

# Conhecimento, aprendizagem organizacional e poder na rede: um estudo de caso na Secretaria de Educação e Cultura de Coahuila, México

Bruno Luiz Américo<sup>1</sup>

*Universidade Federal do Paraná*

Adriana Roseli Wünsch Takahashi

*Universidade Federal do Paraná*

O presente estudo parte da lacuna identificada de estudos de aprendizagem organizacional e poder. Para isso, tem como objetivo analisar a relação entre conhecimento, aprendizagem organizacional e poder, que permite controle, a partir da implantação, seguimento e avaliação de um Programa Nacional de Ensino de Inglês pela Coordenação da Secretaria da Educação e Cultura em Coahuila, México. Como referencial, vale-se da literatura de aprendizagem e conhecimento, poder e controle. Especificamente, versa sobre: a força ordenadora dos elementos textualizados na rede. Por meio de um estudo de caso qualitativo verificou-se como se dá o fluxo do conhecimento (acúmulo e utilização) e o exercício de poder, onde mediadores atuam, configurando o processo de aprendizagem individual e organizacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** conhecimento; aprendizagem organizacional; poder; rede; educação em inglês.

## **Trama, poder y aprendizaje organizacional: el estudio de caso de la Secretaría de Educación y Cultura de Coahuila, México**

Este estudio se basa en las diferencias identificadas en los estudios sobre el aprendizaje organizacional y el poder. Para esto, se analiza la relación entre el conocimiento, el aprendizaje organizacional y el poder, que permite el control de la implementación, el seguimiento y la evaluación de un Programa Nacional de Enseñanza del Inglés de la Coordinación de la Secretaría de Educación y Cultura de Coahuila, México. Como punto de referencia, se utiliza la literatura de aprendizaje y conocimiento, del poder y del control. Específicamente, se describe: la fuerza ordenadora de los elementos textualizados en una red. A través de un estudio de caso cualitativo verificase cómo es el flujo de conocimientos (acumulación y utilización) y el ejercicio del poder, donde actúan los mediadores, configurando el proceso de aprendizaje individual y organizacional.

**PALABRAS CLAVE:** conocimiento; aprendizaje organizacional; poder; rede; educación en inglés.

---

<http://dx.doi.org/10.1590/0034-76121323>

Artigo recebido em 4 out. 2012 e aceito em 18 dez. 2013.

<sup>1</sup> Os autores agradecem o suporte recebido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), à Seec pela disponibilidade em participar da pesquisa e aos revisores do artigo.

### **Knowledge, organizational learning and power in the net: a case study of the Board of Education and Cultures of Coahuila, Mexico**

This study is based on the gap identified in studies of organizational learning and power. For this, it aims to analyze the relationship between knowledge, organizational learning and power, which allows controlling, from implementation, monitoring and evaluation of an English Teaching National Program by the Board of Education and Culture of Coahuila, Mexico. As a benchmark, it makes use of the literature of learning and knowledge, power and controlling. Specifically, it describes the ordering ability of textual elements in a net. Through a qualitative case study it verified how the flow of knowledge (accumulation and utilization) and the exercise of power happen, where mediators act, configuring the process of individual and organizational learning.

**KEYWORDS:** knowledge; organizational learning; power; net; English education.

## **1. Introdução**

O campo de aprendizagem organizacional (AO) tem sido amplamente difundido a partir dos anos 1990. Diversos enfoques e fundamentos teóricos têm sido utilizados, a exemplo da relação com a categoria de competências organizacionais (Takahashi, 2007). No entanto, algumas lacunas permanecem.

Antonello e Godoy (2009) afirmaram que são poucos os estudos que examinam a aprendizagem como processo; compreendem *organizing* como ação coletiva do conhecer dentro de uma ecologia de humanos e não humanos e tomam o conhecimento como atividade prática e situada em contexto. Essa última lacuna converge com a abordagem da tecnociência. Tal abordagem, com base em referenciais teóricos, como a teoria ator-rede, e o uso dos conceitos de poder, a exemplo do referencial foucaultiano, permite explorar novas relações da aprendizagem e do conhecimento com o poder e o controle. Tais relações têm sido negligenciadas na literatura de AO.

Camillis e Antonello (2011) realizaram levantamento com base no banco de teses da Capes para encontrar estudos desenvolvidos no Brasil que utilizaram a perspectiva da tecnociência, identificando, inicialmente, 100 trabalhos. Desses 100 trabalhos, 20 eram da área da administração e seis mencionavam a teoria ator-rede de forma reducionista, segundo as autoras. Chiva e Alegre (2005) igualmente observam que tanto poder como política não são suficientemente explorados na literatura da AO.

Recorre-se, de tal modo, à literatura de AO e de poder para explorar esta lacuna. Por um lado, as análises fragmentadas e transformáveis desenvolvidas por Foucault, para quem o poder se constitui como instrumento de apreciação para explicar a produção de saberes, permitem não limitar “ao Estado o fundamental de sua investigação sobre o poder” (Machado, 1979:XI; Deleuze, 2005). Clegg (2003), que descreve organização como poder-conhecimento, afirma que o poder, conforme tratado nos estudos organizacionais, se constitui como um conceito extremamente superficial e irreal. Por outro lado, por meio de descrições de associações provisórias entre elementos heterogêneos que conformam processos sociais (Latour, 2005), a tecnociência comporta a descrição da AO processualmente.

Para explorar a lacuna identificada, o presente trabalho objetiva analisar a relação entre conhecimento, aprendizagem organizacional e poder, que permite controle, a partir da implantação, seguimento e avaliação de um Programa Nacional de Ensino de Inglês pela Coordenação da Secretaria da Educação e Cultura em Coahuila, México. Esse Programa é denominado ao longo do texto de Programa de inglês ou simplesmente de Programa.

Escolheu-se estudar o processo de AO na Coordenação do Programa de inglês considerando a rede composta pela Secretaria de Educação Pública (SEP), pela Secretaria de Educação e Cultura de Coahuila (Secce), Coordenação do Programa, Oficinas Regionais e escolas. O Programa Nacional de Inglês para a Educação Básica (Pnieb) constitui a controvérsia e a Coordenação, cerne da rede, a “central de cálculo”. Os mediadores da rede são representados pelos atuantes, metodologia, materiais, reuniões, documentos Agenda, entre outros elementos heterogêneos da rede (Latour, 2000; Clegg, 2003).

Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo, descritivo e exploratório, que utiliza o estudo de caso para explorar a relação entre AO e poder. Os dados foram coletados por meio de observação não participante, entrevistas e pesquisa documental, e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Posto isto, este artigo inicia-se com a introdução, seguido da fundamentação teórica, metodologia, contexto, e descrição e análise dos dados. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

## 2. Referencial teórico

A literatura de AO encontra-se consolidada em âmbito nacional e internacional, apesar dos dissensos ainda existentes, tanto conceituais quanto metodológicos. Diversos estudos têm sido realizados em nível individual/gerencial, de grupo e organizacional. Cabe ao campo, atualmente, avançar na compreensão da aprendizagem vista como processo, ao lançar novos olhares sobre o fenômeno, intercalar níveis de análise, incluir novas categorias e explorar novas articulações teóricas. As lacunas de AO são apontadas por Antonello e Godoy (2009) como falta de: enfoque processual, possíveis intersecções com teorias organizacionais, cultura organizacional, compreender *organizing* como ação coletiva do conhecer dentro de uma ecologia de humanos e não humanos, e tomar o conhecimento como atividade prática.

Com vistas a escolher uma perspectiva que permitisse a relação com o campo investigado e com o problema de pesquisa, bem como posicionar a AO como uma teoria do movimento organizacional, o estudo descreve-a considerando: os conceitos da AO; a perspectiva de análise da AO; abordagem situada; e o conhecimento e aprendizagem.

Quanto ao conceito, assume-se que a AO deve ser explorada (Clegg, Kornberger e Rhodes, 2005). Isso implica alguns pontos tomados como estratégicos para análise do processo de AO, a saber: AO deve ser estudada como processo; tem natureza coletiva; é processo reflexivo e não necessariamente positivo; envolve criação, utilização e institucionalização do conhecimento e de experiências; envolve agência humana e não humana; enfatiza a abordagem cul-

tural e o contexto. Com fins de atingir o objetivo proposto por essa pesquisa — descrever a AO como processo que visa mobilizar elementos heterogêneos distantes —, adota-se a abordagem situada e como perspectiva privilegiada. Tal perspectiva permite considerar a AO uma teoria do movimento organizacional/social.

Em suma, considera-se o estudo da AO como processo integrado ao indivíduo, ao grupo e à organização (Antonello, 2005), que envolve agência humana e não humana, pelo qual se dá a mobilização de elementos heterogêneos que possibilita a dominação à distância (Latour, 2000). Seu conteúdo é o próprio conhecimento (Takahashi, 2007; Patriotta, 2003), que pode ser compreendido por meio de seu ciclo de acumulação. A organização é tida aqui como autoridade, onde ela pode atuar à distância sobre eventos, lugares e pessoas (Latour, 2000). Dessa maneira, o esforço centra-se em abranger como se dá o processo de *authoring of the organization* (Taylor e Van Every, 2011).

No olhar adotado de AO, a abordagem situada (Elkjaer, 2003; Easterby-Smith, Burgoyne e Araujo, 2001; Lave e Wenger, 1991; Brown e Duguid, 1991) converge com a perspectiva de poder ao salientar o papel do ambiente social e cultural e ao considerar as interações sociais. Conhecimento está embutido em equipamentos, práticas, rotinas, recursos instituições e convenções, onde é gerado e utilizado (Patriotta, 2003). De acordo com Taylor e Van Every (2011), conhecimento organizacional é produto da prática em ambientes específicos, histórico-socioculturais e materiais (Easterby-Smith, Crossan e Nicolini, 2000).

A abordagem situada de AO, assim como a tecnociência, enfatiza o processo pelo qual o conhecimento é *enacted*, sendo este provisório e contestado. Latour (2000) converteu a tecnociência em método de pesquisa. Com Callon (1980), destacou-se como proponente da teoria ator-rede (*actor-network theory*), que busca a ciência em ação com foco no social. Essa teoria também é conhecida como sociologia da translação e defende a ideia de que os humanos estabelecem uma rede social ao interagir com outros humanos e com outros materiais (Melo, 2011).

O termo controvérsia é aqui utilizado por representar um caminho que permite analisar como um dado fato/artefato se converteu em realidade para uma dada comunidade. Uma vez que o conhecimento é controvertido e transitório, é necessário compreender como um “todo coerente” se torna legítimo, durável. Segundo Latour (2000), como o fato/artefato emerge do social e do material, é preciso considerar a fala dos humanos sobre as coisas e a representação das coisas de que os humanos falam, o que implica o conjunto de práticas que podem somente ser estudadas em redes reais, narradas e coletivas. A reconstrução de eventos em rede possibilita passar de uma temporalidade à outra, de um local ao outro, onde contexto e pessoas se redefinem. Para o autor, a controvérsia (ou, conforme exposto na abordagem situada, como situações de deslocamento na organização) permite e torna possível a constante aceleração do ciclo da acumulação, o que significa envolver relações tão diversas como poder, política, capacitações, interesses, documentos, mecanismos, práticas, entre outros.

## **2.1 Aprendizagem organizacional, poder e controle**

Dado que a relação analisada no presente trabalho é entre o processo de AO e o exercício do poder, considera-se que a produção de saberes e o poder estão imbricados e não posicionados no sujeito do conhecimento (Machado, 1979). Conforme Foucault afirma (1979:12): “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”.

Assim, há uma retroalimentação entre poder e aprendizagem, não manifestada somente em organizações, onde poder é espaço temporalmente situado na prática organizacional. Latour (2000), ao se referir às redes construídas que mobilizam, acumulam e recombinao mundo, destaca que diferentes espaços e tempos podem ser produzidos em seu interior; diferentes realidades espaciais e temporais podem ser manifestadas nas e por pessoas (Taylor e Van Every, 2011).

A rede (de conhecimento e controle) permite a delimitação e formalização do espaço externo onde os mediadores — como, por exemplo, as reuniões, os formatos e os dispositivos textuais — possibilitam a apropriação do espaço externo pela organização. Ao analisar a estrutura atual da sociedade capitalista, Castells (2003) argumenta que há uma nova forma espacial organizada em rede, rede esta que reorganiza as relações de poder na nova “sociedade em rede”. Boltanski e Chiapello (2009) focam esta nova forma capitalista e indagam sobre suas implicações na desigualdade e na exploração, fase esta que é delineada por densas formas de comunicação e conexão (conectores chamados Construtores de Rede).

Mediadores são humanos e não humanos que, representando a agência de um terceiro (como uma organização), estabelecem relações fazendo com que outros agentes façam coisas inesperadas (Latour, 2005). Nos termos de Castells (2003), as conexões são instrumentos de poder. Dada a mobilidade dos conectores (Boltanski e Chiapello, 2009), eles têm poder para conectar parte dos indivíduos enquanto outros permanecem em situação de imobilidade, fonte esta das desigualdades. Para não serem excluídos de tal participação, sujeitam-se à submissão e ao controle, ressignificando a compreensão.

Para Foucault (1986:03), o espaço externo é heterogêneo — manipula nossa vida, tempo, história — e “tem a curiosa propriedade de estar em relação com todos os outros lugares, mas de uma maneira que suspeita, neutraliza, ou inverte o conjunto de relações que deveria designar, espelhar, ou refletir”. Os mediadores autorizam a organização, pelo transporte com transformação (Latour, 2005) destes espaços externos, a integrar conhecimentos individuais e coletivos e constituir uma AO por meio de relações de poder e da rede.

As redes compreendem os nódulos e atuantes — humanos e não humanos (Latour, 2000). Para o autor, o cerne da rede é constituído pela “central de cálculo”, que reúne fatos e mecanismos e que concentra o maior número de capitalizações, sendo responsável por reunir, agrupar, transformar e combinar os traçados acumulados. Capitalização é a soma das mobilizações, avaliações, testes e elos. Para entender a capitalização, Latour (2000) afirma ser necessário compreender o processo de mobilização. A capitalização, que é produzida dentro de

centrais de cálculo — organizações — com base nos traçados acumulados (amostras, mapas, diagramas, registros, questionários, entre outros), confere vantagem e durabilidade à rede.

Por atuantes, Latour (2000) se refere à agência de humanos e de não humanos. Desde que tempos e espaços são constituídos pela prática situada na materialidade, na qual emergem atuantes organizacionais (Taylor e Van Every, 2011), faz-se possível compreender movimentos e artefatos. A agência não humana, analisada em forma de textos neste trabalho, atua como mediadora do processo de AO, estando os agentes humanos conectados a textos e formatos que circulam na rede, podendo levar estes atores a fazer coisas não programadas (Latour, 2005). Os elementos textualizados desempenham uma ação em nome da organização, tornando-a presente espacial e temporalmente na rede, e a rede, espacial e temporalmente na organização. Para Boltanski e Thévenot (1991), humanos, ao justificarem suas ações, formam o social e proveem uma teoria de ação do processo pelo qual mundos sociais são formados.

A padronização tornou-se importante nas organizações por consolidar produtos, equipamentos e recursos (Thevenot, 1984). Assentado em Law (1987), é possível considerar que a estabilidade e a forma advêm da interação de elementos heterogêneos (formatos, concentrados, enlaces, materiais, atores, interações, entre outros). Para Law (2002), o formalismo expressa, revela informações relevantes sobre práticas do conhecimento.

Callon (2002), que descreve organizações como compostas de conhecimento, aponta que dispositivos escritos acabam por integrar aprendizagens individuais e coletivas. O autor, com base na literatura de conhecimento organizacional, busca resolver tensões organizacionais por meio de elementos textualizados, tensões estas que se dão entre conhecimento tácito e explícito, ação coletiva e individual, rotina e criatividade, e centralização e descentralização. Tensões que se dão entre conhecimentos de *background* e *foreground*; conhecimento é fonte e resultado do processo de AO (Patriotta, 2003). É por esse motivo que se reconhece o formalismo como importante para o exercício do poder (Herzfeld, 1992).

Para Silveira e Filho (2005:38),

é esse fluxo de sentidos e imagens que o objeto dispersa no mundo que é capaz de veicular aspectos singulares das reminiscências do sujeito devaneante, pelas ações de rememorar vivências passadas e experimentar a tensão entre esquecimentos e lembranças a partir do contato com a materialidade da coisa e os sentidos possíveis que ela encerra consigo.

A concepção de Foucault (2007) acerca do poder diferencia-se das concepções tradicionais de poder, pois compreende que o poder não está contido em determinado objeto, cargo ou função, mas que de maneira geral o poder se dá e se desenvolve a partir das relações entre os indivíduos em dado contexto social. Logo, os indivíduos estão inseridos em uma rede de poder, e a partir de um conjunto estruturado de relações são capazes de estabelecer restrições e aspectos proibitivos e de controle sobre o corpo. Dessa maneira, Foucault (2007:119) afirma que o corpo humano entra em uma “maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe”. A partir disso, o corpo acaba por se sujeitar a métodos de controle cada vez mais sutis, ao passo que essas forças são capazes de sujeitar

e impor uma relação de docilidade-utilidade, sendo o que o autor compreende como “disciplinas”. Essas disciplinas se utilizam de diversas técnicas de controle que visam reprimir comportamentos mediante a alocação de indivíduos em um espaço físico (individualizado) e são esses espaços físicos delimitados que possibilitam não só vigiar e coibir “comunicações perigosas”, mas individualizar os sujeitos, facilitando seu controle. Para o autor, a disciplina é definida a partir da individualização através do espaço, inserindo os corpos em um espaço individualizado, que os classifica e combina.

Para Foucault (1979:126), a organização pode “intervir onde, quando e como”, fazendo “aparecer as relações de dominação próprias à relação institucional”. Por meio do Panóptico de Bentham, em uma estrutura arquitetural disposta no centro de um espaço físico (torre de vigilância) e rodeada por uma construção periférica dividida, o autor expressa como vigilância e exclusão são capazes não só de vigiar, mas de controlar os sujeitos a partir de um espaço que individualiza e que impossibilita aglomerações. Logo, esse dispositivo, mecanismo de poder para Foucault que se multiplica no meio, por meio de um efeito de contraluz, possibilita organizar as unidades de espaço que permitem a vigilância constante, sendo capaz de induzir um detento, um louco ou um operário, por exemplo, a um estado consciente e permanente de visibilidade, possibilitando o uso automático do poder. Ou seja, esses sujeitos não sabem se de fato estão sendo vigiados, mas são capazes de ter certeza que a qualquer momento podem estar passivos de tal vigilância.

O Panoptismo, entendido como forma abstrata, busca não apenas ver sem ser visto, “mas impor uma conduta qualquer a uma multiplicidade humana qualquer” (Deleuze, 2005:43). De acordo com o autor, para efetivar a imposição de uma conduta, uma determinada multiplicidade deve ser reduzida, tomada em espaço restrito e delimitado, e repartida neste espaço-tempo. A conduta é imposta por meio de “técnicas e procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade” (Foucault, 1979:12).

Foucault (2007) afirma que o poder disciplinar exerce controle sobre o desenvolvimento de uma ação e não sobre seu resultado, possibilitando um controle mais eficiente sobre os indivíduos. Porém, o poder não é sumamente negativo (Foucault, 2007), mas sim produtivo (produz o real e domínios de objetos). Relações de poder incluem o conhecimento como aspecto da prática concreta (Chiva e Alegre, 2005), conformam um instrumento de análise para explicar o aparecimento, a produção e o porquê de saberes (Foucault, 1979:7). Dessa forma, a relação entre poder e saber inclui o fluxo e a apropriação de conhecimentos e, por extensão, envolve o processo de aprendizagem organizacional e interorganizacional. A partir da fundamentação teórica apresentada, a próxima seção descreve o delineamento metodológico da presente pesquisa.

### 3. Metodologia

O objetivo geral deste estudo é analisar a relação entre conhecimento, aprendizagem organizacional e poder, que permite controle, a partir da implantação, seguimento e avaliação de

um Programa Nacional de Ensino de Inglês pela Coordenação da Secretaria da Educação e Cultura em Coahuila, México.

Na presente pesquisa adota-se abordagem qualitativa (Creswell, 2009), que busca estudar o fenômeno por meio das interpretações dos atuantes. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. É exploratória porque busca explorar uma relação ainda não claramente sustentada, neste caso, entre AO e poder. É descritiva porque relata o fenômeno social estudado, envolvendo sua configuração, estrutura, atividades, mudanças no tempo e relacionamentos (rede) com outros fenômenos (Godoy, 2006). Latour (2006) afirma que o pesquisador tem o dever de descrever o que os atuantes fazem para expandir, para relacionar, para comparar e organizar. Para o autor, o pesquisador deve ir, ouvir, aprender, praticar e mudar constantemente a visão através do trabalho de campo, sempre com o intuito de produzir novas e robustas descrições.

A estratégia de pesquisa adotada é a de estudo de caso único, pois permite estudar uma unidade social profunda e intensamente, de forma prática dentro de seu contexto natural e imerso em sua realidade sociomaterial (Martins e Theóphilo, 2007; Merriam, 2009). O caso escolhido atendeu ao critério de representar o fenômeno e configurar-se como situação particular para a análise da relação entre aprendizagem, conhecimento, poder e controle, bem como aos critérios de acessibilidade e disponibilidade em participar do estudo. Ademais, o estudo de caso único escolhido atende a dois dos cinco critérios estabelecidos por Yin (2005): (1) satisfaz todas as condições para compreender o processo de AO com base na lente teórica escolhida (Programa Nacional como controvérsia); e (2) representa uma situação rara em países latinos, uma vez que se trata de um programa bilíngue público para pré-escolas e escolas fundamentais do estado de Coahuila.

A pesquisa tem um corte transversal no ano de 2011, com aproximação longitudinal (Neuman, 1999) devido ao caráter processual e temporal do processo de AO. Inicialmente realizou-se um levantamento de dados relativos a situações passadas, onde se fez necessário retroceder às origens do planejamento do Programa em inglês em 1993-94 e a concepção e implantação do Programa pela Coordenação, que se iniciou no ano letivo de 1995-96. O nível de análise foi interorganizacional.

A presente pesquisa utilizou três fontes de coleta de dados primários e secundários: entrevistas, observação não participante e documentos (Yin, 2005). A pesquisa documental contou com pesquisas bibliográficas, relatórios, documentos, estatísticas, agendas, propostas, memorandos, minutas, correspondência, entre outros. As entrevistas buscaram compreender o significado que os atuantes atribuem a questões e situações em determinados contextos (Martins e Theóphilo, 2007). Elas foram realizadas no ambiente de trabalho e com roteiro semiestruturado. Ao todo, foram realizadas 41 entrevistas entre junho e dezembro de 2011, *in loco*. Todas foram gravadas, integralmente transcritas e codificadas. Alguns atores foram entrevistados duas ou três vezes. Entrevistaram-se a coordenadora do Programa (CP), os assessores de cada região (Região Norte — ARN; Região Sul — ARS; Região Carbonífera — ARC, Região Centro — ARCe, Região Laguna — ARL), a coordenadora dos assessores (CAss), a Assessora Pedagógica (AP), o *designer* (De), a coordenadora administrativa (CAadm), três enlaces técnicos da Oficina Regional Sul (ET1, ET2, ET3), quatro enlaces administrativos da



Oficina Regional Sul (EA1, EA2, EA3, EA4), seis professores de escolas e pré-escolas da Região Sul (P1 a P6), e seis diretores das escolas e pré-escolas da Região Sul (D1 a D6). A média de duração foi de 45 minutos, sendo mantido em sigilo o nome dos entrevistados, que foram codificados para posterior análise. A identificação do nome do Programa estudado e dos nódulos da rede foi devidamente autorizada.

A observação realizada foi não participante, que se configura como aquela em que o pesquisador observa aparências, eventos, ações, comunicações, comportamentos e não assume funções dentro do caso. Ao pesquisador foi oferecida uma estação de trabalho na Coordenação e na Oficina Regional Sul nos meses de junho e outubro de 2011, o que permitiu uma imersão no campo significativa. Acompanhado pelo enlace técnico 1, o pesquisador visitou as escolas onde pôde conversar com professores e diretores. O conteúdo das observações — descritivas e reflexivas — foi registrado em um diário de campo (Godoy, 2006). Uma festa de boas-vindas foi realizada pela Coordenação para receber o pesquisador, dando mostras da hospitalidade mexicana.

Os dados da pesquisa documental foram analisados pela técnica de análise documental. Os dados das entrevistas e da observação foram analisados pela técnica de análise de conteúdo temática, que buscou padrões entre os achados de acordo com os objetivos do trabalho (indicadores não quantitativos), e não a contagem de termos, para descobrir os “núcleos de sentido” (Bardin, 2004). Os dados foram coletados e analisados até se atingir o ponto de saturação dos dados.

Quanto à confiabilidade e validade desta pesquisa, os procedimentos utilizados para garanti-las foram a triangulação dos dados de diferentes fontes de informação e a verificação de possíveis evidências; a apresentação das informações negativas ou discrepantes, as quais se opõem aos processos de interação ou o afetam negativamente, aumentando a credibilidade do relato; a permanência no campo em tempo prolongado; e a comunicação dos resultados por meio de descrição rica e densa (Triviños, 2006; Martins e Theophilo, 2007; Creswell, 2009).

Desta forma, concordando com orientações metodológicas apresentadas por Patriotta (2003), no desenvolver da pesquisa procurou-se: (1) seguir o atuante enquanto *busy at work*, bem como aproximar-se das práticas locais, das interações face a face e das controvérsias; e (2) utilizar, no desenvolvimento do estudo, uma análise mais ampla que envolvesse noções de sociedade, normas, valores, culturas, estruturas e o contexto social.

A próxima seção descreve e apresenta o Programa de inglês que foi implantado e seguido por sua Coordenação, seguindo a recomendação de Merriam (2009) de que o estudo de caso deve abranger uma descrição do local e/ou dos indivíduos, acompanhado pela análise dos dados coletados por tema ou problema.

#### **4. Contexto, história e apresentação da rede do Programa de inglês**

“O solitário mexicano ama as festas e as reuniões públicas. Tudo é ocasião para reunir-se. Qualquer pretexto é bom para interromper a marcha do tempo e celebrar com festas e cerimônias homens e acontecimentos. Somos um povo ritualístico” (Paz, 1997:68).

O Programa de ensino do idioma inglês, política pública educacional, emerge e converge com esta vida social híbrida. Coahuila, estado que faz fronteira ao norte com os Estados Unidos da América, marca o estilo de vida do mexicano com o idioma, marcos, costumes e consumo americano. A vida das pessoas que habitam este estado conjuga-se com o ensino do inglês a partir da pré-escola, que se dá concomitantemente ao processo de alfabetização do idioma espanhol. Entretanto, não são somente a fronteira, as instituições mexicanas e estrangeiras as responsáveis pela existência e pertinência do Programa, mas sim um complexo (des)ordenamento organizacional, social e político.

O tema talvez mais recorrente durante a realização das entrevistas na Secretaria de Educação e Cultura de Coahuila (Secc) tenha sido o profundo entrelaçamento entre o ensino de línguas e a história educacional mexicana. Isso porque certa preocupação com o domínio das línguas estrangeiras, inclusive como estratégia de valorização das inúmeras línguas e das culturas nacionais, sempre figurou como um elemento ético, político e pedagógico que faz parte da memória histórica das pessoas que organizam a educação em Coahuila (Suárez, 2001; Secretaria de Educação Pública, 2008).

#### ***4.1 Apresentação do contorno da rede do Programa de inglês***

O planejamento do Programa de inglês iniciou-se em 1993-94, organizado pela quase “mitológica figura” da coordenadora atual do Programa (CP):

Em 93/94 inicia o planejamento. Foi um ano de planejamento, de organização, de revisão de materiais, organizando a estrutura, com quem iria trabalhar, de como iria ser a dinâmica. (...) Foram 100 escolas que trabalhei no primeiro ano. Acontece que tive um ano para me preparar e planejar. Os colaboradores, que selecionei eu mesma de acordo com o perfil e um bom nível de inglês, vinham todos de escolas particulares, iniciando em agosto de 1995.

Idealizado pela Secc do México, o Programa de Inglês em Educação Básica de Coahuila (PIP) foi uma iniciativa estatal levada a cabo em um tempo em que o ensino do idioma inglês se dava obrigatoriamente somente nos anos finais do ensino fundamental.

A CP, ao difundir os resultados de seu Programa em eventos, congressos e reuniões, influenciou outros estados a criarem seus próprios programas de inglês. Diversas metodologias surgiram então em 21 dos 32 estados mexicanos. A SEP do México, consciente desta diversidade, decidiu tornar nacional o ensino de inglês para toda a educação básica — consonante com o parâmetro curricular nacional — no ano escolar de 2009-10 por meio do Programa Nacional de Inglês para a Educação Básica (Pnieb). Com base na Aliança pela Qualidade da Educação, assinada em 15 de maio de 2008, formalizou-se um pacto político entre o governo federal e o Sindicato Nacional de Trabalhadores da Educação (SNTE). O Acordo de 2008 marca a concepção do Pnieb, que representa para a presente pesquisa uma controvérsia.

O Pnieb surgiu com novos valores, e definiu uma nova forma de ensinar inglês tendo como base as competências e práticas sociais, um discurso que orienta a educação nacional

em todo o México. Desde o ano escolar de 2009-10, a Coordenação deste Programa ficou responsável por implantar, seguir e avaliar os Programas Estadais de Inglês em Educação Básica (PIP e Pnieb), que passaram a coexistir.

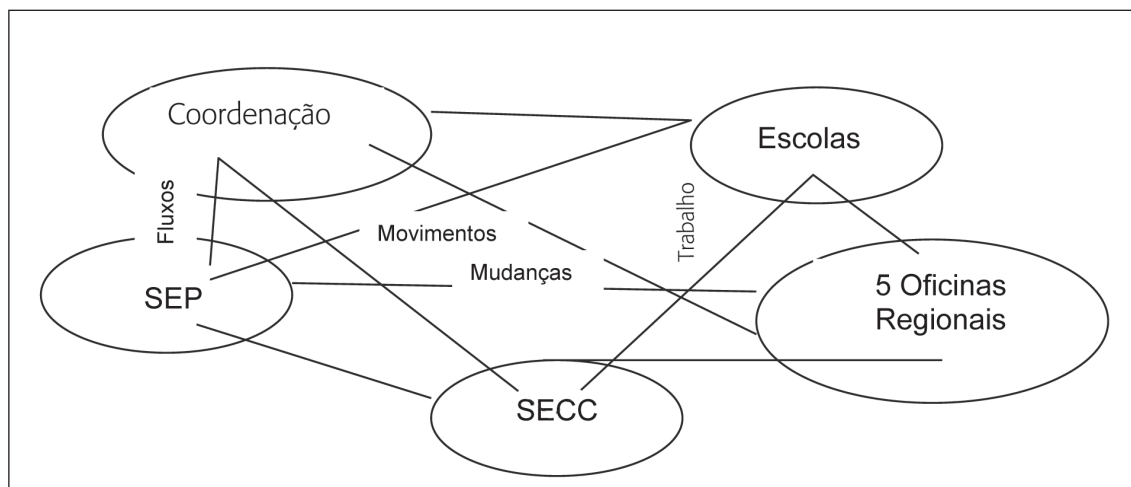
No início, a CP estava presente em todas as escolas e salas de aula das cinco regiões para assegurar-se de que a implantação do PIP estava resultando em aprendizagem de inglês. No entanto, com a criação do Pnieb, o Programa ganhou tal dimensão que ficou inviável seguir e avaliar *in loco* todos os nódulos da rede do Programa. Para obter controle sobre a implantação do Programa, a Secc dividiu o estado de Coahuila em cinco regiões, a saber: Sul; Laguna; Centro; Carbonífera; e Norte. A Coordenação localiza-se na região Sul. Para cada região foi criada uma Oficina Regional.

O que começou com Coahuila em 1995-96, sendo primeiramente adotado por estados fronteiriços, logo se espalhou por quase todo o país e, no início do ano letivo 2009-10, ganhou *status* de Programa Nacional em fase piloto. No ano escolar de 2010-11, a Coordenação era responsável por ensinar inglês como segunda língua para 164.539 estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em 520 escolas e coordenar o trabalho de 779 professores. No período de finalização da coleta de dados, em 2011, o Programa Nacional encontrava-se na terceira fase do projeto-piloto com total de três fases (SEP, 2008).

#### 4.2 Nódulos da rede do Programa de inglês e as atividades dos atuantes

Na figura 1 é possível considerar os mencionados nódulos que compõem, trabalham, movimentam e transformam a rede do Programa de inglês da Secc.

Figura 1  
A rede do Programa de inglês na educação básica no México



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Latour (2006).

### 4.2.1 A Secc e a SEP

A Secc é composta por cinco subsecretarias, a saber: (1) Administração e Recursos Humanos; (2) Planejamento Educativo; (3) Educação Básica; (4) Educação Média e Educação para o Trabalho; e (5) Educação Superior, e conta com diversos escritórios regionais — subdireções de serviços educacionais. A SEP — equivalente a um Ministério da Educação — considera a Secc uma oficina de serviços federais de apoio à educação, uma organização dentro de sua estrutura — assim como as 31 outras Secretarias de Educação do país —, pois a política educacional é nacional, assim como é o currículo, que conta com participação limitada dos estados (Sene, 2008).

### 4.2.2 Coordenação

A Coordenação conta com as áreas acadêmica, administrativa e a Chefia. A área acadêmica conta com cinco assessores, um para cada região de Coahuila, uma coordenadora dos assessores e uma assessora pedagógica. Os assessores técnicos, com base em documentos e estatísticas recebidos da prática escolar, desenvolvem materiais e capacitações.

A área administrativa da Coordenação é integrada por uma coordenadora administrativa, dois auxiliares administrativos e dois *designers*. Os auxiliares são encarregados de registrar e concentrar os formatos recebidos pelos assessores das cinco regiões, bem como de arquivar estes formatos uma vez concentrados (textos com informações concentradas). Os concentrados de diferentes regiões são então concentrados pela chefia, representada pela coordenadora do Programa, que conta com uma secretária.

### 4.2.3 Oficinas Regionais

Os enlces técnicos e administrativos das Oficinas Regionais atuam com os atores da Coordenação, a fim de atender o número total de escolas, professores e alunos. Em cada uma das cinco Oficinas Regionais, trabalham de cinco a 11 enlces que são responsáveis por: (1) visitar a totalidade das escolas e preencher formatos de seguimento, observação e avaliação do uso da metodologia do Programa em sala de aula pelos professores; e (2) controlar aspectos administrativos do Programa por meio destes mesmos dispositivos textuais. Estes textos são concentrados por região e enviados à Coordenação, localizada nas dependências da Secc em Saltillo, capital de Coahuila.

Os enlces técnicos comparecem nas Oficinas Regionais apenas uma vez por semana: “geralmente estamos todos nas escolas, com exceção de um dia da semana quando temos a reunião dos enlces e intercambiamos ideias, damos dicas” (ET3). Já os enlces administrativos estão de segunda a sexta-feira nas Oficinas Regionais. Os enlces preenchem muitos formatos, pois são responsáveis pelo seguimento e avaliação da metodologia de ensino e pelo

controle administrativo do Programa nas escolas. Para um professor da Região Sul é simples a diferença entre o trabalho do enlace técnico e do enlace administrativo: “os Técnicos são encarregados de supervisionar e visitar escolas, os Administrativos de assuntos de documentação e dos formatos nas Oficinas Regionais” (P2).

#### 4.2.4 Escolas

Para que o Programa ocorra, não basta o duplo movimento entre Oficinas Regionais e Coordenação. Os professores também trabalham na rede nas escolas e pré-escolas distribuídas pelas cinco regiões de Coahuila, e são capacitados para representar em sala de aula a metodologia elaborada pela Coordenação. Eles assumem diversas turmas, em mais de uma escola, movimentando-se — com seus materiais, guias, planejamentos de aula, formatos e demais objetos — por áreas rurais, urbanas e outras consideradas marginalizadas.

O registro em diário de campo de uma das observações realizadas durante o acompanhamento de uma visita de um enlace técnico às pré-escolas da região Sul ilustra a relação entre os atuantes das escolas: “16/6/2011: Em alguns momentos o enlace parou e observou a aula, tirando fotos e reparando na organização do salão; o enlace igualmente recolheu uma amostra de livros dos alunos e observou se estavam preenchidos e com comentários do professor”. A partir da apresentação descrita, a seção a seguir analisa as relações entre conhecimento, aprendizagem, poder e controle na rede do Programa.

### 5. Relações de conhecimento, aprendizagem, poder e controle na rede do Programa

A escolha de estudar as relações entre conhecimento, aprendizagem, poder e controle a partir da Coordenação, e não na Secc ou na SEP, se dá pela posição de centralização que ela ocupa na rede, o que pode ser confirmado em campo, conforme o relato: “Nós [Coordenação], aqui, não somos a Secc, mas como todos trabalhamos para a Secc, o material é da Secretaria. Mas tudo que se plasmou em um registro de avance programático e de um caderno de trabalho surgiu aqui. E daqui se dá seguimento muito específico a esses objetivos” (CAss).

O Programa de inglês é implantado e avaliado pela Coordenação por meio de uma rede (trama e contextura), um instrumento de ação da própria Coordenação. Enquanto a Coordenação desenvolve materiais e capacitações, concentra documentos, cria estatísticas e planeja a ampliação do Programa, as Oficinas Regionais observam e avaliam os professores do Programa *in loco*, trasladando — transporte de lugares com transformação massiva (Latour, 2005) — a realidade escolar das cinco regiões à Coordenação, por meio da rede.

Dessa maneira, a Coordenação como cerne da rede constitui-se como uma “central de cálculo” (Latour, 2000). É a rede de controle organizada a partir da Coordenação que “objetiva” a prática escolar, e que faz chegar a ela os conhecimentos criados na prática escolar,

opiniões dos professores sobre materiais e formações, bem como resultados dos testes e avaliações feitos pelos alunos das escolas do Programa.

O Pnieb, compreendido nesta pesquisa como uma controvérsia (Latour, 2000), possibilitou abrir a caixa preta do processo de aprendizagem da Coordenação. Atenção especial é dada ao papel dos textos (agentes não humanos). Assim, as próximas seções analisam a relação entre conhecimento, aprendizagem, poder e controle por meio dos elementos heterogêneos: formatos, concentrados, materiais, capacitações, reunião, documentos, metodologia, agenda e os atores da rede do Programa.

### **5.1 Relações analisadas pelos formatos do Programa**

Enlaces técnicos visitam escolas nas regiões, assistindo aulas e preenchendo formatos (dispositivos textuais) de seguimento e avaliação sobre os materiais e a metodologia, que são enviados aos enlaces administrativos. Os enlaces administrativos, com base em todos os formatos de uma região, concentram conhecimentos diversos criados e compartilhados por professores e enlaces técnicos sobre: os métodos de ensino que resultaram melhor (ou não) com determinados grupos; que atividades novas não puderam ser realizadas pelo tempo limitado, ou até mesmo em razão de que o conteúdo da atividade não se adequa à faixa etária dos alunos; que oficinas (*workshops*) desenvolvidas nas capacitações puderam ser replicadas em sala de aula (ou não); que estratégia de controle de grupo foi eficaz em sala de aula; que canções os alunos gostam; e assim por diante.

O enlace administrativo envia o concentrado de uma determinada região para o assessor técnico, que analisa as conversações e interações cristalizadas em forma de texto, resumindo sugestões de mudança de atividades e materiais, dificuldades e facilidades dos professores, opiniões sobre o trabalho dos enlaces e a pertinência das capacitações.

Os formatos que circulam pela rede do Programa permanecem em posse da coordenadora administrativa, que é responsável por organizá-los e atualizá-los. Assim, eles delimitam áreas claras de observação, seguimento e avaliação, e agrupam conhecimentos individuais e coletivos (Callon, 2002), permitindo à Coordenação do Programa ter uma noção precisa de como o professor está se relacionando com os materiais e com os alunos, servindo de base para processos de *organizing* e de tomada de decisão. É possível agrupar a totalidade de formatos recebidos em três grupos, a saber: (1) Formatos da Coordenação; (2) Formatos das Oficinas Regionais; e (3) Formatos das Escolas.

Formatos da Coordenação: São 13 os formatos com os quais a Coordenação se relaciona. Oito dos 13 formatos têm a função de exercer verificação administrativa do Programa pelos assessores, como o registro de dados pessoais do professor, que deve indicar disponibilidade de tomar capacitações. Cinco dos 13 documentos têm a função de exercer controle pedagógico a partir da Coordenação, como o registro do total de supervisões, avaliações e assistências realizadas a escolas pelos enlaces, onde professores com notas C e D são apontados e registrados.

**Formatos das Oficinas Regionais:** São 17 os formatos com os quais as Oficinas Regionais se relacionam. Dos 17 formatos, 13 têm a função de exercer controle administrativo do Programa pelos enlaces técnicos e administrativos sobre alunos, professores e diretores, como a ficha com dados gerais do professor e as horas não trabalhadas. Quatro dos 17 documentos têm a função de controlar a metodologia de ensino de inglês pelos enlaces das Oficinas Regionais, abrangendo, por exemplo, a inspeção de concentrado de médias de todos os alunos de todas as escolas.

**Formatos das escolas:** A cargo das escolas ficam os seguintes formatos que devem ser entregues aos enlaces técnicos: formato de autoavaliação e pesquisa de seguimento e apoio a professores, preenchido pelos professores; avaliação anual, preenchida pelo diretor com comentários, opiniões e sugestões sobre o professor; e programação do Ciclo Escolar. Diretores e professores devem preencher, colocar o nome e assinar, carimbar documentos que ficam em posse das Oficinas Regionais e da Coordenação. A assinatura configura, marca a responsabilidade individual e de poder pessoal imediato (Herzfeld, 1992).

Os formatos descritos nestas três categorias representam a organização, desempenham uma ação em seu nome, tornam a Coordenação presente espacial e temporalmente nas cinco regiões e as cinco regiões presentes espacial e temporalmente na Coordenação (Foulcault, 1986). Formatos que possibilitam pelo transporte com transformação (Latour, 2005): (1) o controle administrativo e pedagógico do Programa; (2) o controle do conteúdo da metodologia; e (3) o controle dos professores a partir da Coordenação.

Por portar agência estabelecida pela Coordenação, os formatos têm um papel performativo, visto que interrogam representantes locais do Programa como assessores, enlaces, professores e diretores. O texto é a base da conversação entre hábitos discursivos da Coordenação, dos enlaces, das escolas, estabelece agendas, supervisiona, julga e liga diferentes hábitos discursivos (Taylor e Van Every, 2011), o que salienta ainda mais o papel do texto como agente. Os nódulos que fazem parte da rede do Programa, bem como todos os seus atuantes/protagonistas, são manipulados pelo que eles pensam ser um objeto com o qual eles têm de conviver (Taylor e Van Every, 2011).

É interessante ainda notar a necessidade de armazenamento de documentos, mesmo que muitas vezes em duplicidade, que é fonte de força (Latour, 2000), para que a Coordenação possa cruzar os dados e rastreá-los. O texto cria um padrão. O formalismo pode revelar muito sobre as organizações complexas, as práticas de conhecimento e aprendizagem (Law, 2002). A padronização tornou-se importante nas organizações por consolidar produtos, equipamentos e recursos — como o Pnieb (Thévenot, 1984). A próxima seção descreve, por meio de reunião, como se dá a produção de formatos e concentrados.

### 5.1.1 Reunião como exemplo da produção dos formatos e concentrados

A reunião em questão é de “Avaliação do Ciclo Escolar 2010/2011: Pnieb”, a qual foi presenciada e registrada durante a fase de observação não participante. Estiveram presentes na

reunião 14 professores que geraram 14 formatos de avaliação. Com base nesses formatos, o ET1 estruturou o concentrado. Esse concentrado descreve para a Coordenação a opinião dos professores sobre o ciclo escolar 2010-11, as demandas e a postura profissional.

Um dos professores, por exemplo, chama atenção para os diferentes formatos que cabem a ele preencher, como: “planejamento, folhas de avaliação, assistência, o contrato. Creio ser a quantidade necessária para ter um bom controle sobre nós” (P5). O discurso do professor demonstra a aceitação dos diferentes formatos que circulam na rede do Programa. Em outra escola, ao perguntar para um diretor se são muitos os formatos que o Programa solicita da escola, esse expressou com um “tom um tanto amargo” que: “Para mim é negativo. Se apenas soubessem o que está sendo trabalhado já bastaria, não é necessário que se traduza em outro caderno, e em outro, e em outro. São muitos os documentos que vejo como desnecessários” (D6). No entanto, essa visão negativa do principal meio de controle a distância da Coordenação não é suficiente para afetar a atuação da agência dos textos.

Considerando outras entrevistas com os diretores, verificou-se que eles assumem que os formatos são importantes:

Um mal necessário para que a professora não se perca. Tem que ter seu planejamento, indiscutivelmente. Tem que ter a avaliação de seu trabalho, igualmente. Tem que ser supervisionada também. Então eu creio que é pesado pela quantidade de trabalho e de grupos que tem a professora, mas, enfim, é necessário (D5).

Assim, o formato se transforma no professor, no uso da metodologia e na prática escolar, convertendo-se no todo (Silveira e Lima Filho, 2005). As conversações da reunião inscritas em textos possibilitam à Coordenação agrupar, articular e transformar os conhecimentos (de indivíduos e grupos) criados e compartilhados a partir da prática escolar (quadro 1).

#### Quadro 1

##### Fonte e resultado do processo de criação do conhecimento a partir da Reunião de Avaliação do Ciclo Escolar 2010-11 do Pnieb

Código/Fonte	Reprodução do Código	Inscrição/Autoria da Reprodução	Resultado
Reunião	Formatos e Concentrados	Professores e enlaces	Integração das aprendizagens individuais e coletivas

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dispositivos escritos, formatos e concentrados, integram em um mesmo movimento as aprendizagens individuais e coletivas (Callon, 2002). É possível pensar o objeto (concentrado, formatos e formulários que derivam da reunião), para tanto, como um meio que remete à elasticidade da memória como forma de: (1) dar ênfase no estudo das associações/processos pelos quais ocorre a aprendizagem; (2) não questionar “quem” aprende, uma vez



que a aprendizagem individual por meio de objetos pode ser considerada organizacional, onde o material acaba reflexivamente (re)situando o sujeito; (3) enxergar a aprendizagem organizacional como algo positivo e negativo; e (4) empiricamente resolver tensões entre conhecimentos de *background* e *foreground* (Patriotta, 2003).

## **5.2 Relações pelos materiais, capacitações e a metodologia do Programa**

A coordenadora dos assessores concentra sugestões, facilidades, dificuldades, opiniões, amstras, resultados e estatísticas das cinco regiões para discuti-las com a coordenadora do Programa. Em conjunto, as coordenadoras dos assessores e do Programa decidem que mudanças realizar, que materiais adequar, que atividades desenvolver, as capacitações a serem ofertadas no próximo ciclo escolar e assim por diante. Com base na decisão das coordenadoras dos assessores e do Programa, a assessora pedagógica, junto a consultores externos, desenvolve novos materiais, trabalha na adequação das atividades, desenvolve capacitações, que são operacionalizadas pelos *designers* da Coordenação.

Uma vez que um novo material é elaborado ou que um velho material é readequado, a Coordenação, antes de implantá-lo, oferece capacitações que visam compartilhar este novo corpo de conhecimento com os enlaces técnicos e professores. A partir do momento que este material passa a ser utilizado por professores em sala de aula, a Coordenação começa a seguir e avaliar a distância por meio das Oficinas Regionais. Em paralelo, novos conhecimentos são acumulados sobre a pertinência, eficácia e usabilidade deste material.

### **5.2.1 Capacitações**

As capacitações ocorrem tanto para os professores novos quanto para os professores que estão atuando nas escolas, e são organizadas pela Coordenação e por fornecedores de materiais.

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

Ao inquirir os professores sobre o número e temas das capacitações que receberam no ciclo escolar de 2010-11, as narrativas confirmam o exposto tanto pela Coordenação como pela Oficina Regional Sul: “Tivemos quatro ou cinco capacitações nesse ciclo” (P2); “Do Pnieb eu levo quatro. Do PIP vai ter uma no final do ano, em julho. Como o Pnieb acaba de entrar, está tendo mais capacitações, em Saltillo estão nos capacitando. De maneira geral é muita

gente nova que entra no Programa, não são professores que já estavam” (P1). Mesmo sob pressão da Coordenação, das Oficinas Regionais e do dia a dia, o professor refere-se ao conteúdo e à estratégia das capacitações como básicos e rotineiros.

Os professores declararam que as capacitações geram para eles conhecimentos sobre planejamento, desenvolvimento de atividades, realização de aulas públicas, dinâmica de grupo, características de estudantes, entre outros. Conhecimentos que são desenvolvidos pela Coordenação com base em diversas opiniões, sugestões, e avaliações, que resultam das interações de enlces técnicos com professores, e que são compartilhados com os professores por meio das capacitações. O quadro 2 demonstra os conhecimentos.

Quadro 2  
Fonte e resultado do conhecimento na Coordenação a partir das capacitações

Código/Fonte	Reprodução do Código	Inscrição/Autoria da Reprodução	Resultado
Capacitação	PPT, palestra, <i>workshop</i>	Enlces técnicos e capacitadores externos	Conhecimento sobre a formação dos professores quanto a planejamento, desenvolvimento de atividades, realização de aulas públicas, dinâmica de grupo, características de estudantes etc.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para a assessora pedagógica, as capacitações — que são ministradas pelos enlces, por pessoas externas e que, também, se explicam pelos próprios textos — têm um papel ativo na formação dos professores. Para ela, os professores, e somente eles, podem apontar o que deve ser ensinado nas capacitações, pois são eles que enfrentam as situações sociais.

Desta forma, capacitações, oficinas e visitas de seguimento e avaliação, quando minutadas, permitem controlar o comportamento dos professores em sala de aula, utilizar os materiais e acumular conhecimentos na prática escolar. Quando a coordenação verifica que poucos professores assistiram às capacitações, ela pode elaborar mecanismos coercitivos que demandem sua presença. Ao ler *feedbacks* precisos e angustiados, a Coordenação pode elaborar respostas e materiais pedagógicos que apoiem a prática docente; entre outros inúmeros exemplos de traduções passíveis de serem realizadas pela Coordenação.

## 5.2.2 Metodologia do Programa

A metodologia do Programa de inglês é sustentada pelos materiais que desempenham e representam o Programa nas cinco regiões de Coahuila. Portanto, a metodologia é tratada como mediadora e não como intermediária, é agente com capacidade de mediação que faz com que os outros façam coisas (Latour, 2005), faz com que o professor planeje a aula no espaço determinado, que desenvolva atividades demarcadas, faz com que alunos respondam questões, faz com que o professor toque músicas e canções, e assim por diante.

Assim, os materiais que compõem a metodologia do PIP e do Pnieb — corpos de conhecimento que são compartilhados com professores por meio das diversas capacitações — acabam por gerar conhecimentos sobre como ensinar, o que ensinar, com quais materiais de apoio, em quanto tempo, a falar, entender e escrever em inglês, conforme quadro 3.

Quadro 3

### Fonte e resultado do conhecimento na Coordenação a partir dos materiais e metodologia

Código/Fonte	Reprodução do Código	Inscrição/Autoria da Reprodução	Resultado
Materiais/metodologia PIP e Pnieb	Capacitações e aulas	Enlaces técnicos e capacitadores externos	Fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem de inglês

Fonte: Elaborado pelos autores.

A metodologia de ensino do PIP e do Pnieb não é apenas controlada, mas também se constitui como um verbo de ação que faz a mediação desse controle; determina, permite, oferece recursos, alenta, sugere, influi, bloqueia, faz possível, proíbe, autoriza e é base para ação humana (Latour, 2005). Dito de outra forma, a metodologia desenvolvida para o ensino de inglês acaba por mediar o próprio processo de controle da metodologia pela Coordenação, ao mesmo tempo que acumula conhecimento. Assim, a verdade é produzida por meio das múltiplas coerções e produz efeitos regulamentados de poder (Foucault, 1979). A partir desta relação é possível demonstrar a importância do papel dos conectores, que circulam na rede, para a análise do processo de AO (Castells, 2003; Latour, 2005; Boltanski e Chiapello, 2009).

A partir de um dos materiais que compõem a metodologia do Programa de inglês, denominado Syllabus, exemplifica-se empiricamente como se dá o acúmulo de conhecimento e o controle a distância a partir da Coordenação.

### 5.2.3 Exemplo de material que compõe a metodologia – Syllabus e Scope and Sequence – decomposição e estabilização da controvérsia

O Pnieb está baseado em um documento chamado Syllabus que orienta a metodologia do Programa. Segundo uma das assessoras entrevistada: “O Syllabus contém todo o conteúdo curricular do Pnieb. São cinco unidades por ano; cinco para o terceiro ano de pré-escolar, cinco para o primeiro ano do ensino fundamental e assim por diante” (ARC).

No ano escolar de 2009-10 as escolas receberam o projeto-piloto do Programa com um Syllabus estruturado horizontalmente. Uma das mudanças mais impactantes foi a reestruturação deste material para a forma vertical. Essa transformação é um exemplo de mudança gerada a partir da prática escolar, com vistas a decompor uma controvérsia em afirmação, sobre a utilização de um material usado nas escolas e pré-escolas das 32 Secretarias de Educação, transformações estas mediadas pelos acordos e minutas que resultam das reuniões e docu-

mentos. O novo Syllabus constituiu tópicos de conversação (Taylor e Van Every, 2011), uma nova fonte de conhecimento, conhecimento este que é produto da prática, situado histórica e culturalmente (Easterby-Smith, Crossan e Nicolini, 2000).

A flexibilidade que o Syllabus dava aos professores passou a ser vista como uma fraqueza, segundo uma das assessoras, pois dava muita liberdade para o professor planejar a aula. Os próprios professores demandaram um meio de facilitar sua utilização, por meio dos enlaces, que transmitiram a solicitação à Coordenação. Assim, apesar da boa aceitação do novo Syllabus pelas escolas, a coordenadora do Programa, com o intuito de evitar interpretações divergentes sobre o que deveria ser ensinado, optou por desenvolver o *Scope and Sequence and Daily Plan* (Escopo e Sequência para um Planejamento Diário — SSDP, tradução nossa), uma versão resumida do Syllabus. O SSDP é um livro que define o passo a passo de como o professor deve abordar o conteúdo em sala de aula, e que traz um espaço para que o professor possa planejar suas aulas.

A Coordenação, pela construção conjunta de um Syllabus regional, quer padronizar ainda mais o ensino do Pnieb em sala de aula, onde o papel deste mediador não limita ou escraviza a agência humana, ao contrário, conecta-a a mais lugares, pessoas, tempos e objetos (Latour, 2005). O “local” e o “contexto” são importantes e devem ser analisados à medida que estejam sofrendo transformações, traduções e deslocamentos pelos mediadores, pois a mediação evita o congelamento dos objetos e o isolamento da cultura (Silveira e Filho, 2005).

Com base nos formatos e concentrados das cinco regiões (que podem representar desde conhecimentos específicos de uma região até problemas apontados por todas as regiões), a Coordenação pode tomar decisões sobre desenvolvimento de oficinas, de materiais, adequação de metodologias e exercícios, conforme é possível ver pelo quadro 4.

#### Quadro 4

##### Fonte e resultado do processo de criação do conhecimento a partir do controle do Programa exercido a distância pela Coordenação pelo SSDP

Código/Fonte	Reprodução do Código	Inscrição/Autoria da Reprodução	Resultado
<i>Scope and Sequence</i>	Formato de Seguimento e Avaliação	Enlace técnico	Tomada de decisão estratégica pela Coordenação

Fonte: Elaborado pelos autores.

A Coordenação congrega diferentes agências na implantação do Programa, bem como na estabilização de controvérsias, e, por meio de conversações e interações cristalizadas em texto, esta organização aprende. A seguir descreve-se o trabalho da coordenadora dos assessores com base no qual se descreve a Agenda do Programa como mediador.

### 5.3 Relações por meio da Agenda do Programa como mediadora de mediadores

As Agendas utilizadas pelos diversos atores da rede descrevem com detalhes as atribuições semanais de trabalho, as atividades realizadas na semana e as atividades programadas para a semana posterior. Tanto os enlaces técnicos e administrativos quanto os professores e diretores seguem essa Agenda, e é com base nela que a coordenadora dos assessores prepara a reunião semanal dos assessores, que ocorre toda segunda-feira pela manhã. Assim, a reunião dos assessores verifica o *status* do desempenho destas atividades, sendo responsabilidade da coordenadora dos assessores informar a coordenadora do programa sobre os avanços e pendências identificados semanalmente.

Uma destas reuniões foi presenciada no dia 3 de outubro de 2011, com as pessoas que atuam na Coordenação. Verificou-se que o trabalho dos assessores é complexo e que eles não dependem apenas de si para resolver seus afazeres e, por isso, vivem em meio a pendências resolvidas e por resolver. Foi possível verificar também que são inúmeros os textos com que os assessores lidam no seu dia a dia: formatos, concentrados, minutas, avaliações, listas de presença, ofícios, entre outros. O trabalho dos assessores é altamente formalista e, por isso mesmo, esses atores podem exercer poder sobre as Oficinas Regionais e escolas. Para Herzfeld (1992:28), “essa é a importância do formalismo para o exercício do poder”.

Com base na Agenda, os 10 enlaces técnicos juntos cobrem a totalidade de escolas (166), professores (250) e alunos (58.314) da região Sul do estado de Coahuila. Ao seguir a agenda da assessora da região Sul, foi possível precisar como se dá a interação entre ela e seus enlaces (10 técnicos e 5 administrativos), quantos formulários semanais ela recebe reportando visitas de seguimento e avaliação e entender o que ela faz com esses formulários uma vez que os recebe. A Agenda se configura como mediadora de mediadores, visto que aponta que formatos devem ser preenchidos, quando e onde; formatos que delimitam o que deve ser observado e avaliado, objeto textualizado intercessor do trabalho do enlace técnico.

A Agenda é parte da comunicação; intersecção (buscada) que possibilita à Coordenação organizar-se, exercer controle a distância e acumular conhecimentos, uma conversação cristalizada em forma de texto que influencia futuras interações e é *enacted* por estas. No entendimento de Patriotta (2003), é um código (*template*) que reproduz padrões de comportamento, ou, em outras palavras, um artefato/dispositivo da Coordenação, que gera conhecimentos, conforme mostra o quadro 5.

Quadro 5  
Fonte e resultado do processo de criação de conhecimento a partir da agenda

Código/Fonte	Reprodução do Código	Inscrição/Autoria da Reprodução	Resultado
Agenda	Formatos	Enlaces e assessores	Rotinas da Coordenação e das Oficinas Regionais

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com base nas descrições até então realizadas, é possível inferir que as Agendas dos enlaces e dos assessores seguem a agenda do Programa, que ocorre em paralelo ao acúmulo de conhecimento sobre: relação dos professores com a metodologia e alunos; quais professores requerem assistência e que tipo de assistência; a aplicação das avaliações do Pnieb; quais profissionais da SEP acompanharam a avaliação; qual o comentário deste profissional da SEP sobre a utilização da metodologia do Pnieb em Coahuila; condição de trabalho nas oficinas regionais e escolas; procedimentos “burocráticos”, entre outros.

## 6. Considerações finais

Com base na lacuna identificada na literatura de AO sobre a relação entre conhecimento, aprendizagem e poder, o presente trabalho buscou analisar esta relação, que permite controle, a partir da implantação, seguimento e avaliação de um Programa Nacional de Ensino de Inglês pela Coordenação da Secretaria da Educação e Cultura em Coahuila, México. Por meio dos elementos heterogêneos (formatos, materiais, metodologia, capacitações, Agenda, atores) e do contexto e histórico do Programa, buscou-se verificar como os conhecimentos são acumulados, o poder é exercido e o processo de aprendizagem se desenvolve.

A Coordenação, por meio das translações em rede, movimenta, desloca, traduz, transforma, envolve e sobrepõe os significados produzidos por textos (Latour, 2005; Foucault, 2007; Callon, 2002). Assim, a Coordenação, mesmo não estando presente fisicamente, constata o que está acontecendo com professores e alunos. Por meio da Reunião — em determinado local e tempo — a Coordenação pode intervir (Foucault, 1979).

O quadro 6 sintetiza os achados demonstrando a relação entre conhecimento e controle desempenhados no Programa a partir da Coordenação e das Oficinas Regionais, nódulos da rede. Os diferentes corpos de conhecimento unem-se na prática escolar (Law, 2002).

A rotina destes trabalhadores dá mostras de que visitar escolas e preencher formatos é uma prática institucionalizada na rede do Programa e de que os formatos são aceitos como legítimos. O conhecimento, fonte e resultado (conteúdo) do processo de aprendizagem, e que pode ser compreendido por meio de seu ciclo de acumulação (Takahashi, 2007; Patriotta, 2003), impõe, tal como o Panoptismo, uma conduta a uma multiplicidade humana (Deleuze, 2005). Assim, a organização pode ser tomada como poder-conhecimento (Clegg, 2003).

Os formatos fazem com que os sujeitos e coletividades façam coisas com autonomia e eficácia (Callon, 2002) — a agência pelo material é estabelecida pela organização a um terceiro (Taylor e Van Every, 2011) —, possibilitando que as aprendizagens sejam individuais (de coordenadores, assessores, enlaces, diretores e professores), e organizacionais (SEP, Secc, Coordenação, Oficinas Regionais e escolas). Desta forma, AO é vista como processo reflexivo que envolve criação, utilização e institucionalização de conhecimentos (Patriotta, 2003) e de experiências, por meio de agência humana e não humana. O *feedback* da prática escolar não apenas chega à Coordenação (conhecimento criado sobre facilidades e dificuldades dos pro-

fessores diante do grupo e utilizando a metodologia do PIP e do Pnieb), mas também regressa à escola (compartilhamento do conhecimento criado pela Coordenação com respeito aos problemas e dificuldades dos professores), ao professor.

Quadro 6  
**Atividades, conhecimentos e controle desempenhados e representados pela Coordenação e Oficinas Regionais**

Oficinas Regionais		Coordenação	
Enlaces Técnicos	Enlaces Administrativos	Área Pedagógica	Área Administrativa
Implantação, seguimento e avaliação do PIP e do Pnieb <i>in loco</i> .	Implantação, seguimento e avaliação do PIP e do Pnieb <i>in loco</i> e nas Oficinas Regionais.	Implantação, seguimento e avaliação do PIP e do Pnieb a distância.	Implantação, seguimento e avaliação do PIP e do Pnieb a distância.
Preenchimento de formatos indicados pela Coordenação no processo de implantação, seguimento e avaliação do PIP e do Pnieb.	Com base em todos os formatos preenchidos na região, controlam o número de professores, avaliações, faltas, pagamento de salário, logística de materiais, elaboram concentrados, entre outros aspectos administrativos.	Com base nos formatos e concentrados, os assessores técnicos conhecem a utilização do PIP e do Pnieb na sua região, a pertinência das capacitações e, em conjunto com o assessor pedagógico, adaptam materiais e desenvolvem novas capacitações buscando melhorar o processo de ensino de inglês.	Gera estatísticas administrativas do Programa nas cinco regiões: total de professores, notas nas avaliações, total de alunos, total de escolas, evolução nas avaliações, entre outros. Com base nestes dados macro a Coordenação justifica o processo de expansão da cobertura do PIP e do Pnieb no estado de Coahuila.
Controle sobre a atividade dos professores e diretores por meio de materiais, Agenda, formatos, entre outros.	Controle administrativo sobre a atividade dos professores, diretores e enlaces técnicos por meio dos formatos.	Controle sobre atividade dos enlaces, diretores e professores por meio de formatos e concentrados, materiais, metodologia, Agenda, entre outros mediadores.	Controle administrativo do processo de implantação, seguimento e avaliação do PIP e do Pnieb nas cinco regiões. Controle e atualização de todos os formatos que circulam na rede do Programa.
Relação direta com enlaces administrativos e com a Área Pedagógica da Coordenação.	Relação direta com enlaces técnicos e com a Área Administrativa da Coordenação.	Relação direta com enlaces técnicos e administrativos.	Relação direta com enlaces administrativos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Por haver demonstrado que o poder não é sumamente negativo (Foucault, 2007), mas sim produtivo (produz o real e domínios de objetos), verificou-se que as relações de poder, que incluem o conhecimento como aspecto da prática concreta (Chiva e Alegre, 2005), con-

formam um instrumento de análise para explicar o aparecimento, a produção e o porquê de saberes (Foucault, 1979). Logo, a produção de saberes e as relações de poder estão imbricadas (Machado, 1979), onde o poder disciplinar exerce seu controle (Foucault, 2007).

Nesse sentido, a abordagem situada e contextual de AO é pertinente ao salientar que tempos e espaços são constituídos pela prática situada (Taylor e Van Every, 2011), e que aprendizagem é processo (Antonello e Godoy, 2009). Espaços estes que são heterogêneos e manipulam tempo e história, estando em relação com outros lugares (Foucault, 1986).

Em síntese, o presente estudo procurou identificar as micropartículas do poder — controvérsias, mecanismos e técnicas — e o exercício do controle ligados à produção de saberes na Coordenação e ao processo de aprendizagem. Sugere-se, ainda, que novas pesquisas possam avançar no entendimento sobre processos de aprendizagem, caso considerem a interface entre as categorias poder, AO e conhecimento.

## Referências

- ANTONELLO, Claudia S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, Roberto; ANTONELLO, Claudia S.; BOFF, Luiz H. *Aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 12-33.
- ANTONELLO, Claudia S.; GODOY, Arilda S. Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional. *Revista de Administração de Empresas*, v. 49, n. 3, p. 266-281, 2009.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BOLTANSKI, Luc; THÉVENOT, Laurent. *On justification: economies of worth*. Princeton, NJ: Princeton University, 1991.
- BROWN, John S.; DUGUID, Paul. Organization learning and communities-of-practice: toward an unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, v. 2, n. 1, p. 40-57, 1991.
- CALLON, Michel. Struggles and negotiations to define what is problematic and what is not: the sociology of translation. In: KNORR, Karin D.; KROHN, Roger; WHITLEY, Richard. *The social process of scientific investigation: sociology of the sciences yearbook*. Dordrecht; Boston: Reidel Publishing, 1980. p. 197-219.
- CALLON, Michel. Writing and (re)writing devices as tools for managing complexity. In: LAW, John; MOL, Annemarie. *Complexities: social studies of knowledge practices*. Durham, NC: Duke University Press, 2002. p. 191-217.
- CAMILLIS, Patrícia K.; ANTONELLO, Claudia S. A teoria ator-rede e os estudos organizacionais brasileiros. In: COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, I, 2011, Florianópolis.



- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- CHIVA, Ricardo; ALEGRE, Joaquín. Organizational learning and organizational knowledge: towards the integration of the two approaches. *Management Learning*, v. 36, n. 1, p. 49-68, 2005.
- CLEGG, Stewart R. *Managing organization futures in a changing world of power/knowledge*. Nova York: Oxford University Press, 2003.
- CLEGG, Stewart R.; KORNBERGER, Martin; RHODES, Carl. Learning/becoming/organizing. *Organization*, v. 12, n. 2, p. 147-167, 2005.
- CRESWELL, John W. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage, 2009.
- DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis. *Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática*. São Paulo: Atlas, 2001.
- EASTERBY-SMITH, Mark; CROSSAN, Mary; NICOLINI, David. Organizational learning: debates past, present and future. *Journal of Management Studies*, v. 37, n. 6, p. 783-796, 2000.
- ELKJAER, Bente. Social learning theory: learning as participation in social processes. In: EASTERBY-SMITH, Mark; LYLES, Marjorie. *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*. Londres: Blackwell, 2003. p. 38-53.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. Of other spaces. *Diacritics*, v. 16, n. 1, p. 22-27, 1986.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GODOY, Arilda S. Estudo de caso qualitativo. In: SILVA, Anielson B. da; GODOI, Cristiane K.; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo. *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 115-146.
- HERZFELD, Michael. *The social production of indifference*. Chicago; Londres: The University of Chicago Press, 1992.
- LATOUR, Bruno. *A ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Unesp, 2000.
- LATOUR, Bruno. Como terminar uma tese de sociologia: pequeno diálogo entre um aluno e seu professor (um tanto socrático). *Cadernos de Campo*, n. 14/15, p. 1-382, 2006.
- LATOUR, Bruno. *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Nova York: Oxford University Press, 2005.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Nova York: Cambridge University Press, 1991.

- LAW, John. On hidden heterogeneities: complexity, formalism, and aircraft design. In: LAW, John; MOL, Annemarie. *Complexities: social studies of knowledge practices*. Durham, NC: Duke University Press, 2002. p. 116-141.
- LAW, John. Technology and heterogeneous engineering: the case of the Portuguese expansion. In: BIJKER, Wiebe E.; HUGHES, Thomas P.; PINCH, Trevor. *The social construction of technical systems: new directions in the sociology and history of technology*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1987. p. 111-134.
- MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. IX-XXV.
- MARTINS, Gilberto A.; THEÓPHILO, Carlos R. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas, 2007.
- MELO, Maria F. A. Q. Discutindo a aprendizagem sob a perspectiva da teoria ator-rede. *Educar em Revista*, n. 39, p. 177-190, 2011.
- MERRIAM, Sarah B. *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey Bass, 2009.
- NEUMAN, Willian L. *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn and Bacon, 1999.
- PATRIOTTA, Gerardo. *Organizational knowledge in the making: how firms create, use and institutionalize knowledge*. Nova York: Oxford University Press, 2003.
- PAZ, Octavio. *El laberinto de la soledad*. Nova York: Penguin Books, 1997.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. *Alianza por la calidad de la educación*. México: SEP, 15 maio 2008.
- SENE, José E. Reformas educacionais na América Latina. *Revista Eletrônica de Recursos em Internet Sobre Geografia y Ciencias Sociales*, n. 105, 1 de febrero de 2008. Disponível em: <[www.ub.edu/geocrit/ aracne/ aracne-105.htm](http://www.ub.edu/geocrit/ aracne/ aracne-105.htm)>. Acesso em: 31 out. 2013.
- SILVEIRA, Flavio L. A.; LIMA FILHO, Manuel. F. *Por uma antropologia do objeto documental: entre “a alma nas coisas” e a coisificação do objeto*. Porto Alegre: Horizontes Antropológicos, 2005.
- SUÁREZ, Lucina M. V. Esbozo de la historia de la educación en México. *Revista Panamericana de Pedagogía*, n. 2, p. 215-231, 2001.
- TAKAHASHI, Adriana R. W. *Descortinando os processos da aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências em instituições de ensino superior*. Tese (doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- TAYLOR, James R.; VAN EVERY, Elizabeth J. *The situated organization: case studies in the pragmatics of communication research*. Nova York: Routledge, 2011.

THÉVENOT, Laurent. Rules and implements: investment in forms. *Social Science Information*, v. 23, n. 1, p. 1-4, 1984.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2006.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Bruno Luiz Américo é mestre em administração pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: brunolaa@hotmail.com.

Adriana Roseli Wünsch Takahashi é doutora em administração e professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: adrianarwt@terra.com.br.

