaturar a sua qualidade imanente de discurso e depoimento, permitindo carrear para a pesquisa a quantidade necessária de sujeitos portadores de diferentes opiniões ou matrizes de opiniões, de sorte a ver aumentadas as chances de recuperação de todos, o espectro de opiniões presente em uma dada formação social (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012, p. 47).

Na concepção da citação acima, a variedade e a complexidade dos discursos obtidos permitiram compor “discursos de discursos”, complementares ou antagônicos, procurando fornecer subsídios para explicar o fenômeno pesquisado.

O metadiscorso foi a alternativa interpretativa textual adotada com fins de possibilitar uma interlocução entre os coletivos, conectando-os a fim de complexificar as compreensões discursivas.

O metadiscorso, conforme Carmo-neto (1998), também denominado de “discurso sobre o discurso” e “escrita sobre escrita”, permite mostrar como as diferentes partes do texto se relacionam e como podem ser interpretadas. O metadiscorso tem como uma de suas características permitir que o escritor contribua para a construção do sentido do texto na direção da ampliação de suas compreensões.

Neste artigo discutiremos fragmentos de discursos e metadiscursos selecionados a partir dos registros elaborados no decorrer da pesquisa. Destacamos que esta estratégia se adequa ao intuito de relatar e aprofundar os temas emergentes abordados pela coletividade relacionadas a rede de conversação na qual estamos inseridos.

Assim sendo, daremos sequência explicando os três domínios cognitivos observados na pesquisa na constituição do professor gestor: técnico ou profissional, epistemológico e político e coordenamos os dois últimos aos discursos e metadiscursos por ser essa a intenção nesse artigo.

Um domínio cognitivo, é definido, por Maturana e Zöllner (2004) pela distinção no viver das emoções, relações, interações e pelo conjunto de coerências operacionais que o constitui. “Ao viver, fluímos de um domínio de ações a outro, num contínuo emocionar (vivenciar as emoções) que se entrelaça com nosso linguajar” (MATURANA; ZÖLLER 2004, p. 4).



## Domínio profissional ou técnico

Denomina-se por domínio profissional ou técnico o que Tardif (2011) e Perrenoud (2000) estudam a respeito dos saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores, com o exercício da docência e do exercício das mais variadas atividades escolares meio, incluindo a gestão escolar.

Os autores explicam que o saber docente é um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana.

Partindo da ideia de pluralidade, a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes somente é possível quando relacionada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e as relações que os professores estabelecem entre os seus saberes.

O pesquisador Maurice Tardif destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais, conforme o quadro 1:

Quadro 1 – Classificação dos saberes docentes

SABER	DEFINIÇÃO
<b>Saberes da Formação Profissional</b>	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição; é o conjunto de conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente. São saberes exaltados aos professores ao longo do seu processo de formação.
<b>Saberes Disciplinares</b>	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
<b>Saberes Curriculares</b>	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser problematizados com os estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos).
<b>Saberes Experienciais</b>	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Fonte: Tardif (2011)



Observando os diversos saberes relacionados ao fazer dos professores, chama a atenção para a importância dos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores. Essa posição de destaque se justifica principalmente pela influência do nível de consciência sobre esse saber.

Com base em Cardoso, Pino e Dorneles (2012), a relação de exterioridade mantida pelos professores em relação aos saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica faz com que valorizem os seus saberes experienciais visto que é sobre eles que os professores mantêm o controle, tanto no que diz respeito a sua produção quanto a sua legitimação.

Correlacionando nossa reflexão aos estudos de Tardif, o Gestor da Educação, no exercício regular de sua função vive situações concretas a partir das quais se faz necessário habilidade, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado. Cada situação não é exatamente igual à outra, mas guardam entre si certas proximidades que permitem ao gestor, então, transformar algumas das suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes, no sentido de desenvolver um domínio cognitivo específico a sua atividade.

Da importância dos demais saberes, provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas, do domínio do conhecimento específico a ser ensinado, da apropriação de uma forma pedagógica de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino ou da própria vivência diária, Tardif (2011) reconhece o saber profissional como uma união de fontes de saberes diversos que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional.

Ressaltemos que na educação técnica e tecnológica, existem outros saberes que seriam caracterizados por contribuírem na formulação das concepções dos docentes a respeito de sua atividade profissional, como, por exemplo, aqueles caracterizados como instrumentais (meios concretos de realização), por exemplo: referentes ao manuseio de ferramentas de trabalho (livros, apostilas, fichas, programas de computador etc.).

O processo de constituição do profissional professor se refere às experiências do presente e as do passado e que conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como em toda a sua trajetória escolar, são decisivos também na constituição de sua identidade profissional, justificando, portanto, a característica temporal dos saberes dos professores.

Ressaltemos, segundo Tardif (2011), a importância da socialização como forma de integração dos saberes à prática profissional do professor, os saberes docentes não são saberes caracterizados unicamente por uma construção individual.

Embora, o fazer diário do professor não seja coletivo em relação a seus pares, Perrenoud (2000) afirma que as relações estabelecidas, ao longo da vida, na família, na escola e em outros espaços de convivência social, bem como a interação estabelecida com alunos, colegas de profissão e nas instituições de formação, interferem de nas decisões a respeito de suas ações.

O fragmento oriundo do metadiscurso Gestão do EMTDIC, o qual relata: “Vejo como necessário a troca de experiências, pedagógicas e burocráticas, com outras instituições, pois não vivemos isolados” é corroborado por Gauthier oferecendo uma dimensão crítica da realidade a qual nos referimos.

Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente (GAUTHIER; 2006, p.33).

A postura individualista é incompatível para o desenvolvimento dos domínios cognitivos expostos. Na perspectiva de Tardif (2011) e Tardif e Lessard (2012) os saberes experienciais dos professores são resultado de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, devem ser compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional.

Esse domínio, embora fundamentado na atividade docente, está correlacionado a atividade de gestão exercida pelo professor, pois o constitui. A experiência colaborativa nesse domínio com os colegas e estudante é potência para o enaturar de uma cogestão.

### **Domínio Epistemológico**

O domínio epistemológico envolve a concepção do professor gestor sobre o que é educar e os fundamentos que balizam sua ação pedagógica, pois estas estarão correlacionadas as suas formas de agir na atividade de gestão. O EMTDIC possibilita diversos e complexos modos de organização para os profissionais que o administram, atualizar e implementar esses modos a partir de suas concepções e ações sobre o educar é um desafio, principalmente se esse gestor tiver a intenção da coparticipação, da cogestão, o que implica coordenar as concepções de seus colegas professores.

A gestão pode possibilitar aos estudantes acesso aos materiais das aulas, interação com o professor e colegas, acesso a certificados, informação efetiva e eficiência na prestação de serviços acadêmicos, o reconhecimento e o respeito em relação as diferentes culturas oriundas da capilaridade de atuação da Instituição; mas o modos como tudo isso será operado depende da compreensão de comunidade de professores, estudantes e técnicos administrativos, que ao fazer o que fazem se responsabilizam pelos seus atos. Ou seja, depende de um coordenar de ações administrativas e pedagógicas que possuem concepções

que caminham, no conversar, para um consenso. Para que possamos ser responsáveis temos que ter autonomia e para seremos autônomos precisamos, em uma comunidade, ser legitimados.

Compreendemos que se uma IES está apoiada no tripé indissociável do ensino, pesquisa e extensão, quando bem articulada, oportuniza o aperfeiçoamento dos processos administrativos e pedagógicos, colabora para a formação profissional de estudantes, professores e técnicos-administrativos o que fortalece os atos de aprender, de ensinar e de formar cidadãos plenos<sup>4</sup>.

O que é importante é saber que aluno que saiu daqui teve uma formação que lhe possa garantir o seu sustento, aí vem o papel do professor de incentivar os alunos a fazerem isso, isso é inovar em educação, é se arriscar, é desafio constante. Inovar em educação não a que parte do governo ou das instituições, é aquela que parte do professor na sua sala de aula! (DISCURSO INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO, REGISTROS DO PESQUISADOR)

Nesse extrato do discurso o professor refere-se a repercussão da ação inovadora na sala de aula para a formação cidadã. Acrescentamos a isso a importância do preparo e do acultramento do gestor para garantir tais ações e políticas que levem o EMTDIC em consideração visando à formação e ampliação do ensinar.

Preconizamos o gestor como autor e promotor de pesquisas que envolvam as novas metodologias de ensino que incorporem as TDIC, pois ao questionar a educação, Pimenta (2001) destaca que se faz necessário inicialmente não buscar compreendê-la separada de outras circunstâncias. A compreensão dos processos educativos, de maneira crítica e sistemática, exige o reconhecimento das relações existentes entre educação, sociedade e teorias pedagógicas.

A pesquisa pode orientar e contribuir para a ação do gestor aprendente, uma vez que, fazer pesquisa implica na enunciação de uma dúvida ou problema, na seleção e sistematização de informações, na troca de experiências e na interpretação e elaboração de argumentos explicativos que possibilitem a reorganização dos processos administrativos.

A reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de nos voltarmos sobre nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e de reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão nebulosos e tênues quanto os nossos (MATURANA; VARELA, 2001, p. 67).

O acultramento gestor por intermédio da formação permanente, propicia, ao deparar-se com realidades inerentes ao cargo, buscar formas de resolver os desafios fora dos modelos anteriormente consolidados. Observamos que inúmeras situações poderiam ser melhor resolvidas pela investigação das possibilidades e necessidades do contexto educacional e social.

Além da reflexão científica, enalteçemos que a formação do professor gestor deve levar em conta a processualidade, as formas de fazer, as atitudes, sendo essas tão importantes quanto o aparato de técnicas e teorias. Entendemos que o trabalho em equipe, o relacionamento interpessoal, o respeito, a proatividade e

o comprometimento estão correlacionados com a concepção sobre educar, por isso estão no domínio epistemológico.

### **Domínio Político**

[...] é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político (FREIRE, 2009, p. 15).

A nossa concepção acerca da perspectiva política como mais um domínio do professor gestor, está relacionada com a maneira de agir e a forma de se relacionar com o outro, sempre a partir de uma base emocional que define o âmbito a convivência. Dessa forma, este domínio cognitivo está delimitado em um contexto profissional ao se preocupar com o coletivo e com o bem-estar da coletividade (MATURANA, 2009).

Santos e Barreto (2011) ajudam a compreender que o domínio político se constitui em possibilitar a formação de sujeitos com poder de escolha entre o pensar e o agir, ou seja, que tenha autonomia moral e intelectual; tenha como princípio formativo os valores éticos-profissionais, comprometimento e responsabilidade com a formação de sujeitos também intelectuais e autônomos que se sintam responsáveis pelo desenvolvimento da sua comunidade.

Os requisitos políticos requerem percepção, compreensão e ação numa realidade que se mostra cada dia mais complexa, potencializada pela extensão das relações intermediadas pelas TDIC. A capacidade dialética de negociação de conflitos nas relações interpessoais, a percepção do subjetivo e a sensibilidade para administrar aquilo que foge a racionalidade, são aspectos importantes para o gestor atual. A capacidade de planejar e inovar torna-se um grande desafio para um administrador da educação que deve coordenar as forças institucionais no cumprimento da sua função social.

A coordenação do esforço humano coletivo está imersa no sentido político. A mediação de vontades e interesses próprios como forma de proporcionar uma boa convivência no sentido de construir e reconstruir os objetivos de uma comunidade.

Em nossa concepção vislumbramos que está no domínio político a criação e o aperfeiçoamento de espaços democráticos onde enfaticamente discutam-se procedimentos para a tomada de decisão, projetos estruturais e funcionais.

Compreendemos e acreditamos que o conflito possibilite momentos construtivos quando foca ideias e conceitos das rotinas da gestão escolar e dessa forma, está sendo utilizado para a busca de soluções melhores. O conflito é a mediação das relações intersubjetivas. Quando baseado na diferença preconceituosa entre pessoas, esse conflito passa a se tornar incoerente com a gestão democrática da escola autônoma MANDELLI (2001).

O conflito faz parte da vida, é a expressão de uma capacidade de recusar e de divergir que está no princípio de nossa autonomia e da individualização de nossa relação com o mundo. Uma sociedade sem conflitos seria, ou uma sociedade de ovelhas, que se curvam sem resistência diante da autoridade do chefe, ou uma sociedade na qual ninguém pensa, o que exclui a divergência, isto é, o progresso que nasce do confronto sobre a ação a empreender (PERRENOUD, 2000, p. 90).

O gestor tem a função, a partir das situações de conflito, utilizando-se das ideias da comunidade, encontrar soluções adequadas, fundamentadas na utilização produtiva do tempo, recursos financeiros; sempre atento para evitar disputas pessoais, muitas vezes, motivadas por interesses políticos partidários ou outras motivações desprovidas de critério.

Evitar o conflito, conforme Mandelli (2001), significa falta de comprometimento e poder de decisão, pois se deixa de lado um importante momento de reflexões coletivas. Segundo o mesmo autor evitar conflito é a principal causa da “desresponsabilização”.

Responsabilizar-se é incentivar as cobranças laterais, é aceitar as demandas para a melhoria da eficiência, procurar a identificação do problema e não fazer da burocracia uma justificativa para o “não fazer”.

Tenho conversado com pesquisadores e de acordo com os resultados da minha pesquisa e de acordo com a minha vivência estamos em um processo que a gestão se desresponsabiliza por essas coisas, ou seja, os professores dão conta do que deve ser feito a gestão não se envolve com nada e aí falta essa parte da reflexão que tenta pensar políticas e estratégias (METADISCURSO GESTÃO DO EMTDIC, REGISTROS DO PESQUISADOR).

O extrato do metadiscorso revela que ainda estamos longe de compreendermos sobre uma gestão cooperativa em que a corresponsabilidade ocupe o lugar da culpabilidade. Não observamos mudanças estruturais desencadeadas por perturbações, ou seja, solicitações, reclamações, apelos que levariam a busca pela eficiência dos processos administrativos.

Acreditamos que para dar conta das exigências que o EMTDIC demanda o gestor precisa ter consciência que está lidando com variáveis contextuais diversas, com compreensões e expectativas ímpares. As aprendizagens construídas com a gestão do EMTDIC não deixam de proporcionar a esse profissional um desenvolvimento para formação de um professor com uma considerável visão administrativa acrescentando ao domínio profissional.

Tomamos por desafiador o fato do gestor com formação acadêmica das mais diversas, ter que lidar com a coordenação pedagógica, supervisão escolar, gestão de recursos financeiros, decisões administrativas e nos mais variados procedimentos burocráticos que as instâncias administrativas escolares o impõe.

A acuidade da percepção dos recursos é outra característica marcante do gestor, ainda mais em um cenário que ele se encontra isolado e com atividades acumuladas, obrigando a possuir uma organização ainda mais detalhada, dessa forma, questionamos sua preparação para essa sobrecarga de demandas.

A gestão escolar acaba por afastar o professor da zona de conforto e o aproxima da zona de conflito, aumenta o seu poder de negociação o aproxima dos núcleos mais altos de tomada de decisão e o torna agente da elaboração de políticas pedagógicas e administrativas.

A experiência como gestor de EaD agregou todo o princípio de organização processual da EaD, seja em nível de educação curricular, seja em nível de processo ensino-aprendizagem. A EaD acaba produzindo uma abstração de modelo, de raciocínio, de pensamento que te faz conseguir enxergar o funcionamento das coisas de uma maneira muito mais clara, muito mais sistemática (METADISCURSO GESTÃO FINANCEIRA, REGISTROS DO PESQUISADOR).

Percebemos que os professores que se aventuram no território da administração escolar se envolveram com o desenvolvimento político, econômico, administrativo e jurídico; além do primordial, que é o reflexo na prática pedagógica que toda essa experiência lhe apraz.

A sobrecarga do gestor na resolução de demandas de curto prazo, a imersão na observância de um número considerável de leis e demais normatizações oriundas de várias instâncias administrativas, estendendo-se pelas diretrizes curriculares, financiamentos, fonte de recursos e muitas outras, acaba por ser um dos motivos para os gestores se afastarem das questões do ensino PARO (2015).

Consideramos tais demandas normais para os gestores num estado centralizador e burocrático no qual a ultrapassagem dos limites da autonomia administrativa poderá imputar-lhes sérios constrangimentos.

Esses fatos justificam a necessidade da aproximação dos profissionais da pedagogia com os da gestão, tal procedimento possui o intuito de superar as distâncias que uma tradição baseada no controle e na desconfiança e que impacta desfavoravelmente no pedagógico.

O extrato de um dos metadiscursos expõe o desempenho insatisfatório dos processos administrativos orientados ao EMTDIC, proveniente, principalmente, do resultado do isolamento entre departamentos:

As licitações referentes a EaD vão ficando para depois e no fim não existe tempo hábil. Perguntávamos: O que gastar? Como gastar? Quando gastar? Como pedir? Então não havia um apoio, não havia explicações a respeito, nos envolvíamos com outras atividades pedagógicas e várias outras relacionadas ao bom andamento do curso, e os valores lá e nós não lembrávamos ou não sabíamos (METADISCURSO GESTÃO FINANCEIRA, REGISTROS DO PESQUISADOR).

Este extrato demonstra o quanto estamos longe de uma autonomia orçamentária, que consistiria em dispor livremente de um pacote orçamentário com condições para melhor atender as demandas para a aquisição de itens de custeio e material permanente de acordo com cada caso, curso ou projeto pedagógico.

As relações verticais presentes em uma concepção hierarquizada de administração permitem tais desencontros, tacitamente aceitos institucionalmente. Se nenhuma política se preocupar em alterar a lógica hierárquica, a coordenação pedagógica e administrativa continuará sendo a questão interna de alguns grupos, cercados e isolados. Esse comportamento impede a cooperação, infelizmente, servindo como modelo institucional.

Se os gestores desenvolvem na sua equipe o desejo do querer fazer, no lugar do dever fazer estará incentivando a autonomia, a corresponsabilidade e intensificando as relações entre os sujeitos.

O trabalho em equipe inicia quando os pertencentes se afastam das “recursivas reclamações” como desculpa ao não fazer, para encontrar respostas na ação, fazendo uso da autonomia possível e toda a capacidade de negociação com os coletivos intencionados a realização das demandas ou projetos.

A valorização do clima organizacional construtivo e otimista, conduz a equipe ao desafio da construção coletiva, colaborando para uma gestão eficiente. Caso contrário, continuaremos sobrecarregando coordenadores e prejudicando o sentido público da prática social da educação.

Os professores não são os únicos atores da educação chamados a construir novas competências. O pessoal administrativo também deve aprender a delegar, pedir contas, conduzir, suscitar, caucionar ou negociar projetos, fazer e interpretar balanços, incitar sem impor, dirigir sem privar. Essas competências, esses saberes de ação quase não se desenvolvem, espontaneamente, sem formação, sem procedimento reflexivo, sem transformação identitária (PERRENOUD; 2000, p. 94).

Então, em que nível fizemos uso da autonomia? A tradição de uma boa escola, nos condiciona a repetir procedimentos sem os aperfeiçoar e esquecemos de pensar em novas práticas.

Questionamos as nossas crenças e valores quando existe a percepção de um fato novo. A consciência da mudança acontece na necessidade de termos que agir de forma diferente, criando formas de agir.

O Gestor EaD chama de “paralisia de paradigma” o medo de aceitar o novo, pois o novo nos desestabiliza e perturba. Mudar leva a uma nova organização pelo fato do meio agir sobre o indivíduo e esse sobre o meio MATURANA (1995).

Despriorizando o EMTDIC como uma possibilidade de democratização do ensino, esquecemos do real lugar da escola como eixo do processo autônomo educativo. Se o conceito essencial da cidadania é o exercício da autonomia, a preservação de uma escola com processos arcaicos, não passa de uma mera reprodutora de ordens. A escola autônoma e democrática, conforme Ferreira e Aguiar (2006, p.170), “é aquela que constrói no seu interior seu projeto, que é a estratégia fundamental para o compromisso com sua realização”.

Temos ciência que a legislação impõe limites no estabelecimento de políticas e diretrizes que “engessam” e amedrontam o gestor que motivado, tenta estabelecer projetos que possam impactar nos recursos financeiros, carga-horária, frequência, plano de carreira, tradição institucional, dentre outras.

### **O isolamento entre a gestão e a pedagogia**

A integração dos coletivos administrativos e pedagógicos nas decisões e na resolução de conflitos, na busca pelo aumento da eficiência, reduz o isolamento entre departamentos e evita que as adversidades fiquem localizados somente em uma área, democratiza-se, portanto, problemas e soluções.



No que tange ao apoio pedagógico e na possibilidade para o aprofundamento epistemológico do gestor, a pesquisa aponta que esse vive isolado, sobrecarregado e carente de um suporte profissional pedagógico.

Nos coletivos gestores que estudamos observamos a necessidade de um “estreitamento de laços” entre os setores da orientação e supervisão escolar, de forma que questionamos: com que intensidade essas experiências são transformadas em um desenvolvimento das metodologias baseadas nas TDIC, bem como de um aperfeiçoamento da gestão escolar? Acreditamos que os pedagogos podem de forma efetiva realizar

[...] a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistema e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a corresponsabilidade e a colaboração são constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não escolares (CRAVEIRO; SILVA, 2005, p. 6).

O entrelaçamento da pedagogia com a gestão, a qual nos referimos, encontra-se contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em Craveiro e Silva (2005), mas nos causa inquietações a forma e a intensidade em que é praticada em nossos espaços. A pedagogia provê a efetiva participação visando a colaboração especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação.

Temos um sistema acadêmico que não favorece o EaD e deixamos tudo na mão do coordenador para resolver o pedagógico e administrativo, incluindo o financeiro, além do mais, o campus [...] participante de várias iniciativas EaD, a logística para atender os polos é bem complicada para a disponibilização de veículos e na preocupação com o bem-estar dos professores (METADISCURSO GESTÃO DOS PROCEDIMENTOS ADMINISTRATIVOS, REGISTROS DO PESQUISADOR).

A colaboração, a integração entre a gestão e o pedagógico viabilizaria o pesquisar, sendo, por intermédio do suporte especializado e/ou da troca de experiências. Enquanto o isolamento persistir conviveremos com a insatisfação profissional do professor que deseja aprimorar sua formação na atividade de pesquisa, pois pesquisar é a possibilidade de refletir sobre a escola, é colaborar com a instituição e institucionalizar o EMTDIC.

Acreditamos ser desejo, conforme fragmento abaixo, a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico de uma Intuição Federal de Educação que tem a ciência e a tecnologia na constituição do seu nome.

Temos que fazer pesquisa para conhecer as causas da evasão e repetência que são significativas, à medida que os professores vão se qualificando tem que se fazer pesquisa em todas as áreas e não só da educação, mas as áreas tecnológicas também. Considero importante na formação do professor com certeza (DISCURSO PESQUISA, REGISTROS DO PESQUISADOR).

Compreendemos que a colaboração e a superação de limites impostas por uma hierarquia fragmentada potencializaria essa proposição.

Não é só a gestão do IF que está revendo essas questões de EaD é o próprio governo que se deu conta que é muito caro fazer EaD do jeito que o professor público gostaria de fazer. [...] talvez seja necessário a criação de uma terceira margem, como diria Guimarães Rosa, que possa costurar essas experiências produzidas em EaD com sucesso no IF (METADISCURSO PRODUÇÃO DE MATERIAL, REGISTROS DO PESQUISADOR).

Assim sendo, a integração pretendida, viria de encontro a incorporação do EMTDIC no fazer pedagógico institucional de forma intencional e gradual.

A mediação tecnológica não é só inevitável como ela é necessária e aí eu vou voltar para as TIC formular uma hipótese, talvez as TIC sejam um caminho para produzir um acultramento necessário da EaD em nível de instituição, por que ela vai vincular a mediação tecnológica aos cursos presenciais e ela tem que ser feita de forma gradativa para que as pessoas não se sintam retiradas do seu lugar, não se sintam induzidas ao processo que não é natural, mas que isso seja feito com editais internos de professores pilotos que se proponham a fazer, vinculado a um projeto de pesquisa que possa avaliar qual é o efeito em nível de aprendizagem, de estrutura, o que onerou, o que não onerou, quais foram os problemas administrativos, quais foram os problemas no espaço pedagógico, a reação dos professores, mas isso tem que ser um planejamento em nível estratégico, isso sim é planejamento estratégico de educação na minha concepção (DISCURSO PROJETO DAS TIC, REGISTROS DO PESQUISADOR).

A aproximação dos coletivos que vimos desenvolvendo nesse trabalho não está relacionada ao aglomerar de pessoas em um auditório como oportunidade de proporcionar opiniões triviais na justificativa de uma ação democrática. Acreditamos que para uma escola se construir democrática não basta apenas ter uma agenda de reuniões marcadas para debater e decidir assuntos educacionais por meio do voto, mas, sim, é no cotidiano das relações humanas orientadas pedagogicamente pelo respeito ao outro, o pluralismo de falar e escutar ideias diferentes que a democracia pode virar ato comum e necessário para a existência de cada pessoa como do coletivo da escola. Caso contrário, teremos uma escola de fachada democrática abrigando em seu interior um “núcleo duro”, insensível e indiferente aos diferentes posicionamentos que vão para além do âmbito do ensino.

Observamos que o isolacionismo institucional, nas limitadas colaborações acadêmicas, na troca de conhecimentos acadêmicos e administrativos, acarreta a limitação do conhecimento, desperdício de oportunidades para que nos exemplos adequados possamos utilizar no aumento da eficiência e no evitar o desperdício de recursos.

Entendemos que a gestão da educação orientada ao EMTDIC, deve estar integrada aos demais processos da Instituição, da mesma forma que acreditamos ser fundamental que o estudante de um curso não presencial ou semipresencial tenha as mesmas condições e suporte.

Entender a voz do estudante é lidar com a necessidade humana de dar vida ao reino dos símbolos, da linguagem e gestos. A voz do estudante é o desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a

vida privada e conferir-lhe significado assim como de legitimar e confirmar a própria existência no mundo. Logo, calar a voz de um aluno é destituir-lo de poder (GIROUX; MCLAREN, 2002, p. 137).

O aluno localizado em locais distantes, deve ter acesso aos mesmos serviços, com a mesma qualidade, daqueles disponíveis ao ensino presencial tradicional, ou seja, matrícula, requisições, acesso as informações institucionais, canais interativos aos departamentos de registros acadêmicos, gerenciamento pedagógico e outros relacionados a sua vida acadêmica.

## Conclusões

Compreendemos com esse estudo, que a valorização do coletivo pelo gestor pode estabelecer redes de conversação que procurem diminuir as distâncias e o isolamento estabelecidos nas relações hierárquicas existentes, por essa ser uma forma de valorizar o intersubjetivo, mediar conflitos e utilizá-lo para a melhoria dos processos administrativos e pedagógicos.

Observamos as limitações do poder de decisão, a lentidão administrativa e do resultado de escolhas que, não raras vezes, são tomadas fora do contexto social, econômico, pedagógico e metodológico.

Constatamos que historicamente professores tornaram-se gestores da educação sob um paradigma de chefes, resolvedores de demandas de curto prazo o que atrapalha o planejar.

Outro fator indispensável em nossas considerações é a angústia da lenta institucionalização do EMTDIC, o conhecimento dos limites e possibilidades da autonomia<sup>5</sup> administrativa e pedagógica, pois a

regulamentação muitas vezes antecede a prática e essa é uma das falhas quando regulamentamos algo, pois ela deve vir do contato, com a experiência no experimentar. No fazer e podemos adequar os pontos falhos e criar regulamentos ou formas que sejam eficazes para que possam nos levar a resultados melhores. É necessário regulamentar de forma flexível para que internamente se possa discutir, modificar e implementar novas ações que não se fique dependendo de aprovações para qualquer mudança (DISCURSO REGULAMENTAÇÃO, REGISTRO DO PESQUISADOR).

A pesquisa possibilitou entendermos a inseparabilidade entre gestão administrativa e pedagógica, pois observamos que ambas são intimamente associadas com o ensinar: a pedagógica é o fim e a administrativa o meio. Nesse sentido, questionamos se o gestor está preparado para uma gestão do EMTDIC que solicita uma compreensão de mundo, da subjetividade e da cooperação. Esse questionamento nos levou a refletir sobre a importância de considerar, na gestão da educação, as relações sociais e suas formas de interação, as novas metodologias para o ensinar, os processos cognitivos para um melhor aprender, a busca da informação e sua interpretação e a informação versus conhecimento, para que suas decisões sejam adequadamente amparadas.

Todas essas considerações são complexas, extravasam os espaços restritos da sala de aula, ao mesmo tempo que poderão colaborar com os processos do ensinar. Por isso ouvir a comunidade acadêmica e a sociedade, uma vez que a escola vive em razão delas, e comprometê-las com suas escolhas é um processo

multilateral, é princípio da cogestão, não como um conceito, mas como mudança de atitude para uma gestão democrática.

Foi nesse sentido que encaminhamos nossas reflexões, propondo ações cooperativas que possibilitem o enatuar de uma cogestão com base nos domínios técnico, político e epistemológico. Acreditamos ser a forma por meio da qual um administrador poderá alcançar, baseado nas redes de conversação heterárquica e levando em consideração a subjetividade dos coletivos que compõem essas redes, uma gestão compartilhada como maneira de alterar as relações e reorganizar os espaços.

O Gestor da Educação não deve se afastar do objetivo da educação, ou seja, prover ambientes de respeito em que os conhecimentos e experiências dos indivíduos possam ser pauta de um conversar e que na convivência os transforme em cidadãos responsáveis por questões econômicas, sociais e políticas da coletividade.

Os desencontros administrativos acabam sendo potencializados pela morosidade da gestão pública, centralizadora e com inúmeros instrumentos de controle que acabam por obstaculizar as ações que buscam dinamizar os processos administrativos próprio em ações que envolvem o EMTDIC.

---

## Notas

<sup>1</sup>Os termos enatuar (enação) e enagido originam-se da tradução do termo inglês *enaction* que significa a união da percepção, do desejo, da ação. Termo utilizado na perspectiva de Varela (2000), entendido como o fazer emergir na ação.

<sup>2</sup>O prefixo “co” significa na companhia de, algo que ocorre no operar/interagir com o outro.

<sup>3</sup>Utilizaremos a sigla EMTDIC para abarcar as concepções existentes e as variações de nomenclatura relacionados ao ensino mediado por tecnologias digitais da informação e comunicação que possibilitem a não presencialidade como metodologia ou modelo de ensino, incluindo o Ensino a Distância (EaD) e ensino semipresencial.

<sup>4</sup>Segundo Freire (1996), denomina-se cidadão pleno o indivíduo que tem acesso à educação e que por meio da aquisição do conhecimento científico possa desvelar a complexidade das relações sociais ao seu entorno.

<sup>5</sup>Entendemos autonomia como relação ao autogoverno, ou seja, a capacidade que os coletivos ou a instituição escolar têm de se governar por regras próprias, de forma que autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir (BARROSO, 1998).

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

CARDOSO, Aliana A.; PINO, Mauro Augusto B. del; DORNELES, Caroline L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. **IX ANPED Sul 2012**, Caxias do Sul, jan. 2012.

CARMO-NETO, Dionísio. **Teoria do Metadiscorso**. 5. ed. Salvador: CNPq & Fundação Visconde de Cairu, 1998. 231 p.

CRAVEIRO, C. B. A.; SILVA P. B. G. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso 03 jan. 2017.

- CUNHA, Gustavo T.; CAMPOS, Gastão W. de S. Método Paidéia para co-gestão de coletivos organizados para o trabalho. **Org& Demo**, Marília, v. 11, n. 1, p.31-16, jan. 2010.
- FERREIRA, Naura S.C.; AGUIAR, M.A. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- HYPOLITTO, Dinéia. O professor como profissional reflexivo. **Integração Ensino-pesquisa-extensão**, São Paulo, v. 1, n. 5, p.204-205, ago. 1999.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. **Pesquisa de representação social: um enfoque quali-quantitativo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2012.
- LÈVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MACHADO, César C. **Conversas sobre a gestão do ensino mediado por tecnologias digitais: controvérsias e desafios**. 2017. 224 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, PPGEC, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.
- MANDELLI, Pedro. **Muito Além da Hierarquia: revolucione sua performance como gestor de pessoas**. 14. ed. São Paulo: Gente, 2001. 270 p.
- MATURANA, Humberto. **A Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- MATURANA, H. R.; ZÖLLER, G. V. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- PALLOFF; PRATT. **Building Learning Communities in Cyberspace**. S. Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- PARO, Vitor H. **Administração escolar: introdução a crítica**. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.
- PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.
- PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIMENTA, Selma G. A pesquisa em didática - 1996 a 1999. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- SANTOS, Cenilza P. dos; BARRETO, Robério P. Formação de professores como compromisso político. **Metáfora Educacional**, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 10, p.78-90, 10 jun. 2011.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2011. 325 p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente:** Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 317 p.

VARELA, Francisco. **El fenómeno da vida.** Santiago do Chile: Dolmen Ensayo, 2000.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada:** ciência cognitiva e experiência humana. Porto Alegre: Artmed, 2003. 294 p.