

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO / CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
MESTRADO PROFISSIONAL – GESTÃO EM ORGANIZAÇÕES APRENDENTES**

MAIZE SOUSA VIRGOLINO DE ARAÚJO

**ELEMENTOS CONSTITUINTES DE APRENDIZAGEM PARA UMA GESTÃO
ESCOLAR APRENDENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA – CAMPUS CABEDELO**

**LINHA TEMÁTICA:
APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES**

**JOÃO PESSOA - PB
Junho/ 2013**

MAIZE SOUSA VIRGOLINO DE ARAÚJO

**ELEMENTOS CONSTITUINTES DE APRENDIZAGEM PARA UMA GESTÃO
ESCOLAR APRENDENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA – CAMPUS CABEDELO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Aprendizagem em Organizações, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão em Organizações Aprendentes.

Orientador: Prof. Dr. Edson Carvalho Guedes

JOÃO PESSOA - PB
Junho / 2013

Dados Internacionais de Catalogação – na – Publicação – (CIP)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB

A658g Araújo, Maize Sousa Virgolino de.

Elementos constituintes para uma gestão escolar aprendente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Cabedelo / Maize Sousa Virgolino de Araújo.- João Pessoa: [s.n.], 2013.

107 f.:il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Aprendentes) – UFPB.
Orientador: Prof^o. Dr^o. Edson Carvalho Guedes.

1. Gestão escolar. 2. Organizações aprendentes. 3. Gestão democrática. 4. IFPB - Cabedelo. I. Título.

CDU 37.07

MAIZE SOUSA VIRGOLINO DE ARAÚJO

**ELEMENTOS CONSTITUINTES DE APRENDIZAGEM PARA UMA GESTÃO
ESCOLAR APRENDENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA – CAMPUS CABEDELO**

Aprovada em ____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Glória das Neves Dutra Escarião
Examinadora externa – UFPB

Prof^a. Dr^a. Marisete Fernandes de Lima
Examinadora interna (UFPB)

Prof^a. Dr^a. Célia Cristina Zago
Examinadora interna (UFPB)

Prof. Dr. Edson Carvalho Guedes
Orientador (UFPB)

**JOÃO PESSOA - PB
Junho / 2013**

Dedico este trabalho as minhas amadas filhas, Eduarda e Elizabeth, alimento constante para as minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força presente em todos os momentos de minha vida;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Edson Carvalho Guedes, pelo compromisso, pela atenção e pela dedicação a cada encontro de orientação, por todo o seu saber, zelo e cuidado. Muito obrigada!;

Às especiais amigas da primeira turma do Mestrado Profissional, Ludinaura Regina Souza dos Santos e Simone Almeida da Silva, por serem um exemplo de amizade, companheirismo e dedicação no que se propuseram a fazer, o que me fez persistir no alcance dos meus objetivos. Muito obrigada!;

Às amigas do IFPB, as Professoras Luciana Trigueiro e Fátima Lacerda, pela ajuda e pelas contribuições em alguns dos momentos de construção deste trabalho;

À amiga e Pedagoga, Jocileide Bidô, presença constante no cotidiano do trabalho pedagógico desenvolvido no IFPB, na troca de experiências que, somadas, potencializam, a cada dia, a grande paixão que temos pela PEDAGOGIA. Muito obrigada!;

Ao meu esposo, Elson Filho, por suportar as minhas ausências e pela dedicação ao trabalho que tanto amo. Muito obrigada!;

À Prof^a. Dr^a. Marisete Fernandes de Lima, pela alegria que tenho hoje de poder registrar em minha vida mais um encontro no caminho da minha formação profissional, com muita atenção, carinho e ensinamentos, devido à sua postura profissional e pessoal. Um exemplo que tento seguir como Pedagoga e como pessoa. Muito obrigada!;

Aos professores da Banca Examinadora, pelas imprescindíveis sugestões e contribuições para a melhoria do meu trabalho de pesquisa;

Aos Professores do MPGOA, pelos ensinamentos e pela troca de experiências;

Ao servidor Cijame Júnior- secretário do MPGOA - por toda a sua dedicação aos seus serviços e por sempre ter sido solícito e atencioso;

A todos os colegas da turma, pelo compartilhamento de experiências e de conhecimentos;

Por fim, agradeço a todos os que, de alguma forma, colaboraram para a concretização deste trabalho.

Tecendo a manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã.
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

ARAÚJO, Maize Sousa Virgolino de. **ELEMENTOS CONSTITUINTES DE APRENDIZAGEM PARA UMA GESTÃO ESCOLAR APRENDENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA – CAMPUS CABEDELLO**. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

Este estudo teve como objetivo geral analisar os elementos constituintes dos ambientes coletivos de aprendizagem, no contexto da gestão escolar, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus Cabedelo. Para alcançar esse propósito, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar os elementos constituintes de um ambiente organizacional aprendente, de acordo com a literatura adotada para a pesquisa; b) Identificar os elementos constituintes de um ambiente organizacional aprendente no processo de gestão do IFPB – Campus Cabedelo c) Analisar os elementos constituintes identificados com vistas a verificar sua relevância positiva no processo de gestão escolar. O referencial teórico, estruturado em quatro partes: (1) gestão educacional, (2) gestão participativa na escola, (3) aprendizagem organizacional e (4) aprendizagem coletiva, foi referência para a seleção de dezessete elementos considerados constituintes de ambientes de aprendizagem. Esta pesquisa, caracterizada como básica, de abordagem qualitativa, dedutiva e exploratória descritiva, delimitou como campo de investigação o IFPB (Campus Cabedelo), mais especificamente, o Conselho de Classe, Reunião Pedagógica e Conselho Diretor dessa instituição, como espaços de aprendizagem, representativos e significativos de debates das questões pedagógicas. A coleta dos dados foi realizada por meio da aplicação de dois instrumentos: entrevistas e questionários, o que resultou em 25 entrevistados, entre servidores representantes de gestores, professores e estudantes. A análise dos dados foi realizada com base na teoria de análise de conteúdo de Bardin. Os resultados mostraram que, dentre os dezessete elementos elencados pela pesquisa teórica, como constituintes de ambientes de aprendizagem, catorze foram considerados significativos, dos quais se destacam, com maior referência positiva, a gestão democrática, a participação, o compromisso, a responsabilidade, o enfrentamento de desafios, a postura ética e o reconhecimento do potencial humano. Isso aponta para o desenvolvimento do refletir-fazer-refletir gestão democrática em processo de construção.

Palavras-chave: Gestão escolar democrática; trabalho coletivo; aprendizagem organizacional.

ABSTRACT

This study had as the main objective to analyze the constituent elements of the collective learning environment, in the context of school management of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba, Campus Cabedelo. In order to reach this purpose, the following specific objectives were established: a) Identify the constituent elements of a learning organizational environment, according to the adopted literature for this research; b) Identify the constituent elements of an learning organizational environment in management process of IFPB – Campus Cabedelo c) Analyze the identified constituent elements in order to check its positive relevance in school management process. Theoretical reference, structured into four parts: (1) school management, (2) participative management in school, (3) learning organization (4) collective learning, was reference for the selection of the seventeen elements which were considered constituents of learning environment. This research, characterized as basic, with a qualitative approach, deductive and exploratory descriptive, delimited as the investigation field IFPB (Campus Cabedelo), more precisely, the Class Council, Pedagogic Meeting and Board of Directors of this institution, as learning spaces, representatives and significant for the discussions of pedagogic questions. Data collect was made through the application of two instruments: interviews and questionnaires, what resulted on 25 interviewers, among the managers civil servants, teachers and students. Data analysis was based on Bardin's (2011) content analysis. The results showed that among the seventeen elements listed for the theoretical research, as constituent of learning environment, fourteen were considered significant, from whom are highlighted, as a higher positive reference, the democratic management, the participation, the commitment, the responsibility, facing challenges, the ethical behavior and the recognition of human potential. This point out to the development of "*reflect-do-reflect*" of democratic management process that is in a process of construction.

Keywords: Democratic school management; collective work; learning organization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Abrangência atual do IFPB.....	50
Figura 2: Plano de expansão III do IFPB.....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Elementos constituintes de um ambiente de aprendizagem – Base teórica.....	46
Quadro 02 - Classificação das respostas quanto à <i>gestão democrática</i> nos espaços pesquisados.....	62
Quadro 03 - Classificação das respostas quanto ao <i>trabalho coletivo e a participação</i> nos espaços pesquisados.....	63
Quadro 04 - Classificação das respostas quanto ao <i>compromisso e à responsabilidade</i> nos espaços pesquisados.....	64
Quadro 05 - Classificação das respostas quanto ao <i>enfrentamento de desafios</i> nos espaços pesquisados.....	64
Quadro 06 - Classificação das respostas na relação <i>teoria/prática</i> nos espaços pesquisados.....	64
Quadro 07 - Classificação das respostas quanto à <i>troca de saberes</i> nos espaços pesquisados.....	65
Quadro 08 - Classificação das respostas quanto às <i>experiências coletivizadas</i> nos espaços pesquisados.....	65
Quadro 09 - Classificação das respostas ao <i>diálogo entre as pessoas, diálogo entre os setores, comunicação e espaço para expressão de divergências</i> nos espaços pesquisados.....	66
Quadro 10 - Classificação das respostas quanto aos <i>projetos e aos objetivos comuns</i> nos espaços pesquisados.....	66
Quadro 11 - Classificação das respostas quanto à <i>construção de novas práticas de inovação</i> nos espaços pesquisados.....	67
Quadro 12 - Classificação das respostas quanto ao <i>uso de novas tecnologias</i> nos espaços pesquisados.....	67
Quadro 13 - Classificação das respostas quanto à <i>postura ética</i> nos espaços pesquisados.....	68
Quadro 14 - Classificação das respostas quanto ao <i>investimento no potencial humano</i> nos espaços pesquisados.....	68
Quadro 15 – Síntese de classificação dos elementos constituintes de uma organização aprendente com base teórica do quadro 1.....	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Percentual da frequência com que o elemento constituinte foi identificado positivamente na pesquisa a partir da tabulação das entrevistas e dos questionários.....	71
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IFPB – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

IFEs – INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

AO – APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

OA – ORGANIZAÇÃO DE APRENDIZAGEM

COPAE - COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

PDI – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

E- Q 12- CC 03 – ENTREVISTADO- QUADRO 12- CONSELHO DE CLASSE 03

E- Q 12- RP 03 – ENTREVISTADO- QUADRO 12 - REUNIÃO PEDAGÓGICA 03

E- Q 12- CD 03 – ENTREVISTADO- QUADRO 12- CONSELHO DIRETOR 03

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	JUSTIFICATIVA E PROBLEMATIZAÇÃO.....	17
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	20
1.3	ESTRUTURA DO TRABALHO	20
2	REFERENCIALTEÓRICO	21
2.1	GESTÃO EDUCACIONAL.....	21
2.2	GESTÃO PARTICIPATIVA NA ESCOLA.....	23
2.3	APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....	27
2.3.1	Organizações de Aprendizagem	30
2.3.2	Aprendizagem e Teoria da Complexidade	35
2.3.3	Aprendizagem e Teoria Sociointeracionista de Vygotsky	36
2.3.4	Aprendizagem Organizacional na Instituição Escolar	37
2.4	APRENDIZAGEM COLETIVA.....	39
2.4.1	Conselho de Classe	42
2.4.2	Conselho Diretor	44
2.4.3	Reunião pedagógica	45
2.5	ELEMENTOS CONSTITUINTES DE UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM.....	46
3	MARCO EMPÍRICO	48
3.1	A INSTITUIÇÃO.....	48
3.2	HISTÓRICO DO IFPB – CAMPUS CABEDELO.....	52
3.3	EQUIPE GESTORA.....	53
3.4	AMBIENTES DE GESTÃO.....	53
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	55
4.1	CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	55
4.1.1	O contexto e os participantes	56
4.1.2	Caracterização da base teórica da pesquisa	57
4.2	COLETA DE DADOS.....	58
4.3	ANÁLISE DOS DADOS.....	60
4.3.1	Pré-análise	60
4.3.2	Exploração do material	61
4.4	TRATAMENTO DOS DADOS, INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO.....	68

5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	71
5.1	GESTÃO DEMOCRÁTICA, PARTICIPAÇÃO E TRABALHO COLETIVO.....	73
5.2	COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE.....	76
5.3	ENFRENTAMENTO DE DESAFIOS.....	77
5.4	RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA, TROCA DE SABERES E EXPERIÊNCIAS COLETIVIZADAS.....	78
5.5	DIÁLOGO ENTRE AS PESSOAS, DIÁLOGO ENTRE OS SETORES, COMUNICAÇÃO E ESPAÇO PARA EXPRESSÃO DE DIVERGÊNCIAS.....	80
5.5.1	Diálogo entre as pessoas	80
5.5.2	Diálogo e comunicação entre os setores	81
5.5.3	Espaço para expressão de divergências	81
5.6	PROJETOS/OBJETIVOS COMUNS.....	82
5.7	CONSTRUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS – INOVAÇÃO.....	83
5.8	USO DE NOVAS TECNOLOGIAS.....	84
5.9	POSTURA ÉTICA E INVESTIMENTO NO POTENCIAL HUMANO.....	86
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES	87
	REFERÊNCIAS	91
	APÊNDICE A – Modelo de TCLE.....	95
	ANEXO A – Autorização para a realização da pesquisa pelo Conselho de Ética da UFPB.....	97
	APÊNDICE B – Solicitação de autorização para realização da pesquisa.....	100
	ANEXO B – Declaração que autoriza a realização da pesquisa no IFPB.....	101
	APÊNDICE C – Roteiro da entrevista	102
	APÊNDICE D – Questionário.....	104
	APÊNDICE E – Questionário Sociodemográfico.....	106

1 INTRODUÇÃO

O trabalho pedagógico desenvolvido pela equipe gestora, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs) do país, a cada dia, vem se tornando mais complexo, face às demandas peculiares às concepções e às práticas pedagógicas dos cursos que são oferecidos à comunidade, nos quais se incluem as várias modalidades de ensino: técnico de nível médio, cursos técnicos subsequentes, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrados e doutorados, com suas diferentes características de atuação (Lei nº 11.892/2008). Essa nova realidade vem exigindo dos profissionais que atuam nesse espaço escolar perspectivas diferenciadas e novas competências. Nesta pesquisa, procuramos nos concentrar em uma área: a da gestão escolar, entendida numa perspectiva democrática, coletiva e participativa.

Considerando o contexto organizacional dos Institutos Federais de Educação – IFEs – pretendemos, à luz dos estudos sobre organizações aprendentes, compreender esse espaço de gestão escolar institucional como proporcionador de aprendizagens organizacionais, construídas por meio da interação das pessoas que dela fazem parte. Trata-se de conceber a instituição como uma organização aprendente, que busca construir respostas positivas para as questões que são postas pelos educadores e pelos educandos no cotidiano das atividades desenvolvidas na instituição escolar.

Os Institutos Federais de Educação, como uma instituição pública de ensino, têm definido que sua gestão deve ser pautada no princípio democrático, conforme estabelece a Constituição de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/ 1996. Tal princípio instiga gestores e educadores a desenvolverem suas práticas no cotidiano escolar, com o desafio de fazer gestão democrática.

Na visão de Braga (1999), a gestão democrática, definida na Constituição de 1988, referenda as aspirações dos diferentes segmentos da comunidade escolar e estabelece novas relações internas na escola. Tal fato permite criar uma nova estrutura organizacional, favorável à participação da comunidade no processo de gestão, e respalda a gestão democrática e a ação participativa dentro dessa nova estrutura de gestão escolar.

De acordo com Luck (1998),

o trabalho escolar é uma ação de caráter coletivo, realizado a partir da participação conjunta e integrada dos membros de todos os segmentos da comunidade escolar. Portanto, afirmar, que sua gestão pressupõe a atuação participativa representa um pleonasma de reforço a essa importante dimensão da gestão escolar (1998, p.01).

Por sua especificidade e característica, a escola é um lugar de trabalho coletivo, participativo e integrado, que oportuniza um espaço rico de construção e reconstrução de aprendizagens, sejam individuais, grupais ou sociais, planejadas e não planejadas. A integração entre essas aprendizagens resulta em *aprendizagem organizacional* (ANTONELLO, 2005) e pode ser descrita como “um espaço de formação e de aprendizagem construído por seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão” (LIBÂNEO, 2009, p. 295). A construção dessas aprendizagens se desenvolve com a participação das pessoas nos espaços de discussão coletiva que são proporcionados pela escola.

Libâneo assevera que

todas as ações e ocorrências de uma escola têm caráter eminentemente pedagógico. As escolas são, pois, ambientes formativos, o que significa que as práticas de organização e de gestão educam, isto é, podem criar ou modificar os modos de pensar e agir das pessoas. Por outro lado, também a organização escolar aprende com as pessoas, uma vez que sua estrutura e seus processos de gestão podem ser construídos pelos próprios membros que a compõem. Ou seja, as pessoas mudam com as práticas organizacionais, as organizações mudam com as pessoas (2009, p. 296).

A escola apresenta-se, então, como um espaço de aprendizagens, que são construídas pela participação dos que a formam, assim como em todos os níveis de atuação, das ações de sala de aula, às ações informais, da prática de gestão e de administração. A escola é, pois, uma instituição aprendente, que não pode perder o foco do processo de ensino-aprendizagem, de sua missão de formar cidadãos críticos e reflexivos e de priorizar o trabalho do professor e os processos de aprendizagem.

Esse fazer coletivo e aprendente da instituição escolar, como uma orientação presente em nossa época, está contido em uma prática de gestão participativa e ativa capaz de envolver a todos os que fazem parte da comunidade escolar, em uma construção que se desenvolve dia após dia no fazer cotidiano das atuações e das práticas escolares. Fazer gestão democrática e, portanto, participativa, na instituição

escolar, oportuniza experiências de participação ativa nos processos de decisão, de reflexão sobre os problemas da escola, tanto para as instituições quanto para as pessoas que as formam. São interações que resultam em processos de aprendizagens constantes para todos os que participam do processo de discussão coletiva e das decisões.

De acordo com Hora (2004), a gestão coletiva exige a participação direta de todos os atores envolvidos no fazer educativo da escola, como um compromisso efetivo, realizando ações conjuntas, associadas e articuladas, visando ao objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados.

O fazer e o refazer de práticas pedagógicas, em instituições de ensino como unidades sociais, são definidos, de acordo com Luck (2006), como organismos vivos e dinâmicos que, como tal, devem ser entendidos e vistos como organizações vivas, caracterizadas por uma rede de relações entre todos os elementos que nela interferem e que apresentam novas características a sua direção, e cuja gestão demanda um novo enfoque de organização.

O enfoque que a gestão de concepção democrático-participativa procura responder, no sentido de ser um trabalho orientador da ação dos gestores, é uma ação “gestada” de processos de aprendizagens contínuas e cíclicas, que acontecem tanto com as pessoas envolvidas quanto com a própria organização em que essas atividades são desenvolvidas (SILVA, 1990) e são vivenciadas nos espaços de discussão coletiva das instituições escolares que, segundo Luck (2006), caracterizam-se por serem mais transparentes e democráticas, como espaços ricos de interação e, portanto, de aprendizagens.

Esse enfoque da gestão democrático-participativa rompe com as formas autoritárias de gestão, com poderes hierárquicos, unipessoais, com planos elaborados numa hierarquia de cima para baixo, característica da gestão de concepção técnico-científica (LIBÂNEO, 2009), que oportuniza novas formas de fazer e refazer as atividades de trabalho na escola, de forma coletiva, em todas as áreas de atuação, com base em objetivos comuns e no compartilhamento de responsabilidades.

O espaço de uma gestão escolar coletiva apresenta-se hoje, face às complexas demandas educacionais, como uma exigência aos educadores de uma visão global e abrangente, assim como ação articulada, dinâmica e participativa (LUCK, 2006). Nesse contexto, pensar o trabalho coletivo como um espaço de

aprendizagem é reconhecer a riqueza das trocas de experiências que ocorrem em diferentes momentos na escola, integrando diferentes profissionais, cada um deles envolvido em ações que resultam em diferentes aprendizagens, que podem somar, integrar, socializar e enriquecer seus conhecimentos na troca de experiências coletivas.

1.1 JUSTIFICATIVA E PROBLEMATIZAÇÃO

A instituição escolar, como um espaço coletivo de discussão, de participação, de ação e de reflexão, proporciona aos educadores aprendizagens diversas, por meio das quais é possível construir novos olhares para os desafios que são postos no cotidiano do trabalho.

Este trabalho surge de minhas reflexões, interpretações e inquietações como gestora da Coordenação Pedagógica e de Assistência Estudantil – COPAE, IFPB, Campus Cabedelo - uma experiência profissional que me deu suporte para perceber que, durante os processos pedagógicos, existem aprendizagens circulando por todos os espaços institucionais, além da curiosidade de pesquisar para aprofundar mais conhecimentos sistematizados, com a finalidade de ampliar estudos teóricos e práticos na área da gestão escolar, e como pedagoga, com experiência profissional de mais de treze anos, desenvolvendo trabalhos na área da educação, lugar em que é necessário visualizar por quais horizontes se pretende percorrer, no sentido de promover melhoria no desenvolvimento nas relações de trabalho, buscando, como devir, fortalecer a prática da gestão democrática.

Instigados pelas demandas de nossas incumbências nesse espaço de trabalho, podemos ampliar as nossas concepções de mundo, de trabalho, de educação, de ser humano, de sociedade e de gestão, através da discussão, do debate e da troca de experiências. Além disso, é possível melhorar o nosso fazer profissional e tomar consciência das aprendizagens que são construídas institucionalmente e que podem nos apontar caminhos para novos fazeres. Nesse contexto, a escola, como instituição social, é uma organização aprendente, que ultrapassa sua missão primeira - de construir e reconstruir os conhecimentos, por meio da socialização de saberes acumulados pela sociedade e do processo de ensino-aprendizagem, na relação entre professor e aluno. Ela oportuniza o espaço

do saber fazer, de aprendizagens, de mudança de comportamento e de novas percepções por parte dos educadores e dos educandos.

Curiosos sobre o tema que nos propusemos a pesquisar, fizemos uma breve pesquisa em artigos publicados na SciELO e no Portal Capes sobre “aprendizagem organizacional” e constatamos que a maioria deles trata de temas relacionados à área de Administração e que, no Brasil, grande parte dos trabalhos foi publicada a partir da década de 1990, o que revela uma produção ainda recente, comparada com outras temáticas, também importantes para os processos de gestão, tais como inovação, aprendizagem e cultura.

Quando analisamos as publicações sobre organizações aprendentes, no âmbito da gestão escolar, percebemos que se trata de uma temática ainda mais nova e atual. Dos títulos selecionados nos bancos de dados pesquisados em artigos acadêmicos publicados na Internet (2012), encontramos temas como: escolas aprendentes; liderança nas organizações educativas; redes globais complexas, empresas e organização escolar; tecnologias de informação e comunicação; gestão do conhecimento; o trabalho coletivo na escola; o exercício da liderança, entre outros, que falam muito pouco sobre a escola como uma organização aprendente.

Diante desse contexto, percebemos a pertinência acadêmico-profissional de pesquisar sobre o caráter aprendente das organizações escolares e como os gestores e os atores educacionais poderão se servir dos estudos científicos produzidos sobre esse assunto, a fim de proporcionar, cada vez mais, espaços coletivos de aprendizagens em grupos de discussão, desenvolvendo a ideia de que, se a escola é viva, é uma organização aprendente (LUCK, 2006).

Assim, considerando os processos e as características de uma organização escolar aprendente, como uma construção diária de todos os envolvidos, e a relevância de se investigarem os processos aprendentes que ocorrem em uma organização, em especial, a escolar, por meio de ambientes coletivos, propusemo-nos, nesta pesquisa, a responder às seguintes questões: *Quais são os elementos constituintes de um ambiente coletivo de aprendizagem no contexto de uma gestão escolar democrática? Como esses elementos são percebidos na prática da gestão escolar, no IFPB - Campus Cabedelo?*

No contexto desta pesquisa, o termo “constituente” é compreendido como parte essencial, algo que constitui ou compõe o conjunto (WORDSWARM.NET/DICTIONARY/2005). Assim, propusemo-nos a identificar os elementos que

constituem os ambientes coletivos de aprendizagem, no contexto da gestão escolar, no IFPB - Campus Cabedelo.

Como definição de gestão, aprofundamos o nosso estudo sobre a gestão escolar, compreendendo suas principais dimensões, das quais, de acordo com Luck (2009), citamos a dimensão social, a administrativa e a pedagógica, que “é subsidiada pelas demais como apoiadoras e sustentadoras desta” (LUCK, 2009, p.95). Consideramos, com base em Luck (2009), a gestão pedagógica como uma das mais importantes dimensões da gestão escolar, por ter em seu foco a integração com a dimensão social e administrativa como condição imprescindível para que a função social da instituição escolar seja alcançada.

Para esta pesquisa, elegemos como ambientes de aprendizagem coletiva o Conselho de Classe, as Reuniões Pedagógicas e o Conselho Diretor, espaços que consideramos relevantes, por contarem com a presença dos vários segmentos da instituição, ou seja, professores, técnicos, alunos, pais e a sociedade civil e, ainda, por serem lugares em que as questões pedagógicas são mais debatidas.

A relevância de se estudarem os elementos constituintes de aprendizagem, nos ambientes institucionais e pedagógicos da escola, confirma-se, ainda, pela rica literatura que trata da gestão democrática, da aprendizagem organizacional e da aprendizagem coletiva, que são conceitos fundamentais e inerentes ao processo de construção de uma gestão escolar aprendente.

A escolha pelo IFPB, mais especificamente, o Campus de Cabedelo, justifica-se pelo fato de os Institutos Federais de Educação (IFEs) comportarem uma complexidade de elementos pedagógicos e de gestão importantes para se desenvolver uma análise mais abrangente dos processos aprendentes de uma instituição educativa, e o Campus de Cabedelo porque, além de reunir a complexidade própria dos IFEs, tem uma história recente (fundado em 2009) e uma equipe gestora e de docentes mais reduzida, o que facilita o levantamento de dados sem perder a riqueza de informações e as possibilidades de uma análise aprofundada.

Esta pesquisa é sobremaneira relevante, também, pelas contribuições que trará com as teorias estudadas no Mestrado Profissional em Organizações Aprendentes, em cuja formação apresenta a hibridização (GARCIA CANCLINI, 2008) das teorias da Administração e da Educação, que nos possibilitam uma

reflexão mais completa em relação ao tema e ao fazer da gestão democrática na escola.

Buscando enriquecer e responder à questão central desta pesquisa, estabelecemos o alcance dos seguintes objetivos:

1.2 OBJETIVOS

Objetivo geral:

Analisar os elementos constituintes dos ambientes coletivos de aprendizagem, no contexto da gestão escolar, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Cabedelo.

Objetivos específicos:

- a) Identificar os elementos constituintes de um ambiente organizacional aprendente na literatura pesquisada;
- b) Identificar os elementos constituintes de um ambiente organizacional aprendente no processo de gestão do IFPB – Campus Cabedelo.
- c) Analisar os elementos constituintes identificados com vistas a verificar sua relevância positiva no processo de gestão escolar.

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho está estruturado em seis capítulos, incluindo esta introdução; no segundo, trazemos o marco teórico, subdividido em cinco temas: gestão educacional e gestão participativa, aprendizagem organizacional, aprendizagem coletiva, e os elementos constituintes de um ambiente organizacional aprendente; no terceiro, denominado “Marco empírico”, apresentamos um breve histórico dos Institutos Federais de Educação do Brasil e o histórico do IFPB, com a caracterização do IFPB Campus Cabedelo; no quarto - “Metodologia da pesquisa” - tecemos considerações sobre a caracterização da pesquisa, o contexto, os participantes, os instrumentos de coleta dos dados e o tratamento dos dados; no quinto capítulo, apresentamos os resultados e a discussão a respeito deles; o sexto capítulo traz as considerações finais e as recomendações.

2. REFERÊNCIAL TEÓRICO

2.1 GESTÃO EDUCACIONAL

A gestão educacional brasileira, pautada sobre o princípio democrático em estabelecimentos de ensino e respaldada pela Constituição de 1988, em seu art. 206, inciso VI, estabelece que o ensino público deve ter como princípio a gestão democrática, tanto em sua descrição como lei, quanto na legislação dos sistemas de ensino. Esse princípio também consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, art. 3º. A Constituição ressalta que desse processo devem participar docentes, técnicos, alunos e a comunidade envolvida, o que caracteriza uma nova forma de se fazer gestão na escola, que inclui a participação de todos os envolvidos nos trabalhos, desde a construção do projeto pedagógico, até a definição das ações, assim como o compromisso e a responsabilidade de efetivá-las.

A palavra *gestão* é definida, no dicionário, como o ato de gerir, gerência, administração, direção. Conforme Ferreira (2001), gerir significa administrar, dirigir, governar, orientar, regular. A partir desses significados, temos uma ideia de gestão como atividade reguladora.

Nesta pesquisa, concebemos que o ato de gerir também está voltado para uma função orientadora, mediadora, proporcionadora de espaços democráticos, articuladores de troca de saberes, de unidade, mobilização, de compromissos e aprendizagens, nas relações que acontecem entre os profissionais envolvidos (LUCK, 2006). Essa gestão é democrática e, nesse sentido, é entendida como uma orientação dirigida, administrada, gerenciada por um grupo gestor, com todos os sujeitos da escola, diretamente ou de forma representativa.

Trabalhar, nessa perspectiva de gestão democrática, implica um fazer coletivo de todos os que fazem parte da escola e que seja capaz de interligar os vários espaços internos que constituem o ambiente escolar e as pessoas da instituição, de modo a atender aos interesses e às necessidades de toda a comunidade e atingir a função social e institucional, com foco no objetivo principal da escola de hoje, que é o acesso, com qualidade, ao processo ensino-aprendizagem, visando promover uma formação integral para os educandos.

De acordo com Oliveira (2011 p.21), é de fundamental importância “ampliar a consciência sobre a relevância do princípio da gestão democrática, em especial,

entre docentes, para que a educação escolar possa avançar como instituição republicana, aberta à representatividade e à participação”.

Bastos (2009, p.146), ao tratar do tema gestão democrática, enuncia que ela “abre toda a organização da escola pública à participação de todos no poder de decisão”. Na escola, essa participação se organiza de forma representativa, nos diferentes tipos de Conselhos Escolares, por meio de reuniões, e cujos representantes participam das decisões que são tomadas nesses espaços de gestão, com discussões sobre os problemas e/ou as ações referentes à escola, buscando sempre uma reflexão e um consenso sobre eles.

Evangelista (2009) refere que as práticas, dentro da escola, precisam ser construídas, discutidas e refletidas pelo coletivo escolar, para se garantir um sistema mais ético e justo, num permanente exercício de cidadania. O autor acrescenta que o desafio é grande, mas não inatingível.

Freire (2009, p. 161) assevera que “o grande problema de uma gestão participativa é a tensão, o conflito permanente entre os interesses da escola”. Então, a gestão democrática, como espaço de aprendizagem, é um tema complexo, por envolver diferentes conceitos, formas, estruturas, aspectos e sujeitos, que se apresentam de forma articulada e integrada, com características individuais e coletivas.

A complexidade das relações que se desenvolvem na escola, em suas diversas formas, tanto de gestão quanto profissional e/ou de relações pessoais apresenta certezas e incertezas, por fazer parte desse contexto todo o processo de construção das aprendizagens individuais e/ou grupais e envolver o contexto e todos os que fazem parte desse processo. Assim, o grupo, integrado, será capaz de formular respostas mais completas e sólidas para as necessidades e os questionamentos que surgem como demandas nas instituições de ensino.

O contexto da participação, segundo Luck (2011), apresenta três dimensões que sempre estão integradas e/ou sobrepostas nas ações práticas e participativas, como é o caso da gestão democrática. A primeira dimensão é a política da participação, em que cada um dos sujeitos envolvidos participa do poder de decisão, do planejamento, da responsabilidade e do compromisso por se efetivarem esses fazeres. A segunda dimensão - a pedagógica do trabalho coletivo de participação - caracteriza-se pela própria prática como processo formativo que acontece nos espaços de discussão em que a ação prática passa por processo de ação e reflexão

e, portanto, de aprendizagem (LUCK, 2011).

A terceira dimensão - a técnica (LUCK, 2011) - é uma parte da dimensão política, uma vez que completa as formas do fazer político e vice-versa. Essas três dimensões, embora explicadas separadamente, não ocorrem de forma independente umas das outras, elas apresentam-se integradas em cada ação participativa, convergem entre si e formam um todo dinâmico pela força de sua associação (LUCK, 2011).

A opinião crítica e o conflito também fazem parte do processo de gestão democrática. Trata-se, portanto, de desenvolver um processo de gestão que leve em conta o dinamismo de inter-relações aprendentes no interior de cada organização. A esse processo, dá-se o nome de “gestão participativa” (BARROSO, 1995).

Barroso (1995, p.7) refere que a gestão participativa

[...] corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão. Esse envolvimento manifesta-se, em geral, na participação dos trabalhadores na definição de metas e objectivos, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controlo da execução. Ele pode assumir graus diferentes de poder e responsabilidade e afectar quer a organização no seu conjunto, quer cada trabalhador e o seu posto de trabalho, embora esteja sempre orientado para a realização das finalidades da organização (1995, p.7).

A gestão participativa apresenta-se como um princípio básico para uma instituição de ensino, a qual é constituinte do conceito e do fazer uma gestão democrática. No item seguinte, aprofundamos o tema gestão participativa na escola.

2.2 GESTÃO PARTICIPATIVA NA ESCOLA

A literatura que trata do tema gestão democrática registra que fazem parte de sua constituição questões como autonomia, participação, comprometimento, qualidade do ensino, estrutura administrativa e pedagógica e trabalho coletivo.

Neste tópico, tratamos dos temas trabalho coletivo e participação, por acreditar que o seu desenvolvimento contempla os objetivos desta pesquisa.

Luck (2011) coloca que uma forma de conceituar gestão é

vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos

objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais (LUCK, 2011, p. 21).

A construção desse trabalho coletivo na escola, através da gestão democrática, exige de todos os que fazem parte dela, em especial, os gestores, como bem explica Luck (2011), o olhar e a mediação sobre saber mobilizar as pessoas, as ideias, o exercício da participação ativa, o respeito a cada um e proporcionar os espaços de discussão, no sentido positivo da participação, em prol de objetivos comuns da comunidade.

Luck (2011) assevera que, em seu sentido pleno, a participação

caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados [...] (2011 p.29).

Esse poder a que Luck (2011) se refere não é algo imposto de cima para baixo, mas que acontece de forma partilhada entre todos e se efetiva por meio do exercício da cidadania, da autonomia e nas formas de compreender, decidir e agir sobre as questões referentes à escola. Braga (1999, p.70), ao discorrer sobre a gestão escolar democrática, expõe que “é nas possibilidades e nos limites da instituição escolar, por meio do fortalecimento dos ideais e valores do grupo, que o coletivo se constrói”. Sob seu ponto de vista (1999, p.70), é através “da soma de esforços, numa relação aberta e solidária, orientada para o crescimento do homem-pessoa, na prática do diálogo aberto que se leva a percepção, a inovações contínuas e, em consequência, à participação coletiva”. Assim, a participação coletiva se configura através de todos esses aspectos citados por Braga (1999) e que são construídos no cotidiano do trabalho, além de ser um fazer que se apresenta de forma inseparável, no fazer gestão democrática, como bem explica Alonso (2002):

Aprender a trabalhar em conjunto com outras pessoas é um objetivo de formação que se impõe hoje para todas as pessoas em qualquer situação que se considere. Na verdade, é uma condição necessária para a formação do cidadão em uma sociedade democrática (2002, p. 03).

A participação e a construção coletiva, no que diz respeito às ações e às decisões da escola, são uma prática que as instituições têm buscado a cada dia,

inspiradas em ações conjuntas, em resultados mais sólidos, em construção diferenciada, das quais se oportunizam novas aprendizagens e que fazem a diferença entre os resultados esperados. É algo que nos desafia no fazer cotidiano, que nos instiga a buscar e a compreender os caminhos que devem ser trilhados, no sentido de oportunizar o desejo da maioria. Essa participação não diz respeito apenas à formulação de decisão e/ou de proposta, mas se amplia no comprometimento com a execução, com o fazer desse processo de ações coletivas, com a percepção do pertencer a esse coletivo (RUIZ, 2008).

Sobre a gestão participativa, Libâneo (2009) explica que

[...] as instituições escolares, por prevalecer nelas o elemento humano, precisam ser democraticamente administradas, de modo que todos os seus integrantes canalizem esforços para a realização de objetivos educacionais, acentuando-se a necessidade da gestão participativa e da gestão da participação (2009 p.239).

Assim, percebemos a participação não apenas como uma característica e/ou privilégio da escola, mas como uma condição geral, que perpassa todos os segmentos e as interações das pessoas da comunidade escolar.

A participação, de acordo com Luck (2011, p.64), “é um elemento componente da vida social organizada da unidade social, que, ao mesmo tempo, é processo e chave de enfrentamento de desafios”. Entendemos, então, que, do exercício da participação resulta uma interação que produz mudanças no ambiente, nas pessoas, na cultura das instituições, como um todo, e, em nosso caso, nas instituições escolares, em especial.

Convém enfatizar que, como chave de enfrentamento de desafios, a participação reforça o exercício da democracia. Isso se justifica porque, como afirma Libâneo (2009), no cotidiano das instituições escolares, muitos ainda têm dúvidas sobre como expor as próprias ideias e participar do coletivo democrático, o que exige um exercício constante desse fazer dentro da escola. Essa participação deve ser exercitada em todos os espaços da escola, desde a sala de aula, até os conselhos de classe e de diretoria (LIBÂNEO, 2009). É importante que esse fazer coletivo e, portanto, democrático, esteja em todas as ações da escola. Para Luck (2011, p.63), “a participação, como postulado democrático e orientador da construção conjunta, é um princípio a permear todos os segmentos, espaços e momentos da vida escolar”. Assim, a participação deve ser exercitada por todos

como um processo mesmo de aprendizagem, de construção do fazer coletivo.

Paro (2007) argumenta que o trabalho participativo na escola

não deve constituir-se em algo meramente justaposto às atividades da escola. Por isso, é bom que esse compromisso de participação condicione a própria forma de organizar o trabalho e todas as atividades levadas a efeito na unidade escolar (2011, p. 107).

Ampliando as ideias de Paro (2011), citamos Danilo Gandin (1994), que assevera que não devemos priorizar uma participação fictícia, mas real, que seja capaz de gestar uma prática transformadora, em que os rumos e as diferentes questões da escola possam ser discutidos e se chegar ao estabelecimento de caminhos concretos. Dessa forma, a participação oferece a cada um a responsabilidade de construir ações conjuntas, ao mesmo tempo em que desenvolve o compromisso e a responsabilidade sobre elas e torna-as muito mais significativas e produtivas (LUCK, 2011).

O fazer coletivo exige mais tempo, em diferentes sentidos, pela necessidade de se saber ouvir a fala individual de cada membro do grupo, na busca pelo consenso, porquanto cada um tem um conhecimento, uma experiência e uma vivência, que se transformam em opiniões, que podem estar de acordo ou ser adversas. Enfim, esse fazer coletivo não está pronto, ele precisa ser construído junto com os membros do grupo, no cotidiano do desenvolvimento das ações.

Para Garcia (1999, p.62), nos espaços de discussão coletiva, “a escola democrática permite a divergência de manifestações, mas se organiza de forma a superar os conflitos, através da análise conjunta das atividades consensuais”. Esse exercício, essa análise conjunta, acontece com o respeito à opinião de cada membro do grupo, em que ele também observa a opinião do outro, para se chegar ao consenso entre as ideias individuais e sociais, em que prevalecem, no final, as questões que englobam o interesse da maioria de um bem maior.

Danilo Gandin (1994) explica que, na escola, planejar de forma coletiva é um processo que busca a aproximação no pensamento das pessoas, é uma importante tarefa de reunir ideias, em prol de objetivos comuns. Esse é o primeiro passo de todas as ações, em relação às atividades que precisam ser desenvolvidas na escola, em que se firmam o interesse e o compromisso de todos em relação à grande parte das ações.

O trabalho coletivo, como parte inseparável da gestão democrática,

oportuna, em sua prática, aprendizagem organizacional e individual. Com a riqueza dessas aprendizagens, no próximo item, aprofundaremos, teoricamente, os estudos sobre aprendizagem organizacional, por entender que tais contribuições nos ajudarão a fundamentar bem as perguntas feitas nesta pesquisa e entender a dimensão que alcança o fazer gestão democrática, como um processo de aprendizagem organizacional.

2.3. APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Pensar as organizações como espaços de aprendizagem tem sido um tema de interesse de diversos autores/pesquisadores, em especial, na área de Administração e de Gestão. Segundo Silva (1990), apesar de os registros desses estudos datarem da década de 1960, só a partir da última década do Século XX foi que as organizações passaram a considerá-los um “recurso” valioso no processo de transformação organizacional.

Na literatura em que se abordam os processos de aprendizagem organizacional e suas implicações no ambiente de trabalho das organizações, encontramos duas denominações comumente utilizadas para definir os estudos sobre o tema em questão: organizações de aprendizagem [OA] e aprendizagem organizacional [AO]. Essas denominações, de acordo com Antonello (2005) e Bastos (2004), apresentam algumas características específicas, que poderemos perceber nas diferentes contribuições teóricas que apresentamos neste texto, embora estejam sempre articuladas, convergindo umas com as outras e se hibridizando nos espaços de aprendizagem nas organizações (BASTOS, 2004).

As diferenças entre as duas denominações são descritas, como refere Bastos (2004), da seguinte forma: para a definição das organizações que aprendem [OA], Bastos (2004, p.221) define que essa é uma “vertente desenvolvida especialmente por consultores e pesquisadores orientados para a transformação organizacional”, cujo diferencial é o foco nas experiências práticas bem-sucedidas, que são generalizadas para outros contextos e que prescrevem como as organizações devem fazer para aprender. Tal definição se caracteriza, mais especialmente, como prática prescritiva e normativa para a organização (BASTOS, 2004).

Sobre a AO, Bastos (2004) enuncia que é representada por pesquisadores acadêmicos, com o objetivo de construir teorias sobre o fenômeno com base na

investigação empírica, focando o rigor metodológico na forma de descrever como as organizações estão aprendendo e quais os fatores associados a tal processo. Trata-se de um estudo mais teórico, metodológico, analítico e descritivo para a organização (BASTOS, 2004).

Ainda nesse contexto de discussão sobre o uso e as especificidades das expressões [OA] e [AO], Antonello ((2005, p.14) apud EASTERBY-SMITH (1997)) explica:

Na verdade, a expressão “organizações que aprendem ou de aprendizagem” é menos usada atualmente do que no final dos anos 1980 e dos 90. Isso parece ocorrer porque poucas organizações conseguiram alcançar esse estado. A “aprendizagem organizacional” é agora adotada como uma única expressão pelas duas abordagens.

Considerando a amplitude da denominação da teoria sobre aprendizagem organizacional, Antonello a define da seguinte forma:

A aprendizagem organizacional é um processo contínuo de apropriação e geração de novos conhecimentos nos níveis individual, grupal e organizacional, envolvendo todas as formas de aprendizagem – formais e informais – no contexto organizacional, alicerçado em uma dinâmica de reflexão e ação sobre as situações – problema e voltado para o desenvolvimento de competências gerenciais (2005, p.27).

Assim, podemos conceber a aprendizagem organizacional como um processo contínuo, tanto de apropriação quanto de construção de novos conhecimentos, que envolve as contribuições individuais, as grupais e as organizacionais. A autora enfatiza também a importância da articulação no contexto em que elas se desenvolvem, o que proporciona ação e reflexão e resulta em aprendizagens para a resolução de problemas na organização e em aprendizagem gerencial (ANTONELLO, 2005).

No contexto de construção da aprendizagem organizacional, Antonello (2005) descreve sobre a importância das aprendizagens individuais e grupais, em que a aprendizagem individual, compreendida historicamente por várias perspectivas, em especial, no campo da Psicologia, apresenta-se, em nível organizacional, em termos de coletividade da aprendizagem individual, em que é socializada por meio da troca de experiências e dos trabalhos em grupo. Essa autora refere que

[...] pesquisas demonstram uma forte ênfase no papel da aprendizagem individual na aprendizagem organizacional. O Sistema de AO é visto como algo que depende completamente da aprendizagem individual e que está associado ao conhecimento compartilhado por todos os membros da organização (ANTONELLO (p 18, 2005) apud SHRIVASTAVA (1983)).

Para Antonello (2005), embora a aprendizagem individual se diferencie da organizacional, é parte do processo, influencia e é influenciada pela organização. Ela acrescenta que todos os aspectos que cita em seus estudos sobre AO, alguns dos quais citamos neste trabalho, servem para descrever o processo de influência entre as aprendizagens individual e grupal. Esses aspectos

[...] permitem afirmar a especificidade da AO face à aprendizagem individual e demonstram que a organização possui uma capacidade de aprender que lhe é própria. Sendo passível de constituir fonte de influência sobre os indivíduos que por ela passam e de sofrer influência de seus integrantes. (2005, p.18)

Percebemos, então, que há uma forte influência entre as aprendizagens individual e grupal, que resultam em aprendizagem organizacional, a qual é maior do que a soma das aprendizagens individual e grupal (Idem, 2005).

Nessa perspectiva, considerando as especificidades correspondentes na literatura, para cada uma das denominações, tanto das organizações aprendentes quanto das organizacionais, adotamos para esta pesquisa a denominação Aprendizagem Organizacional. Isso se justifica devido ao fato de essa teoria fundamentar, de forma mais completa, as questões desta pesquisa, por sua amplitude e pelo aprofundamento teórico-prático, e demonstrar que as organizações têm condições de aprender, ao sofrer influência de seus integrantes ou ao influenciá-los (Idem, 2005).

Antonello (2010, p.3) concebe que “a literatura sobre aprendizagem organizacional [AO] tem avançado nos últimos tempos, não somente no volume de publicações, mas apontando outras dimensões do tema”, que são apresentadas, segundo ela, em face de sua complexidade, devido aos diferentes temas que se associam à aprendizagem organizacional e que envolvem diversos campos teóricos, entre os quais, a Psicologia, a Sociologia, os aspectos culturais, históricos e metodológicos e a gestão propriamente dita.

A todas essas dimensões que a literatura sobre aprendizagem organizacional tem alcançado até hoje, soma-se, atualmente, o enfoque multiparadigmático, cujo

foco é no relacionamento entre os diferentes enfoques sobre o tema. O que nos possibilita referenciar e considerar, em nossa análise, as contribuições teóricas de ambas as dimensões dos estudos sobre aprendizagem nas organizações (ANTONELLO, 2005).

Ressaltamos que, embora estejamos adotando a denominação Aprendizagem Organizacional, o diálogo entre as vertentes AO e OA ocorre no decorrer de nossa exposição teórica. A dinâmica de completude e de integração entre os diferentes paradigmas se processa pela relação entre a teoria e a prática de gestão como espaço de aprendizagem organizacional.

No decorrer deste texto, apresentamos as contribuições da OA e da AO, iniciando com os autores que contribuíram com os estudos sobre as organizações de aprendizagem, como Assmann (2007) e Senger (1990), seguidos dos que definem seus estudos sobre a aprendizagem organizacional, como Antonello (2005; 2010) e Bastos (2004), entre outras, e com a Teoria Sociointeracionista de Vygotsky (REGO, 1995) que, a nosso ver, contribui para ampliar o nosso entendimento sobre as aprendizagens que são construídas nos espaços de gestão, o que, em nosso caso, será especificado para a gestão na escola.

2.3.1 Organizações de Aprendizagem

Partimos, então, para algumas teorias que nos dão subsídios para que possamos entender a instituição escolar como uma organização aprendente e/ou de aprendizagem.

Iniciamos com Assmann (2007), que define a organização aprendente como

aquela na qual os agentes envolvidos estão habilitados para buscar, em todos os níveis, individual e coletivamente, aumentar a sua capacidade de criar resultados aos quais estão orientados ou, no caso de sistemas humanos, pelos quais estão efetivamente interessados (2007, p. 86).

Nesse conceito, o referido autor nos mostra a importância do interesse quando uma organização aprendente tem o seu potencial no sistema humano, como capacidade criadora de resultados, fato que ressalta a troca do saber individual e coletivo como um processo de aprendizagem.

Em seu livro, *Reencantar a educação*, Assmann (2007) apresenta as

organizações aprendentes e as classifica em três tipos básicos: as pequenas e médias empresas, as macro-organizações e as organizações aprendentes híbridas. Na primeira, a presença humana ainda é um fator preponderante. Como exemplos, ele cita a família, os grupos de discussão, as instituições educativas, o comércio etc. Nesse tipo de relação, ainda segundo o autor, a interação e a convivência entre as pessoas são muito intensas e promovem interações entre diferentes percepções, incluindo posições convergentes e divergentes. A esse respeito, o mesmo questiona:

Como conviver e produzir vida em tais circunstâncias? Aprendendo contínua e intensamente. Aprender uns dos outros torna-se condição fundamental da própria sobrevivência nessas organizações. No entanto, ao que parece, o próprio caráter imprescindível dessa aprendizagem recíproca tende a reduzi-la a níveis baixos: os da sobrevivência (2007, p. 87).

Nas afirmações de Assmann (2007), a aprendizagem acontece de forma contínua e intensa, através das relações de troca de experiências, como característica própria das pessoas e das organizações. E para os níveis baixos de AO, a sobrevivência apresenta-se ainda tão preliminar que a percepção e o envolvimento das pessoas sobre o processo de aprendizagem coletiva dificultam o desenvolvimento dessa construção tanto para o grupo quanto para a instituição. Para esse tipo, é importante perceber esse foco, a fim de resgatar os processos de motivação e participação, com um olhar cuidadoso sobre a importância de se promover discussão coletiva nas instituições escolares como espaços de aprendizagem (ASSMANN, 2007).

As macro-organizações são as nações, os partidos políticos, as igrejas, as correntes ideológicas, as grandes instituições educativas etc. Compreendendo a dimensão do desenvolvimento desses espaços face ao seu crescimento, o autor apresenta que

as organizações aprendentes implicam numa resignificação, personalizada e coletiva, dos sujeitos aprendentes. Isto significa que tanto os indivíduos envolvidos como a própria dinâmica dos conjuntos organizacionais precisam impregnar-se de um novo humanismo (ASSMANN, 2007, p.89).

Nesse segundo tipo, Assmann (2007) acrescenta que, nas organizações aprendentes, a dignidade humana é um elemento fundamental, que deve ser observado nos processos de interação entre as pessoas.

O terceiro tipo de organização aprendente citado pelo autor é chamado de

organizações aprendentes híbridas. Suas características envolvem seres humanos e máquinas. As novas tecnologias fazem parte de todo esse processo de aprendizagem organizacional, uma vez que são empregadas no desenvolvimento de nossas atividades no trabalho, como instrumentos e como mediadoras no processo de construção de aprendizagens. Assmann entende que

os aprendentes do futuro, indivíduos e coletivos, estarão quase continuamente imersos nesse novo líquido amniótico dos multimeios que passaram a intermediar, em medida crescente, o nosso acesso às “realidades” – a realidade singular sempre foi ficção metafísica enquanto “realidade em si”. Portanto, também os processos de aprendizagem estão imersos, quase sempre, nessa intermediação tecnológica e enquanto isso não estiver acontecendo direta e imediatamente – como na sala de aula comum e no momento do diálogo humano – dificilmente estará totalmente ausente a interferência dessa contextualização ampla (2007, p. 90).

Para esse terceiro tipo, o autor enfatiza que as aprendizagens, no trabalho e ao longo da vida, acontecem com a interação de máquinas. Esse destaque, para as tecnologias de informação e comunicação, amplia a nosso olhar sobre os processos de aprendizagem nas organizações e das pessoas que os formam. Em relação ao fato de nossas ações e o aprendido serem mediados por máquinas, ele reforça:

Nossa relação com o mundo e nossas relações recíprocas são mediatizadas, no sentido muito forte de união de conteúdo e forma por máquinas. As máquinas se tornaram co-criadoras do nosso mundo e das nossas formas de conhecimento. Isso afeta evidentemente o próprio conceito de organizações aprendentes que, aliás, só pôde surgir, com a força que vem tomando, por causa dos novos espaços do conhecimento proporcionados pelas tecnologias da informação e da comunicação (ASSMANN, 2007, p. 92).

A percepção de Assmann (2007) sobre a importância cada vez maior das novas tecnologias da informação e da comunicação como proporcionadoras e mediadoras de formas diferenciadas de desenvolver atividades de trabalho organizacional nos faz refletir sobre a intensidade dessa mediação pelas novas tecnologias em nossas atividades laborais e individuais e que estão, o tempo todo, sendo parte dos processos de troca de saberes e de aprendizagens.

Dentre as teorias que marcam a literatura sobre as aprendizagens organizacionais, apresentamos as contribuições dos estudos de Peter Senge (1990), em seu livro, *A Quinta Disciplina*. Com foco nas organizações de aprendizagem, ele apresenta importantes contribuições para as organizações aprendentes.

Com base teórica e prática, Senge (1990, p. 11-12), refere que suas técnicas e ideias “destroem a ilusão de que o mundo é composto por forças separadas, não relacionadas entre si [...]” e que podemos formar “organizações de aprendizagem” que podem expandir continuamente a capacidade de criar resultados desejados, de desenvolver padrões de raciocínio, coletivamente, aprender em grupos e que tudo isso é possível porque somos aprendizes.

O autor apresenta cinco disciplinas da “organização de aprendizagem” que considera, inicialmente, como fundamentais para os processos de mudança e de crescimento empresarial e profissional. Embora o foco inicial definido por ele seja a área empresarial, é fácil perceber que sua teoria é aplicável a qualquer organização que seja considerada como aprendente, como o são as instituições de educação. E é com esse propósito que o referido autor explica porque denominou a sua teoria de disciplina:

[...] Por disciplina, eu não me refiro a uma “ordem imposta” ou um “meio de punição”, mas a um conjunto de teorias que devem ser estudadas e dominadas para serem postas em prática. [...] as cinco disciplinas de aprendizagem diferem das outras já existentes no sentido de que são disciplinas “pessoais”, ou seja, têm a ver com o que pensamos, o que realmente queremos e como interagimos e aprendemos uns com os outros.[...] Praticar uma disciplina é diferente de copiar um “modelo”. O que geralmente acontece é que as inovações no campo administrativo são descritas em termos de “as melhores estratégias” das assim chamadas grandes empresas. [...] acredito que tais descrições são mais prejudiciais que benéficas, levando a um estilo de administração por imitação e a uma eterna corrida para alcançar o modelo (Idem, 1990, pp. 19 – 20).

Ainda de acordo com Senge (1990, p.15), embora as cinco disciplinas sejam “desenvolvidas de forma separada, cada uma apresenta a sua importância no conjunto e converge para que se tenha uma organização de aprendizagem”. São elas:

Domínio pessoal – É a primeira disciplina elencada no processo. Seu foco é sobre o aprender a esclarecer e aprofundar continuamente o objetivo pessoal, concentrar as energias, desenvolver a paciência e enxergar a realidade de forma objetiva (Idem, 1990, p.16). Essa disciplina desenvolve o entendimento das visões e das limitações humanas e trabalha questões do autodomínio, aspecto importante a ser considerado em trabalhos desenvolvidos de forma coletiva.

Modelos mentais – Essa disciplina parte de ideias, imagens, modelos

mentais, profundamente arraigados nas pessoas, que influenciam decisões e entendimentos. Não raras vezes, o entendimento sobre o “que pode ou não ser feito está igualmente enraizado, e muitas modificações não podem ser postas em prática por serem conflitantes com modelos mentais tácitos e poderosos” (SENGE, 1990, p.17).

Trazer a reflexão sobre os modelos mentais é um avanço, uma quebra de paradigmas que o ser humano, muitas vezes, constrói e aplica, de forma profunda e sem pensar. Essa reflexão é um caminho por meio do qual as pessoas que estão coletivamente responsáveis por entender, fazer encaminhamentos e tomar decisões podem rever seus próprios conceitos e a força da cultura na qual estão inseridas. Senge descreve que

o trabalho com modelos mentais começa por virar o espelho para dentro, aprendendo a desenterrar nossas imagens interiores, trazê-las à superfície e expô-las a um meticuloso exame. Inclui também a capacidade de desenvolver conversas “instrutivas”, nas quais as pessoas expõem suas ideias com clareza e as deixam abertas à influência dos seus interlocutores (1990, p. 17 e 18).

Objetivo comum – O desafio dessa disciplina é reunir pessoas em torno de objetivos comuns e futuros, em que elas estejam verdadeiramente engajadas, e convencê-las de que esses objetivos serão viáveis. Para Senge (1990, p.18), “esses objetivos comuns devem ser uma característica do grupo, não apenas em períodos de crise e/ou por motivo de carisma do líder, mas como uma identidade comum, uma missão na vida”.

Aprendizado em grupo – O objetivo dessa disciplina é de conseguir unir, por meio do diálogo, aprendizagens individuais a um grupo capaz de desenvolver aprendizagens coletivas, com ideias preconcebidas e sua reflexão em grupo. Nas reflexões, observam-se, também, os limites, os padrões de interações e/ou táticas de defesa entre os membros que possam prejudicar o grupo (SENGE, 1990).

Ainda sob o ponto de vista de Senge (1990, p. 19),

o aprendizado em grupo é vital porque a unidade fundamental de aprendizagem nas organizações modernas é o grupo, não os indivíduos. O fato é que a organização só terá capacidade de aprender se os grupos forem capazes de aprender.

Essa disciplina proporciona uma reflexão importante, no sentido de chamar a

atenção das organizações para o aprendizado em grupo. Em instituições de educação, as decisões e as construções de aprendizagem acontecem o tempo todo nos coletivos de discussão e de debates que fazem parte desses espaços.

Raciocínio sistêmico – É a denominação dada à quinta disciplina, que, estrategicamente, trabalha com a ideia de integração e de relação entre as partes que formam um sistema e/ou conjunto. Senge (1990, p. 16) afirma que, “com o olhar da integração, podemos ver quais os melhores caminhos a seguir”.

A ideia das cinco disciplinas como uma prática, e não, como um modelo, defendida por Senge (1990), é de que elas possam ser trabalhadas de forma integrada, que funcionem em conjunto. Portanto, cabe à quinta disciplina, que é o Raciocínio Sistêmico, a função de integrar, de fundir as outras quatro, de forma teórica e prática. O autor afirma que “esse é o grande desafio, pois é muito mais difícil integrar novos conhecimentos do que simplesmente aplicá-los separadamente. Mas a recompensa vale a pena” (Idem, 1990, p.21).

Nesse processo, cada uma das disciplinas complementa a outra, de alguma forma. Como exemplo, parte-se do princípio de que não se pode defender um objetivo comum sem se estar ligado a um raciocínio sistêmico, que estará ligado ao aprendizado em grupo. Portanto, observar essas interações é um aspecto importante para uma instituição aprendente, em que as pessoas possam ter essa ideia de ligação entre as partes e de fazer parte do processo (Idem, 1990).

Embora Senge (1990) trabalhe a ideia da integração entre as disciplinas e seja um referencial aos estudos na área das organizações aprendentes, suas ideias vêm sendo ampliadas, na última década, em nível de literatura, como, por exemplo, com as contribuições teóricas de Antonello (2005) e de Bastos (2004), já citadas, e que definem a aprendizagem organizacional como uma forma mais completa de se compreender o processo de aprendizagem organizacional.

2.3.2 Aprendizagem e Teoria da Complexidade

A questão da complexidade, da interligação entre as partes, do perceber o que é tecido junto, é defendida, também, nos estudos de Edgar Morin (2008) como um desafio. Ao contextualizar as questões do ensino e da educação, esse autor fala da importância de se desenvolver nas escolas um conhecimento pertinente, “capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que

está inscrita” (MORIN, 2008, p.15). Um conhecimento que observe a integração entre as partes.

Ao falar sobre a aprendizagem, Morin (2008, p. 77) assevera que “a aprendizagem da vida será realizada por duas vias, a interna e a externa”. Para a via interna, ele considera o exame de si, a autoanálise, a autocrítica, e para a via externa, a introdução ao conhecimento das mídias.

Essa mesma perspectiva pode ser confirmada nos processos de gestão quando Morin (2008) chama a atenção para o caráter processual das interações e contextualizações das aprendizagens. Segundo o mesmo, o processo de aprendizagem deve acontecer “a partir de interações, retroações, inter-retroações, e constituem complexos que se organizam por si próprios”. Neste sentido, a aprendizagem organizacional ocorre de forma sistêmica, num constante processo de interação entre os sujeitos envolvidos. Ao se ler parte das ideias de Morin (2008), é possível fazer um paralelo entre suas ideias e as de Assmann (2007), em relação à importância da mediação entre as mídias digitais nesse processo de aprendizagem e interatividade.

2.3.3 Aprendizagem e a Teoria Sociointeracionista de Vygotsky

Ainda como complemento aos conhecimentos sobre os processos de aprendizagem, fazemos referência às ideias de aprendizagem que ocorrem por meio da interação do homem com o meio. Trata-se da Teoria Sociointeracionista de Vygotsky que, embora tenha como foco o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, apresenta várias características que ajudam a se entender a importância da interação e do aprendizado em grupo (REGO, 1995). Na concepção vygotskyana, a *interação* é um dos principais elementos de uma organização aprendente.

Com base na teoria formulada por Vygotsky, Oliveira esclarece o seguinte:

A abordagem sócio-interacionista concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro. A aprendizagem acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva. Segundo Vigotsky, a aprendizagem deflagra vários processos internos de desenvolvimento mental, que tomam corpo somente quando o sujeito interage com objetos e sujeitos em cooperação. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento (2004, p.02).

Vê-se, então, de acordo com Oliveira (2004), que, quando se trata dos

contextos sobre aprendizagem, em especial, no âmbito escolar, há processos, conceitos, formas e teorias entrelaçados na formação do ser humano, como sujeito histórico, social, cultural e, portanto, em constante transformação de si próprio e do saber construído sobre si e sobre o mundo em que vive. Assim, o ser humano se revela como o que aprende na interação com o outro e com o meio do qual faz parte, que aprende individual e coletivamente e que, ao aprender, transforma a si mesmo e ao meio no qual está inserido.

A própria dinâmica dos trabalhos desenvolvidos na instituição escolar, por natureza, proporciona processos de aprendizagem, por envolver pessoas, conhecimentos, pesquisas, interações e resultados. Esses aspectos ainda estão ligados a outros, como o contexto social, político, cultural, pessoal e de relações entre as pessoas e as novas tecnologias de informação e comunicação.

2.3.4 Aprendizagem Organizacional na Instituição Escolar

Face às teorias referenciadas até agora, reforçamos a nossa escolha sobre a denominação aprendizagem organizacional, considerando que há uma relação de complementaridade entre as teorias definidas por AO e por OA (BASTOS, 2004).

As ideias de Aprendizagem Organizacional, que considera o individual, o coletivo, a interação com o outro do grupo e com as tecnologias, a instituição, o contexto cultural, econômico e social, como partes do processo, que se coadunam para um resultado de construção de novas aprendizagens organizacionais, são as que apresentam, de acordo com Bastos (2004), a oportunidade de responder às questões que estão sendo postas hoje às instituições, devido ao contexto de complexidade em que estão inseridas.

Considerando o processo de aprendizagem organizacional, a instituição escolar tem uma forma intensa de construir e (re)construir o conhecimento, por isso partimos desse tema para identificar a importância dessas aprendizagens tanto para as pessoas que nelas atuam quanto para a própria organização/instituição escolar. Nesse processo de AO, as pessoas devem vir em primeiro lugar. O potencial humano do trabalho em grupo tem sido um grande diferencial nas instituições (KAPLAN & NORTON, 1997). Nesse sentido, a instituição escolar aprendente não pode perder de vista, em primeiro lugar, o potencial das pessoas em processos de aprendizagem e de construção de conhecimentos.

De acordo com Libâneo (2009),

a organização escolar funciona com base em dois movimentos inter-relacionados: de um lado, a estrutura e a dinâmica organizacional atuam na produção das ideias, dos modos de agir, das práticas profissionais dos professores; de outro, esses são participantes ativos da organização, contribuindo com a definição de objetivos, com a formação do projeto pedagógico-curricular, com a atuação nos processos de gestão e de tomadas de decisão. Há, portanto, uma concomitância entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional (LIBÂNEO, 2009, p.30).

A inter-relação entre a estrutura, a dinâmica organizacional e a participação dos profissionais, posta por Libâneo (2009), dá-nos a ideia de que é sobremaneira importante a relação entre todos os itens que compõem uma instituição escolar, desde a estrutura, física e organizacional, até a participação ativa de todos, no sentido de construir e desenvolver novas ações e novas formas de fazer gestão. Dessa forma, contribui para o desenvolvimento organizacional.

Esse tema é ampliado por Luck (2009), ao enfatizar a importância de se ter, no exercício da gestão escolar, a visão de conjunto, em que a escola, como organização social, com objetivos de cultivar e transmitir valores sociais e contribuir para a formação de seus alunos, considerando aspectos do mundo e para o mundo, deve oportunizar ambientes e projetos apropriados e que objetivem capacitar esses alunos para uma formação e atuação cidadã.

Ao considerar esses aspectos, Luck (2009) explicita a relação entre as diversas dimensões da gestão escolar, citando que a dimensão pedagógica da gestão escolar, atualmente na escola, destaca-se como a mais importante, uma vez que apresenta uma visão mais ampla de integração com os objetivos da escola, além de requerer a integração, para a sua efetivação, das dimensões social e administrativa. Ela ressalta, ainda, que o envolvimento de todos no processo educativo, ação que deve ser tomada como princípio de todas as ações, é fonte de referência para contribuições à escola e passos para a construção de uma gestão escolar democrática.

Face aos estudos sobre os quais discutiremos até agora, podemos afirmar que os diferentes tipos de organizações aprendentes têm em comum o trabalho coletivo, produtor de uma aprendizagem coletiva. Considerando essa observação, ampliamos, no item seguinte, os nossos estudos sobre as contribuições da teoria a respeito da aprendizagem coletiva, no sentido de ampliar o nosso entendimento

sobre o tema gestão e a aprendizagem organizacional.

2.4 APRENDIZAGEM COLETIVA

Os estudos sobre gestão, educação e aprendizagem organizacional fazem referência ao tema aprendizagem coletiva, considerando as novas tecnologias como mediadoras de novas reflexões sobre as relações com o saber, com o mundo, com o outro e, conseqüentemente, com o conhecimento coletivo (HALMANN, 2005).

A característica dessa nova era das tecnologias e do conhecimento coloca, na instituição escolar, diversos questionamentos sobre as formas de construção de conhecimentos, dos quais se questionam as formas de educação com base tradicional, que propõem a construção de saberes através de relações mais fluidas, dialógicas, subjetivas e horizontais (HALMANN, 2005), que podem acontecer de diferentes formas, mas, em especial, neste item, com foco no uso das novas tecnologias.

Em face desse contexto, cada vez mais, as pessoas são chamadas a estar em constante processo de formação profissional e a atualizar suas competências e saberes. Essas exigências são postas, de acordo com Levy (1998), por, pelo menos, três novidades: a velocidade da evolução dos saberes, a massa de pessoas convocadas a aprender e a produzir novos conhecimentos e o surgimento das novas ferramentas do *ciberespaço*.

No que concerne ao tema 'evolução dos saberes', Lévy (1998, p.24) expõe que "jamais a evolução das ciências e das técnicas foi tão rápida, com tantas conseqüências diretas sobre a vida cotidiana, o trabalho, os modos de comunicação". As conseqüências da rapidez da evolução do conhecimento e das informações chegam às instituições, em especial, as escolares, como um desafio para as pessoas que nela trabalham e, conseqüentemente, para os processos de aprendizagem organizacional.

De acordo com Levy (1998, p.25), "os conhecimentos vivos, os *savoir-feire*, e as competências dos seres humanos estão prestes a ser reconhecidos como fonte de todas as outras riquezas". Ele acrescenta que as novas tecnologias da informação e comunicação ocupam o lugar de promover a construção de um fazer coletivo inteligente.

No que diz respeito à mediação no uso das novas tecnologias, Levy (1998) apresenta este conceito de inteligência coletiva:

É uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências [...] a base e o reconhecimento da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas [...] (LÉVY, 1998, p.28-29)

A interação das pessoas colocadas através das relações entre si e mediadas pelas novas tecnologias instiga-nos a pensar sobre a importância de se considerar que, em uma instituição escolar, todos esses espaços de aprendizagens são uma ampliação do fazer da gestão e dos gestores democráticos.

A importância do conhecimento humano nos leva a pensá-lo como uma construção coletiva e, portanto, de interações. Aprender em espaços coletivos exige uma gestão que proporcione interações constantes entre os membros que compõem o grupo. Essas interações poderão variar através da participação em discussões nos espaços físicos da escola, o que, para nós, seria, em nível local ou global, fazendo uso das novas tecnologias de informação e comunicação conectadas “ao mundo”.

Na educação, as novas tecnologias, como os computadores conectados à internet, por exemplo, são utilizadas, atualmente, em diversas ações na escola, entre elas, como ferramenta para formação em cursos de educação a distância, em todas as áreas de conhecimento, que gera formação e construção de saberes, sem que se precise estar em um mesmo ambiente físico, mas em ambientes de redes que proporcionem as trocas de saberes mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação.

Nas citações que fizemos no decorrer deste trabalho, encontramos referência aos estudos sobre as OAs, em especial, nos de Assmann (2007), sobre a importância das novas tecnologias como parte do processo. Em muitos momentos de aprendizagens organizacionais, estamos envolvidos nessas ferramentas, mediando os nossos processos de aprendizagens, de conhecimentos.

A relação e a interação entre as pessoas e as aprendizagens coletivas que são construídas por meio da mediação das novas tecnologias da informação e da comunicação, cada vez mais, fazem parte dos estudos sobre aprendizagem, aprendizagem organizacional e trabalho coletivo. Levy dá a essas relações o nome de inteligência coletiva que,

[...] longe de fundir as inteligências individuais em uma espécie de magma indistinto, é um processo de crescimento, de diferenciação e de retomada recíproca das singularidades. A imagem móvel que emerge de suas competências, de seus projetos e das relações que seus membros mantêm no Espaço do saber constitui para o coletivo um modo de identificação, aberto, vivo e positivo (1998, p.32).

Para Levy (1998), a troca de experiências individuais liga-se, ainda, a uma forma de fazer gestão, porquanto entende que a inteligência coletiva não é um conceito exclusivamente cognitivo, mas representa o trabalho “em comum acordo”. Sobre esses acordos e as aprendizagens coletivas, Levy (1998) afirma que as trocas de experiência surgem nas relações entre as pessoas, em que a ética sobre o outro faz parte dessa construção. Para ele, o outro

é alguém que sabe. E que sabe coisas que eu não sei. O outro não é mais um ser assustador, ameaçador: como eu, ele ignora bastante e domina alguns conhecimentos. Mas como nossas zonas de inexperiência não se justapõem ele representa uma fonte possível de enriquecimento de meus próprios saberes. Ele pode aumentar meu potencial de ser, e tanto mais diferir de mim. Poderei associar minhas competências às suas, de tal modo que atuemos melhor juntos do que separados (Idem, 1998, p.27).

Assim, nos espaços de aprendizagens coletivas, sejam eles virtuais ou não, há sempre a interação com o outro, mediada ou não por ferramentas que ampliam as aprendizagens e a gestão democrática.

Nesta pesquisa, optamos por trabalhar com três espaços de aprendizagens coletivas: *Conselho de Classe*, *Conselho Diretor* e *Reunião Pedagógica*. Essa escolha se justifica pelo fato de serem ambientes coletivos em que ocorrem processos dialógicos, de reflexão e de deliberação em relação às ações institucionais, revelando-se, assim, como espaços privilegiados para a aprendizagem coletiva. A seguir, apresentamos algumas reflexões teóricas acerca desses espaços.

2.4.1 Conselho de Classe

No processo de gestão democrática, todos são chamados a pensar, a avaliar e a agir coletivamente (DALBEN, 2004). O Conselho de Classe, como parte do processo de gestão democrática, é definido como órgão colegiado, presente na

organização das escolas, especialmente nas escolas públicas, para tratar de questões referentes ao processo ensino-aprendizagem.

Com poder deliberativo, é composto por todos os professores das respectivas séries, diretor de ensino, coordenador do curso, representante de alunos e equipe técnica pedagógica (pedagogo, psicólogo e assistente social). Seu objetivo é de avaliar, coletivamente, todo o processo de ensino-aprendizagem e as questões que envolvem esses processos, tais como: didática, metodologia, avaliação, autoavaliação, relação professor-aluno, além de ser um espaço para a construção coletiva de novas orientações, em termos de estratégias gerais de continuidade das ações e das metodologias pedagógicas.

De acordo com Dalben (2004), o Conselho de Classe apresenta algumas características básicas, a saber:

- garantia da forma participativa direta, efetiva e entrelaçada dos profissionais que atuam no processo pedagógico;
- organização interdisciplinar e integradora, em que a participação promove uma rede de relações entre os diversos profissionais da escola;
- instância integradora entre os profissionais, os conteúdos, as formas, a metodologia e a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

O Conselho de Classe, como espaço de participação, de falas, de grupo instituinte, em que as pessoas, reunidas de forma coletiva, avaliam, deliberam, decidem e encaminham várias questões referentes à instituição, torna esse espaço um ambiente de aprendizagem privilegiado e de exercício de cidadania (ANDRADE, 2009).

De acordo com Dalben,

o Conselho de Classe está de posse do processo de gestão político-pedagógico da escola por meio de seu eixo central que é a avaliação escolar, devendo, por isso, ser atentamente considerado na organização do plano de ação gestor de uma unidade escolar (2004.p.78).

Tais observações nos remetem à importância de pontos de diagnóstico e de avaliação do processo ensino-aprendizagem, que são construídos por meio das discussões produzidas no grupo que nos dão indicadores gerais sobre a escola, que

precisam ser considerados por todos os que fazem parte do processo, assim como para o trabalho dos gestores. Esses indicadores fazem parte das demandas oriundas das discussões e estão dentro dos encaminhamentos resultantes do debate.

Sobre a importância do Conselho de Classe, Dalben acrescenta:

a ação efetiva dessa instância se dá na análise desses resultados para o desenvolvimento de outro nível de reflexão, mais global e integrador, situado na produção de um conhecimento sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre toda a escola (2004, p.75).

Pela sua forma participativa, é, de acordo com Andrade (2009), um lugar de fala, de participação e destaca diferentes aspectos relacionados a ações em suas decisões, pois as pessoas participam dos processos nos quais se engajam muito mais do que em decisões e encaminhamentos que são impostos de cima para baixo, na hierarquia das instituições, produzindo um sentimento de pertencimento, envolvimento e compromisso em relação às ações a serem desenvolvidas.

Em sua dinâmica de desenvolvimento, utiliza-se de informações que são postas através das falas de cada membro. As informações, contidas nas diferentes falas, subsidiam as orientações e as tomadas de decisões, em relação ao processo ensino-aprendizagem e ao processo de (re)classificação do alunado, na etapa final da série, objetivando não apenas a avaliação dos alunos, mas também a metodologia e as ações dos professores.

Sobre o Conselho de Classe, Jussara Hoffmam explica:

É espaço pedagógico de compartilhamento de juízos avaliativos sobre aprendizagens e de troca de experiências docentes nesse sentido. Constituiu-se, institucionalmente, para que professores tenham tempo e espaço de compartilhar suas observações sobre os alunos e decidir com seriedade quanto a futuras estratégias pedagógicas. Não deve ser apressado, tenso, de natureza burocrática (atrelado a prazos de entrega de notas e conceitos) ou apenas para resolver questões de relacionamento entre professores e alunos (2007, p. 38).

As discussões que acontecem no Conselho de Classe caracterizam-se como um processo formativo, que oportuniza aprendizagens para cada membro do grupo. As falas variam entre elogios, definição de características, formas diferenciadas de se colocar, que cada membro tem em relação aos alunos, metodologias postas em discussão, fazendo com que os membros, entre si, em discussão coletiva,

participativa e representativa, possam exercitar também o poder da escuta, da fala, da análise e da decisão que são pautadas nas concepções que cada um traz em sua bagagem pessoal e profissional e que, naquele espaço, são postas em prática.

Observar, participar, definir e acompanhar espaços coletivos de discussão, como os Conselhos de Classe, traz, em si, uma discussão histórica arraigada de decisões que envolvem definições de poder. Segundo Rodrigues (2008), o poder é fundamental para a organização social, porquanto passando pela divisão de responsabilidade, de iniciativas e discussão coletiva de caminhos viáveis, e cujo uso pode variar em duas formas: a do domínio de ação realizadora, que defendemos neste trabalho, ou como forma de dominação de uma força de imposição.

2.4.2 Conselho Diretor

O Conselho Escolar ou Conselho Diretor, órgão deliberativo da escola, é definido, de acordo com o documento do Ministério da Educação - Conselhos Escolares (2004, p.44) - como “um órgão colegiado responsável pela gestão da escola, em conjunto com a direção, representado pelos segmentos da comunidade escolar, pais, alunos, professores e funcionários”. Com funções consultiva, deliberativa, normativa, avaliativa e fiscalizadora, dispõe sobre as questões administrativas, pedagógicas e financeiras da escola.

Com base no documento do Ministério da Educação – Conselhos Escolares (p.47, 2004) - “o conselho escolar constitui um dos mais importantes mecanismos de democratização da gestão da escola”, como espaço de discussão e deliberação coletiva, representa a prática democrática da participação e da construção coletiva.

As bases legais sobre os Conselhos de Escola são descritas na Constituição de 1988, em seu Art. 205, incisoVI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; na LDB/2006, em seus Artigos 13º e 14º, em que temos como um dos princípios a gestão democrática do ensino público, assim como uma das incumbências para os docentes de participarem da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes; Leis Estaduais e Regimentos Internos das instituições escolares.

2.4.3 Reunião Pedagógica

As Reuniões Pedagógicas caracterizam-se como um espaço coletivo dinâmico e individualizado de falas, de discussão e reflexão, em relação às questões do cotidiano da relação pedagógica, e que trabalha com as diferenças e os consensos, como espaço de formação e de cultura (BUENO, 2008). Delas participam professores, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e outros técnicos que estejam envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

As Reuniões Pedagógicas integram a rotina e a carga horária de trabalho dos profissionais da Educação e propiciam que, nesses espaços coletivos de discussão, seja garantido e oportunizado o debate sobre as ações e os temas referentes ao cotidiano do trabalho dos professores, o planejamento das aulas, buscando a integração com os colegas e a formação continuada.

Segundo Peixoto, a reunião pedagógica é produtiva porque trata

de assuntos relevantes, favorece a integração entre os colegas, a troca de ideias, a reflexão sobre a prática pedagógica, e que reforça o sentimento de pertencer ao grupo, além de seu caráter informativo, visto ser importante saber o que acontece na Escola (2010, p.173).

As Reuniões Pedagógicas oportunizam, assim, a reflexão sobre a prática pedagógica, o espaço para a troca de experiências e o diálogo entre a equipe técnica e os professores. A sistemática de agendamento dessas reuniões deverá ser planejada de acordo com a realidade de cada comunidade escolar (SANTOS, 2010).

A riqueza de conhecimentos que são postos pelos profissionais, nesse espaço de discussão, é muito grande. A troca de experiências e as discussões favorecem aprendizagens que são construídas nesses espaços e que minimizam os desafios que a cada dia mais se apresentam aos educadores nas instituições escolares. As discussões, nesse espaço coletivo, visam à integração constante entre o que se discute e o que se faz no cotidiano escolar, dando sentido e entendimento ao que se está desenvolvendo.

2.5 ELEMENTOS CONSTITUINTES DE UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

A partir da pesquisa teórica realizada, identificamos alguns elementos que consideramos que constituem e indicam elementos base para um ambiente de aprendizagem, como já sinalizado nos objetivos desta pesquisa. Tais elementos constituintes foram identificados e organizados no Quadro 1, apresentado abaixo.

Quadro 1 – ELEMENTOS CONSTITUINTES DE UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM – BASE TEÓRICA

Estrutura organizacional, planejamento e ação favorável à participação, ao debate, ao trabalho em grupo e à discussão coletiva	Braga (1999); Barroso (1995); Luck (2011)
Envolvimento, compromisso e responsabilidade de todos, face ao desenvolvimento de atividades e ao enfrentamento de desafios Visão global e abrangente, ação articulada dinâmica e participativa; Dimensão pedagógica. Ação e reflexão; Troca de saberes	Luck (2006)
Compartilhamento de responsabilidade, mobilização comprometimento; exercício constante de democracia;	Libâneo (2009) Luck (2006)
Diálogo, comunicação, soma de esforços, relação aberta entre as pessoas e integração entre as pessoas e os setores;	Braga (1999);
Foco no potencial humano;	Assmann (2007)
Diálogos sobre o domínio pessoal, modelos mentais;	Senge (1990)
Objetivo comum e aprendido em grupo;	Senge (1990)
Construção de novas práticas, sistema ético e justo, exercício da democracia;	Evangelista e Freire (2009)
Soma de esforços; Trabalho coletivo;	Braga (1999)
Oportunidade de manifestação/expressão da divergência e de consensos;	Garcia (1994)
Uso das novas tecnologias da informação e comunicação;	Levy (1998)
Troca de experiências; Ética e relação ao outro.	Levy (1998)

Fonte: Dados teóricos da pesquisa 2012.

Esses elementos constituintes foram organizados de forma sintética, apesar de reconhecermos que cada uma dessas ideias condensa uma gama de significados e conceitos bastante abrangentes e complexos. De todo modo, é necessária tal síntese para que possamos nos aproximar da realidade empírica e analisá-la por meio de um instrumento teórico que permita classificar e identificar os elementos que constituem ambientes de aprendizagens, no âmbito de uma instituição educacional como a que estamos investigando.

A seguir, apresentamos a Instituição, considerando seu histórico, a equipe e os ambientes com que trabalhamos nesta pesquisa.

3 MARCO EMPÍRICO

3.1 A INSTITUIÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB – como parte da História de uma instituição com mais de cem anos de existência, que ao longo de todo esse período, recebeu diferentes denominações: Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba – de 1909 a 1937; Liceu Industrial de João Pessoa – de 1937 a 1961; Escola Industrial “Coriolano de Medeiros” ou Escola Industrial Federal da Paraíba – de 1961 a 1967; Escola Técnica Federal da Paraíba – de 1967 a 1999; Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba – de 1999 a 2008 e, finalmente, IFPB, de 2008 aos dias atuais (PPC - IFPB- 2010).

Criado como escola, no ano de 1909, através de decreto presidencial de Nilo Peçanha, o seu perfil atendia a uma determinação contextual que vingava na época. Como Escola de Aprendizes Artífices, seu primeiro nome foi concebido para prover de mão de obra o modesto parque industrial brasileiro que estava em fase de instalação. Naquela época, a Escola absorvia os chamados “desvalidos da sorte”, pessoas desfavorecidas e até indigentes, que provocavam um aumento desordenado na população das cidades, notadamente com a expulsão de escravos das fazendas, que migravam para os centros urbanos. Tal fluxo migratório era mais um desdobramento social gerado pela abolição da escravatura, ocorrida em 1888, que desencadeava sérios problemas de urbanização (PPC - IFPB - 2010).

No início de sua história, o IFPB assemelhava-se a um centro correcional, pelo rigor de sua ordem e disciplina. O decreto do Presidente Nilo Peçanha criou uma Escola de Aprendizes Artífices em cada capital dos estados da Federação, como solução reparadora da conjuntura socioeconômica que marcava o período, para conter conflitos sociais, qualificar mão de obra barata e suprir o processo de industrialização incipiente que, experimentando uma fase de implantação, viria se intensificar a partir dos anos 30 (PPC - IFPB - 2010).

Ainda como Escola Técnica Federal da Paraíba, no ano de 1995, a Instituição interiorizou suas atividades, através da instalação da Unidade de Ensino Descentralizada de Cajazeiras – UNED. Como Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba – CEFET- PB - em 2007, experimentou um fértil processo de crescimento e expansão em suas atividades e passou a contar, além de sua

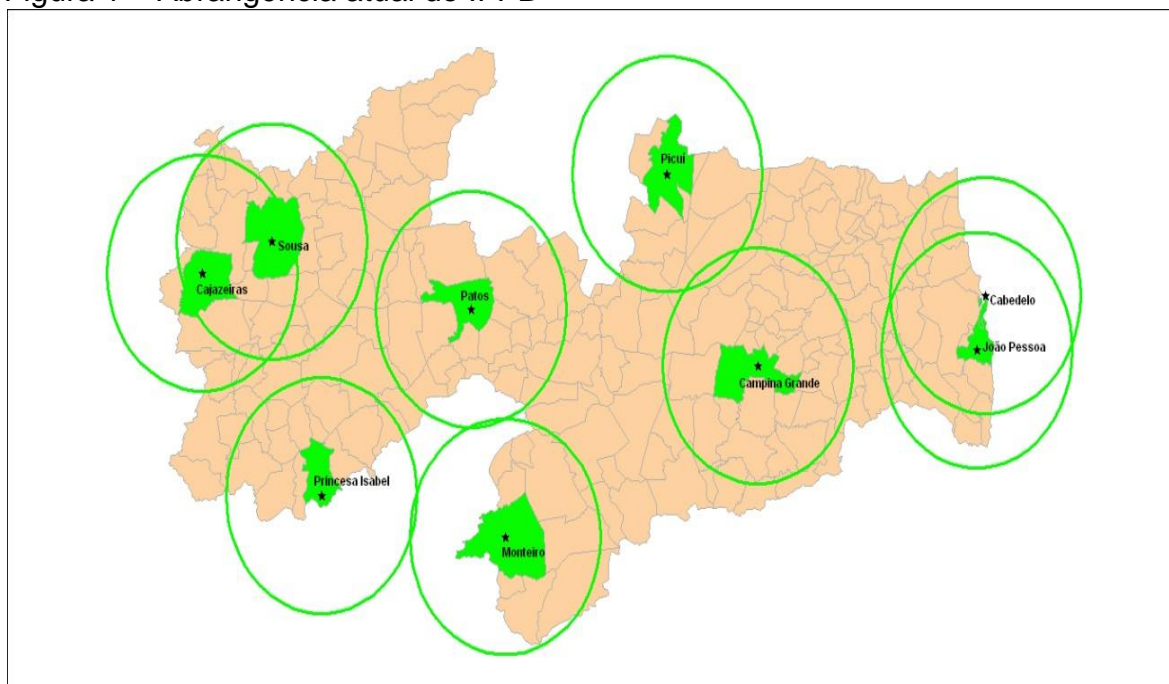
Unidade Sede, com o Núcleo de Educação Profissional – NEP, com a Unidade de Ensino Descentralizada de Campina Grande – UNED-CG – e com o Núcleo de Ensino de Pesca no município de Cabedelo, atual Centro de Referência em Pesca (PPC - IFPB - 2010).

A lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, formada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), pelas Escolas Agrotécnicas Federais e pelas Escolas Técnicas vinculadas a universidades, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Na Paraíba, o instituto conta com nove Campi. A Reitoria foi instalada em João Pessoa. As Unidades de João Pessoa, Cajazeiras e Campina Grande foram transformadas em campi e se uniram aos novos, na expansão II do IFPB, instalados em Cabedelo, Monteiro, Patos, Picuí, Princesa Isabel e à recém-incorporada Escola Agrotécnica Federal de Sousa.

Atualmente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB - oferece à sociedade paraibana e à brasileira as modalidades de ensino médio, técnico, tecnológico e licenciatura, além de pós-graduações, todos em consonância com a linha programática e os princípios doutrinários consagrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 (PPC - IFPB - 2010).

Até o ano de 2010, contemplado com o Plano de Expansão da Educacional Profissional, Fase II, do Governo Federal, o Instituto implantou mais cinco *Campi*, no estado da Paraíba, contemplando cidades consideradas polos de desenvolvimento regional, como Picuí, Monteiro, Princesa Isabel, Patos e Cabedelo, objeto de pesquisa deste trabalho. Assim, o Instituto Federal da Paraíba abrange: João Pessoa e Cabedelo, no litoral; Campina Grande, no brejo e no agreste; Picuí, no Seridó Ocidental; Monteiro, no Cariri, e Patos, Cajazeiras, Souza e Princesa Isabel, na região do sertão, conforme figura abaixo:

Figura 1 – Abrangência atual do IFPB



Fonte: Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFPB e PPC do Curso Superior de Design Gráfico - (2010)

As novas unidades educacionais levam a essas cidades e às suas adjacências educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, que lhes proporcionam crescimento pessoal e formação profissional. Então, essas regiões passam a se desenvolver econômica e socialmente e, como consequência, sua população é beneficiada com melhor qualidade de vida. Vale ressaltar que a diversidade de cursos ora ofertados pela Instituição justifica-se por sua experiência e tradição no tocante à educação profissional (PPC - IFPB - 2010).

O Instituto Federal de Educação da Paraíba, considerando as definições decorrentes da Lei nº. 11.892/2008 e observando o contexto das mudanças estruturais que têm ocorrido na sociedade e na educação brasileira, adota um Projeto Acadêmico baseado na sua responsabilidade social, advinda da referida Lei, a partir da construção de um projeto pedagógico flexível, em consonância com o proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, buscando produzir e reproduzir os conhecimentos humanísticos, científicos e tecnológicos, de modo a proporcionar a formação plena da cidadania, que será traduzida na consolidação de uma sociedade mais justa e igual (PPC - IFPB - 2010).

O IFPB atua nas áreas profissionais das Ciências Agrárias, Biológicas, da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas,

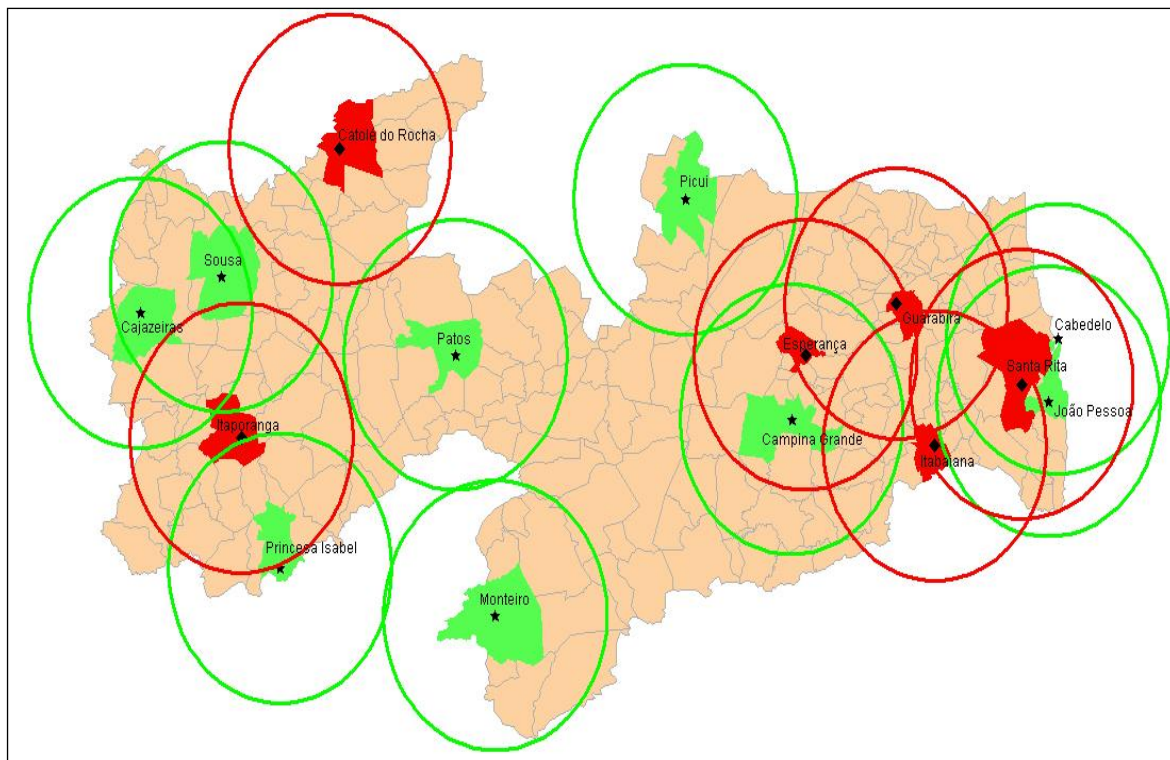
Engenharias, Linguística, Letras e Artes. São ofertados cursos nos eixos tecnológicos de Recursos Naturais, Produção Cultural e Design, Gestão e Negócios, Infraestrutura, Produção Alimentícia, Controle e Processos Industriais, Produção Industrial, Hospitalidade e Lazer, Informação e Comunicação, Ambiente, Saúde e Segurança (PPC - IFPB - 2010).

Nessa perspectiva, a organização do ensino, no IFPB, oferece aos seus alunos oportunidades em todos os níveis da aprendizagem, permitindo o processo de verticalização do ensino. Para ampliar o cumprimento de sua responsabilidade social, o IFPB também atua fortemente em Programas de Formação Continuada (FIC), no PROEJA, no PROJOVEM, Mulheres Mil e propicia o prosseguimento de estudos através do Ensino Técnico de Nível Médio, do Ensino Tecnológico de Nível Superior, das Licenciaturas, dos Bacharelados e dos estudos de Pós-graduação *Lato Sensu e Stricto Sensu*.

Além de desempenhar o seu próprio papel na qualificação e requalificação de recursos humanos, o IFPB atua no suporte tecnológico às diversas instituições de ensino, pesquisa e extensão e apoio às necessidades tecnológicas empresariais. Essa atuação não se restringe ao estado da Paraíba, pois, gradativamente, vem se consolidando dentro do contexto macrorregional, delimitado pelos estados de Pernambuco, Ceará e Rio Grande do Norte (PPC - IFPB - 2010).

Em sintonia com o mundo do trabalho e com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, o IFPB traça as estratégias para a implantação de seis novos *campi*, nas cidades de Guarabira, Itaporanga, Itabaiana, Catolé do Rocha, Santa Rita e Esperança, contempladas no Plano de Expansão III. Assim, junto com os *campi* já existentes, promovem a interiorização da educação no território paraibano, como mostra a figura abaixo:

Figura 02 - Plano de expansão III do IFPB



Fonte: Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFPB e PPC do Curso Superior de Design Gráfico - (2010).

3.2 HISTÓRICO DO IFPB – CAMPUS CABEDELO

O município de Cabedelo, localizado na região metropolitana de João Pessoa, e que fica a apenas 21 km de distância do centro da capital da Paraíba, é uma cidade portuária, com 31,27 km² de área e população de 51.865 habitantes, cerca de 5% do total populacional da região metropolitana (IBGE/2009). Foi um dos escolhidos, dentro do quadro de expansão II do IFPB, para receber novas instalações do Instituto, iniciando as suas atividades em setembro de 2009. Conta, atualmente, com cerca de 950 (novecentos e cinquenta) alunos, que frequentam os diversos cursos da instituição (Dados do Controle Acadêmico do IFPB- Campus Cabedelo).

No IFPB - Campus Cabedelo – funcionam, atualmente, os Cursos Técnicos Subsequentes em Pesca e em Meio Ambiente e o Curso Técnico Integrado em Pesca e em Meio Ambiente. Na modalidade PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional, com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), tem-se o PROEJA de nível médio e profissional, o Curso Integrado Fundamental de Informática para Serviços Administrativos e o

Curso PROEJAFIC em Processamento de Pescado. Até o momento, o único curso superior ofertado é o de Tecnologia em Design Gráfico, e já está em andamento, para 2013, o planejamento para a implantação de um curso superior na área de pesca (Fonte de dados: Diretoria de Desenvolvimento de Ensino).

Vale ressaltar que outros projetos de cursos, nas diferentes modalidades de ensino, estão sendo discutidos para que, em breve, novas opções estejam disponíveis no Campus Cabedelo. A diversidade de cursos ofertados pela Instituição justifica-se em decorrência de sua experiência e tradição no tocante à educação profissional.

Com apenas três anos de funcionamento, o Campus do IFPB – Cabedelo - conta, atualmente, com um quadro de 81 servidores, a maioria deles do quadro de servidores efetivos. Desse total geral, temos 56 docentes, 25 técnicos de nível médio e superior e três diretores, que ocupam os cargos de direção geral, direção de desenvolvimento de ensino e diretoria de planejamento (Dados do Departamento de Recursos Humanos do IFPB Campus - Cabedelo – junho de 2012).

3.3 A EQUIPE GESTORA

A equipe gestora do IFPB - Campus Cabedelo - é composta por diretores e coordenadores, distribuídos em diretorias e coordenações, com um diretor geral, um diretor de desenvolvimento de ensino e um diretor administrativo.

Diretamente ligadas ao ensino, existem as seguintes coordenações: dos Cursos Técnicos em Pesca e Meio Ambiente, do Curso Superior de Design Gráfico, a Coordenação Pedagógica e de Assistência Estudantil – COPAE- a de Formação Geral e Projetos Especiais, a de Estágio, a de Pesquisa e Extensão, a da Biblioteca, além das coordenações de apoio ligadas diretamente às direções geral e administrativa.

3.4 OS AMBIENTES DE GESTÃO

Como apoio para as decisões tomadas pelos diretores do Campus, tem-se o Conselho Diretor, formado pelo diretor geral, o diretor de desenvolvimento de ensino, coordenadores, um representante de pais, dois representantes de professores, dois, de estudantes e dois, da sociedade civil (IFPB – 2010).

Ainda dentro dos ambientes de gestão democrática, há os espaços de discussão coletiva, como as Reuniões Pedagógicas, as reuniões de Conselhos de Classe e as reuniões de pais. A direção administrativa, por sua vez, apoia as dinâmicas de ensino em relação às questões de estrutura física de apoio ao ensino, de organização do espaço e de alguns serviços gerais e é organizada pelas várias coordenações em sua área.

Nesta pesquisa, como já afirmamos, tomamos os ambientes das Reuniões Pedagógicas, os Conselhos de Classe e o Conselho Diretor como objeto de investigação e análise.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa em quatro tópicos: caracterização, o contexto e os participantes, coleta de dados, análise e tratamento dos dados.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como exploratório-descritiva e parte do estudo da teoria sobre as organizações aprendentes e da identificação dos elementos constituintes de um ambiente de aprendizagem construídos nos espaços coletivos de gestão escolar.

A escolha por esse tipo de pesquisa se justifica porque, sob o ponto de vista de Oliveira (2010), Collis e Hussey (2005), possibilita que o pesquisador proceda a uma análise mais detalhada do objeto de estudo, em seu contexto histórico e/ou em sua estruturação, obtenha informações e descreva as características da questão em estudo, buscando mais significado para a resposta às questões da pesquisa e da área pesquisada.

No que se refere ao resultado, trata-se de uma pesquisa básica, por apresentar como proposta uma contribuição teórico-prática para o conhecimento na área e contribuir para que os profissionais envolvidos compreendam bem mais a questão investigada (COLLIS e HUSSEY, 2005). Em relação à lógica, caracteriza-se como uma pesquisa dedutiva, por partir do estudo da teoria, para testá-la por meio da observação empírica. A pesquisa dedutiva é explicada por Collis e Hussey (2005) como

um estudo no qual uma estrutura conceitual e teórica é desenvolvida e depois testada pela observação empírica; portanto, casos particulares são deduzidos a partir de inferências gerais. Por essa razão, diz-se que o método dedutivo vai do geral para o particular (COLLIS E HUSSEY, p.27, 2005).

Assim, com base em estudos da teoria, como inferências gerais para entender os aspectos particulares das observações empíricas que propomos nesta pesquisa, desenvolvemos uma análise de dados qualitativos, buscando, com base nos autores

Collis e Hussey (2005), examinar o fenômeno social, com suas especificidades e subjetividades humanas, e refletir sobre ele.

Este estudo é classificado, ainda de acordo com Collis e Hussey (2005), como um estudo de caso exploratório, em que a teoria é empregada para se entender e explicar o que está acontecendo em uma realidade.

4.1.1 O contexto e os participantes

O contexto desta pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, localizado no Campus de Cabedelo dessa Instituição. Com o objetivo de buscar as percepções positivas sobre a prática do trabalho dos sujeitos da pesquisa - gestores, professores, técnicos e estudantes - o universo de investigação proposto é composto pelos Conselhos de Classe, pelo Conselho Diretor e pela Reunião Pedagógica, compreendidos, nesta pesquisa, como *ambientes de aprendizagem*.

O *Conselho de Classe* é definido, de acordo com o Regimento do Conselho de Classe dos Cursos Técnicos Integrados do IFPB (2010), como um mecanismo de avaliação, que favorece a tomada de decisão face ao processo ensino-aprendizagem, objetivando analisar, de forma sistemática, o processo de ensino-aprendizagem, propondo alternativas ao processo de ensino, reavaliando o próprio processo de avaliação feita pelos docentes assim como a sua própria prática docente. Acompanha o desempenho dos alunos e tem caráter deliberativo no Conselho Final, sobre a aprovação e/ou sua reprovação. É formado pelo Coordenador do Curso, por todos os professores da série, pelo representante da turma e por, no mínimo, dois representantes da equipe multiprofissional, que é formada por pedagogos, psicólogos e assistentes sociais (Dados do Regimento do Conselho de Classe dos Cursos Técnicos Integrados do IFPB- 2010).

A *Reunião Pedagógica* é entendida, aqui, como um espaço coletivo de discussão e reflexão das questões pedagógicas (BUENO, 2008). Acontece sistematicamente, a cada semana, com base em informações da Coordenação Pedagógica do IFPB (Campus Cabedelo), conta com a presença dos professores das respectivas coordenações, ou com todos os professores, quando agendada pela coordenação pedagógica, pelo diretor de ensino ou pela equipe multiprofissional. Seu objetivo é de ser um espaço de planejamento do trabalho docente, em suas

disciplinas, de discussão pedagógica das questões referentes ao processo ensino-aprendizagem, assim como de discussão coletiva sobre temas diversos referentes à educação e aos trabalhos desenvolvidos na escola, como formação continuada, além de questões administrativas e de coordenação.

O *Conselho Diretor*, órgão maior de discussão e de deliberação dos campi do IFPB, de caráter consultivo e deliberativo (PDI-2010-2014 de 2010), apresenta a seguinte composição: o Diretor Geral do Campus, como presidente; dois representantes dos docentes; dois representantes dos técnicos administrativos; um representante da área técnico-pedagógica; um representante de estudantes, um representante da administração acadêmica pertencente ao segmento docente; um representante da administração pertencente ao segmento dos técnicos administrativos e os coordenadores de cursos (PDI-2010-2014 de 2010). As reuniões acontecem ordinariamente, de acordo com o Regimento Geral do IFPB-2010, a cada dois meses, e extraordinariamente, quando convocado por 2/3 dos seus membros ou pelo seu presidente. Esse Conselho discute e delibera sobre questões de todas as áreas e fatos que sejam do interesse da escola e/ou da comunidade.

A delimitação desses ambientes de aprendizagem foi considerada relevante, por contarem com a presença dos vários segmentos da instituição e por se tratar dos espaços em que as questões pedagógicas são mais debatidas.

Ressaltamos, ainda, que a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa foi pensada de forma representativa e como elemento balizador nos espaços representativos, significativos de discussão coletiva e proporcionadores de construção de aprendizagens organizacionais, que nos possibilitaram coletar os dados para serem analisados à luz dos objetivos definidos na pesquisa.

4.1.2 Caracterização da base teórica da pesquisa

A fundamentação teórica desta pesquisa, utilizada como ponto de partida e de base, tanto para a análise dos dados quanto para o enriquecimento do processo empírico de investigação, considerou, essencialmente, os autores que abordam sobre organização aprendente e/ou aprendizagem organizacional, participação, gestão democrática e processos de aprendizagem.

Dessa base teórica, destacamos Peter Senger (1990), Vygotsky (1993), Luck (2006), (2011), Assmann (2007), Morin (2008), Levy (2003), Antonello (2010), Bastos (2004), entre outros, que têm uma vasta publicação científica nas áreas de Educação, Administração, Sociologia e Psicologia e que investigam os espaços de discussão coletiva dos ambientes de aprendizagem no contexto da gestão institucional e da escolar.

Em relação ao contexto de pesquisa, tratamos que “as teorias são igualmente generalizações da ordem das conclusões ou interpretações, mas de grande envergadura. São generalizações de generalizações” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.93), isto é, as teorias científicas são elaboradas a partir de pesquisas e/ou observações metodicamente analisadas. A esse respeito, acrescentam os autores:

Uma teoria permanece válida durante o tempo em que, dentre as situações que pretende explicar, não surja outra que a contradiga ou a invalide. Não desconsiderando, é claro a possibilidade da coexistência de teorias concorrentes (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.93).

Reforçam, ainda, que

o valor de uma teoria é, primeiramente, explicativo: é uma generalização de explicações concordantes tiradas dos fatos que foram estudados para sua construção. Mas para o pesquisador, seu valor é, sobretudo, analítico, pois ela lhe servirá para o estudo e a análise de outros fatos da mesma ordem. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.93).

Assim, baseamo-nos no estudo da teoria, como fundamentação teórica, para analisar os dados empíricos que foram coletados na pesquisa.

4.2 COLETA DOS DADOS

Optamos por fazer a coleta de dados utilizando dois instrumentos: o questionário e a entrevista. A escolha por esses dois instrumentos justifica-se pelos espaços diferenciados, o Conselho de Classe, o Conselho Diretor e a Reunião Pedagógica, delimitados nesta pesquisa.

Trabalhamos com a aplicação de questionários com perguntas abertas (RICHARDSON, 1999), aplicados aos professores na reunião pedagógica, pelo fato de esse ambiente contar com o maior número de pessoas representantes. O questionário possibilitou colher dados, de forma mais ágil e generalizada, sobre as

percepções do grupo e os objetivos da pesquisa (RICHARDSON, 1999). Para tanto, foi definida uma amostra do tipo aleatória simples (RICHARDSON, 1999), feita por sorteio da lista de dados pessoais, cadastro dos professores da Direção de Desenvolvimento de Ensino – do Campus Cabedelo, para aplicação de 15 questionários, do total geral de 30 professores, o que correspondeu a 50% (cinquenta por cento) do universo, número significativo de respondentes para a Reunião Pedagógica. Com o objetivo de conseguir 15 questionários respondidos para o espaço de Reunião Pedagógica, enviamos cópia, por e-mail, a 20 professores selecionados da lista.

Após contato pessoal para esclarecimento acerca da pesquisa e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o questionário foi enviado, por e-mail, aos professores selecionados.

Optamos pela utilização de entrevista, para o Conselho de Classe e o Conselho Diretor, por contar com número menor de representantes. A entrevista empregada nesta pesquisa foi do tipo dirigida e estruturada, com perguntas abertas e pré-formuladas, que apresentaram uma ordem preestabelecida a fim de proporcionar mais liberdade de resposta ao entrevistado e ao pesquisador, no sentido de obter maior elaboração das perspectivas dos entrevistados (RICHARDSON, 1999).

A realização da entrevista, de um total geral de onze entrevistados, teve por objetivo analisar a percepção dos profissionais envolvidos nos Conselhos de Classe e no Conselho Diretor, a partir da identificação deles na relação prática de trabalho quanto aos elementos que compõem os ambientes de aprendizagem. O roteiro das entrevistas obedeceu à mesma ordem e forma de perguntas feitas no questionário dos professores, seguindo os elementos constituintes de uma organização aprendente, mencionados no quadro 1, do item 2.5 da fundamentação teórica. Do total geral dos dados colhidos, resultaram cinco entrevistas para o Conselho de Classe, de um total de 16 participantes, correspondendo a um percentual de 31%. Para o Conselho Diretor, composto por 12 representantes da gestão e da comunidade, realizamos seis entrevistas, com um percentual de 50%. Desses representantes respondentes, dois eram técnicos de nível superior, quatro, gestores, e um, estudante.

Os dados coletados foram analisados, conforme a seção a seguir.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS

Em consonância com a base teórica, propusemo-nos a analisar os elementos constituintes dos ambientes coletivos de aprendizagem. Feito isso, confrontamos com os dados coletados, oriundos dos questionários e das entrevistas aplicadas aos membros do Conselho de Classe, do Conselho Diretor e da Reunião Pedagógica.

Todos os dados coletados foram organizados, metodologicamente, por meio da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011), em três polos: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados. A inferência e a interpretação são abordados nos tópicos seguintes.

4.3.1 Pré-análise

O procedimento para a análise dos dados, desenvolvido com base na análise de conteúdo de Bardin (2011), tomou como ponto de partida a junção e a organização do material coletado por espaço definido pela pesquisa, a leitura, transcrição e descrição de todos os dados coletados. Nessa etapa, foram destacados os elementos constituintes de um ambiente de aprendizagem, tanto pela literatura quanto pelos dados empíricos, o que resultou na elaboração de quadros e de Tabelas, que apresentamos no desenvolvimento dos tópicos seguintes, as quais resultam de sínteses, em relação aos elementos que se constituem como ambientes de aprendizagem, às frequentes repetições e às formas de falas na teoria e nos dos dados coletados.

O Quadro 01, elaborado e apresentado no item 2.5 da fundamentação teórica, apresenta os elementos constituintes de um ambiente de aprendizagem, extraídos, qualitativamente, da base teórica que fundamenta esta pesquisa, e que nos serviu de ponto de partida para a análise dos dados.

Seguindo a tabulação dos dados empíricos, demos início à transcrição das entrevistas. Em seguida, iniciamos o que Bardin (2011) chamou de “leitura flutuante”, entendida como primeiro contato com o conteúdo, de forma atenta ao que foi escrito. O termo “flutuante” é uma analogia ao trabalho do psicanalista que procura desenvolver uma “atenção flutuante”. Na Psicanálise, a “atenção flutuante” diz respeito ao modo de o analista escutar o analisando, sem privilegiar *a priori* qualquer elemento do discurso (MACEDO; CARRASCO, 2005, p. 214). Portanto, por

analogia, podemos entender a “leitura flutuante” como sendo uma leitura atenta, mas sem a preocupação de já realizar uma interpretação ou classificar o discurso em categorias de análise.

Após a “leitura flutuante”, demos início aos destaques, fazendo recortes significativos consoantes aos objetivos da pesquisa, identificando e analisando os elementos constituintes de um ambiente de aprendizagem, no contexto de uma gestão escolar democrática.

4.3.2 Exploração do material

De posse dos dados, após a “leitura flutuante”, demos início à organização do material, por meio de destaques e recortes, identificando, sintetizando e registrando em Tabelas, no Microsoft Office Word e no Microsoft Office Excel, as formas/falas que contemplavam esses elementos, a quantidade de vezes em que se repetiam em aspectos positivos, e/ou relativos, dos quais resultou, sinteticamente, a construção dos quadros 02 ao 14 e a Tabela 01, que apresentaremos a seguir.

Feitas as leituras, a partir dos dados dos elementos constituintes de aprendizagem, da base teórica sobre organizações aprendentes (Quadro-1- Tópico 2.5 desta pesquisa) e os elementos constituintes dos ambientes coletivos de aprendizagem, no contexto da gestão escolar do IFPB, Campus Cabedelo (Quadros - 02 ao 14), relacionamo-los aos resultados dos dados registrados sobre o Conselho de Classe, o Conselho Diretor e as Reuniões Pedagógicas, desenvolvendo os objetivos da pesquisa. Para isso, seguimos várias etapas de sínteses do material coletado.

Os dados foram agrupados e tabulados, com base na teoria de Bardin (2011), utilizando-se os elementos constituintes, temas de categorias em relação aos três espaços definidos para a pesquisa, descritos acima no tópico 4.3.

A tabulação, desenvolvida a partir das descrições dos dados, considerando os elementos constituintes dos ambientes coletivos de uma gestão escolar aprendente, tanto com base na teoria que respalda a pesquisa, quanto nos identificados na coleta de dados empíricos, no IFPB - Campus Cabedelo (Quadros 01 e 02 ao 14), tabulados no Microsoft Office Excel, possibilitou-nos, a partir da Tabela dos elementos constituintes de aprendizagem, de base teórica, perceber/identificar se os espaços definidos para a pesquisa - Conselho de Classe, Reunião Pedagógica e

Conselho Diretor - são constituídos dos elementos de aprendizagem organizacional, considerados na base teórica (Quadro -01- Tópico 2.5).

Os elementos constituintes de um ambiente de aprendizagem de uma gestão escolar democrática no IFPB - Campus Cabedelo, caracterizados nos quadros 02 a 14, forneceram subsídios para a análise da pesquisa, conforme exposição a seguir.

Quadro 02 - CLASSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS QUANTO À GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS ESPAÇOS PESQUISADOS

Gestão Democrática		
CONSELHO DE CLASSE¹	REUNIÃO PEDAGÓGICA²	CONSELHO DIRETOR³
1- Reuniões coordenadas de forma democrática; 2- Pleno exercício do direito político de se expressar; 3- Direito a liberdade plenamente preservada; 4- Democracia como processo; 5- Democracia como prática, como cultura e como forma de educação; 6- Estamos crescendo em construir encontros democráticos, não é uma coisa fácil, também é histórico; Construção democrática como não linearidade; 7- Importância do aprender a aprender continuamente; 8- Coordenação; 9- Processos em construção; 10- Todas as partes são ouvidas, todos têm a palavra; 11- Consciência de que a democracia é um processo histórico, muitas vezes difícil; 12- Consciência de que democracia não significa ausência de proposta, de direção. 13- Democracia com base em objetivos direcionados; 14- Direito de fala; 15- Exercício constante de ações democráticas;	1- Reuniões coordenadas de forma democrática; 2- Pleno exercício do direito político de se expressar; 3- Direito a liberdade plenamente preservada; 4- Exercício constante de ações democráticas; 5- Democracia como processo; 6- Democracia como prática, como cultura e como forma de educação; 7- Importância do aprender a aprender continuamente; 8- Coordenação; 9- Processos em construção; 10- Todas as partes são ouvidas, todos têm a palavra; 11- Direito de fala; 12- Exercício constante de ações democráticas; 13- Democracia com base em objetivos direcionados; 14- Democrática, seguindo todos os processos de discussão e encaminhamentos de forma compartilhada. Esse tem sido um	1- Reuniões coordenadas de forma democrática; 2- Pleno exercício do direito político de se expressar; 3- Direito a liberdade plenamente preservada; 4- Exercício constante de ações democráticas; 5- Democracia como processo. Todas as partes são ouvidas, todos têm a palavra; 6- Democracia como prática, como cultura e como forma de educação; 7- Coordenação; 8- Seguir rigorosamente o que determina o regimento- periodicidade de reuniões; 9- Processos em construção; 10- Todas as partes são ouvidas, todos têm a palavra; 11- Direito de fala; 12- Exercício constante de ações democráticas; 13- Representação democrática com base em documentos legais; 14- Democrática, seguindo todos os

¹ As sínteses apresentadas nessa coluna, para todos os quadros que seguem, a partir do quadro 02 até o quadro 14, foram realizadas a partir das *entrevistas* feitas com representantes das reuniões de Conselho de Classe, professores, coordenadores, alunos e técnicos.

² As sínteses apresentadas nessa coluna foram realizadas, para todos os quadros que seguem a partir do quadro 02 até o 14, a partir de *questionários* com os professores e técnicos de nível superior, que compõem o espaço de reunião pedagógica.

³ As sínteses apresentadas nessa coluna, para todos os quadros que seguem a partir do quadro 02 até o quadro 14, foram realizadas a partir das *entrevistas com representantes de professores, coordenadores, técnicos, alunos e diretores que fazem parte do Conselho Diretor.*

<p>16- Democracia, seguindo todos os processos de discussão e encaminhamentos de forma compartilhada. Esse tem sido um elemento norteador;</p> <p>17- Democracia que se expressa pela apropriação dos espaços por parte dos sujeitos participantes;</p> <p>18- Reuniões coordenadas de forma democrática, com a participação de todos;</p> <p>19- Uma prática de apropriação do espaço;</p> <p>20- Estruturas e processos em construção democrática.</p>	<p>elemento norteador;</p> <p>15-Democracia que se expressa pela apropriação dos espaços por parte dos sujeitos participantes;</p> <p>16-Reuniões coordenadas de forma democrática, com a participação de todos;</p> <p>17-Uma prática de apropriação do espaço;</p> <p>18-Estruturas e processos em construção democrática;</p> <p>19- Espaços de encontro de escuta, de troca de conhecimento e de transformação.</p>	<p>processos de discussão e encaminhamentos de forma compartilhada. Esse tem sido um elemento norteador;</p> <p>15-Democracia que se expressa pela apropriação dos espaços por parte dos sujeitos participantes;</p> <p>Reuniões coordenadas de forma democrática, com a participação de todos;</p> <p>16-Reuniões democráticas, com participação dos três segmentos e com periodicidade regular;</p> <p>17-Uma prática de apropriação do espaço.</p>
--	---	---

Fonte: Dados da pesquisa- 2013

Quadro 03 - CLASSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS QUANTO AO TRABALHO COLETIVO E A PARTICIPAÇÃO NOS ESPAÇOS PESQUISADOS

Trabalho coletivo e participação		
CONSELHO DE CLASSE	REUNIÃO PEDAGÓGICA	CONSELHO DIRETOR
<p>1-Deliberações compartilhadas;</p> <p>2-Apoio da equipe técnico-pedagógica;</p> <p>3-Representantes dos estudantes;</p> <p>4-Participação intensiva da maioria dos profissionais;</p> <p>5-Direito a vez e voz nas discussões;</p> <p>6-Coletivo, com a participação de todos.</p>	<p>1-Participação coletiva, ativa;</p> <p>2-Debate como estímulo para novas reflexões e práticas;</p> <p>3-Importância do aprender a aprender continuamente;</p> <p>4-Ações coletivas;</p> <p>5-Participação intensiva da maioria dos profissionais;</p> <p>6-Direito a vez e voz nas discussões;</p> <p>7-Espaços de comunicação e esclarecimento de assuntos do cotidiano de sala de aula;</p> <p>8-É um momento de construção coletiva.</p>	<p>1-Participação efetiva;</p> <p>2-Avaliação do trabalho da gestão;</p> <p>3-Representantes dos estudantes;</p> <p>4-Representantes de todos os segmentos da comunidade acadêmica;</p> <p>5-Participação intensiva da maioria dos profissionais;</p> <p>6-Direito a vez e voz nas discussões.</p>

Fonte: Dados da pesquisa- 2013

Quadro 04 - CLASSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS QUANTO AO *COMPROMISSO E À RESPONSABILIDADE* NOS ESPAÇOS PESQUISADOS

Compromisso e responsabilidade		
CONSELHO DE CLASSE	REUNIÃO PEDAGÓGICA	CONSELHO DIRETOR
1-Debate coletivo até em relação a questões individuais de trabalho; 2-Debates são implementados; 3-Objetivos transparentes; 4-A construção de uma instituição e de uma experiência não é nada linear; 5-Engajamento positivo; 6-Envolvimento e disposição do grupo para discussão.	1-Aprofundamento de questões; 2-Debate coletivo até em relação a questões individuais de trabalho; 3-Debates são implementados; 4-Objetivos transparentes; 5-A construção de uma instituição e de uma experiência não é nada linear; 6-Envolvimento e disposição do grupo para discussão.	1-Presença de todos os representantes da comunidade (2); 2-Encaminhamentos; 3-Clareza dos fatos; 4-Envolvimento e disposição do grupo para discussão.

Fonte: Dados da pesquisa- 2013.

Quadro 05 -CLASSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS QUANTO AO *ENFRENTAMENTO DE DESAFIOS* NOS ESPAÇOS PESQUISADOS

Enfrentamento de desafios		
CONSELHO DE CLASSE	REUNIÃO PEDAGÓGICA	CONSELHO DIRETOR
1-Oportunidade de ver, ouvir e falar sobre vários aspectos da instituição; 2-Acesso a informações gerais da instituição. 3-Troca de experiências entre os colegas de trabalho como algo positivo. 4-Todas as informações adquiridas deixam marcas e nos faz refletir sobre a nossa prática educacional.	1-Todo momento de debate estimula reflexão e novas práticas; 2-Todas as informações adquiridas deixam marcas e nos fazem refletir sobre a nossa prática educacional.	1-Compromisso da gestão com base coletiva; 2-Busca pelo consenso

Fonte: Dados da pesquisa- 2013.

Quadro 06 - CLASSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS NA RELAÇÃO *TEORIA/PRÁTICA* NOS ESPAÇOS PESQUISADOS

Relação entre teoria e prática		
CONSELHO DE CLASSE	REUNIÃO PEDAGÓGICA	CONSELHO DIRETOR
1-Debate como estímulo para novas reflexões e práticas.	1-Debate como estímulo para novas reflexões e práticas; 2-Temas pertinentes à prática.	Não houve referência.

Fonte: Dados da pesquisa- 2013.

Quadro 07 - CLASSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS QUANTO À TROCA DE SABERES NOS ESPAÇOS PESQUISADOS

Troca de saberes		
CONSELHO DE CLASSE	REUNIÃO PEDAGÓGICA	CONSELHO DIRETOR
1-Troca de experiência através dos relatos de fala; 2-Entendimento do espaço de aprendizagem como espaço formativo; 3-Troca de experiências; 4-Progresso de convergência de ideias; 5-Heterogeneidade como ponto positivo para o grupo; 6-Riqueza da relação entre formação acadêmica e experiência de vida.	1-Troca de experiência através dos relatos de fala; 2-Debate como renovação dos assuntos pedagógicos; 3-Troca de experiências; 4-Progresso de convergência de ideias; 5-Heterogeneidade como ponto positivo para o grupo.	Não houve referência

Fonte: Dados da pesquisa- 2013.

Quadro 08 - CLASSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS QUANTO ÀS EXPERIÊNCIAS COLETIVIZADAS NOS ESPAÇOS PESQUISADOS

Experiências coletivizadas		
CONSELHO DE CLASSE	REUNIÃO PEDAGÓGICA	CONSELHO DIRETOR
1-Riqueza de troca de experiências através dos relatos; 2-Aprendizado com as trocas de experiências; 3-Troca de vivências profissionais como aprendizado; Socialização/compartilhamento de informações; 4-Possibilidade de incentivar e exercitar o exercício da democracia; 5-Ampliação da representação estudantil nos espaços de discussão coletiva; 6-Resultados em longo prazo de forma processual; 7-Debate aberto.	1-Riqueza de troca de experiências através dos relatos; 2-Aprendizado com as trocas de experiências; 3-Troca de vivências profissionais como aprendizado; 4-Possibilidade de incentivar e exercitar a democracia; 5-Debate aberto; 6-Encontros que trazem energias novas.	1-Possibilidade de incentivar e exercitar a democracia; 2-Ampliação da representação estudantil nos espaços de discussão coletiva; 3-Debate aberto

Fonte: Dados da pesquisa- 2013

Quadro 09 - CLASSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS AO *DIÁLOGO ENTRE AS PESSOAS, DIÁLOGO ENTRE OS SETORES, COMUNICAÇÃO E ESPAÇO PARA EXPRESSÃO DE DIVERGÊNCIAS* NOS ESPAÇOS PESQUISADOS

Diálogo entre as pessoas, diálogo entre os setores, comunicação, espaço para expressão de divergências		
CONSELHO DE CLASSE	REUNIÃO PEDAGÓGICA	CONSELHO DIRETOR
<p>1-Importância da comunicação interna entre os setores; 2-Respeito aos questionamentos; 3-Diálogo forte, que não acontece de forma suave; 4-Divergências como ponto positivo para o grupo, o que implica mais reflexão.</p>	<p>1-Direito de fala garantido; 2-Importância da comunicação interna entre os setores; 3-Respeito aos questionamentos; 4-Diálogo forte, que não acontece de forma suave; 5-Divergências como ponto positivo para o grupo implicam mais reflexão; 6-Divergências sempre existem, fazem parte do processo de crescimento do ser e do profissional.</p>	<p>1-Direito a fala garantido; 2-Respeito às divergências; 3-Participação direta nas falas; 4-Respeito aos questionamentos; 5-Diálogo forte, que não acontece de forma suave.</p>

Fonte: Dados da pesquisa- 2013

Quadro 10 - CLASSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS QUANTO AOS *PROJETOS E AOS OBJETIVOS COMUNS* NOS ESPAÇOS PESQUISADOS

Projetos/objetivos comuns		
CONSELHO DE CLASSE	REUNIÃO PEDAGÓGICA	CONSELHO DIRETOR
<p>1-Avaliação do processo ensino-aprendizagem; 2-Integração entre os temas dos debates; 3-Observação dos equívocos do tipo: ser democrático não quer dizer que não posso ter nenhuma direção; 4-Conhecer o espaço como legítimo; 5-O conselho de classe é um fórum de avaliação.</p>	<p>1-Formação continuada; 2-Conhecer o espaço como legítimo.</p>	<p>1-Foco em alguns pontos de pauta; 2-Consensos por um fim único.</p>

Fonte: Dados da pesquisa- 2013

Quadro 11 - CLASSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS QUANTO À CONSTRUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS DE INOVAÇÃO NOS ESPAÇOS PESQUISADOS

Construção de novas práticas e inovação		
CONSELHO DE CLASSE	REUNIÃO PEDAGÓGICA	CONSELHO DIRETOR
1-Deliberações compartilhadas; 2-Crescimento na construção da prática democrática; 3-Integração das questões.	1-Debate e estímulos a novas reflexões e práticas; 2-Aprendizagem como construção, como inovação e como mudança para as pessoas; 3-Crescimento na construção da prática democrática; 4-Definição de temas específicos considerando os níveis de ensino; 5-Integração das questões.	1-Integração entre os temas dos debates; 2-Crescimento na construção da prática democrática.

Fonte: Dados da pesquisa- 2013.

Quadro 12 - CLASSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS QUANTO AO USO DE NOVAS TECNOLOGIAS NOS ESPAÇOS PESQUISADOS

Uso de novas tecnologias		
CONSELHO DE CLASSE	REUNIÃO PEDAGÓGICA	CONSELHO DIRETOR
1-Facilita e amplia conhecimentos.	1-Uso dos recursos audiovisuais; 2-Disponibilidade de matérias <i>online</i> ; 3-Facilita e amplia conhecimentos; 4-Estimula o processo de ensino-aprendizagem e dá dinamicidade nos processos internos da gestão e documentação de alunos; 5-Quando bem empregadas, ajudam a melhorar a aprendizagem do aluno com vídeos, animações que auxiliam na aprendizagem do conteúdo; 6-Aceleram, ilustram e otimizam os processos de aprendizagem quando usados corretamente para atingir o principal objetivo esperado; 7-Aprendizagem mais prazerosa e interessante, consequência de uma significativa construção do conhecimento. O processo de aprendizagem requer sempre inovação.	1-Disponibilidade de matérias <i>online</i> .

Fonte: Dados da pesquisa- 2013

Quadro 13 - CLASSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS QUANTO À *POSTURA ÉTICA* NOS ESPAÇOS PESQUISADOS

Postura ética		
CONSELHO DE CLASSE	REUNIÃO PEDAGÓGICA	CONSELHO DIRETOR
1-Mediação, acompanhamento avaliação e orientação técnica; 2-Exercício de ter diferenças e respeitar essas diferenças; 3-Reconhecimento da competência de cada um; 4-Respeito às diferenças 5-Relações de respeito.	1-Exercício de ter diferenças e respeitar essas diferenças; 2-Respeito às diferenças; 3-Reconhecimento da competência de cada um; 4-Relações de respeito. Temos um grupo coeso; 5-Há sempre uma tentativa bem sucedida de se manter a ética nessas reuniões; 6-Ambiente propício ao diálogo; 7-As reuniões sempre são ouvidas, embora nem sempre sejam acatadas; Mas existe sempre respeito.	1-Escuta atenta e respeito às várias falas; 2-Atenção por parte de todos; 3-Respeito às diferenças; 4-Relações de respeito.

Fonte: Dados da pesquisa- 2013

Quadro 14 - CLASSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS QUANTO AO *INVESTIMENTO NO POTENCIAL HUMANO* NOS ESPAÇOS PESQUISADOS

Investimento no potencial humano		
CONSELHO DE CLASSE	REUNIÃO PEDAGÓGICA	CONSELHO DIRETOR
1-O cuidado com o outro/aluno.	1-Cuidado com a relação humana.	Não houve referência

Fonte: Dados da pesquisa- 2013.

Os dados dos quadros 02 a 14 apresentam aspectos de falas referentes aos elementos que respaldam teoricamente a análise dos espaços de atuação prática, com foco no Conselho de Classe, na Reunião Pedagógica e no Conselho Diretor, justificados pela representatividade de elementos pedagógicos de gestão escolar que caracterizam a participação coletiva no IFPB - Campus Cabedelo. Alguns dos quadros acima reuniram mais de um elemento constituinte pelo fato de as respostas terem contemplado conteúdos que correspondiam a mais de um elemento constituinte.

4.4 TRATAMENTO DOS DADOS, INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO

Para o tratamento dos dados deste estudo, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2011), tendo como unidade de análise palavras, frases ou parágrafos,

selecionados por meio dos instrumentos de coleta de dados já descritos acima, tabulados manualmente pelo pesquisador.

Vergara (2010) afirma que “a análise de conteúdo presta-se tanto aos fins exploratórios, ou seja, de descoberta, quanto aos de verificação, confirmando ou não hipóteses ou suposições preestabelecidas” (2010, pp. 08-10).

Para Laville e Dionne (1999), assim como para Bardin (2011), a análise de conteúdo se efetiva com o estudo minucioso de seu conteúdo, partindo-se das palavras como unidades de análise, de frases e/ou temas que o compõem.

Os autores (1999) acrescentam que, com a análise de conteúdo, objetiva-se:

[...] captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais...É esse o princípio da análise de conteúdo: consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214).

Assim, com base na análise do conteúdo, buscamos focar os aspectos positivos das respostas, das falas e das participações referentes aos ambientes pesquisados e ao problema da pesquisa.

De posse dos dados, tabulamos e analisamos, qualitativamente, o resultado de forma descritiva, fazendo a relação entre teoria e prática, para dar mais significado de resposta à pergunta da pesquisa e à área pesquisada. Dos pontos observados para a análise, nosso foco principal ocorreu a partir da definição e/ou do levantamento dos aspectos da discussão coletiva, considerados positivos em relação à produção de aprendizagens pelo grupo de pessoas que os formam. Portanto, foi considerado como prioridade o olhar desses espaços coletivos de discussão, como espaços de construção e de reconstrução de aprendizagens, tanto individuais quanto da própria instituição, considerando as falas, as contribuições e as críticas, em sua forma e repetição.

A análise que apresentamos na sequência foi desenvolvida a partir dos elementos constituintes (quadros 02-14) organizados na Tabela de forma vertical, tendo em vista os três espaços coletivos de gestão definidos nesta pesquisa, no IFPB - Campus Cabedelo, em que é possível perceber, em nível da gestão escolar e da aprendizagem organizacional, como se apresentam na prática de trabalho e qual a sua referência positiva.

Os 17 (dezesete) itens apresentados no quadro 15, descrito abaixo, resultantes da identificação dos elementos constituintes de uma organização aprendente, com base na teoria referida na Tabela 01, serviu de base, verticalmente, para a coleta dos dados empíricos, o que resultou nas respostas com as quais trabalhamos para a análise final desta pesquisa. O quadro referido abaixo apresenta, de forma mais sintetizada, os elementos/temas que caracterizam uma organização aprendente, tendo como referência a teoria delimitada para esta pesquisa.

Quadro 15 – SÍNTESE DE CLASSIFICAÇÃO DOS ELEMENTOS CONSTITUINTES DE UMA ORGANIZAÇÃO APRENDENTE COM BASE TEÓRICA DO QUADRO -1

ELEMENTOS CONSTITUINTES DE UMA ORGANIZAÇÃO APRENDENTE COM BASE NA TEORIA – EM FORMA DE CATEGORIAS
1-Gestão Democrática
2-Participação
3-Trabalho coletivo
4-Compromisso e responsabilidade
5-Enfrentamento de desafios
6-Relação entre teoria e prática
7-Troca de saberes
8- Experiências coletivizadas
9-Diálogo entre as pessoas
10-Diálogo entre os setores
11- Comunicação
12- Espaço para expressão de divergências
13-Projetos/objetivos comuns
14- Construção de novas práticas- inovação
15-Uso de novas tecnologias
16-Postura ética
17-Reconhecimento do potencial humano

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Tais elementos, assim como todos os dados apresentados no tópico de análise de dados subsidiaram a análise e o resultado da pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados e discutidos de acordo com os elementos constituintes (Quadros 02 - 15) e a referência da Tabela 01, em que apresentamos o percentual de vezes em que os constituintes apareceram nas respostas. Em conformidade com o nosso objetivo, consideramos a opinião do respondente, no que toca à efetivação desses constituintes nos trabalhos desenvolvidos na instituição. Na Tabela abaixo, apresentamos os elementos constituintes e indicamos o percentual de respostas que consideram que eles têm sido realizados positivamente. Quando o respondente julgava que aquele elemento constituinte estava presente nas ações desenvolvidas na instituição, consideramos como “positivo”; quando julgava que não estava totalmente realizado, denominamos de “em parte”.

A Tabela, abaixo ilustra os elementos identificados nos quadros 01 e 15 e o número de vezes, em percentual, de referência positiva, e em considerações em parte, das falas sintetizadas para a análise que apresentamos na sequência.

Tabela 01 – PERCENTUAL DE FREQUÊNCIA EM QUE O ELEMENTO CONSTITUINTE FOI IDENTIFICADO POSITIVAMENTE NA PESQUISA A PARTIR DA TABULAÇÃO DAS ENTREVISTAS E DOS QUESTIONÁRIOS

ELEMENTOS CONSTITUINTE (categorias sintéticas)	Conselho de Classe	Reunião Pedagógica	Conselho Diretor
1-Gestão Democrática	100% positivo	93,3%positivo 6,67%em parte	100% positivo
2-Participação	90% positivo	67%positivo 33,%em parte	90% positivo
3-Trabalho coletivo	60% positivo	100% Positivo	Não houve referência
4-Compromisso e responsabilidade	60% positivo 40% em parte	73,33% positivo 26,66% em parte	90% positivo 10% em parte
5-Enfrentamento de desafios	70% positivo	70% Positivo	100% positivo
6-Relação entre teoria e prática	Não houve referência	71,43 %positivo 26,66%em parte	Não houve referência

7-Troca de saberes	60% positivo 30% em parte	67% positivo 26,66% em parte	Não houve referência
8-Experiências coletivizadas	50% positivo	67% Positivo	60% positivo
9-Diálogo entre as pessoas	80% positivo	67% Positivo	100% Positivo
10-Diálogo entre os setores	20% positivo 80% em parte	20% positivo 80% em parte	Não houve referência
11-Comunicação	60% positivo 40% em parte	60% positivo 40% em parte	Não houve referência
12-Espaço para expressão de divergências	80% positivo	67%positivo 26% em parte	100% Positivo
13-Projetos/objetivos comuns	20% positivo 60% em parte	33,33% positivo 40% em parte	Não houve referência
14-Construção de novas práticas-inovação	60%positivo	60% positivo	80% positivo
15-Uso de novas tecnologias	Não houve referência	40% diretamente importantes 46,66% em parte	60%diretamente positivo e 40% em parte
16-Postura ética	80% positivo 20% em parte	67% positivo 33% em parte	80% positivo 20% em parte
17-Reconhecimento do potencial humano	90% positivo	54%positivo 20% em parte	Não houve referência

Fonte: Dados da pesquisa -2013

Apresentamos, a seguir, as análises e as interpretações feitas a partir da teoria e dos dados coletados. Para efeito didático, organizamos este texto de acordo com a ordem em que aparece na Tabela 1, agrupando alguns deles e considerando

os elementos em relação aos três espaços definidos para a pesquisa, como o Conselho de Classe, a Reunião Pedagógica e o Conselho Diretor.

5.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA, PARTICIPAÇÃO E TRABALHO COLETIVO

A gestão democrática e a participação, como elementos constituintes de um ambiente de aprendizagem, ocupam, na análise dos dados, dos três ambientes pesquisados, um dos maiores índices de referência positiva. Para o elemento 'gestão democrática', temos 100% de respostas favoráveis à percepção dessa prática. Isso pode ser confirmado pelos relatos dos sujeitos pesquisados, conforme destacado no quadro 02 e na Tabela 01.

Identificamos um consenso nas falas, que se repetem em relação ao exercício do fazer democrático, para os três espaços pesquisados. Esse aspecto reforça positivamente os caminhos da construção de uma gestão escolar democrática e aprendente, que apresenta, com base nos dados e nas referências na literatura sobre o tema em questão, características de uma gestão democrática, como definido em Luck (2006), de uma gestão democrática com função orientadora de espaços democráticos, articuladores de saberes, compromissos e aprendizagens. Tal definição é destacada, ainda, por Oliveira (2011), quando fala sobre a relevância da ampliação da consciência do princípio da gestão democrática, especialmente pelos docentes na instituição escolar. Entretanto, mesmo tendo 100% de referência positiva para as falas relativas a esse elemento constituinte, é preciso registrar que ele apresenta, também, nos dados tabulados, nos três espaços definidos na pesquisa, a concepção de que a sua prática encontra-se em um processo de constante exercício de desenvolvimento.

As falas citadas abaixo ilustram a percepção desse exercício de construção que se destaca em constante processo de confirmação. Vejamos os destaques referidos do quadro 02:

Estamos crescendo em construir encontros democráticos, não é uma coisa fácil, também é histórico (E-Q 02-CC 06).⁴

Democracia como processo, todas as partes são ouvidas, todos tem a palavra (E- Q 02- CD 05).

⁴ Para as respostas citadas, utilizamos um código que identifique a origem, em que "E" corresponde a entrevistado; "Q" a quadro (tópico 4.3.2); a numeração que acompanha "Q" corresponde ao número quadro referente; "CD", ao Conselho Diretor; "CC", ao Conselho de Classe, e "RP", à Reunião Pedagógica. O número que acompanha as siglas CD, CC e RP corresponde à numeração da fala citada.

Democracia, seguindo todos os processos de discussão e encaminhamentos de forma compartilhada. Esse tem sido um elemento norteador (E- Q 02 – CD 14).

Conteúdos como esses estão presentes em várias das respostas dos entrevistados, referindo-se aos três espaços pesquisados. Isso nos faz perceber que a gestão democrática no IFPB - Campus Cabedelo - tem sido exercitada de forma efetiva, com a participação de grande parte dos profissionais envolvidos, e encontra-se em processo de construção.

Em cada espaço definido para a pesquisa, como o Conselho de Classe, a Reunião Pedagógica e o Conselho Diretor, dentre todos os elementos referentes à gestão democrática, que se repetem positivamente, temos algumas falas que aparecem de forma mais específica, como já citado acima.

Para os dados da Reunião Pedagógica, destacamos uma fala que indica ser esse um espaço de

democracia que se expressa pela apropriação dos espaços por parte dos sujeitos participantes (E-Q 02 - RP 15).

Na opinião dos representantes do Conselho Diretor, o fazer democrático tem sido exercitado a partir das orientações de documentos institucionais, como podemos perceber nas falas abaixo:

seguir rigorosamente o que determina o regimento, com periodicidade de reuniões (E- Q 02-CD 08).
Representação democrática com base em documentos legais (E-Q 02- CD 13).

Assim, observamos a representatividade, de acordo com as falas acima, na composição do Conselho, de representantes de toda a comunidade - de professores, técnicos, estudantes, pais e da sociedade civil organizada.

Observando o fazer da gestão democrática em processo de construção na instituição escolar, destacado em algumas falas do quadro 02, vimos o quanto o próprio termo – democracia - é novo na sociedade brasileira. Em termos de documentos, consta na Constituição de 1988, que, em relação ao tempo de representação legal, apresenta apenas 25 (vinte e cinco) anos de aprovação, e se comparada com a LDB/1996, que reforça em seu art.03 - VIII a gestão democrática para os estabelecimentos de ensino público, tem apenas 15 (quinze) anos de

efetivação, o que nos mostra como esse termo é novo em relação às práticas e como esse fazer democrático está em construção nas instituições públicas de educação.

Quanto ao elemento 'participação', de acordo com os dados apresentados no quadro 02 e na Tabela 1, teve referência em 90% das falas, para o Conselho de Classe e para o Conselho Diretor, e 67% de entendimento positivo sobre a percepção, para a Reunião Pedagógica. Tais dados são um indício de que esse elemento constituinte de um ambiente de aprendizagem está sendo exercitado, mas apresenta a necessidade de continuidade com ampliação desse fazer na prática.

A participação, como um dos princípios básicos da gestão democrática (BARROSO, 1995), entendida como exercício de uma prática consciente e permanente de todos no processo de uma gestão democrática (LUCK, 2011), é destacada, nas citações do quadro 02, como sendo exercitada, em relação aos três espaços da pesquisa, com a definição de uma participação intensiva por parte da maioria dos profissionais.

O trabalho coletivo, como parte integrada ao trabalho escolar e importante dimensão da gestão escolar democrática (LUCK, 1998), referido de forma positiva em 60% das falas dos dados para o Conselho de Classe, e 100%, de acordo os representantes da Reunião Pedagógica, demonstra um fazer prático que se desenvolve favoravelmente, na visão dos representantes do Conselho de Classe, e de forma 100% positiva, sob o ponto de vista dos representantes da Reunião Pedagógica. Os dados para esse elemento se apresentam com uma dimensão de maior distanciamento entre um e outro. Assim, para esse elemento/categoria, entendemos que há um equilíbrio, se somarmos ambos os dados, de acordo com cada ambiente referenciado, uma vez que o percentual menor está acima de 50% e outro alcançou os 100%.

As participações, assim como o trabalho coletivo, somam-se às várias falas, como vemos nestes discursos:

Participação coletiva, ativa (E-Q 03- RP 01);
Debate como estímulo para novas reflexões e praticas (E-Q 03-RP 02).
Importância do aprender a aprender continuamente (E- Q 03 RP 03).

A gestão democrática, a participação e o trabalho coletivo, como observados nas falas citada acima, apresentam-se, de forma positiva, como elementos efetivos

nas práticas de gestão democrática e de processos de aprendizagem pelos servidores entrevistados e participantes dos três espaços pesquisados. Esse resultado registra o enriquecimento do fazer da gestão pedagógica coletiva como espaço de aprendizagem no IFPB - Campus cabedelo.

5.2 COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE

Os elementos 'compromisso e responsabilidade', considerados como de uma organização aprendente, em uma gestão escolar democrática (LUCK, 2006), caracterizam-se, em relação aos dados tabulados/sintetizados (quadro 04) da prática da gestão escolar democrática, no IFPB - Campus Cabedelo, como apresentados na Tabela 1, em um percentual de 60% das respostas positivas para o Conselho de Classe, 73,33%, para a Reunião Pedagógica, e 90%, para o Conselho Diretor em relação ao exercício desses elementos na prática da gestão escolar.

Destacamos, dentre os dados, para o espaço do Conselho de Classe, as falas:

engajamento positivo (E- Q 04 – CC 05).
envolvimento, disposição do grupo para discussão (E- Q 04 – CC 06).

Para a Reunião Pedagógica, destacamos das falas o

aprofundamento das questões (E- Q 04- RP 01).

Para o Conselho Diretor, presença e participação de todos os representantes da comunidade quanto à

clareza dos fatos (E- Q 04 - CD 03)

Elencando a importância do compromisso e da responsabilidade, como fortalecimento da equipe para o desenvolvimento de uma aprendizagem organizacional (SENGE, 1990), que se apresenta como importante elemento para o desenvolvimento de uma instituição, o IFPB - Campus Cabedelo - por ser uma instituição com apenas três anos de funcionamento como Campus (2009.2), com autonomia e comportando todas as prerrogativas de uma instituição federal de educação (Lei nº 11.892/2008 e PDI-2010 – 2014- 2010), apresenta, de acordo com

os dados tabulados nos espaços pesquisados, percepções satisfatórias em relação a esse fazer, no contexto da gestão, para os três espaços definidos pela pesquisa, o que registra o crescimento em relação aos resultados do trabalho coletivo desenvolvido pela instituição, que prima pelo compromisso e pela responsabilidade por parte de todos.

Compromisso e responsabilidade, como elementos constituintes de ambientes de aprendizagem, devem fazer parte de forma subjetiva, de todos os momentos de desenvolvimento das ações de trabalho na instituição, como bem explica Gandin (1994), pela realização efetiva e ativa das ações e do fazer coletivo da gestão escolar democrática, com interesse e compromisso de todos em relação à grande parte das ações.

O resultado do alcance do percentual de 60%, para o Conselho de Classe, e de 73,33%, para a Reunião Pedagógica, das respostas favoráveis aos pontos positivos, quanto à percepção desses elementos na prática, aponta-nos um olhar especial em relação às ações e à atuação da gestão escolar, em que se possa ampliar essa temática em discussões coletivas, cujo objetivo seja de aproximar essas percepções do resultado obtido para o Conselho Diretor para a prática no IFPB - Campus Cabedelo, ampliando ainda mais o alcance positivo em que a referida instituição, com base nos dados tabulados da Tabela 1, demonstra desenvolver.

5.3 ENFRENTAMENTO DE DESAFIOS

O elemento enfrentamento de desafios, percebido pelos sujeitos da pesquisa (Quadro 05) como um compromisso da gestão com base coletiva, como mostra a Tabela 01, obteve um percentual de 70% de referência positiva para o Conselho de Classe e a Reunião Pedagógica, que o vê como elemento que se efetiva na prática, e apresenta-se de forma positiva para eles, em termos de pertencimento e de determinação, dos que estão nos espaços referendados por esta pesquisa.

Para o Conselho Diretor, essa percepção alcançou 100% de visualização positiva ao enfrentamento de desafios, o que indica a importância desse envolvimento por parte dos profissionais que formam essa instituição, desenhando um quadro de positividade, em que os profissionais que a formam se percebem

pertencentes, compromissados e dispostos a enfrentar os complexos desafios que são postos no cotidiano do trabalho, em uma instituição de educação tecnológica do perfil dos Institutos Federais de Educação.

5.4 RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA, TROCA DE SABERES E EXPERIÊNCIAS COLETIVIZADAS

Considerando a riqueza de conhecimentos que são postos através da troca de experiências, nos espaços de discussão coletivos definidos nesta pesquisa, que comportam troca de ideias, discussão e reflexão sobre a prática pedagógica (PEIXOTO, 2010), decisões coletivas e avaliação das ações (ANDRADE, 2004), temos como elementos constituintes de um ambiente de aprendizagem, com base nos quadros 06, 07 e 08, a relação entre teoria e prática, a importância da troca de saberes entre os servidores de uma instituição e as experiências coletivizadas respectivamente para uma instituição aprendente.

Esses três elementos, quando referidos nos quadros citados acima, assim como na Tabela 01, apresentam positividade de seus dados com as seguintes referências de acordo com cada espaço definido por esta pesquisa: na relação entre teoria e prática, houve referência apenas para o espaço de Reunião Pedagógica, com um percentual de 71,43%. Tal especificidade se justifica pelo fato de esse elemento ter sido citado apenas para o espaço da Reunião Pedagógica, por apresentar características específicas diretamente associadas às discussões desse espaço. O resultado positivo para esse elemento apresenta, de forma significativa, a importância do desenvolvimento do trabalho cotidiano na escola e a relação com a teoria e a prática.

Para o elemento troca de saberes, tendo em vista os saberes individuais e as trocas de experiências que ocorrem nas relações de trabalhos, nas diferentes e diversas ações desenvolvidas na escola, que se articulam umas com as outras, formando os múltiplos saberes que circulam no espaço escolar, registramos 60% de positividade para o Conselho de Classe e 67% para a Reunião Pedagógica. A nosso ver, tal percentual significa que a troca de saberes, embora aconteça nas relações, nas discussões e nos debates coletivos entre os servidores da escola, deve manter uma atenção no sentido de se ampliar essa percepção para todos, de forma mais clara e consciente.

Para o elemento experiências coletivizadas, houve 50% de positividade para o Conselho de Classe, 67%, para a Reunião Pedagógica, e 60%, para o Conselho Diretor. Tais dados indicam a importância de se ampliar o planejamento, em termos de gestão, de momentos coletivos nos quais se oportunize a troca de experiências de trabalho entre os servidores. Esses três últimos dados, circulando entre o percentual de 50% a 67%, em relação aos espaços de reunião do Conselho de Classe e do Conselho Diretor, consideram que as experiências coletivizadas têm sido percebidas pelos participantes em forma de média do percentual, em que eles registram que percebem que as ações desenvolvidas estão conseguindo articular em apenas 50% a troca de saberes e de experiências, de modo que esse percentual destaca a necessidade de um olhar especial para que se possa avançar cada vez mais em face da riqueza da troca de saberes que existem e circulam nesses espaços.

Com base na teoria de Vygotsky, Oliveira (2004), ao referenciar a importância da aprendizagem que é realizada por meio da interação com o outro, no coletivo, destaca a importância desse elemento considerado entre os elementos de uma organização aprendente.

Dentre as falas referidas (nos quadros 06, 07 e 08) aos elementos citados nesse item, destacamos:

Debate como estímulo para novas reflexões e práticas (E- Q 06- RP 01);
Troca de experiência através dos relatos de fala (E- Q 07- RP 01);
Heterogeneidade como ponto positivo para o grupo (E - Q 07- CC 05).

O debate, como posto na fala 1 (E-Q 06- RP 01), proporciona estímulo para novas reflexões e práticas. Já a heterogeneidade, característica da formação dos profissionais do IFPB - Campus Cabedelo, é vista como ponto positivo para o grupo. Tais elementos revelam, com base nos resultados dos dados, de forma geral, como o resultado, em formato de média, que tais indicadores revelam uma relação relativa para um ambiente aprendente, que apresenta os elementos em sua prática, percebidos e exercitados ainda de forma parcial por seus participantes.

5.5 DIÁLOGO ENTRE AS PESSOAS E ENTRE OS SETORES, COMUNICAÇÃO E ESPAÇO PARA EXPRESSÃO DE DIVERGÊNCIAS.

Como parte do contexto de uma gestão escolar democrática e em constante processo de desenvolvimento, como podemos inferir das análises dos elementos que apresentamos até aqui, temos o diálogo, a comunicação e as divergências, elementos constituintes de um ambiente de aprendizagem (quadros 09 e 15), itens 10,11 e 12 da Tabela 01.

5.5.1 Diálogo entre as pessoas

O diálogo entre as pessoas, como elemento constituinte de espaço coletivo de aprendizagem, em uma gestão democrática, oportuniza momentos de comunicação, de abertura para a socialização de informações, de debate e de reflexão coletiva. O resultado das referências para esse elemento, nos espaços de discussão coletiva com referência positiva, de acordo com os dados da Tabela 01, de 100% para o Conselho Diretor, 80%, para o Conselho de Classe, e 67%, para a Reunião Pedagógica, é destacado nas falas da seguinte forma:

Direito de fala garantido (E- Q 09- RP- CC 01);
Diálogo forte, que não acontece de forma suave (E- Q 09- CC- RP 03)
Divergências como ponto positivo para o grupo, implica mais reflexão (E – Q 09- RP 06).

As três falas destacadas acima trazem elementos importantes para a prática do diálogo entre as pessoas em uma instituição. A primeira delas se repete, nos três espaços definidos nesta pesquisa (Quadro 09), e indica que o direito de fala tem sido garantido a todos. Esse é um fator de forte referência e muito positivo em relação à manutenção e ao exercício constante desses espaços de discussão coletivos. A segunda referência apresenta a intensidade das falas, aspecto que enriquece o exercício de poder falar, expor ideias e opiniões, assim como saber escutar. A terceira refere à divergência como um ponto positivo ao diálogo, em que se pode exercitar o respeito a diferentes opiniões, à socialização e ao acolhimento de ideias.

5.5.2 Diálogo e comunicação entre os setores

O diálogo entre os setores, elemento constituinte de um ambiente de aprendizagem destacado nesta pesquisa, apresentou apenas 20% de referência positiva para os dados do Conselho de Classe e Reunião Pedagógica. Tal resultado, registrado como não satisfatório pelos entrevistados, apresenta referência bem abaixo da média de 50% da percepção positiva dos servidores participantes da pesquisa. Por essa razão, podemos inferir que, para tal elemento, é necessária uma ação de planejamento por parte da gestão, no sentido de mobilizar esse fazer para que seja uma prática comum em relação às ações dos trabalhos desenvolvidos na instituição.

Dentre os elementos de gestão democrática considerados como espaços de construção e de aprendizagem, é imprescindível que o diálogo entre os setores seja elemento efetivado na prática cotidiana dos trabalhos da instituição. Esse elemento oportuniza, necessariamente, uma comunicação constante, troca de informações, socialização de ações e integração das ações desenvolvidas na instituição. Segundo Braga (1999), a prática do diálogo aberto promove inovações contínuas e, em consequência, a participação coletiva. Nessa mesma perspectiva, Senger (1990) chama a atenção para a importância do diálogo no processo de aprendizagem em grupo.

A comunicação, como elemento de um ambiente de aprendizagem, apresenta percentual de 60% entre os ambientes de Conselho de Classe e Reunião Pedagógica. Tal resultado apresenta uma prática que, embora aconteça de forma satisfatória, sinaliza pelo número que apresenta em referência para ações de continuidade e reforço em sua prática na instituição.

5.5.3 Espaço para a expressão de divergências

O espaço para a expressão de divergências, elemento de um ambiente de aprendizagem com referência positiva, de acordo com a Tabela 01, de 80%, para o Conselho de Classe, e 67%, para a Reunião Pedagógica, registra, de forma significativa, que esse elemento tem sido exercido, de acordo com a percepção dos entrevistados, positivamente nos espaços de discussão coletiva.

Os Conselhos definidos nesta pesquisa, assim como a Reunião Pedagógica são espaços coletivos de trabalho, cujas características são o debate, a exposição de opiniões, a avaliação, a explicação, as críticas, as divergências e os consensos. Tais características oportunizam novos níveis de reflexão para o grupo, como espaço dinâmico, que garante a participação direta e entrelaçada entre os profissionais (DELBEN, 2004), e resultam em várias percepções do grupo, dentre as quais destacamos a percepção de se sentir respeitado em relação à exposição de opiniões, do engajamento e dos compromissos, uma vez que eles podem se perceber como parte diretamente pertencente ao processo de decisões e de encaminhamentos, e não, apenas, cumprindo ordens e decisões tomadas hierarquicamente de cima para baixo, na hierarquia de uma gestão de ações e decisões verticalizadas.

Nesse sentido, considerando a importância dos quatro elementos que focamos neste item, como dos espaços de discussão coletiva, que oportunizam exposição, debate, troca de informações, troca de experiências, troca de saberes e de conhecimentos (BUENO, 2008), assim como toda a diversidade de posicionamentos resultantes das discussões coletivas, dos momentos de falas, não só dos espaços de Reuniões Pedagógicas, mas do Conselho de Classe e Conselho Diretor, destacamos, embora esse não seja o objetivo primeiro desta pesquisa, a necessidade do olhar da gestão aos resultados obtidos nesta pesquisa, em especial, aos elementos que não alcançaram referência positiva na percepção dos entrevistados para a prática de trabalho desenvolvida pelos servidores como destacado no subitem 4.5.2 deste item.

5.6 PROJETOS/OBJETIVOS COMUNS

Como elemento constituinte de um ambiente de aprendizagem (quadros I e 15), os Projetos e Objetivos Comuns destacam-se pela necessidade de definições de objetivos comuns para serem trabalhados e desenvolvidos pelos que fazem parte de uma instituição.

Para Senge (1990), o desafio de se conseguir mais unidade das pessoas, quanto a objetivos comuns, deve ser um objetivo institucional a se buscar, não só em momentos de crise, mas o todo tempo. Para ele, esse elo fortalece o grupo e a instituição. O referido autor compara o objetivo comum a um tipo de identidade

comum (SENGE, 1990), que precisa ser trabalhada pelos gestores, no sentido de buscar a agregação das pessoas que formam o grupo para que se consigam trilhar os caminhos planejados e se alcançarem os objetivos definidos pelo grupo.

Para as referências feitas a esse item, como prática perceptível das ações integradas na gestão escolar democrática no IFPB - Campus Cabedelo, visualiza-se, com base na Tabela 01, apenas 20% de referência positiva direta para o Conselho de Classe e 33% para a Reunião Pedagógica. Tais dados nos chamam a atenção de que a maioria dos entrevistados percebe apenas, parcialmente, que esse elemento apresenta relação com as atividades e as ações desenvolvidas nos espaços coletivos de ações realizadas pelos servidores do Campus. A relatividade pode ser percebida através das falas abaixo:

Conhecer o espaço como legítimo (E- Q 10- CC 04)
 Observar equívocos do tipo: ser democrático não quer dizer que não se pode ter nenhuma direção (E- Q 10- CC 03).

Essas falas e os resultados em percentuais revelam que é preciso buscar mais ações da gestão, no sentido de ampliar esse fazer, visto pela maioria dos entrevistados de forma bem abaixo da média de 50% da percepção para esse fazer na prática dos profissionais da escola.

5.7 CONSTRUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS - INOVAÇÃO

O elemento 'Construção de novas práticas – inovação' encontra-se atrelado a todo o processo avaliativo da gestão escolar democrática e surge da ação de avaliação coletiva que resulta das decisões e das ações desenvolvidas na instituição pelos seus servidores, perpassando os três espaços definidos nesta pesquisa.

O percentual de referência para esse elemento, como observado na Tabela 01, é de 60%, para o Conselho de Classe e Reunião Pedagógica, e de 80%, para o Conselho Diretor.

Em relação às referências de falas (quadro 11), para os três ambientes definidos nesta pesquisa, destacamos:

Debate e estímulos a novas reflexões e práticas (E- Q 11- RP 01);
 Deliberações compartilhadas (E- Q 11- CC 01);
 Crescimento na construção da prática democrática (E- Q 11- CD 02);

Aprendizagem como construção, como mudança para as pessoas(E- Q 11- RP 02).
Integração das questões (E-Q 11- CC 03).

Do conjunto das falas e percentuais destacados acima, podemos referir a importância da atenção e da reflexão das organizações para o aprendizado em grupo (SENGE, 1990).

Destacamos a responsabilidade de se ver pertencente ao grupo/equipe, de se comprometer e de se sentir como parte dele, percebendo a prática coletiva como processo de aprendizagem, como oportunidade para (re)construir práticas e inovar em ações.

A integração e a articulação entre os vários aspectos/elementos ligados ao fazer a gestão escolar democrática, certamente, é um dos caminhos a trilhar na construção desse fazer na escola. Para Senge (1990), o olhar da integração, o raciocínio sistêmico, além de demonstrar a ligação entre as coisas, possibilita que se identifiquem, de forma planejada, caminhos a se seguir.

5.8 USO DE NOVAS TECNOLOGIAS

O uso das novas tecnologias, definidas neste projeto - equipamentos, laboratórios, software, livros, internet - assim como todo elemento que seja utilizado pelos profissionais em mediações de aprendizagens, como elemento constituinte de um ambiente de aprendizagem, tem sido, nos últimos anos, cada vez mais referendados nas práticas de trabalho das pessoas nas organizações aprendentes. Mediando os processos de conhecimentos e de aprendizagens, as tecnologias da informação e da comunicação possibilitam aproximações e troca de saberes integrando diferentes espaços (LEVY, 1998).

O elemento 'uso das novas tecnologias', no espaço da instituição escolar, do IFPB Campus - Cabedelo apresentou um referencial interessante, em termos de resultado nos dados tabulados e nas formas como as falas foram registradas. Tivemos sobre a importância do uso das novas tecnologias referência de entendimento para o espaço de Reunião Pedagógica de 40%, em que se considerou o uso diretamente importante. Para o Conselho Diretor, o resultado, de acordo com a Tabela 01, é de 60%, para o entendimento de que as novas tecnologias são diretamente importantes. Alguns dos entrevistados destacaram em suas falas que,

por ser uma instituição de educação tecnológica, com foco em tecnologias, é necessário um olhar especial dos gestores, no sentido de disponibilizar a aquisição de mais equipamentos tecnológicos atualizados – para laboratórios e salas de aulas, assim como aos educadores a utilização deles nas atividades desenvolvidas por eles na instituição. Para o percentual de referência desse elemento, destacamos a seguinte fala:

Facilita e amplia conhecimentos (E- Q 12- RP 03).

A importância da percepção para as novas tecnologias, numa instituição de educação tecnológica, como é o IFPB- Campus Cabedelo, faz sentido, até mesmo pela proximidade e a relação sobre a denominação e a caracterização relacionada à sua proposta de ensino tecnológico.

Considerando esse contexto, achamos pertinente que servidores e estudantes em processo de formação acadêmica e profissional conheçam, tenham acesso e aprendam diferentes e modernos tipos de tecnologia na sua área de formação profissional. Esse conhecer/saber, mediado pelas novas tecnologias, também deve ser reforçado como foco da gestão, conforme já destacado acima, como uma das prioridades diretas atreladas ao oferecimento do ensino de qualidade, em uma instituição de educação tecnológica.

Considerando as novas tecnologias como elemento de uma organização aprendente, é oportuno explicar que 40% a 46,66% das respostas (Tabela - 01) foram relatadas com observações e entendimentos para a consideração, em parte, ao processo de ensino-aprendizagem e à construção do conhecimento, e que tal relatividade pode estar atrelada ao exercício de utilização delas, em que se avalia que se pode tê-las como mediação, mas não, como elemento mais importante em relação às pessoas, no processo de ensino-aprendizagem, na formação humana e profissional.

A incidência de 40% e 60% nas respostas, consideradas relativamente positivas ou em parte, apresentou esse cuidado em relação às falas nas entrevistas, porquanto, em nenhum momento, desconsiderou a importância das novas tecnologias, como elemento para as aprendizagens organizacionais. No entanto, destacaram que elas não tinham, para eles, destaque diferenciado em relação ao

trabalho e ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que consideravam outros aspectos para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

5.9 POSTURA ÉTICA E INVESTIMENTO NO POTENCIAL HUMANO

Como se pode visualizar na Tabela 01, o elemento 'postura ética' apresentou 80% de percepção positiva em relação à prática, de acordo com as falas dos entrevistados do Conselho de Classe e do Conselho Diretor. Para a Reunião Pedagógica, a percepção positiva registra-se com 67%.

Tais resultados sinalizam que, mesmo com uma equipe muito jovem e tendo a instituição apenas três anos de funcionamento, os profissionais que formam o IFPB-Campus Cabedelo - estão exercitando, de forma positiva, o respeito e o cuidado com outro, face aos debates acirrados nos espaços de discussão coletiva, que elegemos nessa pesquisa e que têm proporcionado o exercício da prática de uma gestão escolar aprendente seguindo os princípios democráticos.

Sobre o elemento 'investimento no potencial humano', com 90% das respostas (Tabela 01) referentes ao Conselho de Classe, e 54%, à Reunião Pedagógica, foram destacadas de forma positiva para a percepção de que as pessoas são respeitadas por seus gestores, em relação à autonomia de desenvolvimento de seu potencial profissional, para assumir suas funções nas coordenações em que estão lotadas. Isso foi visto como elemento de exercício significativamente positivo da prática escolar.

É importante destacar que, embora seja registrada significativa positividade para a percepção prática em relação a esse elemento, registraram-se, também, algumas falas, com observações no sentido de que essa referência é apenas para as ações de gestão direta e individual, com destaque para a necessidade de criação e desenvolvimento de projetos institucionais, para o oferecimento de cursos de ampliação de formação pedagógica continuada, para os servidores, no sentido de oferecer formação específica para as demandas oriundas do cotidiano do trabalho na instituição.

No capítulo seguinte, apresentamos as considerações finais, os objetivos da pesquisa, as contribuições e algumas sugestões para estudos futuros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Considerando a instituição escolar como um espaço de aprendizagem organizacional, em que se incluem aprendizagens individuais e coletivas, buscamos respostas para as seguintes questões: Quais são os elementos constituintes de um ambiente coletivo de aprendizagem no contexto de uma gestão escolar democrática? Como esses elementos são percebidos na prática da gestão escolar do IFPB - Campus Cabedelo?

Nesse direcionamento, como já referimos, o objetivo geral desta pesquisa foi de analisar os elementos constituintes de aprendizagem, no contexto da gestão escolar, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Cabedelo.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, e sem a pretensão de esgotar e limitar as diferentes formas de abordar elementos constituintes de ambientes coletivos de aprendizagem, identificamos, com base na literatura definida para esta pesquisa, dezessete elementos constituintes de ambientes coletivos de aprendizagem, descritos nos quadros 01 do item 2.5, e 15 do capítulo quatro, os quais nos serviram de base para as análises desenvolvidas pela técnica de análise de conteúdo no capítulo 05.

Os resultados alcançados endossaram a nossa percepção inicial de que as organizações escolares constituem espaços aprendentes, especialmente, de forma positiva, quando trabalham com uma gestão democrática. Portanto, definir uma gestão democrática, tendo o trabalho coletivo como princípio norteador, é um caminho possível a nortear pelas instituições de educação. Nesse sentido, destacamos a percepção de positividade para a maioria dos elementos que definimos nesta pesquisa, analisados nos capítulos 4 e 5, dos quais elencamos: a gestão democrática, a participação, o trabalho coletivo, o compromisso e a responsabilidade, relação entre teoria e prática, a troca de saberes, o diálogo entre as pessoas, os espaços para a expressão de divergências, a postura ética e o reconhecimento do potencial humano.

Com base nesse resultado, destacamos que o IFPB - Campus Cabedelo, apesar da sua curta existência como unidade de ensino, já aponta na direção de procedimentos que sinalizam que os relacionamentos humanos e de concepções

progressistas na rotina da gestão, embasadas em princípios democráticos, ultrapassam o estágio inicial, indicando tendência à maturidade.

Com base nos dados, referenciamos que a comunidade do IFPB-Campus Cabedelo - entende que as relações de trabalho e o bem-estar socioprofissional são refletidos em procedimentos que passam por norteamento de discussões coletivas. Como consequência, a estratégia da gestão corresponsabiliza os envolvidos e descentraliza as decisões, por meio de consultas e do envolvimento da comunidade.

Entendemos que as contribuições resultantes deste estudo, em que abordamos a gestão democrática e os elementos constituintes de espaços de aprendizagem, são importantes pelo aprofundamento desses conceitos e pelo incentivo à ampliação das práticas de gestão democrática, uma vez que, empiricamente e por conceitos epistemológicos, em relação a alguns dos elementos pesquisados, é preciso implementar outras ações para discutir, problematizar, assumir ou recusar novos referenciais. Destacamos, também, a referência positiva para a maioria dos elementos, como contribuição para se avançar nesse processo, sobretudo, respeitando o comprometimento sócio ético com a educação pública.

Ressaltamos, ainda, os desafios e as aprendizagens e o quanto se deve estar susceptível às mudanças promovidas pelas possibilidades hibridizadas de conhecimentos, experiências e concepções pedagógicas, que vêm sendo (re)construídas ao longo da história do IFPB, instituição pertencente a uma História de educação escolar com 104 anos de existência, que desenvolve Educação Profissional e Tecnológica, da qual evidenciamos a importância do trabalho coletivo, participativo e integrado, que busca, insistentemente, a unidade, na diversidade das concepções ideológicas, o que resulta em um riquíssimo espaço institucional de construção e manutenção de aprendizagens.

Outro aspecto a ser destacado em relação às implicações da pesquisa, embora esse não tenha sido o seu objetivo direto, foram os resultados considerados não significativos nas práticas para alguns dos elementos analisados, que servem como ponto de partida para os gestores no desenvolvimento de um trabalho coletivo atenderem à efetivação positiva desses elementos, dos quais destacamos: o diálogo entre os setores, o desenvolvimento e a implementação de projetos e objetivos comuns e a comunicação.

As contribuições profissionais que esta pesquisa nos proporcionou foram várias, sobretudo o desafio de conhecer e unir teorias com focos tão diferentes,

como são as áreas de Educação e de Administração. Esse conhecer nos fez dirigir um olhar mais amplo sobre o fazer gestão na Educação e compreender e analisar relacionando diretamente a teoria e a prática aos tão valiosos espaços de pesquisa para um gestor escolar como os são os Conselhos de Classe, Reunião Pedagógica e Conselho Diretor.

Outro aspecto que consideramos importante foi o fato de, como gestora, ao realizar a coleta de dados, poder ouvir e ler, registrando pessoalmente cada relato, cada fala, a percepção dos profissionais entrevistados quanto aos elementos selecionados. Essa experiência nos fez pensar em diferentes formas de refazer nossa própria prática, socializar as dificuldades apontadas e assumir compromissos de desenvolver propostas de projetos de trabalho que atendam às necessidades destacadas pelas pessoas envolvidas com a instituição.

Convém registrar que, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, considerando as avaliações e as sugestões feitas pelos professores, membros da banca, acatamos a sugestão para mudar o título inicial do trabalho, que passou de “Gestão escolar democrática como processo de aprendizagem organizacional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Cabedelo”, para “Elementos constituintes para uma gestão escolar aprendente no Instituto Federal de Educação da Paraíba - Campus Cabedelo”.

Com base nas análises a que procedemos, algumas sugestões de ações significativas para a instituição pesquisada emanaram, no sentido de ampliar as possibilidades de se refletir sobre as práticas de desenvolvimento e de construção da gestão democrática definida para a instituição pesquisada:

- Desenvolvimento de ações, especialmente por iniciativa da gestão, no sentido de desenvolver planos de trabalho e estratégias coletivas para oferecer, institucionalmente, a ampliação da aplicação dos elementos descritos nos resultados da análise desta pesquisa (capítulo 05) que receberam percentual abaixo de 60%;
- Desenvolvimento e oferecimento de projetos institucionais em relação ao oferecimento de cursos de formação pedagógica continuada aos servidores do Campus;
- Planejamento e desenvolvimento de encontros de discussão coletiva, com destaque, cada vez mais, para a percepção sobre a riqueza das

aprendizagens institucionais, que são construídas através das relações grupais de trabalho entre os profissionais da instituição escolar, nos espaços coletivos ou nas relações mais simples do cotidiano, de forma que essa percepção possa ser somada ao arsenal de conhecimento e de aprendizagens que se desenvolve na instituição escolar;

- Um olhar especial sobre o fazer das práticas pedagógicas entre os setores, que devem cada vez mais assumir a percepção de um trabalho coletivo de maior alcance institucional, e não, como um trabalho de pequenos grupos setorizados.

Com base nas análises, sugerimos que sejam aprofundados estudos futuros, na área das teorias da gestão compartilhada, assim como observações de desenvolvimento de projetos institucionais internos ao IFPB - Campus Cabedelo, no sentido de ampliar o desenvolvimento prático dos elementos constituintes de espaços de aprendizagem destacados nesta pesquisa.

Assim, considerando todos os elementos descritos neste texto, relacionados ao seu contexto de atuação para uma gestão democrática em uma instituição escolar, este estudo pode contribuir para que os gestores possam empregar os resultados e as propostas significativas existentes e desenvolvê-las tentando direcioná-las, considerando as necessidades de intervenção social, ética e cultural mais ampla.

Acreditamos também que esta pesquisa traz destaques significativos em relação aos dezessete elementos considerados básicos para se fazer uma gestão democrática de forma compartilhada, em qualquer instituição escolar. Esse aspecto reafirma que o processo de construção de uma gestão democrática é uma oportunidade para a troca de experiências e de aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. O trabalho Coletivo na Escola. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Formação de gestores escolares para a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação**. PUC-SP 2002, p. 23-28. Disponível em: http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_3b_gestores/tema_05/anexos/anexo_1_o_trabalho_coletivo_na_escola.pdf

ANDRADE, Fernando C. B.de. CARVALHO, Maria Eulina P. de [et al.]. **Instituir para ensinar e aprender**: introdução à pedagogia institucional. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

ANTONELLO, Claudia Simone. **A metamorfose da aprendizagem organizacional**: uma revisão crítica. Parte 1. In: *Aprendizagem Organizacional e Competências*. Roberto Ruas, Claudia S. Antonello; Luiz H. Boff (Colaboradores), 2005. (Bookman BOOK).

ARTIGOS ACADÊMICOS SOBRE ORGANIZAÇÕES APRENDENTES NO ÂMBITO DA GESTÃO ESCOLAR. Internet – tabulados em 2012.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, J. Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. In: **Cadernos de Organização e Gestão Escolar**. Instituto de Inovação Educacional. 1995. Disponível em: <http://cefopna.no.sapo.pt/8.pdf>.

BASTOS, Antonio Virgílio; GONDIN, Sônia Maria Guedes; LOIOLA, Elizabeth. **Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem**: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. R. Adm, São Paulo, v 39, n3, p.220-230, jul/ago/set, 2004.

BASTOS, João Batista. In: FREIRE, Wendel. (Org.) et al. **Gestão democrática**: reflexões e práticas do/no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

BRAGA, Amélia Eloy Santana. **Gestão escolar**: do ideal democrático à prática pedagógica do cotidiano, Brasília. Editora Universa, 1999.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 02 de julho de 2011.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

BRASIL. **Lei n. 11.892/2008 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Publicado no DOU de 30.12.2008.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em Administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação; trad. Lúcia Siminini. 2ªed. Porto alegre: Bookman, 2005.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselho de classe e avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Editora Papyrus, Campinas, São Paulo, 2004, 3ª edição (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

DIFINIÇÕES DO TERMO CONSTITUINTE. Disponível em:
<http://www.wordswarm.net/dictionary/constituent.html> (2005).

EVANGELISTA, Márcia; FREIRE, Wendel. In: FREIRE, Wendel. (Org.) et al. **Gestão democrática**: reflexões e práticas do/no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. 1910 – 1989. **Miniaurélio Século XXI Escolar de língua portuguesa**. 4ªed. Ren. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Editora: Paz e Terra, 45ª ed. Rio de Janeiro, 2005

FREIRE, Wendel (Org.) et al. **Gestão democrática**: reflexões e práticas do/no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e da sair da Modernidade; Néstor Garcia Canclini; Tradução Heloísa PezzaCintrão, Ana Regina Lessa; Tradução da introdução: Gênese Andrade. 4. ed. 3. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008 (Ensaio latino-americanos, 1).

GANDIN, Danilo. **A prática participativa**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora: Vozes, 8ª edição, 1994.

HALMANN, AdrieneLizbehd. **Construção coletiva do saber**: uma vivência na FAGED/UFBA. 2005. Artigo da internet.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2005, 9ª ed. revisada, 152p.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005, 192p.

HORA, Dinair Leal. **Gestão democrática na escola**. São Paulo: Papyrus, 1994.

IFPB. **Plano de Desenvolvimento Institucional** (2010 - 2014). 2010.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. **A estratégia em ação**. Balanced Scorecard “Uma realização histórica”. Michael Hammwe. 1997. 22ª ed. Ed: Campus.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Christian Laville e Jean Dionne; tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora: UFMG, 1999.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. Por uma antropologia do ciberespaço. 4ª ed. Fevereiro de 2003. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1998.

_____. **As árvores de conhecimentos**. Pierre Lévy. Tradução de Monica M. Seincman. São Paulo: Editora Escuta, 2ª ed. 2000. (Linhas de Fuga)

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, MirzaSeabra Toschi. 8ª edição. São Paulo, Editora Cortez, 2009 (Coleção Docência em Formação/ Coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Heloísa Luck. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2011. 9ª ed. Volume III. Série: Cadernos de Gestão.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora: Vozes, 2006. Volume II. Série: Cadernos de Gestão.

_____. **A dimensão participativa da gestão escolar**. Heloísa Luck. Gestão em Rede, 1998. Educação. Salvador.ba.gov.br. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-jornada-pedagogica/gestao-escolar/dimensao-participativa-da-gestao-escolar.pdf>

MACEDO, Mônica M. Kother; CARRASCO, Leanira Kesseli. *(Con)textos de entrevista: olhares sobre a interação humana*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MORIN, Edgar, 1921. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Edgar Morin. Tradução Eloá Jacobina. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008, 128p.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes. **O processo de aprendizagem em uma perspectiva sociointeracionista** - Ensinar é necessário, avaliar é possível. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/171TC-D4.htm>. Abril/2004. Acesso em: fevereiro de 2012.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. (Org.) et al. **Gestão educacional**: novos olhares. 8ªed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Revisada e ampliada. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2010.

PARO, Victor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 1ª edição, 2011. Série: Educação em Ação.

PARO, Vitor Henrique. (Organizador) OLIVEIRA, Bruno. **Administração escolar à luz dos clássicos da Pedagogia** [et al]- São Paulo: Ximã, 2011

PPC – Curso Superior em Design Gráfico do IFPB - Campus Cabedelo - Síntese histórica - 2010.

PPC- Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFPB - Síntese Histórica do IFPB – 2012.

Regimento do Conselho de Classe dos Cursos Técnicos Integrados do IFPB (2010).

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, 17ª edição. RJ: Vozes, 1995 (Educação e Conhecimento).

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. Roberto Jarry Richardson; colaboradores: José Augusto de Souza Peres...(et al). São Paulo. Editora: Atlas, 1999. 3ª edição Revisada e ampliada.

RODRIGUES, Dayse Maria Berenguer. **Educação, poder e exercício democrático** (2008). Disponível em:
http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/77.pdf Acesso em: março de 2012.

RUIZ, Maria José Ferreira. **O trabalho coletivo na escola pública**: contribuições pedagógicas de Anton semionovitchMakarenko. (artigo da internet-publicado da ORG & DEMO, Marília, v.9, n 1/2,p223-224, Jan/dez, 2008).

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. Tradução de Regina Amarante. Editora Best Seller. Círculo do livro – 1990.

SILVA, Anielson Barbosa da. **Como os gerentes aprendem?**. São Paulo: Saraiva, 2009.

SOUSA, Rosana Vieira; TREZ, Guilherme. **Mensuração em aprendizagem organizacional**: adaptação de uma escala para o contexto brasileiro. Artigo publicado na Internet. EnANPAD 2006. 30º Encontro da ANPAD, 23 a 27 de setembro- Salvador/BA- Brasil.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em Administração**. 4ªed. São Paulo, Atlas, 2010.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. A formação social na mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre Gestão Escolar Democrática como Processo de Aprendizagem Organizacional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Cabedelo - e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Maize Sousa Virgolino de Araújo, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Professor Dr. Edson Carvalho Guedes.

Os objetivos do estudo são:

Geral: Analisar os elementos constituintes dos ambientes coletivos de aprendizagem, no contexto da gestão escolar, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Cabedelo.

Específicos: Identificar os elementos constituintes de um ambiente organizacional aprendente na literatura pesquisada; Identificar os elementos constituintes que aparecem nos ambientes coletivos de aprendizagem e analisar em que situações esses elementos acontecem.

A finalidade deste trabalho é de contribuir para o enriquecimento da atuação prática dos gestores, professores e técnicos na área do conhecimento sobre gestão escolar democrática numa instituição aprendente, e como pesquisa sobre a instituição em que se desenvolveu a pesquisa.

Solicitamos a sua colaboração ao responder o questionário, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação/Administração/Saúde e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que a pesquisa não oferece riscos previsíveis para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver, a qualquer momento, desistir dele, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do participante da pesquisa ou responsável legal

Assinatura da testemunha

Contato com o pesquisador (a) responsável:

Caso necessite de mais informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Maize Sousa Virgolino de Araújo.

Endereço: Rua Pastor José Alves de Oliveira, s/n, Centro. Cabedelo - CEP: 58310

Telefone: (83) 32485400

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB – Cidade Universitária / Campus I

Bloco Arnaldo Tavares, sala 812 – Fone: (83) 3216-7791

Atenciosamente,

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA - CAMPUS CABEDELO

Pesquisador: MAIZE SOUSA VIRGOLINO DE ARAUJO

Área Temática: Versão: 1

CAAE: 12165513.4.0000.5188

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 259.011 **Data da Relatoria:** 23/04/2013

Apresentação do Projeto:

O presente estudo focaliza o trabalho de gestão escolar desenvolvido pela equipe gestora, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Cabedelo, que a cada dia, vem se tornando mais complexo, face às demandas peculiares às concepções e às práticas pedagógicas dos Institutos Federais de todo o Brasil. Essa nova realidade vem exigindo dos profissionais que atuam nesse espaço escolar perspectivas diferenciadas e novas competências.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar os elementos constituintes dos ambientes coletivos de aprendizagem, no contexto da gestão escolar, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus Cabedelo.

Avaliação dos riscos e dos benefícios:

De acordo.

Comentários e considerações sobre a pesquisa:

Adequada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

UF: PB

Município:

JOAO PESSOA

CEP: 58.051-900

Telefone:

(83)3216-7791

Fax:

(83)3216-7791

E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br; elianemduarte@hotmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



Recomendações:

Aprovar.

Conclusões ou pendências e lista de inadequações:

Sem pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita de apreciação da CONEP:

Não

Considerações finais a critério do CEP:

JOAO PESSOA, 29 de Abril de 2013

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa (Coordenador)

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

UF: PB

Telefone:

(83)3216-7791

Fax:

Município: JOAO PESSOA

(83)3216-7791

CEP: 58.051-900

E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br; elianemduarte@hotmail.com

APÊNDICE B

ANEXO B

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA

**GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA COMO
PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
– CAMPUS CABEDELO**

**Mestrado Profissional em Organizações Aprendentes da
Universidade Federal da Paraíba**

Centro de Educação / Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Mestranda: Maize Sousa Virgolino de Araújo

Ambiente(s) a ser investigado	
-------------------------------	--

Roteiro da entrevista:

<p>1) Você acha que as reuniões do Conselho Diretor, do Conselho de Classe e as Reuniões Pedagógicas são democráticas?</p> <p>2) Você nota se há participação das pessoas envolvidas e se o debate e a discussão são desenvolvidos de forma coletiva?</p>
<p>3) Você percebe se há compromisso e responsabilidade por parte das pessoas que participam dessas reuniões?</p> <p>4) Os desafios são enfrentados a partir desses encontros?</p> <p>5) O grupo consegue estabelecer relação entre a prática e a reflexão proposta nas reuniões?</p> <p>6) As pessoas conseguem trocar os seus saberes? Elas conseguem dialogar sobre suas experiências e saberes?</p> <p>7) As pessoas manifestam suas próprias ideias nas discussões e nos debates, durante as reuniões? Você percebe se há espaço para que as opiniões divergentes sejam apresentadas ou elas são</p>

reprimidas? 8) Eles conseguem lidar com as divergências?
9) Há diálogo entre os setores? Em caso positivo, como você descreve esse diálogo, o que você vê, em termos de possibilidade e de limitação?
10) Nas relações de trabalho que você tem vivenciado aqui no instituto, o que percebe em relação ao potencial humano? As pessoas estão sendo respeitadas, cuidadas e focadas pelo seu potencial humano?
11) As pessoas compreendem os objetivos comuns da instituição e do grupo do qual fazem parte?
12) Como você vê a relação ética nesses grupos, durante as reuniões?
13) As novas tecnologias têm sido utilizadas como mediadoras de processos de aprendizagem na organização (tanto por uso dos servidores como dos alunos)? Explique como isso acontece (caso aconteça).

Agradecemos a sua participação e disponibilidade!

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO

Caro(a) Professor(a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida pela pesquisadora Maize Sousa Virgolino de Araújo, vinculada ao Mestrado Profissional em Gestão em Organização Aprendentes, da UFPB. Tem como objetivo investigar alguns dos espaços de gestão escolar do IFPB - Campus Cabedelo.

Suas respostas são muito importantes para a pesquisa. Não é necessário identificar-se e muito obrigada pela sua colaboração.

QUESTIONÁRIO

1. Você acha que as Reuniões Pedagógicas são democráticas, participativas e coletivas?

2. Há compromisso e responsabilidade por parte das pessoas que participam dessas reuniões?

3. As pessoas conseguem dialogar, trocando experiências e saberes?

4. Nessas reuniões, há espaço para que as opiniões divergentes sejam apresentadas e acolhidas?

5. Em sua opinião, o potencial das pessoas é valorizado na instituição?

6. As pessoas compreendem os objetivos comuns da instituição e do grupo do qual fazem parte?

7. Como você vê a relação ética nesse grupo, durante as reuniões?

8. As novas tecnologias têm mediado processos de aprendizagem na organização (tanto pelo uso dos servidores como dos alunos)? Explique como isso acontece (caso aconteça).

Obrigada!

Data de aplicação:____/____/_____
(dia) (mês) (ano)

Dados pessoais:

Idade:_____ Gênero: Fem () Masc ()

Cidade onde reside: _____

Estado civil: Solteiro () Casado ()
Viúvo () Divorciado ()

Dados profissionais

Cargo: Professor () Técnico de nível superior ()

Área de formação:_____

Experiência em gestão: Sim () Não ()

Pós-graduação: Sim () Não ()

Área de concentração de estudos:_____

Tempo de instituição:

Até dois anos ()

Entre dois e três anos ()

Mais de quatro anos, considerando experiência em outros campi ()