

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO**

ROSÂNGELA MARKMANN MESSA

**A CONSTRUÇÃO DE CONSENSO EM REUNIÕES DO CONSELHO ESCOLAR:
CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO E DA ERGOLOGIA PARA
ENTENDER A ATIVIDADE DE TRABALHO DO GESTOR**

**SÃO LEOPOLDO
2015**

Rosângela Markmann Messa

A CONSTRUÇÃO DE CONSENSO EM REUNIÕES DO CONSELHO ESCOLAR:
CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO E DA ERGOLOGIA PARA
ENTENDER A ATIVIDADE DE TRABALHO DO GESTOR

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor em
Linguística Aplicada, pelo Programa de
Pós-Graduação em Linguística Aplicada
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha Marlene Lopes Teixeira

São Leopoldo

2015

M583c

Messa, Rosângela Markmann

A construção de consenso em reuniões do Conselho Escolar: contribuições da Linguística da Enunciação e da Ergologia para entender a atividade de trabalho do gestor. / Rosângela Markmann Messa. – São Leopoldo, 2015.

298 f.

Orientador: Profa. Dra. Terezinha Marlene Lopes
Teixeira

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015.

1. Ergologia. 2. Enunciação. 3. Gestão escolar. 4. Escolas evangélico-luteranas. I. Teixeira, Terezinha Marlene Lopes. II. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. III. Título.

Rosângela Markmann Messa

A CONSTRUÇÃO DE CONSENSO EM REUNIÕES DO CONSELHO ESCOLAR:
CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO E DA ERGOLOGIA PARA
ENTENDER A ATIVIDADE DE TRABALHO DO GESTOR

Tese apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 30 de março de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna - UERJ

Prof. Dr. João Francisco Lopes de Lima - UP

Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch - UNISINOS

Profa. Dra. Terezinha Marlene Lopes Teixeira - UNISINOS

A meus pais, que me ensinaram o significado da palavra trabalho.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer àqueles/àquelas que, de um modo ou outro, me apoiaram durante o Doutorado. Agradeço...

... ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, especialmente à professora Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães e à professora Dra. Rove Chrismann que foram as coordenadoras do Programa na época em que realizei o estudo;

... às professoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, especialmente àquelas com quem tive aula;

... à Fundação Pe. Milton Valente de Apoio Acadêmico, pela concessão de bolsa de 50% para a realização do Doutorado;

... à Capes, pela concessão da bolsa de estágio na Alemanha, no *Institut für Deutsche Sprache*, em Mannheim, no período de abril a julho de 2014;

... ao professor Dr. Ludwig M. Eichinger, diretor do *Institut für Deutsche Sprache - IDS*, por ter me aceito como pesquisadora visitante junto ao Instituto;

... ao professor Dr. Hardarik Blühdorn, do *IDS*, por todo o apoio recebido durante o período em que estive em Mannheim. Agradeço pelo profissionalismo, pela confiança e por co-construir comigo grande parte desta Tese;

... ao professor Dr. Arnulf Deppermann, ao professor Dr. Reinhold Schmitt, ao professor Dr. Reinhard Fiehler e ao professor Dr. Thomas Spranz-Fogasy, da área de análise de interações orais do *IDS*, pelas indicações bibliográficas e pela ajuda concedida, especialmente, na análise dos dados que compõem esta pesquisa;

... à Monika Pohlschmidt, bibliotecária do *IDS*, pelas orientações dadas e pelo apoio prestado quando da minha chegada à biblioteca;

... aos professores Gerhard Fuhr e Edmund Wild, pelo carinho nos meses de abril a julho de 2014, durante a minha estada em Mannheim;

... à banca de qualificação, composta pela professora Dra. Dorotea Frank Kersch, pelo professor Dr. João Francisco Lopes de Lima, pela professora Dra. Maria da Glória Corrêa di Fanti e pela professora Dra. Terezinha Marlene Lopes Teixeira, pela leitura atenta do meu projeto de qualificação e pelas dicas dadas;

... à professora Dra. Terezinha Marlene Lopes Teixeira por ter me aceito como sua orientanda e por ter me conduzido nas leituras de Benveniste e de Schwartz. Agradeço pela confiança, por acreditar em mim e pelos saberes compartilhados;

... ao gestor escolar que carinhosamente permitiu que eu acompanhasse reuniões de trabalho conduzidas por ele;

... às instituições educacionais em que trabalhei, pelo aprendizado adquirido;

... ao professor Waldir Werner Scheuermann, diretor-executivo da Rede Sinodal de Educação, por permitir que eu me ausentasse por três meses do trabalho para realização do estágio no exterior. Agradeço, também, por todo o apoio recebido durante o Doutorado;

... ao professor Dorival Adair Fleck, por compartilhar comigo saberes sobre a gestão de escolas evangélico-luteranas;

... à professora Dra. Maria Luísa Lenhard Bredemeier, pela ajuda constante ao longo dos anos, desde a minha graduação em Letras – Português/Alemão, quando foi minha professora, até hoje, como colega e amiga;

... à amiga Josiane Richter, pelo apoio, pela confiança e pelo incentivo. Agradeço também pelas conversas e pelas risadas;

... à colega Cláudia Redecker Schwabe, pela leitura do meu texto e pelas discussões acerca de Benveniste e de Schwartz;

... à Simone Fialho, pelas conversas e pelo incentivo;

Agradeço, em especial:

... ao meu esposo, Marcelo, por me entender, me apoiar e me acalmar. O seu carinho, companheirismo e entusiasmo tornam a minha vida mais leve e mais bonita;

... aos meus irmãos, Jeferson e Fernando, por acreditarem em mim e por torcerem por mim;

... às minhas sobrinhas, Amanda e Isabela, por trazerem mais alegria à minha vida;

... à minha mãe Lovani e ao meu pai Danilo, por me mostrarem que, com empenho, dedicação e amor se alcança aquilo que se almeja.

RESUMO

Esta Tese investiga, com base na teoria enunciativa de Émile Benveniste e na perspectiva ergológica de Yves Schwartz, o processo de formação de consenso em reuniões do Conselho Escolar de uma escola evangélico-luterana, localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre. Da teoria enunciativa benvenistiana, utiliza-se a concepção de linguagem, segundo a qual a língua fornece um sistema formal de base de que o indivíduo se apropria pelo ato de linguagem, renormalizando-a em um estilo particular e único. Da perspectiva ergológica, vale-se da concepção de atividade de trabalho, que ensina que há sempre uma distância entre as normas antecedentes, reguladoras do fazer, e o trabalho realizado, que é a todo momento singularizado e renormalizado pelo indivíduo na realização de sua atividade de trabalho. Ambas as teorias levam em consideração a subjetividade que é inerente à linguagem e à atividade de trabalho. A pesquisa é de natureza qualitativa e toma por objeto de estudo interlocuções entre gestor escolar, coordenadora administrativa e integrantes do Conselho Escolar. A partir da análise das interlocuções é possível afirmar que o consenso é co-construído pelos participantes na interação; que ele é formado a partir da instauração de um “eu” e de um “tu”, que falam de um “ele”, em um aqui-e-agora específicos; que ele é resultado de um processo dilatado no tempo, induzido pela própria instituição e reproduzido dela, em que diferentes participantes desenvolvem atividades específicas relacionadas a seu papel e, com isso, vencem etapas de desenvolvimento lógicas e necessárias no âmbito das ações que lhe competem.

Palavras-chave: ergologia. enunciação. gestão escolar. escolas evangélico-luteranas. consenso.

ABSTRACT

This thesis investigates, based on Emile Benveniste's enunciative theory and on Yves Schwartz's ergologic perspective, the consensus formation process in School Board meetings of an Evangelical Lutheran School, located in Porto Alegre metropolitan area. From the Benveniste's enunciation theory, it is used the conception of language, in which language provides a formal basis system from which the individual takes the language act, renormalizing it in a particular and unique style. From the ergologic perspective, it is used the concept of work activity, which shows that there is always a distance between the foregoing provisions governing the work to be done, and the work actually done. Hence work is made unique and renormalized constantly as the work activities are carried out. Both theories take into consideration the subjectivity which is inherent to language and work activity. The research is qualitative in nature and has dialogues among the principal, the administrative coordinator and members of the School Board as the object of study. From the analysis of the dialogues, it is possible to state that consensus is co-constructed by the participants in the interaction; it is created by taking into consideration the establishment of an "I" and a "you", who speak of a "he", in a specific here and now; it is the result of a process which extends over time, induced by the institution and people who reproduce it, in which different participants perform specific activities related to their role, and thereby overcome logical and necessary development steps within the actions required from them.

Key-words: ergology. enunciation. school management. Evangelical Lutheran schools. consensus.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 – Gestores por formação a nível de graduação	60
Gráfico 2 – Formação dos gestores da Rede em nível de graduação	61
Gráfico 3 – Percentual de gestores de escolas da Rede com formação em ciências humanas e ciências exatas	62
Gráfico 4 – Percentual de gestores de escolas da Rede com formação em ciências humanas e ciências exatas	62
Figura 5 – Partes da interação como etapas para o consenso	130
Figura 6 – Encadeamento lógico entre as etapas da interação.....	131
Figura 7 – Encadeamento lógico entre as etapas da interação.....	131
Figura 8 – Níveis temáticos do modelo proposto de árvore para visualização da interação.....	132
Figura 9 – Estrutura em árvore das etapas da interação	133
Figura 10 – Estrutura em árvore das etapas da interação completa	134
Figura 11 – Excerto 1	146
Figura 12 – Excerto 2	157
Figura 13 – Excerto 3	164
Figura 14 – Excerto 4	172
Figura 15 – Excerto 5	177
Figura 16 – Excerto 6	180
Figura 17 – Excerto 7	183
Figura 18 – Excerto 8	188
Figura 19 – Excerto 9	189

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Correlação de personalidade e de subjetividade	76
Tabela 2 - Correlação de personalidade e correlação de subjetividade	76
Tabela 3 - Níveis de epistemicidades.....	98
Tabela 4 – Alunos matriculados em 2012 por nível de ensino	113
Tabela 5 – Número de turmas por nível de ensino.....	113
Tabela 6 – Número de professores por nível de ensino.....	113
Tabela 7 – Modelo resumido da estrutura sobre a interação	129
Tabela 8 – Partes da interação	130
Tabela 9 – Partes da estrutura da interação	136
Tabela 10 –Estrutura da reunião	138
Tabela 11 – Proposta 1 apresentada pelo gestor ao conselho	140
Tabela 12 – Proposta 2 apresentada pelo gestor ao conselho	140
Tabela 13 – Proposta 3 apresentada pelo gestor ao conselho	141
Tabela 14 – Proposta 4 apresentada pelo gestor ao conselho	141
Tabela 15 – Proposta final definida pelo conselho	142

LISTA DE SIGLAS

APST	Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho
CEPA	Comunidade Evangélica de Porto Alegre
CNAM	Conservatório Nacional de Artes e Ofícios
COPPE/UFRJ	Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro
ENSP/FIOCRUZ	Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz
IDS	Institut für Deutsche Sprache
IEI	Instituto de Educação Ivoti
IFPLA	Instituto de Formação de Professores de Alemão
ISEI	Instituto Superior de Educação Ivoti
PEPG-LAEL	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem
PLGI	Problemas de Linguística Geral I
PLGII	Problemas de Linguística Geral II
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SETREM	Sociedade Educacional Três de Maio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPb	Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DELIMITANDO O CONTEXTO DA PESQUISA	23
2.1 Administração e Gestão: Princípios e Tarefas	23
2.2 A Gestão Educacional e Escolar.....	27
2.3 A História das Escolas Fundadas por Imigrantes Alemães	32
2.3.1 As Escolas Comunitárias Evangélico-Luteranas Vinculadas a uma Rede de Ensino	46
2.4 Um Olhar sobre a Gestão em Escolas Evangélico-Luteranas.....	54
3. UM DIÁLOGO ENTRE A LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO E A ERGOLOGIA .	65
3.1. A aproximação entre a teoria enunciativa de Émile Benveniste e a perspectiva ergológica de Yves Schwartz	65
3.2. A Linguística da enunciação e a Teoria enunciativa de Émile Benveniste .	67
3.2.1. A Especificidade da Linguagem Humana.....	70
3.2.2. A (Inter)Subjetividade da Linguagem	73
3.2.3. A relação entre língua, indivíduo e sociedade.....	80
3.2.4. A Forma e o Sentido.....	83
3.2.5. O Semiótico e o Semântico	86
3.2.6. Os Índices Específicos e os Procedimentos Acessórios	89
3.3. A constituição da perspectiva ergológica de Yves Schwartz	92
3.3.1. A Mudança no Trabalho sob o viés Ergológico	94
3.3.2. A Atividade de Trabalho e os Campos Epistêmico e Ergológico.....	96
3.3.3. A Atividade de Trabalho e o Debate de Normas	99
3.3.4. O Dispositivo Dinâmico de Três Polos	105
3.3.5. A Complexa Relação entre a Atividade de Trabalho e a Linguagem	107
3.3.6. A Relação entre Linguística da Enunciação e Ergologia.....	109
4 A CONSTITUIÇÃO DE CONSENSO	112
4.1 Escola em que o Estudo foi Realizado.....	112
4.2 Os Participantes do Estudo.....	116
4.3 Os Dados e os Fatos Linguísticos.....	123
4.3.1 A Geração e a Organização dos Fatos Linguísticos	126
4.3.2 Resumo da Interação	137
4.3.3 Procedimento de Análise.....	144

5 ANÁLISE DOS FATOS LINGUÍSTICOS	145
5.1. Análise de fatos linguísticos - fase um: em busca de um consenso.....	145
5.2. Análise de fatos linguísticos - fase dois: consolidando o consenso	172
5.3. Análise de fatos linguísticos - fase três: o consenso formado	188
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
REFERÊNCIAS.....	198
APÊNDICE A – ESTRUTURA DA INTERAÇÃO	205
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA INTERAÇÃO	216
ANEXO A – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO	296

1 INTRODUÇÃO

“Será que existe outra prioridade que não seja a busca persistente de uma compreensão maior da realidade, em seu sentido mais amplo? Em outras palavras, o que superaria como prioridade a compreensão mais abrangente, da própria vida?” (CAPRA, 1996, p.16).

A epígrafe acima foi escolhida porque ela justifica as escolhas que fiz ao longo da minha vida acadêmica, começando pela Graduação, continuando pelo Mestrado e chegando ao Doutorado: eu estava em busca permanente de uma compreensão da realidade que me cercava. Em cada uma das etapas realizadas, era uma nova realidade que precisava ser apreendida para dar sentido à própria vida.

Desde criança, tive uma relação muito forte com a língua e a cultura alemãs. Na minha família, até certo momento, só se falava alemão¹. A língua portuguesa entrou na minha vida mais tarde, ao ingressar na Educação Infantil, aos três anos de idade. A história que tive com a língua alemã fez com que eu optasse, ao finalizar o Ensino Médio, pelo Curso de Graduação em Letras-Português/Alemão, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. A experiência bilíngue vivenciada por mim influenciou, como pode ser percebido, diretamente a minha escolha profissional.

Finalizada a Graduação em Letras – Português/Alemão, no ano de 2004, comecei a trabalhar em instituições criadas por imigrantes (ou por descendentes de) alemães². Inicialmente, fui convidada a lecionar no Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã (IFPLA)³, em São Leopoldo, e no Instituto de Educação Ivoti (IEI)⁴, na cidade de Ivoti. Em ambas as instituições, tive a oportunidade de trabalhar com estudantes que tinham, em sua grande maioria,

¹ O alemão falado por minha família é o dialeto *Hunsrückisch*. Conforme Altenhofen (1996, p. 27), *Hunsrückisch* “é um termo genérico utilizado para definir uma variedade supraregional do alemão do Rio Grande do Sul e do Sul do país, que se concebe em um *continuum* dialetal, cuja constituição linguística engloba, além de elementos de base francônio-renâncio e francônio-moselano, outros elementos advindos do contato com outros dialetos alemães, como também, e principalmente, do português”.

² Sobre essas instituições de ensino será tratado no capítulo dois, mais especificamente nas subseções 2.3.1 e 2.3.2.

³ O Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã forma, desde 1976, professores de Língua Alemã para todo o Brasil. Até 2014, o instituto tinha convênio com a Unisinos e estava localizado no campus da Unisinos, em São Leopoldo. A partir de 2015, ele foi transferido para a cidade de Ivoti, para o Instituto Superior de Educação Ivoti.

⁴ O Instituto de Educação Ivoti é uma instituição de educação básica que tem forte tradição na formação de professores e no ensino da língua alemã. Ele foi fundado no ano de 1909 e atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio.

conhecimentos prévios na língua alemã, mais especificamente, no dialeto *Hunsrückisch*. No convívio com eles, percebi que aprendiam de modo diferente de alunos que não tinham conhecimento prévio da língua. De que maneira eu poderia adaptar as minhas aulas para que esses estudantes pudessem aprender mais rapidamente o alemão padrão⁵, sem que precisassem repetir/retomar conceitos e habilidades já desenvolvidos na língua? Tendo essa pergunta em mente, senti a necessidade de entender um pouco melhor como se dá o processo de aprendizado de uma língua estrangeira para, então, poder auxiliar os meus alunos a adquirirem proficiência na segunda língua. Foi então que ingressei no Mestrado em Linguística Aplicada da Unisinos, sob a orientação da professora Dra. Ana Maria Stahl Zilles. O conhecimento adquirido durante o curso foi muito importante para o meu trabalho profissional, bem como para a formação de um “olhar investigativo” sobre todas as atividades que eu realizaria dali em diante.

Ainda durante o Mestrado, recebi convite para atuar como professora no Centro de Ensino Médio Pastor Dohms⁶, em Porto Alegre. Depois de um ano lecionando Língua Alemã a alunos do Ensino Fundamental e Médio em Porto Alegre, assumi a função de coordenadora da área de Língua Alemã nessa instituição. No exercício dessa atividade, alguns questionamentos a mim se colocaram: como unir uma função administrativa a outra pedagógica? Qual a formação necessária para dar conta da parte administrativa?

Depois de dois anos atuando como coordenadora de Língua Alemã, fui incentivada a assumir, concomitantemente, a função de Orientadora Educacional no Centro de Ensino Médio Pastor Dohms e integrar a Equipe Pedagógica da Instituição. Nessa função, conhecimentos de outras áreas foram exigidos de mim. Eu precisava, além de analisar a parte pedagógica (acompanhar como os alunos aprendem, quais suas dificuldades e seus anseios), criar, com os meus colegas, estratégias para conseguir (novos) alunos, analisar dados a partir de avaliações feitas com estudantes, gerenciar problemas entre alunos e professores, dialogar

⁵ O termo “alemão padrão” é empregado aqui, assim como em Messa (2011, p. 13), em lugar de sua denominação tradicional *Hochdeutsch* e de sua caracterização usual como alemão gramatical, para ressaltar que se trata de uma variedade da língua alemã decorrente de um processo de padronização. Entendo que, com este termo, ponho em realce a uniformização, a homogeneização “de formas e usos, situando-se por conseguinte por cima e por fora de toda a variabilidade, de toda heterogeneidade” (Bagno, 2011, p. 11).

⁶ O Centro de Ensino Médio Pastor Dohms é um colégio que oferece, desde 1991, ensino bilíngue (português/alemão) a crianças e adolescentes. Ele está localizado na cidade de Porto Alegre e tem tradição reconhecida no ensino de línguas estrangeiras.

com direção escolar, professores, pais e alunos, criar projetos e apresentá-los à comunidade escolar. No exercício dessa função, o que se tornava mais difícil era o fato de que as atividades que precisavam ser desenvolvidas não estavam prescritas – ou o estavam apenas em parte. Muito precisava ser compreendido da situação que se apresentava para a tomada de decisão em conjunto com a equipe diretiva. Somado a isso havia uma dimensão até certo ponto “obscura”, relacionada a aspectos subjetivos que inevitavelmente são mobilizados na situação de trabalho e que precisavam ser compreendidos.

Foi nesse momento que senti a necessidade de unir o conhecimento adquirido no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, mais especificamente na linha de pesquisa sobre aquisição de linguagem, ao de áreas que auxiliem a melhor entender questões que dizem respeito ao trabalho da gestão escolar. Iniciei, então, o Curso de Especialização em Gestão Escolar, oferecido pelo Instituto Superior de Educação Ivoti⁷ e pela Sociedade Educacional Três de Maio⁸, e, concomitantemente, o Doutorado em Linguística Aplicada, na Unisinos, inserindo-me na linha de pesquisa intitulada *Interação e Práticas Discursivas*⁹. O primeiro curso possibilitou um aprendizado sobre conceitos das áreas administrativa, financeira, jurídica, pedagógica da escola. O segundo, por sua vez, propiciou uma reflexão aprofundada sobre a linguagem e o papel dela na atividade de trabalho do gestor escolar.

⁷ O Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI) está situado na cidade de Ivoti. Ele iniciou suas atividades no ano de 2003 e, desde lá, oferece cursos de Graduação voltados à formação de professores. Atualmente, os cursos em andamento são Pedagogia, Música, Letras – Língua Portuguesa, Letras – Português e Alemão, História e Geografia. Além dos cursos de Graduação, o ISEI oferece, também, cursos de Pós-Graduação. Mais informações podem ser encontradas no site www.isei.edu.br.

⁸ A Sociedade Educacional Três de Maio (SETREM) está localizada na cidade de Três de Maio. No ano 1973, em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria, passou a oferecer o seu primeiro curso de Graduação: Administração. Depois disso, outros cursos foram incorporados ao seu portfólio. Atualmente, a SETREM tem cursos de Administração, Agronomia, Design de Moda, Enfermagem, Engenharia de Produção, Pedagogia, Psicologia, Sistemas de Informação, Redes de Computadores e Tecnologia em Laticínios. A instituição também oferece cursos de Pós-Graduação. Informações adicionais estão disponíveis no site www.setrem.com.br.

⁹ O objetivo da linha de pesquisa *Interação e Práticas Discursivas* é, de acordo com o publicado no site institucional (<http://www.unisinos.br/mestrado-e-doutorado/linguistica-aplicada/presencial/sao-leopoldo/linhas-de-pesquisa>) “desenvolver pesquisas que investiguem práticas discursivas sob a perspectiva da interação, que é compreendida como evento interacional em si e como dimensão constitutiva do sujeito e do sentido. As pesquisas desenvolvidas na linha conjugam análises em nível micro e macro de práticas interacionais em diferentes contextos, como empresa, família, escola, hospitais, consultórios”. No caso em questão, o local em que a pesquisa se realiza é em uma escola.

À medida que fui adentrando o mundo da gestão escolar e me familiarizando com conceitos dessa área, surgiu então, passado um ano do início dos cursos de Pós-Graduação em Gestão Escolar e do Doutorado, um novo desafio profissional: assumir a coordenação pedagógica de uma Rede de Ensino¹⁰ com 53 instituições filiadas, situadas nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso.

No exercício dessa função, em contato com gestores educacionais e com equipes pedagógicas das escolas, fui percebendo com mais clareza que a linguagem desempenha um papel primordial na atividade de trabalho dos gestores. Ela é a “ferramenta” de trabalho deles. É por meio dela que são feitas as mediações com alunos, professores, pais, funcionários, conselho escolar, comunidade escolar. Mas, e será que ela tem lugar de destaque na literatura específica?

Em pesquisa realizada junto a livros¹¹ que tratam sobre o tema “gestão escolar”, notei que, quando a linguagem é abordada nesses materiais, ela é entendida, muitas vezes, como um instrumento de comunicação, em que uma mensagem é enviada pelo emissor e recebida pelo receptor da maneira como ela foi enviada. Dito de outro modo, a linguagem é vista, na literatura específica sobre gestão escolar, sob uma perspectiva simplista, e não como condição de (inter)subjetividade.

Considerando o acima exposto, parece-me relevante propor um estudo que focalize a complexidade da linguagem e da atividade de trabalho¹² do gestor escolar para compreender e também modificar sua atividade, contribuindo, assim, para o aprimoramento dos processos de trabalho desse profissional. Para dar aporte a esse estudo, opto pela interlocução entre a linguística da enunciação de Émile Benveniste e a perspectiva ergológica de Yves Schwartz, por entender que ambas teorias levam em consideração o sujeito e a (inter)subjetividade que, inevitavelmente, estão implicados na linguagem e na atividade de trabalho.

Apresentadas as justificativas para a realização da tese, discorro, nos parágrafos seguintes, sobre o escopo de estudo e sobre as teorias utilizadas no

¹⁰ Para obter informações sobre a Rede de Ensino em questão, ver capítulo dois.

¹¹ Embora haja, entretanto, várias publicações na área de gestão escolar, poucas tratam da gestão de escolas particulares e comunitárias. Considerando que a escola em que o estudo foi realizada é uma escola desse tipo (ver capítulo 4), a busca bibliográfica empreendida aqui foi restringida a esse tipo de escola.

¹² Sobre o conceito de atividade de trabalho, ver capítulo três, subseção 3.3.3.

trabalho. Começamos pelo primeiro ponto. Tendo em vista o fato de o tema “gestão escolar” ser bastante amplo e envolver diversas áreas, foi necessário fazer um recorte e selecionar, dentre as várias atividades possíveis, uma em específico. Optei, por motivos que serão explicitados posteriormente, pela atuação do gestor escolar em reuniões do Conselho Escolar.

Entende-se por gestor escolar¹³, neste trabalho, o profissional (do sexo masculino ou feminino) responsável por gerenciar atividades administrativas e pedagógicas da escola e por tomar decisões envolvendo os diferentes segmentos da instituição. Ele é responsável por coordenar as diversas equipes de trabalho da Escola. Ele é a pessoa que responde, em última instância, por todos os processos que envolvem a instituição escolar.

O Conselho Escolar¹⁴, por sua vez, que é o espaço em que este estudo se detém, é um órgão deliberativo. Seus membros são indicados pela Assembleia da Paróquia, pelo Conselho Paroquial, pela Associação de Pais de Alunos e pela Associação de Professores e Funcionários. Eles são responsáveis, dentre outros, por contratar e demitir o gestor escolar, aprovar o orçamento proposto pelo gestor, decidir sobre a criação e expansão das atividades da Escola¹⁵. Em termos hierárquicos, os membros do Conselho Escolar estão em uma posição superior à do gestor escolar.

Embora o Conselho Escolar tenha um papel importante na gestão da Escola, há pouco material publicado sobre as suas atribuições e responsabilidades. Menos ainda há sobre o papel do gestor escolar nas reuniões do Conselho Escolar. O que ele deve fazer e como deve agir? Quais são as normas antecedentes de sua função no contexto de reuniões do Conselho Escolar? Estando o gestor escolar em uma posição hierárquica inferior ao Conselho, como deve agir para atingir os seus objetivos, sem que os conselheiros se sintam ameaçados e inferiorizados por ele?

¹³ A partir daqui, serão utilizados os termos “gestor escolar” e “gestor educacional” para designar a pessoa responsável pelos processos administrativos e pedagógicos da escola.

¹⁴ É importante mencionar que nem todas as escolas têm um Conselho Escolar instituído. Embora o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) preveja a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e similares como forma de gestão democrática, ele é válido, especialmente, para as escolas públicas. No entanto, na escola em que o estudo foi realizado (que é uma escola particular, comunitária e evangélico-luterana) e nas outras da Rede de Ensino à qual a escola está filiada, existe um Conselho Escolar e ele tem papel relevante na gestão macro da escola. O envolvimento da comunidade na gestão da escola, através de sua participação no Conselho Escolar, tem relação direta com a história da criação dessa(s) escola(s). No capítulo 1, será explicado com mais detalhes essa questão.

¹⁵ No capítulo quatro desta tese, na subseção 4.2, são especificadas as atribuições dos membros do Conselho Escolar.

Quais são os efeitos da intervenção da (inter)subjetividade na atividade de trabalho do gestor escolar em reuniões do Conselho Escolar e como ele preenche os vazios de norma existentes?

Com o objetivo de encontrar respostas a essas perguntas e de contribuir para o aprimoramento do trabalho do gestor escolar, optei por analisar reuniões do Conselho Escolar, conduzidas pelo gestor escolar. Definido o escopo do trabalho, foi realizada, em setembro de 2012, uma reunião com o gestor escolar, com os membros do Conselho Escolar e com a coordenadora administrativa de uma escola evangélico-luterana, situada na Região Metropolitana de Porto Alegre¹⁶, na qual foi solicitada autorização para participar de reuniões do Conselho Escolar daquela Escola nos meses de setembro e de outubro de 2012.

Depois de gravar as reuniões em áudio e de ouvi-las algumas vezes, decidi analisar os dados da primeira reunião, realizada no mês de setembro daquele ano. Os motivos para tal são os seguintes: a) um dos temas abordados na reunião é o orçamento da Escola; b) o gestor escolar precisa apresentar, anualmente, o orçamento aos conselheiros, que devem aprová-lo; c) o orçamento é extremamente importante para o trabalho do gestor escolar, uma vez que é com base nele que ele faz o acompanhamento financeiro da Escola; d) depois de aprovado o orçamento, de acordo com a Lei 9870/99¹⁷, deve ser publicada uma planilha, justificando os reajustes realizados pela Escola no orçamento; e) o orçamento da Escola, aprovado pelos conselheiros, vale para o ano inteiro, podendo ser modificado, apenas, com pedido de autorização de despesas extraordinárias.

Considerando que, nas reuniões do Conselho Escolar, é necessário constituir um consenso entre os conselheiros e o gestor escolar acerca das temáticas discutidas, tenho como objetivo principal, nesta tese, verificar que elementos linguísticos utilizados pelo gestor escolar em reunião do Conselho Escolar contribuem (ou não) para a formação do consenso. O consenso é entendido, aqui, como resultado de um processo dilatado no tempo, interativo, induzido pela própria instituição, bem como reprodutor dessa. Nele, diferentes participantes desenvolvem

¹⁶ No capítulo quatro são apresentadas informações sobre a Escola em que o estudo foi realizado.

¹⁷ A Lei 9870/99 decreta que os estabelecimentos de ensino devem apresentar uma planilha, contendo informações sobre os custos com pessoal, com questões gerais e administrativas e com contribuições sociais. Além disso, a planilha deve apresentar informações sobre o número de funcionários, sobre o número de professores, sobre a carga horária total anual e sobre o faturamento total anual da instituição de ensino. Essa planilha deve ser divulgada à comunidade escolar, em um espaço da Escola a que todos tenham acesso.

atividades específicas relacionadas a seu papel e, com isso, vencem etapas de desenvolvimento lógicas e necessárias no âmbito das ações que lhe competem¹⁸. No capítulo cinco desta tese, esse conceito será retomado à luz das interlocuções analisadas.

Definidos o escopo e o objetivo do trabalho, passo a explicitar, de maneira resumida, as teorias que dão suporte a este estudo. Antes, porém, é necessário chamar a atenção para o fato de que o tema “gestão escolar”, por si só, necessita de um estudo interdisciplinar. O próprio nome elucida isso: de um lado, tem-se o termo “gestão”, mais ligado à área administrativa; e, de outro, o “escolar”, voltado à educação. Isso significa que o conhecimento aprofundado sobre uma única área do conhecimento, seja ela qual for, não é suficiente para compreender a complexidade que envolve o mundo da “gestão escolar”. É necessário colocar em dialética os conhecimentos precisos e pontuais de diferentes áreas do conhecimento para “encontrar o global”, de acordo com Trinquet (2010, p. 94).

Trabalhar de maneira interdisciplinar parece ser, pois, o caminho. De acordo com o linguista Fiorin (2008, p. 36),

Atualmente, estamos num momento de mudança na forma de fazer ciência. Estamos passando de um fazer científico regido pela triagem para um fazer investigativo governado pela mistura. Fala-se em interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e mesmo indisciplinaridade. Hoje, esses termos são universais positivos do discurso, enquanto a especialização é vista como algo fora de moda, relacionada a um pensamento autoritário.

Este trabalho é constituído por um “fazer investigativo governado pela mistura” e tem caráter interdisciplinar à medida que coloca em interlocução os conceitos da linguística da enunciação de Benveniste e os da perspectiva ergológica de Schwartz para melhor compreender a atividade de trabalho do gestor escolar em reuniões do Conselho Escolar e, também, porque pressupõe “uma convergência, uma complementaridade, o que significa, de um lado, a transferência de conceitos teóricos e de metodologias e, de outro, a combinação de áreas” (FIORIN, 2008, p. 38).

É na teoria da enunciação de Émile Benveniste que busco uma concepção de linguagem como condição de subjetividade e, também, os subsídios necessários

¹⁸ O conceito de consenso assumido neste trabalho foi elaborado por mim, em conjunto com o Prof. Dr. Reinhold Schmitt e com o Prof. Dr. Hardarik Blühdorn, durante o doutorado-sanduiche no *Institut für Deutsche Sprache*, em Mannheim, na Alemanha, no período de abril a julho de 2014.

para a análise do material linguístico do trabalho. Teixeira e Cabral (2009, p. 237) afirmam que “a competência disciplinar do linguista pode auxiliar a manipular tanto conceitos, como os de linguagem, língua, discurso etc, como procedimentos de análise de formas linguísticas presentes nos discursos tomados como objeto de pesquisa”. Assim, a linguística, neste caso, a linguística da enunciação, oferece elementos importantes para um diálogo interdisciplinar.

De modo geral, pode-se dizer que a linguística da enunciação benvenistiana fundamenta não só a discussão da relação da linguagem com a subjetividade, mas a construção de recursos metodológicos que possibilitem investigar como a subjetividade se materializa linguisticamente no discurso. Benveniste ensina que não há um saber sobre a linguagem que não seja, ao mesmo tempo, um saber sobre o sujeito da linguagem, isto é, que não represente um saber sobre o indivíduo, a sociedade e suas relações. Sendo assim, a teoria da enunciação por ele desenvolvida ultrapassa o âmbito da linguística stricto sensu para atingir outros horizontes, na direção das atividades significantes dos homens em qualquer tipo de interação social (TEIXEIRA, 2012b).

Por outro lado, a perspectiva ergológica nos ensina que há, em toda atividade de trabalho, normas antecedentes que regulam o fazer. Todavia, o indivíduo, no exercício da atividade de trabalho, traz consigo sua história de vida, sua experiência, suas expectativas e recria, a cada vez, essas normas. Dito de outra maneira, em toda a atividade de trabalho, o ser humano compreende e transforma as regras das diferentes situações de trabalho. Ele reinventa novas condições pertinentes a si e à situação. Isso nos mostra que há uma tensão na atividade de trabalho entre normas antecedentes e renormalizações, decorrentes da subjetividade presente no exercício profissional.

A riqueza que a perspectiva ergológica nos proporciona está no entendimento de que a atividade de trabalho necessita de um método investigativo interdisciplinar que pressupõe, para o entendimento de sua complexidade, necessariamente, de um diálogo com outros saberes. Nas palavras de Milton Athayde e Jussara Brito (2007, p. VII), “a riqueza que esta perspectiva agrega está, por exemplo, no entendimento de que atividade de trabalho pode ser um operador transversal, um objeto não só pluri, quiçá transdisciplinar, mas necessariamente transaberes”.

A interlocução entre as duas teorias – a perspectiva ergológica e a linguística da enunciação - nos mostra, pelo viés ergológico, que as normas que regulam a

atividade são permanentemente recriadas e singularizadas na atividade de trabalho; já a teoria enunciativa nos ensina que a língua dispõe de signos linguísticos de base para o falante, mas que o locutor, ao se enunciar, faz uso particular desses signos, tornando a enunciação a cada vez única e irrepetível. Fazendo intervir os saberes de ambas teorias, procuro entender melhor a atividade do gestor escolar em reuniões de Conselho Escolar e, também, modificar e qualificar sua atividade profissional.

Apresentadas as teoria que dão sustentação a esta tese, passamos, agora, à explicitação de como o trabalho está organizado. Ele está dividido em cinco capítulos. No primeiro deles (Introdução), são apresentados os objetivos da tese, as justificativas para sua realização, e o percurso a ser seguido na estruturação do trabalho.

No segundo capítulo, subseções 2.1 e 2.2, são discutidos conceitos sobre gestão (Drucker, 2010) e sobre gestão escolar (Lück, 2014; Monteiro & Motta, 2013). Na subseção 2.3, é apresentada a história das escolas criadas por imigrantes alemães (Kreutz, 1991, 1996, 2000, 2005; Meyer, 2000; Paiva, 1984; Rambo, 1994) e na subseção 2.3.1, a história das escolas comunitárias evangélico-luteranas (Dreher, 2000, 2003; Fleck, 2006; Hoppen, s/d). Já na subseção 2.4, é relatado sobre a gestão de escolas evangélico-luteranas.

A pesquisa traz, no capítulo três, as bases teóricas que sustentam a análise dos fatos linguísticos. Trata-se, como aventado anteriormente, da interlocução entre a linguística da enunciação e a ergologia. O capítulo está dividido em duas partes: uma que trata da enunciação e a outra da ergologia. Na subseção 3.1, mostro como a teoria enunciativa de Benveniste e a perspectiva ergológica de Schwartz se aproximam (Teixeira, 2009, 2010, 2012); na subseção 3.2, discorro sobre a linguística da enunciação e a teoria enunciativa de Benveniste (Benveniste, 2005, 2006; Flores, 2009, 2013; Flores et al., 2009); na subseção 3.2.1, trato sobre a especificidade da linguagem humana (Benveniste, 2005; Teixeira & Cabral, 2009); na subseção 3.2.2, abordo a noção de (inter)subjetividade da linguagem (Benveniste, 2005, 2006; Flores, 2013; Flores et al., 2009); já na subseção 3.2.3, trato da relação entre língua, indivíduo e sociedade; na subseção 3.2.4, discorro sobre a relação entre forma e sentido (Benveniste, 2005, 2006; Flores, 2013); na subseção 3.2.5, abordo a questão do semiótico e do semântico e, por fim, na subseção 3.2.6, discorro sobre os índices específicos e os procedimentos acessórios (Benveniste, 2005, 2006; Aresi, 2011; Mello, 2012).

A partir da subseção 3.3, trato sobre a perspectiva ergológica de Schwartz. Na subseção 3.3.1, discorro sobre a mudança acontecida no trabalho sob o viés ergológico (Schwartz, 2007); na subseção 3.3.2, apresento noções sobre a atividade de trabalho e os campos epistêmico e ergológico (Schwartz, 2007; Durrive, 2011; Sant'Anna, 2014); já na subseção 3.3.3, discorro sobre a atividade de trabalho e o debate de normas (Schwartz, 2007, 2011, 2014); na subseção 3.3.4, apresento o dispositivo dinâmico de três pólos; na subseção 3.3.5, trato sobre a complexa relação entre a atividade de trabalho e a linguagem e, por fim, na subseção 3.3.6, discorro sobre a relação entre a linguística da enunciação e a ergologia.

O quarto capítulo, sobre a metodologia, está dividido em três subseções. Na primeira delas, 4.1, discorro sobre a escola em que o estudo foi realizado; na subseção 4.2, apresento os participantes do estudo; já na subseção 4.3, reflito sobre os aspectos metodológicos à luz da teoria benvenistiana (Benveniste, 2005, 2006; Flores, 2010; Nunes, 2012). Essa última subseção (4.3) está subdividida, novamente, em três subseções. Na subseção 4.3.1, trato da geração e da organização dos dados orais (Deppermann, 2008); já na subseção 4.3.2, apresento o resumo da interação que será analisada e, por fim, na subseção 4.3.3, demonstro os procedimentos de análise (Benveniste, 2005, 2006).

No quinto capítulo, apresento a análise dos fatos linguísticos propriamente dita. Tendo como base a teoria enunciativa e a perspectiva ergológica, procuro analisar quais os elementos utilizados pelo gestor escolar em reuniões do Conselho Escolar que contribuem (ou não) para a formação de consenso. Divido esse capítulo em três subseções. Na subseção 5.1, mostro o debate de normas existentes quando se está em busca de um consenso; na subseção 5.2, por sua vez, trato sobre a constituição do consenso e, por fim, na subseção 5.3, demonstro qual o consenso formado por conselheiros e gestor escolar e como ele será divulgado para a comunidade escolar.

Procuro, ao longo da análise, responder a pergunta central desta tese, mas retomo os tópicos nas considerações finais, onde reflito, também, sobre os limites e as consequências do estudo.

2 DELIMITANDO O CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta pesquisa, procuro verificar que elementos linguísticos utilizados pelo gestor escolar¹⁹ em reunião do Conselho Escolar de uma escola evangélico-luterana contribuem (ou não) para a construção de consenso acerca de uma temática específica.

Neste capítulo, com o objetivo de apresentar o contexto da pesquisa, discorro, inicialmente, na seção 2.1, sobre o tema gestão; em seguida, na seção 2.2, lanço olhar sobre a gestão escolar; na seção 2.3, por sua vez, apresento algumas considerações sobre as escolas criadas por imigrantes alemães; e, por fim, na seção 2.4, trato sobre a gestão das escolas evangélico-luteranas.

2.1 Administração e Gestão: Princípios e Tarefas

O termo “administração” é de origem americana (*management*) e começou a ser propagado no final do século XIX e início do século XX por Frederick Winslow Taylor para designar o “estudo de trabalho” ou “estudo de tarefa”. Todavia, a “administração” como função, como disciplina e área de estudos é produto do século XX e teve grande expansão, especialmente, depois da Segunda Guerra Mundial.

Especificar o que o termo “administração” significa não é uma tarefa simples, uma vez que instituições fora do âmbito empresarial nem sempre o utilizam; em seu lugar, empregam sinônimos como “direção”, “gerência”, “superintendência”, entre outros. Ainda assim, o termo denota, por um lado, a função, e por outro lado, as pessoas que a exercem. De acordo com Drucker (2010, p. 46), “administração são tarefas. Administração é uma disciplina. Mas administração também são pessoas”.

Em todos os segmentos, a administração faz-se necessária. Embora ela tenha surgido no horizonte de empresas de negócios, todas as instituições precisam ser administradas, principalmente, quando elas se tornam maiores e mais complexas. Peter Drucker (2010, p. 45), que é considerado referência na administração moderna, utiliza, em seu livro “Gestão”²⁰, uma metáfora para explicar

¹⁹ Neste trabalho, será utilizado o substantivo masculino para designar tanto o gênero masculino quanto o feminino.

²⁰ DRUCKER, Peter Ferdinand. Gestão. Tradução de Luis Reyes Gil. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

a diferença estrutural das organizações e a necessidade de administração das maiores:

Pode-se comparar os dois tipos de negócios (o de menor e o de maior tamanho e complexidade) a dois organismos distintos: o inseto, que se mantém coeso graças a uma carapaça dura e resistente, e o animal vertebrado, que tem um esqueleto. Animais terrestres que são sustentados por uma carapaça não podem crescer mais do que alguns centímetros. Para serem maiores, os animais precisam de um esqueleto. No entanto, o esqueleto não evoluiu a partir da carapaça do inseto; pois é um órgão diferente, com antecedentes diferentes. Da mesma maneira, a administração torna-se necessária quando uma organização alcança certo porte e complexidade.

A partir dessa metáfora, fica clara a necessidade de administração de instituições que atingem certa complexidade. Elas precisam de um “esqueleto” que lhes dê estrutura e suporte. Sem esse esqueleto, a instituição não tem condições de funcionar e de ser viabilizada. Ela precisa ser administrada e gerida para conseguir realizar a sua missão.

Embora haja especificidades na condução dos diferentes tipos de organização, há alguns princípios essenciais na administração de toda e qualquer instituição, seja ela uma empresa de negócios ou uma instituição social. De acordo com Drucker (2010, pp. 72-73), os princípios norteadores da administração são os seguintes:

- a) a função primeira da administração é tornar as pessoas capazes, conferindo eficácia aos seus pontos fortes e minimizando os seus pontos fracos;
- b) a administração está arraigada na cultura. Os gestores devem identificar aspectos da tradição, da história e da cultura do local em que a instituição está inserida e verificar quais deles podem ser utilizados como elementos da administração. Quanto mais esses elementos forem inseridos na administração, mais as pessoas se sentirão valorizadas na instituição;
- c) a administração requer que as pessoas que compõem a organização compartilhem valores e se comprometam com metas em comum. A tarefa da administração é refletir sobre metas e valores, defini-los e exemplificá-los para todos os envolvidos;
- d) a administração permite que a organização e os seus membros cresçam e se desenvolvam. Ela deve oferecer possibilidades de aprendizagem dentro

dela, em todos os níveis, constantemente. Ela dá importância ao treinamento e ao desenvolvimento profissional;

- e) a administração deve se assentar em comunicação e responsabilidade individual. Todos os membros da instituição devem conhecer os objetivos de seus colegas e estar cientes de seus deveres e de suas responsabilidades na instituição. Eles assumem o que lhes compete e exigem dos outros o que é necessário para desempenhar bem a sua tarefa;
- f) o desempenho da organização deve ser medido através de indicadores e deve ser melhorado continuamente;
- g) os resultados da organização e da administração existem do lado de fora dela. O resultado de uma escola, por exemplo, é percebido quando um estudante coloca em prática, alguns anos depois, algo que aprendeu durante o seu período na instituição.

Esses princípios são comuns à administração de todas as organizações, também à de instituições sociais, sem fins lucrativos (como escolas, universidades, hospitais, igrejas). Compreendê-los e aplicá-los torna-se papel importante dos gestores.

Quanto às tarefas da administração, de acordo com Drucker (2010, p. 76), elas podem ser resumidas em três, conforme segue:

- a) refletir sobre o propósito específico e a missão da instituição e defini-los. Cada instituição existe para cumprir uma função social específica. Na empresa de negócios, por exemplo, a razão de sua existência é o desempenho econômico. Se a empresa não apresentar resultados econômicos positivos, ela entra em crise e fracassa. Nas instituições sociais, por sua vez, o fator econômico é uma limitação. Nelas, o orçamento impõe limites ao que pode ser realizado durante o ano;
- b) tornar o trabalho produtivo e o trabalhador realizador. Em todas as instituições, conta-se com apenas um recurso: as pessoas. Por meio do trabalho delas, é que se alcança o desempenho nas instituições. Tornar o trabalho produtivo é, assim, uma função essencial das instituições. As pessoas, por sua vez, veem na instituição o meio através do qual, a partir do seu trabalho, conseguem satisfazer as suas vontades e necessidades e desenvolver-se como pessoa e como cidadão. As pessoas estão

interessadas em sua realização pessoal. Tornar o trabalhador realizador é, desse modo, tarefa importante dos gestores;

c) administrar impactos sociais e responsabilidades sociais da organização.

Todas as instituições são uma organização da sociedade e existem em função dela. Elas precisam contribuir para fora de si mesmas, aos membros da comunidade em que estão inseridas.

Administrar essas três tarefas é algo que precisa ser feito de maneira simultânea pelo gestor. Cada uma delas é igualmente importante e deve ser levada a sério pelo gestor no seu fazer diário.

Antes de finalizar esta seção, é importante fazer uma observação. Embora o termo utilizado até então tenha sido “administração”, convém tecer alguns comentários sobre o seu uso. Administração provém da tradução de *management* para o português. Outros termos como gerenciamento e gestão também aparecem como sinônimos na língua portuguesa. No entanto, a diferença entre eles é muito mais do que terminológica. Administração é vista e entendida por muitos como um processo racional, linear e fragmentado da organização. O ato de administrar, nesse contexto, estaria relacionado a comandar e controlar, de modo vertical. O termo expressaria o modelo cartesiano do início do século XX. A partir da década de 1990, com as mudanças tecnológicas e socioeconômicas ocorridas, passou-se a utilizar mais o termo “gestão” para designar a complexidade que envolve a temática.

Embora os tradutores brasileiros de Peter Drucker, autor utilizado como referência neste trabalho para tratar sobre administração/gestão, terem preferido utilizar o termo “administração”, a visão apresentada pelo autor não é a que o termo expressa. Peter Drucker mostra as mudanças ocorridas ao longo dos anos no modo de gerir as organizações, ressaltando a necessidade de uma visão mais ampla e sistêmica por parte do gestor em sua atuação na instituição. Em razão disso, entendo que a denominação “administração” tenha sido utilizado pelos tradutores como sinônimo de “gestão” e por isso ela foi mantida aqui. No entanto, neste trabalho, a opção, a partir daqui, será pelo termo “gestão”.

Em forma de resumo do que foi apresentado até aqui, pode-se afirmar que a tarefa principal da gestão é tornar as pessoas capazes de atuar conjuntamente a partir de objetivos, metas e valores em comum, capacitando-as e desenvolvendo-as para atuação eficiente e eficaz na organização e, por conseguinte, na sociedade.

2.2 A Gestão Educacional e Escolar

O tema “gestão” é um desafio constante para educadores. Ele tem uma certa aridez, é carregado de pragmatismo e objetividade, o que o distancia, por vezes, do espírito sensível e humanista, próprio daqueles que escolheram trabalhar com pessoas.

Mesmo assim, para aqueles que estão na gestão de escolas, ainda que o tema possa parecer complexo e difícil, é necessário que adquiram conhecimentos e desenvolvam habilidades e competências específicas dessa área do conhecimento para que possam realizar um trabalho de qualidade nas escolas.

Como apontado anteriormente, há princípios na gestão que são comuns a todos os tipos de organização, seja ela uma empresa de negócios ou uma instituição social. Há outros que são específicos de cada organização. No que diz respeito à questão educacional, há especificidades do “negócio educação” que precisam ser levadas em consideração para gerir as escolas e servir ao fim a que elas foram criadas: a aprendizagem de todos os envolvidos no processo educacional.

Um dos princípios em comum a todas as organizações é que elas precisam ser geridas para ter desempenho. Cada vez mais, a sociedade está exigindo que elas apresentem resultado. Para alcançá-lo, Peter Drucker (2010, pp. 215-216) elenca alguns elementos importantes aos quais as instituições sociais (dentre elas, as escolas) precisam atentar. São eles:

- a) as instituições sociais precisam definir o que são e o que deveriam ser, ou seja, esclarecer quais são a sua função e a sua missão;
- b) elas devem elaborar objetivos e metas a partir de sua função e missão;
- c) elas devem definir os resultados mínimos aceitáveis, determinar prazos finais e passar a trabalhar em resultados;
- d) elas devem definir medidas de desempenho – medir a satisfação do cliente em relação ao desempenho educacional do aluno;
- e) elas devem usar tais medições para ter um feedback de seus esforços.
- f) por fim, elas precisam fazer uma revisão dos objetivos e dos resultados, para remover o supérfluo dos objetivos, aquilo que não mais atende a um propósito.

Fazer com que as instituições sociais apresentem desempenho requer um sistema, cujos fundamentos não se diferenciam muito dos fundamentos de uma

empresa de negócios, mas cuja aplicação é diferente. O desempenho nas instituições sociais difere do desempenho da empresa de negócios, uma vez que sua origem é outra. Ainda assim, as instituições sociais, especificamente, as escolas, precisam se comprometer com o seu desempenho, “pelo qual elas devem ser consideradas responsáveis e pelo qual estão sendo pagas” (DRUCKER, 2010, p. 251).

O desempenho das instituições educacionais pode ser verificado, em última instância, pelos índices de aprendizagem dos alunos matriculados. A razão de ser da escola é a aprendizagem; logo, o seu desempenho será satisfatório se os seus alunos, ao final do período letivo e dos diferentes níveis de ensino da educação básica, tiverem aprendido. Uma das maneiras (e talvez a mais eficaz) de qualificar o processo de ensino e de aprendizagem como um todo, é aprimorando a gestão escolar.

Cientes da necessidade de investir na gestão escolar para melhorar os índices de desempenho educacionais do país, a partir de meados da década de 1990, o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed - estabeleceu a gestão educacional como uma de suas políticas prioritárias e investiu na formação e no aperfeiçoamento dos gestores e na disponibilização de ferramentas de gestão para as escolas. A gestão educacional e escolar passou a ser vista, então, por aquele Conselho, como condição para melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos e da educação brasileira em geral²¹.

Todas as iniciativas realizadas pelo Consed, aliadas a projetos desenvolvidos por outras organizações na área, fizeram com que o tema “gestão escolar” passasse a ter uma visibilidade maior na literatura, através de publicação de livros e de artigos envolvendo a temática. Nos materiais publicados nessa época (anos 90), é que os termos “gestão educacional” e “gestão escolar” passam a ser utilizados.

Em relação à terminologia propriamente dita, Heloísa Lück (2014, p. 25) esclarece que o termo “gestão educacional” está relacionado ao sistema em âmbito macro, a partir dos órgãos superiores dos sistemas de ensino; e o termo “gestão escolar” está vinculado ao nível micro, ao da escola. Neste trabalho, embora esteja

²¹ De acordo com Lück (2014, p. 26), o Consed instituiu os projetos Renageste – Rede Nacional de Referência em Gestão Escolar; a revista Gestão em Rede, em 1997, e o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar – em parceria com a Undime, UNESCO e Fundação Roberto Marinho, um mecanismo de auto-avaliação da gestão escolar, e o Progestão, um programa de capacitação de gestores escolares, em 1998.

ciente da diferenciação dos termos, utilizarei ambos como sinônimos para designar a gestão da escola (no caso particular da escola em que a pesquisa foi realizada) e para fazer referência à gestão das escolas veiculadas à Rede de Ensino²² à qual a escola do estudo está vinculada.

A introdução dos termos “gestão educacional” e “gestão escolar” em detrimento da denominação “administração escolar” está em sintonia com as mudanças que aconteceram ao longo da história em termos econômicos, sociais e culturais, como explicado brevemente na seção 2.1, quando se fez referência aos termos “administração” e “gestão”. No início do século XX, os modelos educacionais e escolares refletiam um modelo cartesiano de gestão, herdado das origens históricas do pensamento e da educação. O trabalho nas escolas tinha uma organização sequencial linear, que era seguida rigidamente dentro das disciplinas e dos anos escolares. A partir da última década do século XX e início do século XXI, com o desenvolvimento da tecnologia e a disseminação da informação, surge o modelo sistêmico de gestão, que envolve operações de planejamento e de controle da complexidade da escola.

De acordo com Lück (2014), a utilização dos termos “gestão educacional” e “gestão escolar” não corresponde à simples substituição terminológica de “administração escolar”. Eles superam as limitações da administração escolar, que apresenta uma visão fragmentada sobre as questões educacionais (ora enfatizando a melhoria da metodologia de ensino; ora a melhoria da infraestrutura da escola, ora a capacitação dos professores, ora a avaliação), e passam a abranger o sistema educacional como um todo, em sua complexidade.

A expressão “gestão educacional” passou a ser utilizada na literatura e no contexto educacional a partir da década de 1990, pois, como uma mudança paradigmática. De uma administração mais vertical, em que uma pessoa ou um grupo pequeno de pessoas tomava as decisões pertinentes a questões ligadas à escola, passa-se para uma gestão mais horizontal, em que todas as pessoas que fazem parte do processo educacional são envolvidas na tomada de decisão. Nas palavras de Lück (2014, p. 36):

A lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizado pelo reconhecimento da importância da participação

²² Sobre a escola e sobre a Rede de Ensino serão dadas maiores informações no capítulo quatro, seção 4.1.

consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos do seu processo de implantação.

O uso do termo “gestão educacional” está, assim, diretamente ligado ao fortalecimento da democratização do processo de gestão, que se dá através do envolvimento de membros da comunidade escolar na tomada de decisões que visem a um melhor desempenho da instituição educacional.

No caso específico da escola, gestão democrática significa dar vez e voz e envolver na elaboração e implementação do projeto pedagógico membros da comunidade escolar: pais, alunos, professores, funcionários, integrantes da equipe pedagógica e diretiva e, até mesmo, integrantes da comunidade externa da escola, “mediante uma estratégia aberta de diálogo e construção do entendimento de responsabilidade coletiva pela educação” (LÜCK, 2014, p. 81).

Além do envolvimento da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico, com o intuito de assegurar o princípio da gestão democrática na escola, são escolhidos, mediante votação, representantes para integrarem os conselhos escolares, a associação de pais e mestres, os grêmios estudantis, entre outros. Esse princípio de gestão democrática está definido no artigo 14, inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96)²³.

Sobre os conselhos escolares, especificamente, faz-se necessária uma explicação um pouco mais aprofundada sobre seu modo de funcionamento e sua função, uma vez que os fatos linguísticos analisados nesta pesquisa foram gerados a partir de uma reunião de um Conselho Escolar.

Os conselhos escolares são responsáveis pela definição de políticas da instituição escolar. Cada escola específica, em seu Regimento, quais são as atribuições do Conselho, descrevendo a sua composição, a frequência das reuniões, a escolha do seu presidente, etc. O Conselho Escolar deve aprovar esse Regimento, observando as normas estabelecidas pela Assembleia Nacional Constituinte, pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação.

²³ O artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) prevê o seguinte: “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes. Esse artigo pode ser lido através do site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 28/12/2014. Embora o artigo trate especificamente de escolas públicas, o mesmo vale para as escolas particulares.

Muitas vezes, os conselhos escolares são constituídos por pessoas eleitas por setores como o Corpo Docente, a Associação de Funcionários, a Associação de Pais, a Comunidade Religiosa. É importante enfatizar que, no Conselho, essas pessoas representam o interesse da escola e não de seus grupos, especificamente. Dito de outra maneira, no Conselho, os membros precisam ter uma visão macro da escola, deixando em segundo plano os interesses dos grupos que os indicaram para integrar o Conselho.

Hierarquicamente, o Conselho Escolar está em uma posição superior à do gestor. É o Conselho quem contrata e demite o gestor. É ao Conselho que o gestor precisa prestar contas da instituição e apresentar o orçamento anual. Pode-se dizer que Conselho Escolar é a autoridade externa à escola; o gestor, por sua vez, a autoridade interna. Juntos, Conselho Escolar (de modo voluntário) e gestor escolar (contratado pela instituição) são responsáveis pela gestão da escola, em níveis e graus de responsabilidade diferentes.

O Conselho Escolar, como aventado anteriormente, é responsável por estabelecer as políticas educacionais e administrativas da instituição. Já o gestor escolar é responsável a) pelos processos pedagógicos, administrativos, financeiros, de gestão de pessoas; b) pela comunicação e o relacionamento com a comunidade escolar e com a sociedade; c) pela gestão de pessoas e do desenvolvimento de suas capacidades; d) pela responsabilidade social da escola; e) pelo desempenho da instituição; f) por projetar a escola para o futuro. Algumas dessas funções caracterizam a especificidade do “negócio escola”. A elas e às demais funções da gestão que são comuns a todos os tipos de organização o gestor escolar precisa estar atento.

Resumindo e tentando unir os principais aspectos apresentados, nesta seção, por um lado, por Drucker (2010), que é oriundo da área da gestão, e, por outro lado, de Lück (2010, 2014), que é especialista da área da educação, pode-se dizer que a gestão educacional, para produzir e apresentar desempenho educativo, precisa ter uma visão clara de que aluno/cidadão quer formar para a sociedade do futuro. Para isso, precisa ter ciência de sua missão social, que consiste em um senso de responsabilidade e de envolvimento das pessoas da comunidade na tomada de decisões relativas à escola.

Para finalizar esta seção, que tratou sobre a gestão educacional e escolar, utilizo-me das palavras de Monteiro & Motta (2013, p. 82) para expressar o grande

desafio que a gestão escolar apresenta: “para que a educação tenha a função social de garantir a formação de capacidades necessárias à cidadania plena na nova sociedade, ela tem que dar respostas mais rápidas. Há multidões de pessoas que precisam de um lugar ao sol na apertada praia da nova sociedade”.

2.3 A História das Escolas Fundadas por Imigrantes Alemães

Depois de apresentar conceitos relacionados à gestão e à gestão escolar, trato, nesta seção, das escolas fundadas por imigrantes alemães para, então, na seção seguinte, discorrer sobre a gestão das escolas evangélico-luteranas. Conhecer e entender a história dessas escolas é importante para compreender como se faz a gestão dessas escolas. Por isso, por mais que, em um primeiro instante, esta seção possa parecer um pouco deslocada, ela fornece informações importantes para tratar sobre gestão das escolas evangélico-luteranas, criadas por imigrantes alemães.

Para compreender melhor a importância da escola para os imigrantes alemães²⁴, é necessário retomar, inicialmente, as condições sócio-culturais vigentes nas regiões europeias de onde provieram os imigrantes que se dirigiram ao Brasil no início do século XIX. Os imigrantes eram oriundos, em sua maioria, de regiões como o Palatinado, a Baviera, a Pomerânia e o Hunsrück. Nessas regiões havia, já na época de emigração, uma acentuada tradição escolar. Lá, o Estado era responsável por toda a estrutura física e operacional da escola. As escolas eram públicas e de qualidade.

Ao chegarem ao Brasil, muito embora o Império tivesse prometido a criação de escolas nos locais de imigração, os imigrantes não encontraram escolas públicas. Por isso, eles próprios se uniram e construíram as suas escolas²⁵. De acordo com

²⁴ É importante tecer alguns comentários acerca da denominação “imigrantes alemães”. O termo foi utilizado para nomear grupos de imigrantes que faziam uso da língua alemã. Como os imigrantes eram oriundos de regiões que, na época, pertenciam a países como Áustria, Polônia, Rússia, Suíça, mas também da região que hoje é a Alemanha, o termo foi usado indiscriminadamente para se referir aos imigrantes que falavam alemão. Entre eles, os imigrantes não se reconheciam como “alemães”, uma vez que traziam consigo características regionais diferentes uns dos outros. No seu dia-a-dia, conforme indica Meyer (2000, p. 43), os imigrantes falavam dialetos regionais e, em razão disso, nem mesmo a língua falada era partilhada por todos nos grupos. Desse modo, não é possível falar de “imigrantes alemães” como sendo um grupo homogêneo. Ainda assim, farei uso do termo “imigrantes alemães”, como Bredemeier (2010) também o faz, para me referir aos imigrantes de fala alemã que chegaram ao Brasil, especialmente ao estado do Rio Grande do Sul.

²⁵ Embora seja tratado, aqui, mais sobre as escolas criadas por imigrantes alemães no estado do Rio Grande do Sul, que é o estado em que há o maior número de escolas e onde está localizada a

Kreutz (2000, p. 355), até 1875 (50 anos depois de os primeiros imigrantes chegarem ao país), já havia, somente no estado do Rio Grande do Sul, 99 escolas de imigração alemã, sendo 50 católicas e 49 evangélicas. Na passagem do século, eram 308 escolas de imigração alemã. Isso demonstra que a questão educacional, para os imigrantes, era prioritária.

As escolas criadas pelos imigrantes não eram totalmente iguais. Elas se diferenciavam de acordo com o local de inserção delas: em centros urbanos ou em regiões rurais. Kreutz (2005, p. 93) propõe a seguinte classificação para os diferentes tipos de escolas:

- a) escolas urbanas: essas escolas eram chamadas de “escolas alemãs” (Deutsche Schulen), ficavam localizadas em centros urbanos, eram laicas e aceitavam alunos que não tinham vínculo com as associações que mantinham a escola. Elas apresentavam, geralmente, boa qualidade de ensino. O seu currículo estava adaptado às exigências brasileiras e era complementado com aspectos relacionados à língua e à cultura alemãs. Essas escolas recebiam alunos de classe média;
- b) escolas confessionais: elas ficavam localizadas nos centros urbanos, eram mantidas por congregações religiosas e recebiam alunos de classe média. Elas desempenharam um papel importante na formação de lideranças para as comunidades. Elas tinham um viés confessional;
- c) escolas rurais ou comunitárias: essas escolas eram assim denominadas, porque foram criadas e mantidas pelas próprias comunidades. Elas eram em maior número se comparado aos outros dois tipos de escolas acima mencionados. Elas estavam vinculadas a uma confissão religiosa (católica ou evangélica); por isso, eram comunitárias e também confessionais.

O tipo de escola de maior interesse para esta Tese é o das escolas comunitárias evangélico-luteranas²⁶ (item c acima), uma vez que a escola em que o

escola em que o estudo foi realizado, é importante mencionar que os imigrantes alemães criaram também escolas em outros estados do Brasil, como em Santa Catarina, Paraná, Espírito Santo.

²⁶ Filio-me à Arendt (2008) para definir o termo “evangélico-luterano”: ele será utilizado, neste trabalho, para designar pessoas e instituições relacionadas ao que hoje é a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB. Ele poderá aparecer sob outras designações como “luterano”, “protestante”, “evangélico”, mas seu significado será o mesmo atribuído ao “evangélico-luterano”.

estudo foi realizado enquadrar-se nessa categoria²⁷. Todavia, inicialmente, farei um resgate da história das escolas comunitárias como um todo (tanto das católicas como das evangélicas). Para tanto, utilizarei como base estudos realizados por Arendt (2008), Dreher (2003), Kreutz (1991, 1996, 2000, 2005), Meyer (2000), Paiva (1984), Rambo (1994), entre outros autores. Depois, lançarei luz, especificamente, às escolas comunitárias evangélico-luteranas.

A evolução das escolas comunitárias ao longo do tempo, desde a chegada dos imigrantes alemães ao Brasil até o final da década de 1930, pode ser dividida em cinco períodos, conforme Rambo (1994, p. 24): o primeiro, que vai de 1824 a 1850; o segundo, de 1850 a 1875; o terceiro, de 1875 a 1900, o quarto, que vai de 1900 a 1938, e o quinto, que inicia a partir do ano de 1938.

O primeiro período é caracterizado como bastante precário pelos autores que tratam das escolas criadas por imigrantes alemães. As instalações físicas das escolas, por exemplo, eram bem modestas: os prédios eram construídos com pranchas rústicas, ou tinham as paredes revestidas de barro e cobertas de tabuinhas. Por vezes, as aulas eram ministradas na casa do professor ou na residência de algum agricultor que cedia espaço para tal finalidade. No que diz respeito ao material disponível, havia, basicamente, quadro negro e mapa(s) em sala de aula.

No início, não havia professores formados para atuarem nas escolas. Por isso, as aulas eram dadas por um dos imigrantes que dispunha de conhecimentos básicos sobre leitura, escrita e cálculo. Normalmente, eram “pessoas idosas ou incapazes de cultivar a terra” (Roche, 1962, p. 664) que assumiam essa tarefa. Referindo-se a esse período inicial da criação de escolas de imigração alemã, Lúcio Kreutz (1994, p. 26) enfatiza que “os imigrantes organizaram as suas escolas de forma precária, com o ensino restringindo-se ao absolutamente indispensável. Foram escolas de emergência, com período escolar flexível e não uniforme”.

O que era ensinado aos alunos nessa primeira fase limitava-se ao absolutamente necessário para a condução da vida na comunidade: leitura e escrita, noções sobre religião e conceitos básicos de matemática aplicados às necessidades cotidianas. Os conteúdos a serem ensinados na escola eram definidos pelos pais, que tinham por objetivo capacitar os filhos para a vida na comunidade.

²⁷ Mais adiante, no capítulo quatro, serão dadas informações mais detalhadas sobre a escola em que o presente estudo foi realizado.

A escola tinha sido encarregada pelos pais de se responsabilizar pela “complementação”²⁸ da educação de seus filhos. Não cabia à escola definir o que e como ensinar; eram as famílias que definiam o que era importante de ser aprendido por seus filhos. De acordo com Rambo (1994, p. 105), “os limites dos conteúdos e a própria estratégia didático-pedagógica emanavam, em última análise, da vontade e dos direitos dos pais e expressos pela comunidade. A comunidade zelava pelo conteúdo programático e acompanhava de perto a sua correta execução pelo professor”.

O historiador e teólogo Martin Dreher (2003, p. 60) retrata esse período inicial da criação de escolas da seguinte maneira: “os imigrantes têm o grande mérito de se haverem empenhado em proporcionar escolas a seus filhos. Excetuando-se, porém, as cidades maiores, nas quais surgiram escolas, na época comparáveis a escolas alemãs, as escolas rurais não puderam fazer mais que evitar o analfabetismo”. Ficam claros, através desse enunciado, por um lado, o esmero dos imigrantes em proporcionar escolas para seus filhos, mas, por outro lado, a falta de qualidade das escolas criadas por eles nas zonas rurais nos primeiros anos de imigração.

Essa falta de qualidade deve-se a um conjunto de fatores, dentre os quais podem-se citar o problema da formação de professores e as dificuldades de enviar e manter as crianças na escola. Dreher (2003, p. 61) expõe essas dificuldades da seguinte maneira:

Mesmo quando uma criança frequentava a escola por um ou dois anos, o ensino não era ministrado com regularidade. Muitas vezes, necessitava-se das crianças para o trabalho agrícola incipiente. Na época da colheita, as crianças, certamente, não terão frequentado a escola, e nos dias de chuva não terá havido aula, pois, tendo-se em vista a longa caminhada que as crianças tinham que fazer para chegar à escola e os péssimos caminhos, era impossível que elas chegassem à escola em dias de chuva. Além disso, era bastante precária a formação de professores. Por isso, muitas vezes as crianças mal aprendiam a ler e a escrever. Muitas vezes, os pais tinham pouco interesse em melhorar as condições da escola, pois seriam obrigados a desembolsar mais dinheiro.

O relato acima retrata a situação difícil enfrentada pelos imigrantes em relação à educação dos filhos na primeira fase da imigração. Nessa etapa, a vida

²⁸ As famílias eram as responsáveis primeiras pela educação de seus filhos. A escola era a instituição que complementava a educação das crianças, oferecendo-lhes conhecimentos mais amplos e diversificados do que aqueles aprendidos em casa.

dos imigrantes alemães e de seus descendentes “se caracterizou mais por uma luta pela sobrevivência e pela constituição de alguns elementos básicos na sua vida doméstica – construção de casa e benfeitorias – e comunitária – escola e igreja” (KREUTZ, 1991, p. 59).

No que diz respeito ao modo como os imigrantes alemães agiam nas primeiras décadas para criarem suas escolas, Rambo (1994, p. 88) faz a seguinte descrição:

Num domingo, durante uma missa ou um culto convidavam-se os presentes a permanecerem reunidos para discutirem um problema específico: a escola para os filhos. Esse fato ocorria logo que um grupo de dez ou mais pioneiros iniciavam um núcleo colonial. Discutia-se a necessidade de por a funcionar uma escola no local. Aceito como pacífico esse ponto, partia-se para a execussão (sic!) da proposta. Um dos participantes de maior influência chamava a si a responsabilidade e os demais se comprometiam a colaborar na medida das possibilidades de cada um. Estava criado um dos equipamentos básicos e mais característicos de todo o sistema escolar teuto-brasileiro, católico ou luterano: a Associação Escolar (die Schulgemeinde) (grifos do autor).

A criação da escola surgiu, pois, a partir da necessidade de membros da comunidade de educarem seus filhos. Desde o início, a escola era um tema de interesse da comunidade e surgiu para a comunidade. Todos os membros se envolviam, desde a concepção da ideia até a realização do projeto. Todos se comprometiam e ajudavam como podiam. Sem ajuda do governo, a própria comunidade assumiu a questão escolar. Ela se ocupou com a construção da escola, com o seu financiamento, com a execução das aulas, a contratação do professor, entre outros. O espírito gregário e de solidariedade dos imigrantes foi responsável pela constituição da escola e, também, pela criação da igreja, da paróquia, das sociedades de canto, de ginástica, de esporte.

Percebe-se, assim, que desde o princípio, a gestão das escolas criadas por imigrantes alemães deu-se de modo democrático, envolvendo todos os membros da comunidade no processo. O que Heloísa Lück (2014) entende como sendo o modo de gestão escolar desejado para os dias de hoje (democrático e participativo), estava na origem das escolas criadas por imigrantes alemães, no século XIX. Ele perdurou ao longo dos anos e está presente até hoje nessas instituições.

A escola fundada por imigrantes alemães era, desse modo, uma escola de comunidade. As comunidades a idealizaram, a construíram e a mantiveram em funcionamento, sempre de acordo com objetivos inicialmente propostos. Rambo

(1994, p. 98) afirma que “pelo fato de as comunidades quase sempre terem sido católicas ou protestantes, suas escolas, devido a essa circunstância, eram também confessionais”. Daí a íntima relação existente entre escola e igreja nas comunidades. Ambas instituições eram responsáveis pela complementação da educação dos filhos, transmitindo-lhes valores cristãos e ensinando-lhes a ler, escrever e calcular.

Depois de apresentado o primeiro período da evolução das escolas criadas por imigrantes alemães, passo, agora, ao segundo. Na segunda fase, que vai de 1850 a 1875, houve um aumento significativo no número de escolas fundadas. De acordo com Kreutz (2000, p. 355), em 1875 eram 99 escolas, sendo 50 católicas e 49 evangélicas. Nessa fase, houve melhora na qualidade do ensino oferecido aos alunos. Essa melhora se deve, principalmente, ao seguinte fator: em 1850 chegou um grupo diferenciado de imigrantes alemães ao Brasil. Eles eram conhecidos como os “Brummer”, “nome derivado do ruído que faziam as moedas de cobre, com as quais eram pagos, ao serem lançadas ao chão” (DREHER, 2003, p. 39). Eles foram contratados pelo Imperador D. Pedro II para lutar, ao lado de brasileiros, como mercenários, contra o ditador argentino Rosas. A maioria deles havia participado das revoluções na Alemanha e da guerra contra a Dinamarca. Depois de terminado o conflito na Argentina, os Brummer resolveram se instalar na zona de colonização alemã no Rio Grande do Sul. Eles constituíam um grupo de, aproximadamente, 1800 imigrantes. Grande parte deles eram intelectuais e políticos alemães. No Estado, assumiram funções de liderança na política, bem como na imprensa e no meio artístico. Um dos imigrantes de maior destaque no grupo foi Carlos von Koseritz, que se tornou “a maior expressão da imprensa teuto-brasileira através do jornal *Deutsche Zeitung* e do *Volkskalender*” (KREUTZ, 1991, p. 60).

Referindo-se à importância dos Brummer no estado do Rio Grande do Sul, Kreutz (1991, p. 60) afirma o seguinte:

Os Brummer contribuíram para uma melhoria sensível do magistério, com a formação de um espírito associativista, lutaram pela participação política e pela nacionalização dos imigrantes. Pioneiros da imprensa alemã na Província, foram um fermento cultural e político que aos poucos foi temido por autoridades civis e religiosas em vista do ideário político-social que defendiam. Foram a expressão regional do liberalismo europeu e também desencadearam, na Província, a partir da ação mais intensa dos jesuítas, em 1870, uma réplica do *Kulturkampf* alemão”.

O papel dos Brummer na melhoria da qualidade de ensino, na criação de associações, na inserção política e nos meios de comunicação é perceptível. Além dos Brummer, outro fator que contribuiu significativamente para a qualificação do processo escolar na segunda fase da imigração foi o envolvimento das instituições religiosas com o ensino, uma vez que, preocupadas com a disseminação de idéias liberais, proliferadas pelos Brummer, que eram identificados como “liberais e anti-religiosos”, assumiram projetos educacionais como forma de combater a ameaça representada por essas ideias.

Nesta segunda fase, que vai de 1850 a 1875, a presença das igrejas católica e evangélica nas regiões de imigração alemã no que tange à questão escolar foi fortificada. A Igreja Católica enviou, inicialmente, jesuítas que haviam sido expulsos por Rosas da Argentina. Além desses, vieram também outros jesuítas que tiveram de partir da Alemanha em razão de tensões entre Estado e Igreja. Por parte da Igreja Evangélico-Luterana da Alemanha, foi enviado, no ano de 1865, o primeiro pastor, o Dr. Hermann Borchard, à cidade de São Leopoldo. Apesar de ter ficado apenas seis anos na cidade, Borchard tentou unir as comunidades em um sínodo e exerceu grande influência no setor educacional, organizando as escolas evangélicas e os professores que nela atuavam.

Aos poucos, nesta segunda fase, os rústicos prédios escolares foram se transformando em construções de madeira ou de alvenaria. Os prédios ainda continuavam simples, mas se tornaram mais confortáveis. Nas palavras de Rambo (1996. P. 31), “ficavam no mesmo padrão das moradias dos colonos mais bem instalados”.

Outro fator que deve ser mencionado é o salário dos professores. Nesta fase, o padrão salarial do corpo docente era mais ou menos uniforme. Para os parâmetros da época, o professor não recebia muito bem, mas também não recebia mal, considerando o fato de a comunidade oferecer a ele, na maioria das vezes, além do salário, casa e terra para plantio e colheita.

De 1875 a 1900, período que marca a terceira fase da evolução das escolas criadas por imigrantes alemães, triplicou o número de escolas de imigração alemã. Conforme Kreutz (1994, p. 27), em 1900 havia no Rio Grande do Sul 308 escolas de língua alemã, sendo 153 católicas e 155 evangélicas. O período em questão foi de grande envolvimento das igrejas evangélica e católica no processo escolar. Em 1886, com a vinda de pastores enviados pela igreja evangélico-luterana da

Alemanha ao Brasil, foi fundado o Sínodo Rio-Grandense, cujo valor e trabalho foram rapidamente reconhecidos pelas comunidades. Rottermund, através de seu jornal e dos almanaques, aparece como uma das principais lideranças evangélico-luteranas da época. A igreja católica, por sua vez, através dos padres jesuítas, intensificou o trabalho pastoral junto aos imigrantes. Além disso, focou sua ação na difusão da imprensa, nas redes de organizações associativas e, especialmente, no incentivo à implantação de escolas comunitárias, confessionais. Um dos eventos mais importantes da época foi a fundação, em 1898, da Associação dos Professores Católicos Teuto-Brasileiros do Rio Grande do Sul, que tinha por objetivo auxiliar os professores em suas necessidades pedagógicas.

Todas as ações e iniciativas acima elencadas, encabeçadas por lideranças católicas e evangélicas, tinham por objetivo evitar a dispersão e a fragmentação do projeto escolar inicialmente proposto pelos imigrantes alemães. No início, como eram poucas escolas e poucos professores, não havia necessidade de uma organização mais formal para aprimorar o trabalho dos professores nas escolas. Já com a multiplicação do número de escolas e da quantidade de professores, a criação de uma estrutura mais sólida, que oferecesse maior unidade de ação entre os professores, fez-se necessária.

Kreutz (2005, p. 99) afirma que “luteranos e católicos, com acentuadas diferenças religiosas, tentaram formar uma frente ao avanço do liberalismo entre imigrantes, unindo-se em torno de várias iniciativas, dando ênfase às ações de apoio ao processo escolar”. O objetivo maior era neutralizar a influência dos Brummer entre os imigrantes alemães e garantir um trabalho mais coeso entre os professores nas escolas.

Meyer (2000, p. 132) sintetiza a ação conjunta das igrejas católica e evangélica em prol da questão educacional da seguinte maneira:

Esses projetos (os de assumir a questão educacional) teriam fundamentado, em grande parte, a concepção, implementação e ampliação, a longo prazo, da organização de dois sistemas confessionais (católico e protestante) mais centralizados e dirigidos, em que se incluía não só a criação de escolas, mas a fundação de instituições para a formação de professores, a elaboração e impressão de material didático, jornais e almanaques bem como a promoção de eventos de capacitação e atualização pedagógica.

A quarta fase de evolução das escolas de imigrantes alemães, por sua vez, compreende o período de 1900 a 1938. Conforme Kreutz (1994, p. 28), “em 1920 havia 787 escolas teuto-brasileiras, sendo 310 católicas, 365 evangélicas e 112 mistas. Em 1935, eram 1041 escolas, sendo 429 católicas, 570 evangélicas e 42 mistas”. A partir desses dados, percebe-se que foi nesta fase o período de maior desenvolvimento das escolas criadas por imigrantes alemães.

Entre os anos de 1900 e 1938 foram criadas várias iniciativas relativas à formação de professores, à formação continuada, à melhoria da estrutura física das escolas e à elaboração de material didático. A Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul, como mencionado anteriormente, já havia sido fundada em 1898; na virada do século XIX para o XX, foi a vez da criação da Associação de Professores Alemães Evangélicos no Rio Grande do Sul. Ambas associações editaram, logo depois de sua fundação, um jornal (*Mitteilungen/Lehrerzeitung* e *Allgemeine Lehrerzeitung*, respectivamente), que servia como meio de comunicação com seus associados. Em suas edições mensais, ofereciam “séries sempre mais ricas de cartilhas, mapas, livros de leitura, compêndios de aritmética, publicações sobre geografia, história, história natural, bíblia, gramática para ambas as línguas (alemão e português), etc.” (Rambo, 1996, p. 39).

Para a formação dos professores, foram criadas, nos anos 1909 e 1923, respectivamente, uma Escola Normal Evangélica, na cidade de Santa Cruz do Sul, e uma Escola Normal Católica, em Arroio do Meio. Além dessas, havia ainda a Escola Normal, pertencente ao Sínodo Evangélico Luterano Alemão de Missouri, fundada em 1903. Em termos de formação continuada dos professores e com o objetivo de prestar apoio a eles, as associações organizavam reuniões e encontros periódicos, em que eram discutidas questões de cunho pedagógico, mas, também, abordados assuntos de interesse e preocupação dos professores, como aposentadoria, salários, status da profissão. Além disso, as associações organizavam cursos e semanas de estudo para a qualificação pedagógica dos professores.

Destaca-se, ainda, a elaboração de material didático, principalmente dos livros utilizados nas escolas. Foram “mais de 150 livros escolares, preparados especificamente para as escolas da imigração alemã” (Kreutz, 2005, p. 103).

Quanto à estrutura física das escolas, embora ela já tivesse sido melhorada nas fases precedentes a esta, é nesta que ela recebeu atenção especial.

Construíram-se escolas espaçosas de alvenaria ou de pedra, cobertas com telhas. Em seu interior, foram colocados bancos e mesas mais confortáveis para os alunos. Para o professor, foram providenciados mesa e cadeira, quadro negro, mapas, quadros e material didático em geral. Além disso, de acordo com Rambo (1996, p. 39), “em muitas comunidades edificaram-se residências confortáveis para os professores, acompanhadas, na maioria dos casos, com uma área de terra, para uso e o fruto do professor e de sua família”.

Para caracterizar a primeira parte do quarto período (de 1900 a 1924), utilizo uma citação extraída por Rambo (1996, p. 38, *apud* Hundert Jahre Deuschtum in Rio Grande do Sul, 1924, p. 418) do livro “Hundert Jahre Deuschtum in Rio Grande do Sul”, publicado no ano de 1924:

Desta maneira encontrava-se o início do quarto período de 1900-1924 sob o signo do progresso generalizado. Tanto as assembléias gerais dos católicos como as assembléias gerais da Associação dos Professores ocupavam-se desde então, com crescente insistência, com a questão escolar. Também a Sociedade União Popular dos católicos alemães do Rio Grande do Sul tomou um interesse entusiasta pela escola. Trabalhou-se de maneira intensiva na obra começada. A própria guerra mundial, embora levantasse tempestades contra as escolas particulares alemãs, não foi capaz de destruir um edifício tão solidamente fundamentado na base da consciência de coesão dos descendentes dos imigrantes teutos. Tem-se a firme esperança que esse período será alongado para cinco anos, ao menos para os meninos. A razão principal reside no fato de se exigir melhor formação geral e ampliação do conhecimento da língua vernácula.

De maneira sintetizada, pode-se dizer que, no período inicial da quarta fase (de 1900 a 1924), emergiu, da escola precária e rudimentar dos meados do século XIX, uma escola mais estruturada, que tinha uma unidade curricular, com professores qualificados e profissionalizados, e com uma orientação uniforme quanto ao tempo de permanência dos alunos na escola.

Apesar do progresso no sistema de apoio às escolas criadas por imigrantes alemães e da conseqüente melhora pedagógica nessas escolas, a partir de 1920, com o processo da nacionalização, “uma iniciativa do governo no sentido de abrir escolas públicas ao lado das particulares, para que as públicas fossem absorvendo gradativamente a clientela das particulares” (Kreutz, 1994, p. 28), fez com que algumas escolas fundadas por imigrantes alemães fossem fechadas, especialmente nas zonas rurais, a partir de 1938 (início da quinta fase da evolução das escolas). Levando em consideração o fato de os filhos poderem aprender melhor o português nas escolas públicas (o que se apresentava como uma necessidade cada vez maior

nas comunidades) e em razão de elas serem gratuitas, um número considerável de alunos das escolas privadas²⁹ migraram para as escolas públicas.

Além de as escolas públicas se tornarem concorrentes diretas das escolas privadas, como estratégia de nacionalização, o governo condicionou, já a partir de 1909, “as subvenções às escolas particulares ao uso diário de, no mínimo, duas horas de ensino em português” (Kreutz, 1991, p. 153). Essa condição acabou sendo aceita com o passar do tempo, muito embora, inicialmente, houvesse resistência por parte de lideranças das igrejas católica e evangélica quanto à proposta feita. Prova disso é que, em 1930, “cerca da metade dos professores já eram subvencionados nas escolas de imigração alemã no Rio Grande do Sul, estado com maior número de escolas étnicas” (KREUTZ, 2005, p. 104).

As escolas públicas, no entanto, apresentavam alguns problemas, principalmente, no que diz respeito à questão linguística. Alunos e professores tinham dificuldades de se entender, uma vez que, em casa, as crianças falavam com suas famílias o idioma alemão, enquanto os professores se comunicavam com elas, na escola, em português. Esse fato desencadeou uma queda na aprendizagem dos alunos. Por outro lado, os professores das escolas públicas se sentiam isolados nas comunidades de imigração alemã, o que ocasionava, por vezes, sua saída e o necessário remanejamento deles em outros espaços de atuação.

Apesar de todos os percalços advindos da política de nacionalização progressiva, as escolas criadas por imigrantes alemães encontravam-se em pleno crescimento e desenvolvimento em meados da década de 1930 (Rambo, 1996). Elas não haviam regredido nem quantitativa e nem qualitativamente. Foi depois de 1938, com a política de nacionalização compulsória, que a história mudou.

Em 1938, foram publicados dois decretos de nacionalização para as assim chamadas “escolas estrangeiras”, dentre as quais se incluíam, também, as comunitárias, fundadas por imigrantes alemães. Os dois tratavam da mesma questão e tinham os mesmos objetivos. A diferença é que o segundo reforçava e endurecia os termos do primeiro.

Com o Decreto de número 406, de maio de 1938, ordenou-se que o material a ser utilizado nas escolas fosse em português, que professores e diretores fossem brasileiros, que jornais e revistas publicados em língua estrangeira fossem proibidos

²⁹ Como escola “privada” entende-se, aqui, as escolas comunitárias, vinculadas a uma confissão religiosa.

de circular nas comunidades, que conteúdos relacionados à pátria fossem ministrados nas aulas de História e Geografia, que o ensino de língua estrangeira a menores de 14 anos fosse proibido. Percebe-se que, a partir da imposição desse decreto, as escolas criadas por imigrantes alemães tiveram de se adaptar às exigências do governo, modificando completamente a sua organização curricular e o seu modo de funcionamento.

Além dos Decretos publicados em 1938, outros que tratavam da questão das escolas estrangeiras se sucederam nos anos seguintes. Talvez o Decreto de nacionalização mais importante fosse o de número 1.545, de 25 de agosto de 1939. De acordo com Kreutz (1994, p. 30):

Instruindo os secretários estaduais de educação a construir e manter escolas em áreas de colonização estrangeira, a estimular o patriotismo por parte dos estudantes, a fiscalizar o ensino de línguas estrangeiras, a intensificar o ensino de história e geografia do Brasil, a proibir expressamente que uma escola fosse dirigida por um estrangeiro e que se fizesse uso de alguma língua estrangeira em assembleias e reuniões públicas. Também ordenava que a educação física nas colônias fosse colocada sob a direção de um oficial ou sargento das Forças Armadas indicadas pelo comandante militar da região.

A partir desses e de outros decretos, foram implantadas medidas restritivas por parte do governo que impossibilitaram a continuidade de algumas escolas criadas por imigrantes alemães. Jean Roche (1969, p. 670), ao descrever a ação do governo à época da nacionalização, diz o seguinte:

Quando veio a temer que a conservação do alemão determinasse igualmente submissão política à Alemanha, quando quis impor a todos os cidadãos brasileiros o uso da língua nacional, não houve outro recurso senão fechar as escolas teuto-brasileiras, assim como as existiam, e substituí-las por escolas nacionais, cujos programas eram fixados pelo governo do brasileiro e cujo ensino, fiscalizado por inspetores. (ROCHE, 1969, p. 670)

A partir de 1938, houve, portanto, uma mudança oficial no âmbito educacional brasileiro, o que inviabilizou a continuidade de algumas escolas fundadas por imigrantes alemães. A explicação para tal desfecho é a apresentada por Rambo (1996, p. 79). O autor argumenta que as escolas comunitárias fundamentavam-se num princípio de hierarquia de direitos bem definida sobre a educação, que teve de ser modificada:

O direito primário sobre a educação dos filhos, inscrito no próprio direito natural, cabia aos pais. A escola se ocupava da educação por delegação dos pais. A Igreja credenciava-se com o direito natural sobre a escola, no que se referia às verdades da fé e à observância dos bons costumes. Em último lugar aparece o Estado ao qual se atribuía a responsabilidade de zelar pelo bem comum. Sua tarefa, em termos de educação, limitava-se ao dever de estabelecer parâmetros legais para a educação, garantindo a cada cidadão as oportunidades e as condições mínimas nesse campo, tornando-o capaz de participar ativamente no progresso e no aperfeiçoamento da sociedade nacional. (...) A intenção nacionalizadora, pelo que tudo indica, foi alimentada, consciente ou inconscientemente, pelo objetivo de inverter a escala de direitos sobre a escola e a educação na escola comunitária. A educação transformava-se num assunto de competência, em primeiro lugar do Estado. A escola era colocada a serviço do Estado e seus interesses. A família e a Igreja tinham que ajustar-se (sic!) às exigências do Estado, mesmo que isso significasse a violentação de toda uma tradição cultural. (RAMBO, 1996, p. 79).

A mudança na organização hierárquica das escolas comunitárias, que se mostrou necessária a partir da política de nacionalização, parece ser o ponto central da questão educacional relativa à última fase da evolução das escolas criadas por imigrantes alemães, de acordo com Rambo (1996). Com os decretos de nacionalização, foram atribuídos ao Estado o direito único e exclusivo no que diz respeito ao ensino e à educação. Desse modo, algumas escolas comunitárias, que surgiram em razão de o Estado não cumprir o seu papel de oferecer educação para todos, tiveram de ser fechadas.

Arthur Blásio Rambo (1996, p. 80-81) apresenta os danos causados por esses decretos às escolas de imigração alemã:

- a) das aproximadamente 1000 escolas católicas ou evangélicas em 1938, restaram apenas 200 em 1945. As demais transformaram-se em escolas públicas ou foram fechadas;
- b) desapareceu da comunidade rural, muito rapidamente, a figura do professor, líder comunitário e conselheiro;
- c) o Estado aumentou significativamente os gastos com educação, ao assumir os custos relativos à infra-estrutura das escolas, à aquisição de materiais, ao pagamento dos professores, à oferta de formação continuada, etc.

Interessante observar como a posição do governo em relação aos imigrantes e à questão educacional foi se modificando ao longo do tempo. No início, os governos estadual e federal reconheceram a iniciativa dos imigrantes de terem criado, por iniciativa própria, escolas, quando, na verdade, essa tarefa deveria ter

sido assumida pelo Estado; depois, começaram a interferir no processo escolar organizado pelos imigrantes, primeiramente, como mencionado anteriormente, através de medidas e legislações preventivas, e, depois, também, por meio de medidas repressivas. Essas medidas foram estabelecidas já desde o início do governo de Getúlio Vargas (que ascendeu ao poder logo no início da década de 1930).

Bredemeier (2010, p. 105) define a mudança de posicionamento do governo para com os imigrantes alemães da seguinte maneira:

De uma situação em que os imigrantes eram acolhidos sem maiores barreiras, passa-se a uma situação em que foram definidos contingentes de imigração, formas de colonização que evitaram o estabelecimento de colônias homogêneas e a nacionalização do sistema escolar particular estruturado pelos imigrantes em suas comunidades. A nacionalização desse sistema se inseriu em um movimento maior no âmbito educacional em que se procurou a expansão do sistema escolar como um todo bem como do ensino técnico. (BREDEMEIER, 2010, p. 45).

Na quinta fase de evolução das escolas de imigração (a partir de 1938), independente das medidas governamentais instituídas, já estavam em curso, de acordo com Kreutz (1996, p. 149) “uma série de fatores que levaram a uma transformação no projeto escolar dos imigrantes. As medidas repressivas da nacionalização precipitaram, de forma desagradável e autoritária, um processo de transformação já em curso”. Em função da gratuidade do ensino público e da necessidade de os alunos aprenderem melhor o português em escolas públicas, o projeto das escolas criadas por imigrantes alemães estava ameaçado. As medidas restritivas governamentais apenas aceleraram o processo de fechamento de algumas escolas, que, possivelmente, seriam fechadas de qualquer forma.

Após apresentar as fases da evolução das escolas comunitárias (católicas e evangélicas) criadas por imigrantes alemães, pode-se dizer que os imigrantes contribuíram, ao assumirem, por iniciativa e meios próprios a questão escolar de seus filhos, para a melhora da educação brasileira como um todo, especialmente nas regiões de imigração, chegando “à erradicação quase completa do analfabetismo em seu meio, já nas três [primeiras] décadas do século XX” (KREUTZ, 2005, p. 101).

Depois de elucidada a história da criação e o período de evolução das escolas comunitárias, serão abordadas, na próxima seção, especificamente, as escolas comunitárias evangélico-luteranas.

2.3.1 As Escolas Comunitárias Evangélico-Luteranas Vinculadas a uma Rede de Ensino

A história das escolas comunitárias evangélico-luteranas é muito parecida com a das escolas comunitárias católicas. Elas apresentam, de modo geral, as mesmas características e cumpriram a mesma função social nas comunidades. Todavia, como a escola em que o estudo foi realizado é evangélico-luterana, serão abordados, neste subcapítulo, aspectos históricos e características específicas desse grupo de escolas.

As escolas comunitárias evangélico-luteranas foram fundadas por imigrantes alemães luteranos que chegaram ao Brasil em meados de 1824. Esses imigrantes eram oriundos, em grande parte, de regiões protestantes da Alemanha. Importante mencionar que, até a sua independência, em 1822, a religião oficial do Brasil era a Católico-Romana. Com a chegada dos imigrantes alemães ao país, é que o protestantismo foi, aos poucos, se difundindo, uma vez que mais da metade deles eram protestantes (Dreher, 2003). Surgiu, então, o que se convencionou chamar de “protestantismo de imigração”³⁰.

É importante esclarecer que as escolas evangélico-luteranas a que se faz referência ao longo deste trabalho estão, de alguma forma, vinculadas ao que hoje é a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB, que é uma igreja de imigrantes (como elucidado em nota de rodapé na página 33). Isso as diferencia de outras escolas evangélico-luteranas ligadas à outra igreja luterana que existe no Brasil, a Igreja Evangélica Luterana do Brasil – IELB, que é uma igreja missionária, “iniciada através da atividade missionária de diversas denominações protestantes dos Estados Unidos da América do Norte” (DREHER, 2000, p. 120).

³⁰ De acordo com Dreher (2000, p. 120), o conceito “protestantismo de imigração” não é dos mais adequados, quando colocado em oposição ao “protestantismo de missão”. Essa oposição “esquece que pelo menos desde meados do século XIX as comunidades de imigrantes passaram a ser presididas por pastores, oriundos de Casas de Missão”, nas quais as influências da restauração religiosa que vai ser designada de Reavivamento estão tão presentes quanto entre missionários que vão dar origem ao “protestantismo de missão”.

Dreher (2003) aponta como característica marcante da IECLB o vínculo com a comunidade. O autor diz que “até hoje ela (a IECLB) é uma igreja comunitária, i.é, a instituição IECLB surgiu a partir das comunidades e só pode existir como instituição, porque as comunidades delegaram parte de suas atribuições à igreja” (Dreher, 2003, p. 53). Uma das atribuições delegadas pelos membros da comunidade à igreja (e à escola) foi a complementação da educação dos filhos. À Igreja cabia a educação religiosa dos jovens; à escola, por sua vez, a alfabetização das crianças.

Nas escolas evangélico-luteranas, em função de não haver, inicialmente, professores formados para lecionarem nelas, os pastores assumiam, por vezes, as aulas, uma vez que tinham, normalmente, um nível de formação superior ao dos demais imigrantes. Eles exerciam, assim, dupla função nas colônias: pastor e professor. Com isso, surgiu um relacionamento bastante estreito entre igreja e escola. Roche (1969, p. 665) informa que, em 1903, “de trinta e cinco pastores rurais, vinte e nove eram igualmente mestres da escola ligada à paróquia”.

Não é à toa que hoje, principalmente nas comunidades evangélicas localizadas na zona rural, há, ao lado de cada escola, uma igreja. Inicialmente, os membros das comunidades se uniram e construíram as escolas. Depois de concluídos os prédios escolares, empreenderam esforços para a construção da igreja. A instituição igreja era, para os imigrantes, tão importante quanto a escola. Conforme Rambo (1994), os imigrantes alemães eram muito religiosos. Para tratar da religiosidade dos imigrantes, o autor faz uso das seguintes palavras:

A religião motivava, em última análise, toda sua maneira de ser e de agir. Dela hauriam as forças necessárias em tempos difíceis. (...) Desta maneira, então torna-se facilmente compreensível que se atribuísse à religião e às respectivas igrejas tamanho peso nos mecanismos decisórios da educação. (RAMBO, 1994, p. 106).

A relação entre escola e igreja foi, desde os primórdios da imigração no Brasil, bastante íntima, mas ficou ainda mais estreita depois da vinda de pastores evangélicos para as regiões de imigração no Brasil, no ano de 1864. Esses pastores foram extremamente importantes para o desenvolvimento da questão escolar, principalmente, por se engajarem na criação de seminários para a formação de professores.

O pastor Dr. Hermann Borchard, por exemplo, que veio à cidade de São Leopoldo no ano de 1864, teve grande influência no setor educacional. Já no ano de

1865, ele reuniu professores de escolas evangélicas para uma conferência, e convidou para participar dela “autoridades escolares do governo provincial e o assunto principal foram os livros escolares que ele queria bilíngues, para introduzir a língua do país entre os colonos” (FLECK, 2006, p. 31). Ele fundou, também, no mesmo ano (1865), uma escola de ensino secundário junto à escola primária que já existia em São Leopoldo. Essa escola foi fechada anos mais tarde. No ano de 1868, o pastor Borchard tentou unir as comunidades em um sínodo, mas não teve sucesso. Infelizmente, o período de seis anos do pastor Borchard no Brasil foi pouco para consolidar as suas idéias e iniciativas e seu trabalho não teve continuidade.

Depois da tentativa frustrada de criação de um sínodo, o comitê para alemães protestantes no Brasil enviou da Alemanha, no ano de 1875, o pastor Dr. Wilhelm Rottermund a São Leopoldo. Ele tinha a missão de tentar reunir, pela segunda vez, as comunidades em um sínodo. Assim como seu antecessor, também Rottermund se dedicou à melhora da qualidade das escolas evangélico-luteranas. Em 1880, ele fundou, em São Leopoldo, a assim denominada “escola nova”, que, anos mais tarde, passou a ser chamada de “Collegio Independência”. Esse Colégio tinha por objetivo formar lideranças e professores para as comunidades de São Leopoldo e arredores.

Em 1886, Rottermund fundou o Sínodo Riograndense, em cujos estatutos está presente a relação da igreja com a escola. Rottermund presidiu a diretoria do Sínodo por alguns anos (de 1886 a 1894 e de 1909 a 1919) e sempre teve uma preocupação especial com a questão escolar. Fleck (2006, p. 31) menciona que, em 1886, ano da fundação do sínodo, em Hamburgo Velho, “as irmãs Engel fundam uma escola que, nove anos depois, em 1895, o sínodo assume”.

Como exemplo de atuação do Sínodo na questão educacional, pode-se citar a criação, por parte do Sínodo, de uma escola complementar³¹, o Colégio Sinodal de Santa Cruz do Sul, no ano de 1897. O Colégio surgira em 1872 como escola da comunidade³². Outros exemplos da atuação mais intensa da igreja na questão escolar são os que seguem. A partir do ano de 1900, as organizações evangélicas alemãs (como o Gustav-Adolf-Werk e o Conselho Superior da Igreja Evangélico-Luterana) doaram dinheiro para construção de igrejas e de escolas evangélico-luteranas no Brasil, mandaram pastores ordenados e professores formados para

³¹ Conforme Arnildo Hoppen (s.d, p. 12), do 6º ano em diante, fala-se do ensino complementar, que normalmente incluía o 7º ano, mas também ia até o 10º ano escolar em certas escolas.

³² O Colégio Sinodal de Santa Cruz passa, em 1916, mais uma vez, para a comunidade local, modificando o seu nome para Colégio Mauá.

atuarem nas comunidades, e auxiliaram financeiramente o Colégio em São Leopoldo e o Colégio Sinodal de Santa Cruz.

No que diz respeito à formação dos professores para atuarem em escolas evangélico-luteranas, consta que, a partir de 1909, foi iniciado o primeiro curso de formação de professores, no Asilo Pella Bethania, em Taquari, sendo mudado, em 1910, para Santa Cruz. Já em 1928, o Seminário de Professores foi transferido para São Leopoldo e funcionou, nesse local, até 1939, quando teve de ser fechado em razão da imposição de leis de nacionalização. De acordo com Fleck (2006, p. 32), até 1939 o Seminário havia fornecido cerca de 200 professores para as escolas da comunidade. Cesar Paiva (1984, p. 79), ao citar estudo realizado por Paul Fräger, aponta que deveriam ser formados entre 15 a 20 professores por ano para suprir apenas a demanda das escolas evangélico-luteranas nas décadas de 1930. Paiva (1984) afirma ainda que havia 367 escolas evangélico-luteranas no estado do Rio Grande do Sul³³. É claro que, para um número tão elevado de escolas, havia a necessidade de formar, anualmente, um número considerável de professores para atender essas escolas.

Ainda exemplificando o apoio dado pelo Sínodo às escolas, é interessante mencionar que, em um concílio realizado de 17 a 21 de maio de 1935, na cidade de Cachoeira do Sul, o Sínodo decide criar um ginásio evangélico-luterano, na cidade de São Leopoldo. Os meios necessários para a fundação desse ginásio deveriam advir de coletas realizadas nas comunidades do Rio Grande do Sul e de doações de instituições evangélico-luteranas da Alemanha. Hoje, esse ginásio é o Colégio Sinodal, que está situado na cidade de São Leopoldo.

Até meados de 1935, as escolas evangélico-luteranas estavam em grande expansão. A partir de 1938, no entanto, com os decretos de nacionalização, impostos às “escolas estrangeiras”, as escolas municipais passaram a assumir algumas escolas particulares, dentre elas as comunitárias evangélico-luteranas. No ano de 1947, conforme Paiva (1984, p. 126), as escolas municipais representavam 69% do sistema de ensino do Rio Grande do Sul. No ano de 1939, em contraposição, as escolas particulares representavam 56,5% do sistema escolar. De

³³ A referência ao número de escolas existentes na década de 1930 varia muito de autor para autor. Para exemplificar, no mesmo ano da pesquisa feita pela Associação de Professor (1930), padre Amstadt indicava que havia, no estado do Rio Grande do Sul, 449 escolas evangélico-luteranas. Já Fleck (2006, p. 32), afirma haver, à época do centenário da imigração, 413 escolas evangélico-luteranas em funcionamento no Rio Grande do Sul.

1939 a 1947 o percentual de representatividade das escolas particulares no sistema educacional do Rio Grande do Sul caiu de 56,5% para 18%. Apenas depois de 1946 é que a expansão das escolas públicas no sistema educacional rio-grandense diminuiu e o número de alunos matriculados nessas escolas era como no ano de 1940. A partir desses dados, constata-se que, até 1945, o modelo de escola comunitária, vinculada a uma confissão religiosa, foi preponderante no estado do Rio Grande do Sul.

Após a Segunda Guerra Mundial, o Sínodo Riograndense volta a apoiar as escolas, através da realização de cursos de formação de professores e, em 1947, “a reinstalação de um Departamento de Ensino para orientar as escolas e os professores nos processos de legalização e registro junto à Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura” (FLECK, 2006, p. 33). Nessa época, muitas escolas foram transformadas de escolas primárias em Ginásios e precisavam de auxílio para encaminhar os papéis necessários para a modificação no tipo de atendimento a alunos.

Também depois da Segunda Guerra Mundial, o Seminário de Professores, que havia sido fechado em 1939, reiniciou suas atividades na década de 1950, na cidade de São Leopoldo, sob o nome de Escola Normal Evangélica. Posteriormente, ele foi transferido para Ivoti, onde funciona até hoje³⁴.

Assim como as demais escolas criadas por imigrantes alemães, também as escolas evangélico-luteranas surgiram em função de: a) na Alemanha, à época da emigração, praticamente todas as comunidades já terem as suas escolas; por isso, os imigrantes desejavam que seus filhos tivessem também no Brasil a possibilidade de aprender a ler e a escrever; b) aprender a ler era necessário para o exercício do sacerdócio universal; c) preservar a língua alemã e manter, assim, a identidade étnica.

Embora muitas escolas evangélico-luteranas tenham sido fundadas logo após a chegada dos imigrantes alemães no Brasil, a primeira referência à “Rede de Escolas Luteranas” foi no ano de 1912 (quase um século depois). Nesse ano, criou-se um Departamento de Ensino, que não teve êxito. Foi com o Estado Novo, de Getúlio Vargas, que se criou, em 1938, através do Sínodo Riograndense, um

³⁴ Hoje, o “Seminário de Professores” está situado em Ivoti, no Instituto de Educação Ivoti. Lá, é oferecido o Curso Normal para alunos do Ensino Médio que queiram atuar, futuramente, como professores na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I.

Departamento de Ensino. Esse Departamento atendia somente escolas primárias (o que equivale, hoje, aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I).

O Departamento de Ensino ficou responsável, no período em que o Seminário de Professores ficou fechado, pela colocação de professores em escolas comunitárias evangélico-luteranas. De acordo com Hoppen (s/d), o Departamento teve origem no serviço de assessoramento para o registro de escolas e professores. Ele “prestou relevantes serviços à causa da educação no que toca à organização do ensino no Estado, principalmente em relação à iniciativa particular” (HOPPEN, s/d, p.67). Três dos titulares do Departamento foram integrantes do Conselho Estadual de Educação e contribuíram de forma significativa com o sistema educacional público, baseados na experiência que adquiriram de aconselhamento no registro de escolas e professores das escolas evangélico-luteranas.

Logo após a Segunda Guerra Mundial, como aventado anteriormente, começa o processo de transformação de escolas primárias em Ginásios e Colégios. Conforme Hoppen (s/d, p. 67), “praticamente todas as comunidades evangélicas que mantinham, antes da 2ª Guerra Mundial, um curso complementar, transformaram-no em curso ginásial, colegial ou comercial”.

Em 1952, diretores de Ginásios e Colégios, que até então não eram atendidos pelo Sínodo, reuniram-se em um “Centro de Diretores Evangélicos de Ensino Secundário” – CDEES, para tratar sobre interesses de suas escolas. Em razão do desejo e da vontade de trabalharem em conjunto, realizou-se, já no ano de 1953, o primeiro Congresso de Professores da Rede e, em 1954, as primeiras Olimpíadas Estudantis. Oito anos depois, em 1962, o Sínodo Rio-Grandense instituiu um Conselho de Educação, que tinha por finalidade assessorar a Diretoria em assuntos escolares. Esse Conselho funcionou até o ano de 1969.

Conforme Goldmeyer (2008), o Departamento de Educação e o Centro de Diretores Evangélicos de Ensino Secundário ofereceram ao Conselho Diretor da IECLB um estudo de reestruturação de seus serviços. A autora explica o modo como, através dessa reestruturação, foi criado o Departamento de Educação, que deu origem, posteriormente, à Rede de Ensino:

O Conselho Diretor acolhe sua proposta em sua reunião de 12 de novembro de 1980. Conseqüentemente, em 1981, ocorreu a reestruturação. O Centro de Diretores de Escolas Evangélicas transformou-se na Associação Evangélica de Educação. O Conselho de Educação foi novamente instituído e a direção-executiva foi instalada para substituir a secretaria-executiva do

Conselho de Diretores de Escolas Evangélicas e o Departamento de Ensino. Com isso, o Departamento de Educação passou a ser um corpo composto por mantenedoras, escolas, diretores, professores e funcionários. Todo o conjunto de entidades e pessoas ligadas à educação na IECLB passou a formar o Departamento de Educação” (GOLDMEYER, 2008, p. 38).

Hoje fazem parte da Rede de Ensino 53 escolas evangélico-luteranas. Elas estão localizadas nos estados do Rio Grande do Sul (em que há o maior número de escolas - 41), Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso. Estudam nessas escolas em torno de 38.000 alunos, que são atendidos por 3.350 professores e 2.100 funcionários.

A estrutura da Rede de Ensino está assim organizada hoje: há uma Assembleia Geral, que se reúne anualmente, no mês de março. Dela, participam os diretores das escolas. Essa Assembleia indica membros para integrar o Conselho de Educação da IECLB, o Conselho de Ética e o Conselho Fiscal da Rede. O Conselho de Educação reúne-se três vezes ao ano e, os demais – de Ética e Fiscal, sempre que necessário. Através do Conselho de Educação da IECLB é escolhido(a) o(a) Diretor(a) Executivo(a) da Rede. Ele(a), por sua vez, escolhe o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) e o(a) Secretário(a).

Os princípios da Rede de Ensino que norteiam o trabalho das escolas, de acordo com o seu 6º Plano de Trabalho³⁵, são os seguintes:

- a) autonomia – respeito às decisões de cada escola, pautadas nos princípios da fraternidade, do diálogo e da substantividade educativa luterana;
- b) conhecimento – conhecimento para a promoção da autonomia e da liberdade como direito e compromisso;
- c) ética – radicalidade nas ações educativas e relacionais em favor do bem comum;
- d) busca da excelência – execução qualificada das ações, independentemente do número de vezes que já as tenha executado, buscando a melhoria da educação e da formação humana;

³⁵ O 6º Plano de Trabalho da Rede de Ensino apresenta o planejamento estratégico da Rede para os anos de 2009 a 2015. Nele, estão descritos os princípios da Rede, a Missão, a Visão e as Opções Estratégicas elencadas como prioridade pelo grupo de diretores das escolas. Além disso, há, nesse Plano, regulamentações sobre eventos do corpo docente e discente da Rede. Esse material foi reproduzido pela Rede no final do ano de 2008 e entregue para todas as escolas vinculadas à Rede.

- e) humildade – manutenção da autenticidade, independentemente dos lugares e das pessoas com quem se relaciona;
- f) abertura ao novo – permanente disposição de incorporar o novo, evitando, todavia, os modismos e as imposições da sociedade;
- g) solidariedade – tratamento com igualdade de importância a todos e intervenção de forma solidária e fraterna nos conflitos;
- a) referencial luterano – manutenção de uma conduta e de uma prática pautadas nos seguintes princípios: Educação como testemunho, denúncia, anúncio e serviço; somente Jesus Cristo pela Escritura, pela Fé e pela Graça; consciência de qualidade de vida no contexto da criação; a escola como fomentadora de lideranças.

O modo como esses princípios são assegurados se dá, principalmente, através dos eventos para corpo docente e discente da Rede. Anualmente, a Rede de Ensino organiza encontros e cursos de formação continuada para os professores das 53 instituições ligadas a ela. Concomitantemente, oferece seminários e cursos para gestores e equipes pedagógicas das escolas. Além disso, oferece inúmeros eventos para o corpo discente, como Amostra de Teatro, Encontro de Conjuntos Instrumentais, Encontro de Corais Juvenis, Amostra de Vídeo, entre outros.

Depois de apresentar a história das escolas evangélico-luteranas e da filiação delas a uma Rede de Ensino, pode-se dizer, em linhas gerais, que as escolas comunitárias (tanto as veiculadas à confissão religiosa católica, quanto à evangélica) surgiram em razão do interesse dos membros da comunidade de criar escolas para seus filhos aprenderem a ler e a escrever. Depois de manifesto esse interesse pelos membros da comunidade, eles assumiram toda a questão escolar, desde a construção da escola, até a escolha do professor, a qualificação do professor e a gestão das escolas. O que a história dessas escolas nos mostra é o envolvimento e o senso de responsabilidade das pessoas da comunidade em prol da educação de seus filhos. Dessa história, depreende-se que, para fazer a gestão das escolas, é preciso envolver, necessariamente, os membros da comunidade na tomada de decisões. Somente assim é que ela se tornará viável³⁶.

³⁶ Chama a atenção o fato de as escolas centenárias existentes em nosso país serem, em sua grande maioria, escolas comunitárias. Isso demonstra que escola só existe porque a comunidade a quer. Daí a necessidade de envolvimento de seus membros na tomada de decisão.

Depois de apresentar uma visão geral sobre as escolas evangélico-luteranas, é possível refletir, agora, sobre o modo de gestão dessas escolas.

2.4 Um Olhar sobre a Gestão em Escolas Evangélico-Luteranas

Neste subcapítulo, apresentarei o que se entende por “gestão escolar” em escolas evangélico-luteranas. Para tanto, utilizarei, como fontes de pesquisa, os seguintes materiais: o livro *Conselho Escolar: atribuições e compromissos na administração geral da escola evangélica*, publicado no ano de 1994, pelo Conselho de Educação da IECLB³⁷, o *Manual de Entidades Mantenedoras*, publicado em 2010, por Dorival Adair Fleck, e artigos publicados no livro *Gestão Escolar*, editado em 2010. Além desses materiais, serão analisados, ainda, gráficos sobre a formação dos gestores das escolas a nível de graduação.

Em um dos capítulos do livro *Conselho Escolar: atribuições e compromissos na administração geral da escola evangélica*, intitulado “Escolhendo um Diretor...”, constam alguns aspectos que devem ser observados pelo Conselho Escolar, quando da contratação de um diretor para a escola. São eles (IECLB, 1994, p. 42 – 45):

- a) Diretor de escola evangélica deve ser evangélico luterano;
- b) Diretor de escola evangélica é um professor competente;
- c) Diretor de escola evangélica tem compromisso com a qualidade e não com o sucesso;
- d) Diretor de escola evangélica deve ser elemento orientado para as pessoas, para os resultados, e para a ética;
- e) O diretor é a pessoa e não a sua família;
- f) Diretor é função e não cargo eletivo.

Percebe-se, nos itens acima listados, uma preocupação com a) a manutenção da identidade luterana na instituição; b) a condição de ser professor (ou seja, ter feito licenciatura) para exercer a função de gestor; c) a qualidade pedagógica da instituição; d) as ações do gestor, que devem ser voltadas a servir pessoas, mas também a resultados e à ética; e) a empregabilidade da pessoa do gestor, e não dos

³⁷ À época da produção do livro, faziam parte do Conselho de Educação da IECLB as seguintes pessoas: Ruben Werner Goldmeyer, Marise Fischer Dhein, Belmiro Meine, Carlito Gerber, Egon Julio Goelzer, Flávio Sanders, Gilberto Stolz, Leatriz Hoffmann Voigt, Lia Kappel, Margrit Schmidt, Marie Traude Schneider, Milton Leo Gehrke, Mônica Brandt, Pedro Schoenell e Plínio Weber. Como assessor, participava do Conselho, o Prof. Dorival Adair Fleck. O livro “Conselho Escolar: atribuições e compromissos na administração geral da escola evangélica” é, desse modo, uma obra coletiva, que foi vista e revista por muitos, com a preocupação de retratar aspectos relevantes na “administração” (termo utilizado na época) de escolas evangélico-luteranas.

integrantes de sua família; f) a contratação de um gestor para exercer a função na escola.

A partir do acima exposto, pode-se dizer que, em meados dos anos 90, quando o livro foi publicado, a orientação dada às mantenedoras de escolas, no que diz respeito às características esperadas de um gestor de escola evangélico-luterana, estava voltada mais a questões pedagógicas e de identidade luterana do que a de gestão. Exemplo disso é que, em apenas um momento, nos itens acima listados, faz-se menção (ainda que indiretamente) à parte de gestão: “diretor deve ser voltado a resultados³⁸”. Possivelmente, essa orientação tenha sido formulada, levando em consideração a história da criação e fundação das escolas evangélico-luteranas. Os imigrantes, ao criarem as escolas, como mencionado no item 2.3, estavam preocupados, principalmente, com o processo de ensino e de aprendizagem. Eles queriam que os seus filhos fossem alfabetizados, aprendessem a ler, escrever e calcular. Eles não estavam interessados na gestão das escolas, em um primeiro momento.

No outro material, o *Manual de Entidades Mantenedoras*³⁹, publicado 16 anos depois do livro *Conselho Escolar: atribuições e compromissos na administração geral da escola evangélica*, lê-se o seguinte:

(...) Se antes o Diretor era, essencialmente, um administrador ou gerente, agora seu papel se define, em primeiro lugar, como um Pedagogo e, só em segundo lugar, como Administrador.

O Diretor precisa ser Pedagogo para os alunos e seus familiares, para o pessoal docente e administrativo da escola e para si mesmo.

Ele é Pedagogo para os alunos e familiares, quando explica, aos pais, os princípios, as diretrizes e os objetivos da escola, é capaz de sobrepor o interesse educativo ao econômico-financeiro na tomada de decisões em relação ao aluno e à família, quando é reconhecido pela família como educador mais do que como gerente, quando comparece regularmente diante do auditório de alunos para reafirmar-lhes o papel e os compromissos assumidos pela escola, e por eles mesmos.

Diretor é um Pedagogo para o pessoal ativo na escola, quando constitui as equipes, incita a reflexão pedagógica, anima as discussões, suscita a

³⁸ Poder-se-ia questionar o que significa “resultados” nessa passagem: seriam resultados financeiros, pedagógicos, administrativos? No livro, não é esclarecida a questão.

³⁹ É importante enfatizar que, no ano de 1994, ano em que o livro *Conselho Escolar: atribuições e compromissos na administração geral da escola evangélica* foi publicado, o Prof. Dorival Adair Fleck era o Diretor Executivo da Rede de Ensino à qual as escolas evangélica-luteranas estão ligadas e assessorava o Conselho de Educação da IECLB. Já no ano de 2010, o Prof. Dorival não desempenhava mais a função de Diretor Executivo, mas foi convidado a escrever sobre aspectos apresentados no livro em 1994, de modo a atualizá-los. Desse convite resultou o material *Manual de Entidades Manual de Entidades Mantenedoras*, ao qual faço referência aqui. Esse Manual é, pois, um documento autoral. Ele representa muito o que o autor pensa e não necessariamente o que é reconhecido e praticado na Rede.

reflexão sobre escolha de livros escolares ou de material didático, provoca reflexão sobre qualidade de trabalho e quando orienta sobre a organização de atividades...

E é Pedagogo para si mesmo, porque ele é, antes de tudo, um aprendiz à procura das competências necessárias à excelência dos processos de formação dos alunos (FLECK, 2010, p. 38).

Primeiramente, gostaria de fazer menção ao início desse excerto: “se antes o Diretor era, essencialmente, um administrador ou gerente, agora seu papel se define, em primeiro lugar, como um Pedagogo e, só em segundo lugar, como Administrador” (FLECK, 2010, p. 38). Ao ler essa passagem, perguntei-me: a que período refere-se o “antes” da oração? Em que época, na história dessa Rede, as escolas deram mais ênfase aos conhecimentos administrativos de seus gestores do que aos pedagógicos? Lendo os materiais sobre gestão escolar publicados pela Rede e utilizados como referência neste trabalho, tem-se a impressão que os conhecimentos pedagógicos eram, desde a sua origem, mais importantes na gestão de escolas evangélicas do que os de gestão. Talvez, em 2010, quando o *Manual* foi escrito, tenha se passado por um período no processo educacional em que o foco da gestão fosse administrativa e não pedagógica, muito embora, na Rede, essa nunca tenha sido a ênfase da gestão.

Feita a devida ressalva, pode-se verificar quais são as características esperadas de um gestor de escolas evangélico-luteranas, mencionadas no excerto acima. Conforme consta, o papel do gestor define-se, em primeiro lugar, como “pedagogo”. Mas o que se entende por “pedagogo” nesse material? Na minha visão, o termo “Pedagogo”, escrito com letra maiúscula – tamanha a ênfase e importância dada à palavra - é apresentado e utilizado de forma bastante ampla no *Manual*. “Pedagogo” é o profissional formado no Curso de Licenciatura em Pedagogia, mas, também, representa as pessoas que fizeram um curso de licenciatura e que possuem conhecimentos na área da educação.

O gestor deve ser, pois, “Pedagogo para os alunos e seus familiares, para o pessoal docente e administrativo da escola e para si mesmo” (FLECK, 2010, p. 38). Ele é pedagogo quando explica aos alunos e às famílias a missão, os objetivos e as metas da escola, quando sobrepõe interesses pedagógicos aos administrativo-financeiros na tomada de decisões, quando se atualiza e se qualifica constantemente.

Pode-se dizer, desse modo, que o gestor escolar, em suas relações, nos mais diferentes contextos da escola, precisa agir e tomar decisões utilizando seus conhecimentos pedagógicos. Ele deve ser reconhecido pela comunidade escolar em suas ações como um professor/pedagogo. Além disso, ele deve incitar em suas equipes de trabalho a reflexão sobre as práticas educativas e sobre a qualidade de trabalho na escola.

Assim sendo, pode-se dizer que, no *Manual*, destaca-se uma característica importante, para a qual as entidades mantenedoras das escolas evangélico-luteranas devem atentar, no momento da escolha de seu gestor: a formação em licenciatura e os conhecimentos pedagógicos do candidato a gestor.

Desse modo, cabe ressaltar que, embora tenham passado 16 anos entre a primeira publicação (1994) e a segunda (2010), um aspecto é igualmente importante nos dois materiais: o gestor de escolas evangélico-luteranas deve ser professor. Alguns questionamentos podem ser feitos a partir dessa constatação: qual o modelo de gestão que há nas escolas evangélico-luteranas ao se priorizar conhecimentos pedagógicos? Quais resultados são atingidos com esse modelo de gestão? Será que essa característica diferencia a gestão de escolas evangélico-luteranas dos demais modelos de gestão escolar existentes? Essas são algumas questões que podem surgir a partir da análise feita e que podem nos indicar modelos de gestão preponderantes em escolas evangélico-luteranas.

Utilizando ainda o *Manual de Entidades Mantenedoras* como base para o aprofundamento da reflexão, percebe-se que são destacadas, no item intitulado “A escolha do Diretor”, outras características que devem ser observadas no candidato ao cargo de gestor durante a entrevista, que integra o processo de seleção:

(...) Na entrevista deverá ser averiguada a capacidade de empatia (capacidade de se colocar no lugar do outro), a facilidade e clareza de comunicação, o posicionamento pedagógico e a familiaridade com as funções gerenciais (imobilizado, orçamento, etc). (FLECK, 2010, p. 61).

Nesse excerto, são enfatizados – além dos conhecimentos pedagógicos, explorados anteriormente – também a capacidade de empatia do candidato a gestor, a facilidade e clareza de comunicação⁴⁰ e o conhecimento das funções gerenciais.

⁴⁰ Este aspecto em específico “facilidade e clareza de comunicação” será retomado posteriormente. Parece que ele aponta para a necessidade de um olhar mais atento para a linguagem no exercício da função de diretor.

Ao lado do conhecimento pedagógico, é esperado, pois, do gestor educacional, habilidades de comunicação e, também, conhecimentos da área administrativa. Pode-se afirmar, com base no excerto acima, que outras habilidades (já citadas anteriormente) são tão importantes hoje no exercício da função de gestor escolar quanto os conhecimentos pedagógicos e que, por isso, deve-se atentar a eles também.

Talvez esses outros aspectos tenham sido incluídos no material publicado em 2010, porque as demandas da gestão sejam outras, diferentes das da década de 90. A necessidade de se ter conhecimentos pedagógicos para se assumir um cargo de gestão escolar parece ser indiscutível, em razão do pedagógico ser o *core* da escola. No entanto, parece ser indispensável, também, ter outras habilidades, como conhecimentos na área administrativa, ter habilidades de comunicação (para seguir fiel à nomenclatura utilizada no material), entre outros. Hoje, para uma escola se tornar sustentável e viável, é importante que o gestor tenha conhecimentos também em outras áreas do conhecimento.

Além dos dois materiais supracitados, farei referência, ainda, a um outro livro, intitulado “*Gestão Escolar*”⁴¹, no qual foram publicados artigos produzidos a partir de dissertações de Mestrado e de teses de Doutorado envolvendo a temática “gestão” em escolas evangélico-luteranas, escritos por profissionais que atuam na Rede de Ensino.

Lima (2010) entende que o gestor escolar deve ter sólido conhecimento pedagógico, mas também, conhecimento amplo sobre as outras áreas que envolvem o dia-a-dia da escola, como o administrativo e o financeiro. Assim como Fleck (2010), Lima (2010) também é da opinião de que o conhecimento pedagógico é fundamental para a gestão da escola, mas que o domínio sobre assuntos de outras áreas são igualmente importantes para fazer a gestão das pessoas que integram as equipes de trabalho. Lima (2010, p. 106) diz o seguinte:

A direção escolar não pode se concentrar apenas na função pedagógica. Também não pode se concentrar apenas nas funções de relacionamento com as famílias ou nos processos administrativo-financeiros. Na verdade, o diretor ou diretora da escola coordena todos os processos e para isso constitui equipes multifuncionais. Aliás, esse é um elemento central para pensar a composição das equipes no processo de gestão. Não pode haver *gap* em termos de conhecimento pedagógico. Todos da equipe pedagógica

⁴¹ GOLDMEYER, Marguit; LIMA, João Francisco Lopes de.; WACHS, Manfredo Carlos; AIRES, Paulo (Orgs). *Gestão Escolar*. São Leopoldo: Sinodal, 2010.

precisam estar em dia com esse quesito, assim como vale o mesmo para o conhecimento técnico das equipes de contabilidade e finanças. E ao diretor ou à diretora compete, ao menos, o domínio amplo de todos esses quesitos para poder dialogar de forma produtiva. (LIMA, 2010, p. 106).

Lima (2010) considera que o gestor não deva, no exercício de sua atividade, concentrar-se em apenas uma função (nem só no pedagógico, nem só no administrativo ou no financeiro). Ainda assim, pode-se dizer que, de algum modo, Lima (2010) se aproxima do ponto de vista de Fleck (2010), à medida que entende que o gestor deva ser um “pedagogo”, capaz de discutir com a equipe pedagógica questões que envolvem o pedagógico ou até mesmo de auxiliá-la, caso esta apresente lacunas nessa área do conhecimento. Da mesma maneira, o gestor deve ser “pedagogo”, à medida que exige que suas equipes administrativo-financeiras e de gestão de pessoas tenham conhecimento técnico para atuar no setor. Para conseguir dialogar com todas suas equipes de modo produtivo, o gestor, na visão de Lima (2010), precisa ter conhecimento sobre todas as áreas que envolvem o cotidiano escolar.

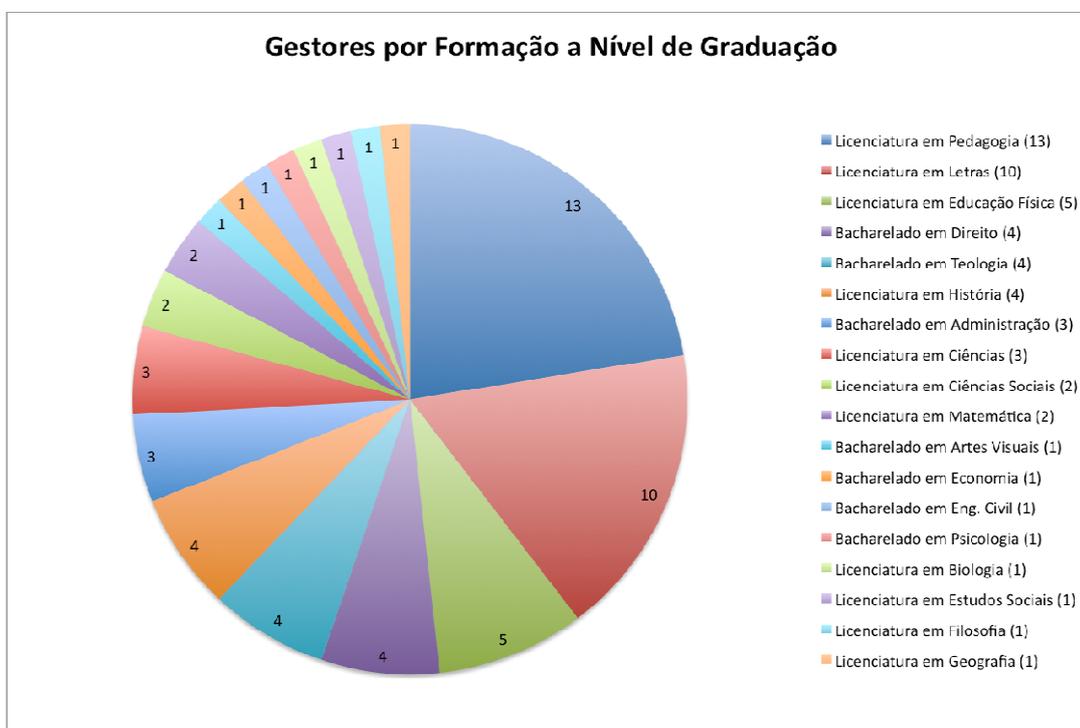
Lima (2010) afirma ainda que a gestão escolar deve tomar “a dimensão pedagógica como eixo e que considere a boa aprendizagem dos alunos como meta maior da escola, a formação continuada como compromisso político, o relacionamento adequado com as famílias como estratégia e a sustentabilidade financeira como condição viabilizadora para todo esse processo” (LIMA, 2010, pp. 107-108). Parece que Lima (2010), ao sintetizar qual o enfoque da gestão escolar, retoma conceitos da área da gestão anteriormente elucidados: a gestão escolar precisa ter clareza de sua missão e de seus objetivos – a aprendizagem do aluno; a gestão precisa dar a possibilidade de as pessoas se qualificarem e se desenvolverem – investimento na formação continuada; a gestão escolar precisa estabelecer um relacionamento com a comunidade escolar – comunicação; a gestão escolar deve assegurar a sustentabilidade financeira da instituição – gestão administrativa.

Goldmeyer (2010), por sua vez, enfatiza que a gestão de escolas evangélico-luteranas deve ser a) uma gestão participativa; b) uma gestão pedagógica; c) uma gestão que investe na formação continuada. Assim como Lück (2014), Goldmeyer (2010) também acredita que a gestão, para ser de qualidade, precisa envolver as pessoas na tomada de decisões. Ela precisa ouvir as equipes, dar vez e voz às pessoas, deve delegar e investir no seu grupo de trabalho. Além disso, deve ser

uma gestão pedagógica, assim como Fleck (2010) a conceitua. Deve, também, promover a capacitação de seus colaboradores, investindo na sua formação continuada. Esse elemento em específico também é apontado por Lima (2010) como fundamental para gestão escolar.

A partir dos aspectos elucidados nesta e na seção anterior, fica clara a complexidade que envolve o tema “gestão escolar”. São inúmeras as competências esperadas do gestor para conduzir os processos com eficiência na escola, sendo a pedagógica a principal delas. Levando em consideração a importância dada à formação pedagógica do profissional que exerce o cargo de diretor tanto no livro *Conselho Escolar: atribuições e compromissos na administração geral da escola evangélica*, quanto no *Manual de Entidades Mantenedoras* e no livro *Gestão Escolar*, penso ser pertinente analisar, aqui, a formação dos profissionais que desempenham, atualmente, a função de gestor em alguma das instituições da Rede de Ensino. Essa análise poderá oferecer uma visão mais clara sobre a diversidade de saberes que têm os gestores escolares. O gráfico abaixo mostra a formação dos atuais gestores de escolas da Rede de Ensino⁴² quanto a sua graduação:

Gráfico 1 – Gestores por formação a nível de graduação



Fonte: Elaborado pela autora

⁴² Este gráfico foi elaborado a partir dos dados que foram disponibilizados pela Rede de Ensino sobre a formação dos diretores de suas escolas.

Antes de passar para uma análise mais detalhada do gráfico, faz-se necessário esclarecer alguns aspectos: a) alguns gestores fizeram mais de um curso de Graduação, o que justifica o fato de a soma total dos cursos (58) ser maior do que o número total de gestores (50, de 53 instituições); b) neste gráfico, aparece apenas a formação a nível de graduação dos gestores. A maioria deles fez, depois da Graduação, o curso de Formação Pedagógica (anteriormente citado), o Mestrado Acadêmico ou Profissionalizante ou o Doutorado⁴³. No entanto, esses dados não aparecem no gráfico acima, uma vez que interessa, neste momento, olhar para a formação dos diretores apenas a nível de graduação.

O que o gráfico acima demonstra é que, no total, são 18 cursos que representam a formação dos gestores a nível de graduação. Desses, os mais cursados são, respectivamente, Licenciatura em Pedagogia (13), Licenciatura em Letras (dez), Licenciatura em Educação Física (cinco), Licenciatura em História (quatro), Bacharelado em Teologia (quatro). Em termos percentuais, pode-se dizer que as três graduações mais cursadas, isto é, 16,6% dos cursos, representam 56% do total de gestores, e as cinco mais cursadas, ou seja, 27,7% dos cursos, representam 72% dos gestores.

O gráfico abaixo revela, de forma resumida, em percentual de gestores (de um total de 50), as cinco graduações mais cursadas pelos gestores da Rede a nível de graduação:

Gráfico 2 – Formação dos gestores da Rede em nível de graduação



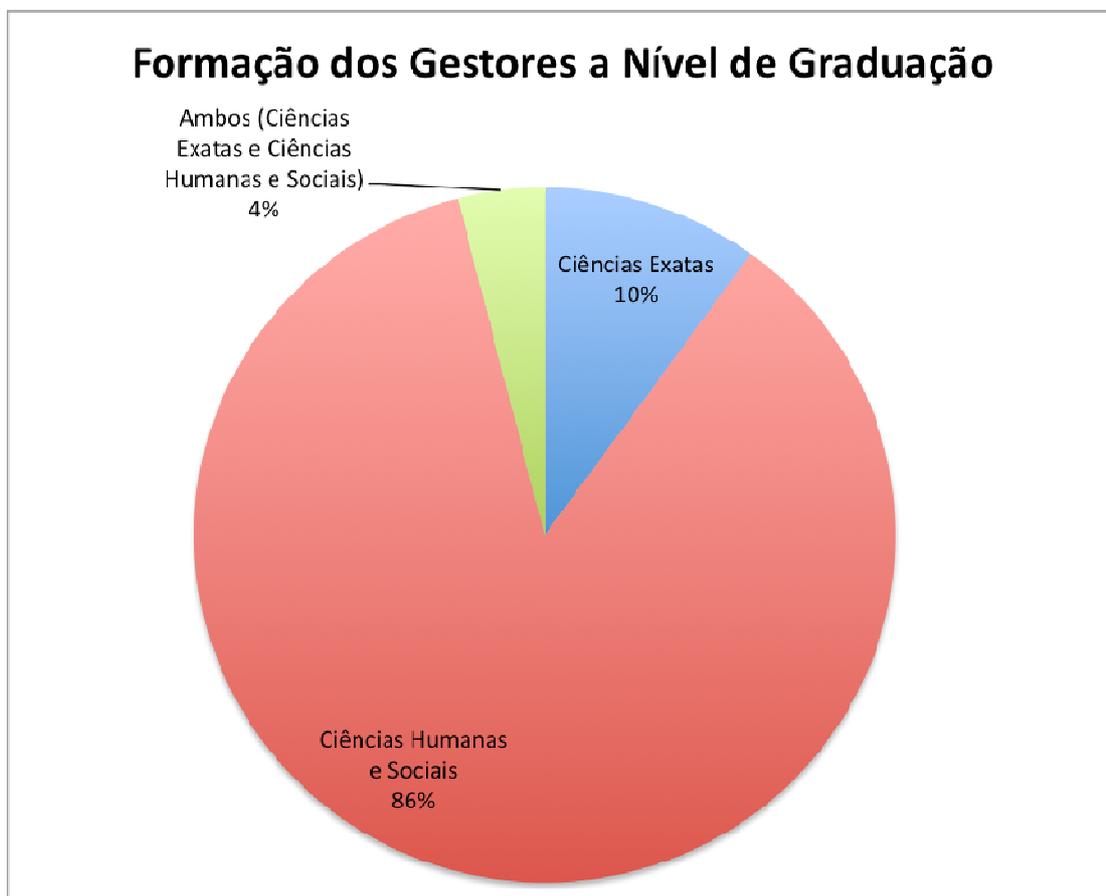
Fonte: Elaborado pelo autora

Outro aspecto que deve ser sublinhado em relação à formação dos gestores é o seguinte: a maioria deles têm sua formação na área de Ciências Humanas e Sociais (86% deles). Alguns deles têm formação em Ciências Exatas (10%), e outros

⁴³ Também essas informações foram disponibilizadas pela Rede de Ensino em questão.

na área de Ciências Exatas e Ciências Humanas (4%), como pode ser visto no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Percentual de gestores de escolas da Rede com formação em ciências humanas e ciências exatas

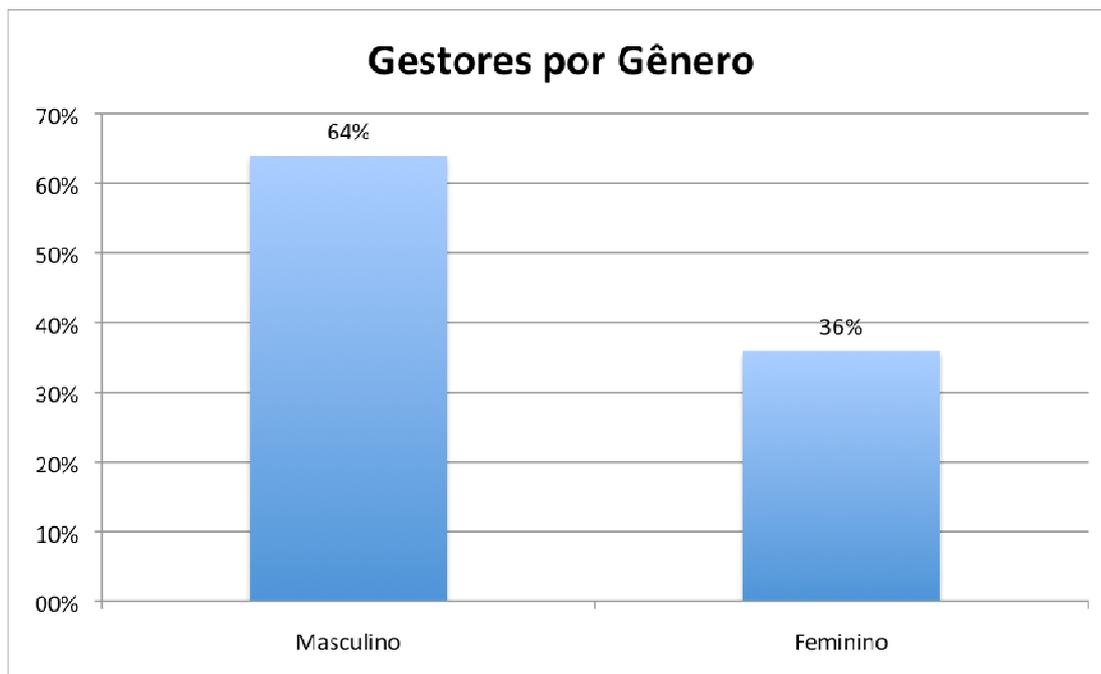


Fonte: Elaborado pelo autora

Esses dados permitem algumas reflexões, como por exemplo: a) possivelmente, em função de um dos princípios pedagógicos da Rede ser a formação humanística e integral, é que a grande maioria dos gestores das escolas da Rede é formada na área de Ciências Humanas; b) em outras redes de ensino, pode-se ter um perfil diferente de gestores; c) se a maioria dos gestores da Rede tivesse a sua formação na área de Ciências Exatas, poderia significar uma mudança no modo de gestão das escolas da Rede.

Outra questão que deve ser mencionada, ainda, é com relação ao gênero dos gestores. Atualmente, 64% deles são do gênero masculino e 36%, do gênero feminino, como pode ser visto abaixo:

Gráfico 4 – Percentual de gestores de escolas da Rede com formação em ciências humanas e ciências exatas



Fonte: Elaborado pelo autora

Como pode ser percebido, o levantamento feito sobre a formação dos gestores das escolas da Rede a nível de Graduação suscitou perguntas, e, ao mesmo tempo, possibilitou algumas leituras sobre o perfil dos gestores e sobre modelos de gestão em vigor nas escolas evangélico-luteranas. As pessoas que desempenham a função de gestor nessas escolas hoje, têm uma visão mais humanística, em função de virem, em sua maioria, de cursos da área de Ciências Humanas e Sociais. Logo, o modo como fazem a gestão dessas escolas está permeado por essa visão.

Ao finalizar esta seção e também este capítulo, é necessário resgatar alguns aspectos que são importantes para este trabalho. A primeira delas diz respeito à gestão, de modo geral. Toda instituição precisa ser gerida para se tornar e ser viável. Alguns princípios devem permear essa gestão, como a clareza da missão e dos objetivos da organização, a necessidade de qualificar as pessoas que nela atuam, o compromisso com o desempenho da instituição, a responsabilidade social que a instituição tem.

Sobre a gestão escolar, especificamente de escolas evangélico-luteranas, pode-se dizer que ela deve ser participativa (envolver as pessoas da comunidade escolar na tomada de decisões); deve ter ênfase no pedagógico (em razão de ser este o *core* da escola), sem esquecer, no entanto, gestão das demais áreas que envolvem o cotidiano da escola; deve promover a qualificação das pessoas que

atuam na instituição, através da formação continuada; deve estar a serviço da comunidade para a realização da sua missão.

3. UM DIÁLOGO ENTRE A LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO E A ERGOLOGIA

No presente capítulo, apresento os conceitos teóricos que dão suporte à análise. Inicialmente, explico o modo como os saberes da linguística enunciativa de Benveniste e a perspectiva ergológica de Schwartz se aproximam; depois, apresento os conceitos importantes de ambas as teorias para este estudo.

3.1. A aproximação entre a teoria enunciativa de Émile Benveniste e a perspectiva ergológica de Yves Schwartz

Émile Benveniste, um dos grandes expoentes da linguística da enunciação⁴⁴, coloca a subjetividade no centro de seus estudos: “a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no discurso” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 260, grifos do autor). É, desse modo, no ato de apropriação da língua, que o locutor se instaura no mundo como sujeito.

A linguagem, entendida como intersubjetividade, é condição para a existência humana. O homem não criou a linguagem. Ela é constitutiva de sua natureza. Assim, opor o homem à linguagem significa opô-lo à sua própria natureza. Esse é um *a priori* da teoria enunciativa de Benveniste. De acordo com Flores (2013c, p. 44),

O homem está na língua – se marca na língua, se singulariza na língua, se propõe como sujeito na língua – porque é fundado simbolicamente na linguagem. A subjetividade decorrente das marcas da presença na língua é porque a linguagem, concebida como intersubjetividade, constitui o homem e o propõe como “sujeito” (FLORES, 2013c, p. 44).

É em decorrência desse aspecto que Teixeira (2012b, p. 62) afirma que, em Benveniste, “não há um saber sobre a linguagem que não seja ao mesmo tempo um saber sobre o sujeito da linguagem, isto é, que não represente um saber sobre o indivíduo, a sociedade e suas relações”. Desse modo, pode-se dizer que a Teoria Enunciativa de Benveniste não se restringe à análise da descrição intralinguística, mas a extrapola, estendendo-se ao “estudo de atividades significantes dos homens em qualquer tipo de interação social”.

⁴⁴ A explicitação sobre o que se entende por “linguística da enunciação” será feita na próxima subseção.

Desse modo, a teoria enunciativa de Benveniste abre a possibilidade para um diálogo com outras teorias que têm em comum as relações entre a linguagem e o homem. Assim sendo, nesta tese estabeleço interface com a perspectiva ergológica, considerando que ela é uma teoria pluridisciplinar que permite investigar a complexidade da atividade humana.

Teixeira (2009, 2010, 2012) vem desenvolvendo, ao longo dos anos, estudos que aproximam o campo enunciativo e o campo ergológico com o objetivo de investigar a relação do homem com sua atividade de trabalho/linguagem. Com base nos resultados desses estudos, a linguista admite que, segundo a perspectiva ergológica, “a atividade humana não pode, sem redução, ser simplesmente assimilada a comportamentos observáveis; ela é definida pela dimensão simbólica. Não é de estranhar que a competência disciplinar do linguista seja solicitada para integrar a reflexão sobre a atividade de trabalho” (TEIXEIRA, 2012a, p. 38).

A perspectiva ergológica, que tem no filósofo Yves Schwartz o seu principal representante, nos ensina que há, em toda atividade de trabalho, uma distância entre o dizer (as normas que regulam a atividade) e o fazer. Assim, a atividade de trabalho é definida como uma dramática de usos de si. Essas dramáticas mobilizam todo o ser biológico, psíquico, social. Reconhecer que essas dramáticas estão presentes na atividade de trabalho significa entender que, na atividade humana, “não há simples execução, mas uso, convocação de um indivíduo singular com capacidades bem mais amplas do que as enumeradas pela tarefa” (DURRIVE & SCHWARTZ, 2008, p. 27). Logo, pode-se concluir que a perspectiva ergológica vê a subjetividade como elemento indissociável da atividade de trabalho.

Considerando que a noção de subjetividade é central tanto na teoria enunciativa de Benveniste quanto na perspectiva ergológica de Schwartz, parece, pois, natural o diálogo entre ambos os campos do saber. A interlocução entre esses conhecimentos pode ser justificada, porque

(...) eles convergem no reconhecimento de que, embora haja um caráter de estabilidade nas ações humanas, elas são absolutamente dinâmicas, pois mobilizam escolhas particulares. O sujeito que age institui inevitavelmente uma negociação entre o que está instituído (o repetível) e o que é da ordem do inesperado (o irrepitível). (TEIXEIRA, 2012b, p. 66).

Acredito que tanto a teoria enunciativa de Benveniste quanto a perspectiva ergológica de Schwartz podem trazer grandes contribuições para a área da gestão

escolar, porque elas consideram o que acontece na atividade de trabalho real, o que é, frequentemente, pouco visível.

Nas próximas subseções, apresento, pois, inicialmente, conceitos da teoria enunciativa benvenistiana e, depois, da teoria ergológica.

3.2. A Linguística da enunciação e a Teoria enunciativa de Émile Benveniste

Inicialmente se faz necessário situar a teoria enunciativa de Émile Benveniste no campo das teorias da enunciação⁴⁵. De acordo com Flores et al. (2009, p. 15), há uma divisão em dois grupos nesse campo, obtida segundo o critério de existência (ou não) de um modelo de análise da enunciação: no primeiro grupo, situam-se os autores que, mesmo sem terem explicitado um modelo de análise da linguagem, refletiram sobre a enunciação no conjunto de suas obras. Entre eles pode-se citar Michel Bréal, Charles Bally, Émile Benveniste e Mikhail Bakhtin. No segundo grupo, por sua vez, estão os autores cujas propostas teórico-metodológicas são explicitamente elaboradas. Nesse grupo estão Roman Jakobson, Oswald Ducrot, Jacqueline Authier-Revuz, Antoine Culioli, Claude Hagège, Algirdas Greimas, por exemplo.

Além desses dois grupos, pode-se pensar, ainda, em uma outra divisão, obtida com base no critério da inserção (ou não) da teoria em um contexto maior das reflexões do autor sobre enunciação. Nessa divisão, tem-se, por um lado, um grupo de autores que se dedica a elaborar seus estudos sobre enunciação; e, de outro lado, um grupo de autores que propõe discussões, inclusive, sobre enunciação.

Pode-se dizer que as teorias da enunciação remetem, cada uma a seu modo, aos conceitos saussurianos de língua e fala propostos no Curso de Linguística Geral. Conforme Flores et al. (2009, p. 20), “há, na linguística da enunciação, uma espécie de retomada da oposição saussuriana, no entanto, cada teoria da enunciação reformula-a, amplia-a e até mesmo, num certo sentido, dela diverge em relação à teoria saussuriana”. Todavia, independentemente do vínculo que as teorias da enunciação têm com Saussure, elas constituem um novo objeto: a enunciação.

⁴⁵ Nesta tese, sigo o que consta em Dicionário de linguística da enunciação: quando trata-se dos autores, individualmente, fala-se em “teorias da enunciação”; quando fala-se no conjunto delas, usa-se o termo “linguística da enunciação”. A expressão “teorias da enunciação” nomeia, pois, as propostas individualizadas, geralmente identificadas com o nome dos autores.

As características que unificam as teorias da enunciação é que elas estudam, cada uma a seu modo, a linguagem a partir do ponto de vista do sentido. Por isso, elas são nomeadas, também, de “semântica da enunciação”. Com relação à essa denominação, é necessário fazer uma observação: o uso dela pode levar a associar as teorias da enunciação à análise de apenas um nível linguístico (o semântico, o lexical, o sintático, o morfológico, o fonológico, por exemplo). No entanto, no ato enunciativo, não há um nível linguístico que seja priorizado. Conforme Flores (2013a, p. 95), “o estudo da enunciação não se circunscreve a um nível, o semântico (...) é uma questão de ponto de vista e não de definição apriorística do que pode ou não ser estudado”.

Outra característica que aproxima as teorias da enunciação são os mecanismos de produção do sentido da enunciação. Como exemplos podem ser citados os indicadores de subjetividade em Benveniste, os *shifters* em Jakobson, os fenômenos estudados na estilística linguística de Bally. Todavia, em teorias mais recentes, de acordo com Flores et al. (2009, p. 22), “é possível encontrar uma vasta lista de problemas linguísticos que integram a análise enunciativa e que vão além das marcas linguísticas”. Integram o escopo de análise das teorias da enunciação, pois, todos os mecanismos linguísticos que permitam estudar a “inscrição do sujeito no próprio âmago do sistema linguístico”. Em outras palavras, as teorias enunciativas colocam, de um ou de outro modo, a subjetividade no centro de seus estudos.

O objeto de estudo e de análise das teorias da enunciação é a “enunciação”, mas, para abordá-lo de forma produtiva, é necessário filiar-se a uma teoria que possa dar conta teórica e metodologicamente da questão a ser investigada. Nesta investigação, adoto a teoria enunciativa de Émile Benveniste, por acreditar que suas formulações podem trazer contribuições para o estudo da formação de consenso em reuniões do Conselho Escolar.

Quando se adota a teoria enunciativa de Benveniste, recorre-se a uma série de textos do autor distribuídos nos dois volumes de “Problemas de linguística geral” (doravante PLG I e II), presentes, principalmente, nas seções intituladas de “O homem na língua” e “A comunicação”. Os PLG I e II são divididos em seis partes. Os dois tomos têm as partes identicamente intituladas. A publicação do primeiro deles, na França, data de 1966; já a do segundo, de 1974, acontece dois anos antes da morte de Benveniste.

Com relação aos textos publicados nos dois tomos dos PLG, Flores (2013, p. 96 – 97) chama a atenção para dois aspectos: o primeiro é que Benveniste parece não ter se dedicado a escrever uma teoria acabada, uma vez que somente após a reunião dos artigos publicados nos dois tomos dos PLG é que foi possível atribuir aos seus textos uma unidade de modo a considerá-los uma teoria da enunciação. O segundo aspecto, que surge em decorrência do primeiro, é que, por não ter a intenção de formular uma teoria da enunciação, não há uma metodologia da teoria enunciativa de Benveniste acabada. Há, praticamente, em cada um dos artigos, uma teoria.

Isso significa que, quem pretende fazer análises enunciativas tendo como base a teoria da enunciação de Benveniste, precisa fazer recortes no conjunto de seus textos, selecionando-os de acordo com o fenômeno linguístico a ser investigado em seu estudo. Além disso, é necessário criar o seu percurso metodológico, uma vez que, neles, há apenas indicações de linhas gerais a serem seguidas.

Para o desenvolvimento do estudo acerca da formação de consenso em reuniões do Conselho Escolar, foram selecionados os seguintes textos teóricos dos dois volumes dos PLG:

a) De “Problemas de linguística geral I”:

- 1946: “Estrutura das relações de pessoa no verbo” (PLG I, capítulo 18);
- 1952: “Comunicação animal e linguagem humana” (PLG I, capítulo 5);
- 1956: “A natureza dos pronomes” (PLG I, capítulo 20);
- 1958: “Da subjetividade na linguagem” (PLG I, capítulo 21);
- 1964: “Os níveis da análise linguística” (PLG I, capítulo 10).

b) De “Problemas de linguística geral II”:

- 1965: “A linguagem e a experiência humana” (PLG II, capítulo 4);
- 1966: “A forma e o sentido na linguagem” (PLG II, capítulo 15);
- 1968: “Estrutura da língua e estrutura da sociedade” (PLG II, capítulo 6);
- 1969: “Semiologia da língua” (PLG II, capítulo 3);
- 1970: “O aparelho formal da enunciação” (PLG II, capítulo 5).

Na próxima subseção, inicio com a reflexão sobre o primeiro texto acima elencado, a fim de mostrar a especificidade da linguagem humana.

3.2.1. A Especificidade da Linguagem Humana

Para ajudar na compreensão daquilo que efetivamente caracteriza a linguagem humana, é interessante valer-se de outras formas de comunicação existentes, presentes no mundo animal, mais especificamente, no das abelhas. É sabido que a faculdade da linguagem é, frequentemente, atribuída aos animais, tanto pelo senso comum, quanto por pesquisas na área da zoologia. Mas e será que é possível afirmar que os animais estão na linguagem na mesma condição em que estão os humanos?

No texto “Comunicação animal e linguagem humana”, de 1952, Benveniste explica, inicialmente, o modo como as abelhas se organizam. Ele diz que, quando uma abelha, por exemplo, encontra em seu voo uma flor, logo se alimenta. Enquanto se alimenta, o experimentador cuida de marcá-la. A abelha volta depois à sua colmeia. Alguns instantes mais tarde, vê-se chegar ao mesmo lugar um grupo de abelhas, todas da mesma colmeia. É importante enfatizar que a abelha marcada não está entre elas. As outras abelhas devem ter sido informadas com precisão sobre como chegar ao local, uma vez que ele se encontra, normalmente, longe da colmeia. Mas como isso acontece?

Para responder à questão, Benveniste faz referência às pesquisas de Karl von Fritsch (professor de Zoologia na Universidade de Munique)⁴⁶, que revelam o processo de comunicação entre as abelhas. Fritsch observou, durante muitos anos, que o comportamento da abelha que volta depois de ter descoberto o alimento é sempre o mesmo: quando chega à colmeia, é rodeada pelas suas companheiras, que estendem na sua direção as antenas para recolher o pólen. Depois, seguida das companheiras, executa danças. Se a abelha traçar círculos horizontais da direita para esquerda, ela está anunciando que o local do alimento está próximo, numa distância de cem metros da colmeia; se, no entanto, imitar a figura de um oito (8), está indicando que o ponto está situado a uma distância superior, até seis quilômetros de distância da colmeia. A distância é calculada sempre pelo número de figuras desenhadas num tempo determinado. Essas duas formas de dança são espécies de mensagem que dão à colmeia uma informação sobre os seus achados.

⁴⁶ Essas pesquisas decorrem de experiências realizadas trinta anos antes por Karl von Fritsch na Universidade de Munique.

Com base no acima exposto, pode-se dizer que as abelhas são capazes de compreender uma mensagem que possui diversos dados. Além disso, elas são capazes de interpretar um “signo” que informa sobre uma determinada realidade - a existência de uma fonte de alimento, a sua distância e a sua direção. De acordo com Benveniste (1952/2005, p. 64),

(...) veem-se aqui muitos pontos de semelhança com a linguagem humana. Esses processos põem em ação um simbolismo verdadeiro, embora rudimentar, pelo qual dados objetivos são transpostos em gestos formalizados, que comportam elementos de variáveis e de “significação” constante. Além disso, a situação e a função são as de uma linguagem, no sentido de que o sistema é válido no interior de uma comunidade determinada e de que cada membro dessa comunidade tem aptidões para empregá-lo ou compreendê-lo nos mesmos termos.

Em outras palavras, pode-se afirmar que as abelhas são capazes de simbolizar, ou seja, conseguem formular e compreender “signos” que são válidos no interior de sua “comunidade” – a colmeia. No momento em que uma abelha executa uma dança, as outras compreendem o que essa dança significa e praticam a ação – vão ao encontro do alimento. O fato de interpretarem “signos” aproxima a comunicação das abelhas à linguagem humana.

Todavia, mesmo tendo vários aspectos em comum com a linguagem humana, essas semelhanças não permitem afirmar que o modo de comunicação das abelhas constitui uma linguagem verdadeira. Há diferenças consideráveis entre elas. Elucido a seguir algumas delas que ajudam a compreender o que caracteriza, de fato, a linguagem humana.

A mensagem das abelhas não se deixa analisar. O seu conteúdo não pode ser decomposto nos seus elementos formadores, como nos morfemas⁴⁷ e nos fonemas⁴⁸, por exemplo. Já a linguagem humana pode ser analisada, na medida em que cada enunciado se reduz a elementos que se deixam combinar livremente segundo regras definidas, ou seja, um número reduzido de morfemas permite um número considerável de combinações.

Além disso, a “linguagem” das abelhas não provoca uma resposta das outras abelhas, apenas uma conduta – ir em busca do alimento. Pode-se afirmar, a partir disso, que as abelhas não conhecem o diálogo, “que é a condição da linguagem

⁴⁷ O morfema designa o menor elemento significativo individualizado num enunciado, que não se pode dividir em unidades menores sem passar ao nível fonológico (TEIXEIRA & CABRAL, 2009, p. 239).

⁴⁸ De acordo com Faraco & Moura (1999, p. 23), “fonema é todo som da língua capaz de estabelecer distinção de significado entre palavras.”

humana” (BENVENISTE, 1952/2005, p. 65). Assim, a mensagem da abelha não pode ser reproduzida por outra que não tenha visto ela mesma o que a primeira sinaliza, ou seja, a abelha não é capaz de construir uma mensagem sobre outra mensagem.

Outro aspecto importante a ser ressaltado tem a ver com a mensagem propriamente dita: as abelhas se referem sempre e somente a um certo dado objetivo, o alimento, e as únicas variantes possíveis são relativas a dados especiais. A comunicação das abelhas não é relativa a um dado linguístico, mas sim, a algo concreto. A linguagem humana, por sua vez, tem conteúdos ilimitados, e não há relação necessária entre a referência objetiva e a forma linguística que a expressa.

Desse modo, a linguagem humana é única, à medida que propicia um substituto da experiência que seja adequado para ser transmitido infinitamente no tempo e no espaço. Além disso, a linguagem humana permite estágios complexos, “como relatar a fala de outro graças ao estilo direto, indireto ou indireto livre, retomar uma palavra considerada mal compreendida, retransmitir uma mensagem” (TEIXEIRA & CABRAL, 2009, p. 239).

É importante enfatizar, ainda, que a instauração do “outro” no diálogo é condição da linguagem humana - “falamos com outros que falam, essa é a realidade humana” (BENVENISTE, 1952/2005, p. 64), enquanto que a comunicação animal é desprovida de alteridade.

Das considerações acima pode-se depreender que a linguagem humana, por mais que funcione a partir de um código comum, abre-se para uma “gama infinita de possibilidades que não se deixam apreender por uma operação de simples deciframento” (TEIXEIRA & CABRAL, 2009, p. 239). Na linguagem humana, há algo que escapa a todas as tentativas de objetivação, como as projeções e as antecipações do interlocutor. As palavras utilizadas não são transparentes, elas sofrem “desvios” no percurso até chegar àqueles a quem se dirigem.

Em um primeiro momento, pode até parecer óbvia a diferença entre o modo de comunicação das abelhas e a linguagem humana. Todavia, é necessário chamar a atenção para as especificidades da linguagem humana para melhor compreender o que acontece, efetivamente, na atividade de trabalho do gestor escolar, uma vez que, em alguns momentos, o gestor escolar interage com as pessoas, esperando que elas reajam como as abelhas: ele transmite uma mensagem e espera delas uma única ação e conduta. Esquece-se do fato de que a comunicação humana, pela sua

própria natureza, é subjetiva e permite reações diversas a uma mensagem. Afirmações e indagações como “eu expliquei diversas vezes como realizar a tarefa, mas ele/a não fez como eu queria”, ou “por que fazemos reuniões para combinar ações se, depois, elas são realizadas de outro modo?” são exemplos que mostram a visão de linguagem (e da atividade de trabalho) que se tem, por vezes.

Compreender que a linguagem humana é complexa e que não pode ser reduzida a um mero instrumento de comunicação em que uma mensagem é enviada por um emissor e recebida pelo receptor do modo como foi enviada é fundamental para entender o que acontece na atividade de trabalho do gestor educacional. Afinal, se a linguagem é assumida como um instrumento de comunicação, então, quanto melhor e mais claro for o gestor escolar em sua comunicação, melhores resultados ele terá em sua gestão. No entanto, sabe-se que há muitos outros fatores envolvidos no processo que devem, necessariamente, ser considerados.

A partir da apresentação das diferenças entre a comunicação das abelhas e a linguagem humana, podemos, agora, nos ater especificamente às características da linguagem humana, que considero fundamentais para este trabalho: a noção de (inter)subjetividade da linguagem e o papel social da linguagem. Passemos, então, a elencá-las e a detalhá-las, começando pela (inter)subjetividade da linguagem.

3.2.2. A (Inter)Subjetividade da Linguagem

Para tratar sobre a questão da (inter)subjetividade da linguagem, farei referência, primeiro, ao texto “Da subjetividade da linguagem”, datado de 1958. Nele, Benveniste posiciona-se contrário à idéia de linguagem como “instrumento de comunicação”. O autor enfatiza que “na realidade, a comparação da linguagem como um instrumento (...) deve encher-nos de desconfiança, como toda a noção simplista a respeito da linguagem. Falar de instrumento é por em oposição o homem e a natureza” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 284). Para Benveniste, “instrumentos” (como a flecha, a picareta, a roda) são fabricados pelo homem; a linguagem, ao contrário, não é fabricada por ele. Ela está na natureza do homem. Nas palavras do autor (BENVENISTE, 1958/2005, p. 285):

Não atingimos jamais o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que

encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem.

Nesse excerto, fica clara a indissociabilidade entre o homem e a linguagem. A linguagem é a condição da existência do homem. Como tal, é expressão de referência ao outro, o que vincula linguagem e intersubjetividade. Desse modo, pode-se dizer que a linguagem é constitutiva desse homem sob a condição de intersubjetividade.

Ainda no texto “Da subjetividade na linguagem”, Benveniste (1958/2005) afirma que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 286), ou seja, o autor confere à linguagem uma dupla propriedade: a de ser, ao mesmo tempo, “condição de” (não há homem sem linguagem) e “meio para” (tem as formas para) o processo de subjetividade. A passagem de “homem” para “sujeito” dá-se na e pela linguagem.

Flores (2013a) chama a atenção para as seguintes marcas tipográficas do texto de Benveniste. “é na e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de “ego”” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 286, grifos do autor). De acordo com Flores (2013a, p. 106), “o itálico de “sua” remete indubitavelmente a “sujeito”, também em itálico”.

Desse modo, é a partir desse ponto de vista que se inclui a questão da subjetividade. Benveniste (1958, p. 286, grifos do autor) diz que “a “*subjetividade*” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como “*sujeito*”. (...) Ora, essa subjetividade (...) não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É “ego” quem diz ego. Encontramos aí o fundamento da “subjetividade” que se determina pelo status linguístico da “*pessoa*”. Pode-se dizer, então, que, para Benveniste, a subjetividade é a passagem de locutor a sujeito, e essa passagem se dá na e pela linguagem.

Sob esse aspecto é pertinente tecer alguns comentários. Benveniste entende que o sujeito se constitui na e pela linguagem. Para ele, é através do exercício da linguagem que o homem se constitui em um sujeito pensante, capaz de reconhecer a sua própria identidade. Logo, o gestor escolar também se constitui como sujeito na e pela linguagem. Para Benveniste, a subjetividade pode ser percebida na linguagem através de marcas linguísticas da categoria de pessoa. Entender o que são essas “marcas linguísticas da categoria de pessoa” é fundamental para

conseguirmos fazer, depois, a análise dos fatos linguísticos, que advêm de uma reunião do Conselho Escolar. Mas, qual o sentido que a noção de “pessoa” adquire nos textos de Benveniste? Para conseguir responder a essa questão, é necessário recorrer, também, a outros textos do autor, como “Estrutura das relações de pessoa no verbo”, publicado em 1946, “A natureza dos pronomes”, datado de 1956, e “A linguagem e a experiência humana”, de 1965.

No primeiro deles, Benveniste salienta que “o verbo é, com o pronome, a única espécie submetida à categoria de pessoa. (...) Em todas as línguas que possuem um verbo, classificam-se as formas de conjugação segundo a sua referência à pessoa” (BENVENISTE, 1946/2005, p. 247).

Com base na afirmação acima, Benveniste critica a noção de pessoa ligada à gramática clássica, “por seu caráter sumário e não linguístico”, na qual há uma simetria e uniformidade entre as três pessoas – primeira, segunda, terceira - relacionadas a eu, tu, ele. De acordo com o autor, as duas primeiras pessoas e a terceira não são homogêneas e, por isso, não podem ser consideradas como tal.

Benveniste esclarece que as expressões de pessoa verbal são, no seu conjunto, organizadas por duas relações diferentes: 1) correlação de personalidade, que opõe as pessoas eu/tu (as únicas que indicam pessoas) à não- pessoa ele (a única que tem por função representar um invariante não pessoal); 2) correlação de subjetividade, opondo eu (subjetivo) a tu (não subjetivo).

No primeiro caso, nas duas pessoas (eu) e (tu) há a pessoa implicada e um discurso sobre essa pessoa. Por exemplo, “eu designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o “eu”: dizendo eu, não posso deixar de falar de mim” (BENVENISTE, 1946/2005, p. 250). Na segunda pessoa, por sua vez, a questão é similar: “tu” é necessariamente designado por *eu* e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do “eu” (BENVENISTE, 1946/2005, p. 250, grifos do autor). É devido à semelhança entre “eu” e “tu” que se torna possível tratá-los como de um mesmo conjunto: categoria de pessoa.

Já com relação à terceira pessoa, um predicado pode ser enunciado somente fora de “eu-tu”: “essa forma é assim exceptuada da relação pela qual “eu” e “tu” se especificam. Daí ser questionável a legitimidade dessa forma como “pessoa” (BENVENISTE, 1946/2005, p. 250). Como consequência, tem-se que “ele” é não pessoa.

Resumidamente, o acima exposto poderia ser visualizado da seguinte maneira⁴⁹:

Tabela 1 - Correlação de personalidade e de subjetividade

	Pessoa	Não-pessoa
Subjetivo	“eu”	
Não-subjetivo	“tu”	“ele”

Fonte: Ono, 2007

Isso significa que, para Benveniste, os pronomes pessoais “eu”, “tu”, “ele”, adquirem uma descrição diferente da gramática tradicional: para o autor, como afirmado anteriormente, “eu” e “tu” indicam pessoas, enquanto “ele”, não pessoa; por outro lado, “eu” subjetivo opõe-se a “tu” não subjetivo. Já na gramática, “eu”, “tu” e “ele” são todos pronomes que indicam pessoas.

Benveniste considera que a terceira pessoa é, em função de sua própria estrutura, a forma não pessoal da flexão verbal. Embora ela seja utilizada para fazer referência a algo ou alguma coisa, ela não designa a pessoa específica. Ela é, pois, a não-pessoa.

A diferença entre “eu” e “tu” (pessoa) e “ele (não-pessoa) pode ser percebida nas três características seguintes: a) a unicidade específica: “o eu” que enuncia, o “tu” ao qual o “eu” se dirige são sempre únicos. O “ele”, porém, pode ser uma infinidade de sujeitos – ou nenhum” (BENVENISTE, 1946/2005, p. 253); b) “eu” e “tu” são inversíveis entre si: “o que “eu” define como “tu” se pensa e pode inverter-se em “eu”, e “eu” se torna um “tu” (BENVENISTE, 1946/2005, p. 253). O “ele” não pode ser invertido com os dois primeiros; c) a “terceira pessoa” é a única pela qual alguma coisa é predicada verbalmente (BENVENISTE, 1946/2005, p. 253).

Resumidamente: “eu” e “tu” são “pessoas”; “ele” é “não pessoa”. Benveniste chama essa distinção (eu-tu/ele) de “correlação de pessoalidade. À segunda distinção, entre “eu”, “pessoa subjetiva”, e “tu”, “pessoa não subjetiva”, Benveniste chama de correlação de subjetividade. Flores (2013a) resume essas teorizações em um quadro, conforme segue:

Tabela 2 - Correlação de pessoalidade e correlação de subjetividade

Correlação de	Pessoa	Eu	Correlação de	Pessoa subjetiva	Eu
----------------------	--------	----	----------------------	------------------	----

⁴⁹ Aya Ono, no texto *La notion d'enonciation chez Émile Benveniste*, publicado no ano de 2007, utiliza esse quadro para retomar as idéias-chave do texto “*Estrutura da relação de pessoa no verbo*”, de Benveniste. Resolvi utilizá-lo aqui, também, a fim de trazer clareza maior ao texto.

personalidade	Pessoa	Tu	subjatividade	Pessoa não subjetiva	Tu
	Não Pessoa	Ele			

Fonte: Flores, 2013a, p. 102.

Vale fazer referência a uma reflexão feita por Nunes (2012) sobre o texto em análise aqui. A autora enfatiza que, com base no texto “Estrutura das relações de pessoa no verbo”, pode-se dizer que a língua não é analisada *per se*. “O que está em análise, mais do que os caracteres linguísticos, é a *condição prévia* que permite que possa existir língua: o fato de que um locutor mobiliza a língua, passando a ser “eu”, ou seja, a ser “sujeito”, em seu discurso” (NUNES, 2012, p. 79, grifos da autora). As questões de pessoa e de sujeito são brevemente tratadas no texto de 1946 por Benveniste, mas são desenvolvidas ao longo de outros textos publicados anos depois pelo linguista.

No texto de 1956 “A natureza dos pronomes”, publicado dez anos depois do texto “Estrutura das relações de pessoa no verbo”, Benveniste deixa ainda mais clara a oposição dos pronomes pessoais “pessoa/não-pessoa” para chegar à noção de enunciação. Já no início do texto, o linguista esclarece o seguinte: “é preciso ver que a definição comum dos pronomes pessoais como contendo os três termos eu, tu, ele, abole justamente a noção de “pessoa”. (...) Essa diferença natural sobressairá da análise de eu” (BENVENISTE, 1956/2005, p. 278). Qual é, pois, a análise que pode ser depreendida do eu?

Pode-se dizer que o pronome “eu” tem uma dupla significância: por um lado, “eu” tem referência própria e corresponde sempre a um ser único; por outro lado, “eu” é referido na instância de discurso. Nas palavras de Benveniste, “eu é o indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística eu” (BENVENISTE, 1956/2005, p. 279). Além dos pronomes pessoais “eu” e “tu”, que fazem referência constante às instâncias de discurso, ainda devem ser considerados os indicadores de ostensão (os chamados dêiticos) que pertencem a classes diferentes – como os pronomes, os advérbios, as locuções adverbiais. O importante é, de acordo com Benveniste (1956/2005, p. 280), “a relação entre o indicador (de pessoa, de tempo, de lugar, de objeto mostrado, etc) e a presente instância de discurso”.

Voltando ao texto “Da subjatividade na linguagem”, publicado dois anos depois de “A natureza dos pronomes”, percebemos que o eu refere-se ao

(...) ato de discurso individual no qual é pronunciado. É um termo que não pode ser identificado a não ser dentro do que (...) chamamos uma instância de discurso, e que só tem referência atual. A realidade à qual ele remete é a realidade do discurso. É na instância de discurso na qual eu designa o locutor que este se enuncia como 'sujeito'. É portanto verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua (BENVENISTE, 1956/2005, p. 288).

Em outras palavras, Benveniste esclarece que a língua revela a subjetividade, porque contém formas linguísticas apropriadas à sua expressão; do mesmo modo, o locutor, ao se enunciar, provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias de discurso, que são sempre únicas.

Esta talvez seja a maior contribuição de Benveniste nesses textos: mostrar que há dois sistemas linguísticos - “a linguagem como sistema de signos e a linguagem assumida como exercício pelo indivíduo” (BENVENISTE, 1956/2005, p. 281), sendo que a passagem de um para o outro se dá quando o indivíduo se apropria da linguagem por meio de um “eu”. Corroboro Nunes (2012, p. 81, grifos da autora) que afirma que “*linguagem como sistema de signos e linguagem como exercício pelo indivíduo* passariam a figurar, então, como dois objetos de estudo, distintos, mas complementares.”

No texto “A linguagem e a experiência humana”, publicado em 1965, Benveniste trata também da subjetividade presente na linguagem, só que, desta vez, aprofunda a questão da referência. Logo no início do texto, Benveniste diz:

(...) A língua provê os falantes de um mesmo sistema de referências pessoais de que cada um se apropria pelo ato de linguagem e que, em cada instância de seu emprego, assim que é assumido pelo seu enunciador, se torna único e igual, não podendo realizar-se duas vezes da mesma maneira. Mas, fora do discurso efetivo, o pronome não é senão uma forma vazia, que não pode ser ligada nem a um objeto nem a um conceito. Ele recebe sua realidade e sua substância somente do discurso (BENVENISTE, 1965/2006, p. 68).

Parece que a noção de subjetividade presente no texto de 1965 é a mesma da de 1958: a língua propicia aos seus falantes um sistema de signos que, quando empregados pelo locutor, se tornam cada vez únicos e irrepetíveis. É interessante notar, que, para Benveniste, os pronomes, fora do discurso, não têm significado – eles são formas vazias. Somente no discurso é que passam a significar e a ter sentido.

Além dos pronomes pessoais e dos dêiticos (pronomes demonstrativos, por exemplo, advérbios), que são marcas linguísticas reveladoras da experiência

subjettiva, nenhuma marca é tão rica, na visão de Benveniste, quanto aquelas que exprimem a noção de tempo.

Para Benveniste, há duas noções distintas de tempo: o tempo físico e o tempo crônico. O primeiro é um tempo contínuo, linear; já o segundo é o tempo dos acontecimentos. Acrescenta-se a essas duas noções, ainda, um terceiro nível: o tempo linguístico. Quais são as características desse terceiro tempo? De acordo com o linguista,

(...) Este tempo tem seu centro – um centro ao mesmo tempo gerador e axial – no presente da instância da fala. Cada vez que um locutor emprega a forma gramatical do “presente” (...), ele situa o acontecimento como contemporâneo da instância de discurso que o menciona. (...) Este presente é reinventado a cada vez que um homem fala porque é, literalmente, um momento novo, ainda não vivido. Eis aí uma propriedade original da linguagem, tão particular que seria oportuno buscar um termo distinto para designar o tempo linguístico e separá-lo assim das outras noções confundidas sob o mesmo nome (BENVENISTE, 1965/2006, p. 74-75).

O tempo linguístico de que fala Benveniste tem seu centro no presente da instância da fala, que é, a cada momento, reinventado como um acontecimento novo. De acordo com o autor, através da linguagem, o indivíduo é capaz de fazer referência a um acontecimento do passado ou a algo que ainda vai acontecer, partindo sempre do “presente”. É na instância do discurso que o acontecimento é atualizado; se ele não é mais atual, é evocado pela memória no ato da fala; e se o momento ainda não é presente, se manifesta pela fala em prospecção.

No Dicionário de Linguística da Enunciação, as questões de linguagem/subjetividade/intersubjetividade em Benveniste são resumidas de forma bastante clara. Por isso,, reproduzo-as abaixo:

(...) intersubjetividade, linguagem e homem estão correlacionados, assim como o estão subjetividade, língua e pessoa. Nessa perspectiva, a subjetividade está marcada na língua. (...) Há, no entanto, uma segunda possibilidade de entendimento da noção de subjetividade na teoria de Benveniste que está ligada ao exercício da linguagem. Nessa segunda perspectiva, a subjetividade está fortemente relacionada à noção de enunciação e não mais às marcas linguísticas da passagem de locutor a sujeito. Assim, subjetividade pode ser entendida como ligada ao ato de discurso que é constituído pela temporalidade da instância de discurso e pela linguagem (FLORES et al., 2009, p. 220).

Percebe-se, nos artigos referenciados até aqui, que Benveniste ressalta a subjetividade na linguagem, dando atenção especial aos aspectos formais da língua que “marcam” essa subjetividade. Através da afirmação de que “a linguagem é, pois,

a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter as formas linguísticas apropriadas à sua expressão” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 289) fica evidenciada essa concepção de subjetividade.

3.2.3. A relação entre língua, indivíduo e sociedade

Para tratar sobre a relação ente língua, indivíduo e sociedade em Benveniste, utilizo o texto “Estrutura da língua e estrutura da sociedade”, datado de 1968. Nele o autor afirma, logo no início, que abordará um assunto que expõe o óbvio, mas, ao mesmo tempo, apresenta uma contradição. Trata-se da relação entre língua e sociedade. Se, por um lado, a língua faz com que indivíduos se constituam e se reconheçam como um grupo, por outro lado, não há correspondência nem de natureza nem de estrutura entre os elementos constitutivos da língua e os elementos constitutivos da sociedade.

Todavia, a não correspondência direta entre elas não impede uma reflexão sobre sua articulação. De acordo com Benveniste, é necessário ter consciência das implicações que trazem as noções de língua e de sociedade quando se quer compará-las. O autor explica que existe, de um lado, a sociedade como dado empírico, histórico (sociedade brasileira, sociedade alemã, etc.) e, por outro lado, existe a sociedade como coletividade humana. Do mesmo modo, existe a língua como idioma empírico, histórico (língua portuguesa, língua alemã, etc.), e a língua como sistema de signos, condição da comunicação.

Pode-se dizer, então, que há dois níveis em cada uma das duas entidades: um histórico e o outro fundamental. No nível histórico, não é possível estabelecer relações entre uma língua histórica e uma sociedade histórica, mas, no nível fundamental, é possível perceber homologias bem claras. De acordo com Benveniste,

(...) língua e sociedade são para os homens realidades inconscientes, uma e outra representam a natureza, se assim se pode dizer, o meio natural e a expressão natural, coisas que não podem ser concebidas como outras que não são e que não podem ser imaginadas como ausentes. Uma e outra são sempre herdadas, e não se imagina no exercício da língua e na prática da sociedade, no nível fundamental, que tenha podido existir um começo tanto em uma quanto em outra. Nem uma nem outra podem ser mudadas pela vontade dos homens. O que os homens vêm mudar, o que eles podem mudar, o que eles efetivamente mudam através da história, são as instituições, às vezes, a forma inteira de uma sociedade particular, mas nunca o princípio da sociedade que é o suporte e a condição da vida

coletiva e individual. Da mesma maneira, o que muda na língua, o que os homens podem mudar, são as designações (...), mas jamais o sistema fundamental da língua. (BENVENISTE, 1968/2006, p. 96)

O que é preciso sublinhar, aqui, é que a) tanto a língua como a sociedade são realidades inconscientes; elas nascem e se desenvolvem no seio da comunidade; b) língua e sociedade são herdadas pelo homem; c) o ser humano não é capaz de mudar o princípio da sociedade, que é o suporte e a condição da vida coletiva e individual, nem o sistema fundamental da língua.

Se, por um lado, a diversificação constante e crescente das atividades sociais exige designações sempre novas, é preciso que haja algo permanente que dê equilíbrio a todas essas mudanças. Nas palavras de Benveniste,

Acima das classes, acima dos grupos e das atividades particularizadas, reina um poder coesivo que faz uma comunidade de um agregado de indivíduos e que cria a própria possibilidade de produção e de subsistência coletiva. Este poder é a língua e somente a língua. É porque a língua representa uma permanência no seio da sociedade que muda, uma constância que interliga as atividades sempre diversificadas. Ela é uma identidade em meio às diversidades individuais. E daí procede a dupla natureza profundamente paradoxal da língua, ao mesmo tempo imanente ao indivíduo e transcendente à sociedade. Esta dualidade se reencontra em todas as propriedades da linguagem (BENVENISTE, 1968/2006, p. 97).

Percebe-se, nesse excerto, o poder atribuído à língua: ela é o estável em uma sociedade mutável, é o que identifica um grupo de pessoas, é a possibilidade de produção e de subsistência coletiva (ela produz sentido através de um código linguístico que permite a composição de significação). A língua é, ao mesmo tempo, “imanente ao indivíduo e transcendente à sociedade” (ou seja, a língua é capaz de acolher e nomear todas as atividades e mudanças que a vida social produz, mas nenhuma delas é capaz de interferir diretamente sobre sua própria estrutura).

Benveniste afirma que a língua é o interpretante da sociedade e a língua contém a sociedade. De que modo? Em relação à primeira parte do enunciado, pode-se entender que a língua é composta por um conjunto de signos que produzem sentido e que permitem a comunicação entre os membros da sociedade através da produção de mensagens em número infinito (caráter social e geral). No que diz respeito à segunda parte do enunciado, pode-se dizer que a língua permite combinar esses signos somente de uma determinada maneira, a cada vez única e irrepetível (caráter individual). Por sua estrutura e natureza, a língua funciona “como uma máquina de produzir sentido”. Ela é capaz de interpretar a sociedade, porque possui

os meios próprios para descrever, nomear e conceitualizar o que acontece na sociedade. A sociedade torna-se significante, portanto, na e pela língua.

Aqui torna-se necessário tecer alguns comentários: se a gestão escolar é uma atividade de trabalho reconhecida e regularizada em nossa sociedade, e se a sociedade (e todos os seus meios naturais e culturais) torna-se significante na e pela língua, então a linguagem é um lugar privilegiado para compreender a atividade de trabalho do gestor educacional. Utilizando as palavras de Benveniste, parece que essa afirmação ganha força: “nada pode ser compreendido – é preciso se convencer disto – que não tenha sido reduzido à língua” (BENVENISTE, 1968/2006, p. 99). A língua institui-se, desse modo, como um meio através do qual é possível descrever e interpretar a atividade do gestor escolar.

Ainda no texto “Estrutura da língua e estrutura da sociedade”, Benveniste chama a atenção para um outro aspecto que considero importante, quando se trata do papel social da linguagem: “a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação” (BENVENISTE, 1968/2006, p. 101). O que isso significa? Que a pessoa, ao se enunciar, dirige-se a uma outra pessoa, ou a outras pessoas, em um aqui e agora específicos. Assim sendo, o locutor se constitui como sujeito a partir do falar que “emana dele e retorna a ele”. Talvez, por causa disso,

A língua que é assim a emanção irredutível do eu mais profundo de cada indivíduo é ao mesmo tempo uma realidade supra-individual e coextensiva à toda a coletividade. É esta coincidência entre a língua como realidade objetivável, supra-individual, e a produção individual do falar que fundamenta a situação paradoxal da língua com respeito à sociedade. (BENVENISTE, 1968/2006, p. 101).

Parece que voltamos a um conceito da teoria benvenistiana já anteriormente explicado: a subjetividade inerente à linguagem e a subjetividade ligada ao exercício da linguagem. Por um lado, a língua provê aos seus falantes um conjunto de signos, que são comuns a todos; cada locutor, ao fazer uso desses signos, faz escolhas linguísticas, que são sempre únicas e irrepetíveis; por outro lado, a língua fornece formas linguísticas que asseguram o duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso: são os pronomes que, quando empregados no discurso, realizam uma dupla oposição: a do “eu” (subjetivo) em relação ao “tu” (não subjetivo) – somente eu posso dizer “eu” a um “tu”; e a oposição da pessoa “eu/tu” à não pessoa “ele” – no

discurso, “eu” fala para um “tu” de algo ou de alguém (ele). Essa segunda oposição possibilita, através do exercício da linguagem, a referência a algo.

Também no texto ora analisado, Benveniste investiga as relações entre a língua e a sociedade, tendo como base a teoria enunciativa dos pronomes. Nesse texto, Benveniste não opõe homem e sociedade. Concordo com Flores (2013a, p. 120) que afirma que é “na dialética que os [o indivíduo e a sociedade] engloba que se pode achar o fundamento linguístico da subjetividade”.

Se os textos examinados até aqui permitem afirmar que as “marcas linguísticas” representam uma possibilidade de entender a subjetividade na linguagem, autorizada, como vimos, pelo próprio linguista, é necessário analisar como o autor, ainda que de forma indireta, desenvolve a noção de subjetividade em textos publicados posteriormente. É isso que é realizado nas próximas subseções.

3.2.4. A Forma e o Sentido

Os textos de Benveniste que apresentam noções de forma e sentido limitam-se à década de 1960. São eles: “A forma e o sentido na linguagem”, de 1966, e “Semiologia da língua”, de 1969. De acordo com Flores (2013c), diferentemente da discussão em torno das noções de pessoa e de não pessoa, que marcam o primeiro momento da teoria enunciativa de Benveniste, os textos da década de 60 vinculam a noção de forma e sentido a toda a extensão da língua e constituem, assim, o segundo momento da teoria.

No texto “A forma e o sentido na linguagem”, que foi dirigido a um grupo de filósofos em um Congresso ocorrido em Genebra, Benveniste esclarece, logo no início, que o tema da relação entre a forma e o sentido na linguagem não é claro nem mesmo entre linguistas. Benveniste (1966/2006, p. 220) diz:

Evidentemente, abordo o tema como linguista e não como filósofo. No entanto, é necessário ver que trago aqui qualquer coisa como o ponto de vista dos linguistas; um tal ponto de vista que seja comum ou ao menos a uma maioria de linguistas não existe. (BENVENISTE, 1966/2006, p. 220).

Admitindo não haver consenso entre os linguistas no que diz respeito à temática em questão, Benveniste alerta para o fato de que as noções apresentadas indicam o seu próprio ponto de vista sobre a questão.

Benveniste parte da tentativa de uma primeira aproximação entre “as noções gêmeas”. O sentido é “o conjunto de procedimentos de comunicação identicamente compreendidos por um conjunto de locutores” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 222); já a forma é “ou a matéria dos elementos linguísticos quando o sentido é excluído, ou o arranjo formal desses elementos ao nível linguístico ao qual ele tange” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 220).

Dessa citação entende-se que o sentido advém da apropriação da língua pelo locutor, por meio de um conjunto de procedimentos mobilizados no ato enunciativo, que são compreendidos pelos interlocutores.

Benveniste distancia-se dessa definição, uma vez que, nela, forma e sentido constituem oposição e, para ele, essas noções não se opõem. Benveniste afirma que essa antítese contém “o ser mesmo da linguagem” (...) ela coloca no centro do problema mais importante, o problema da significação” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 220). Para o linguista, a função principal da linguagem, sem a qual não haveria nem possibilidade de sociedade, nem de humanidade, é significar.

Benveniste filia-se a Saussure, para quem a língua é um sistema de signos, mas admite que pretende ir além do ponto a que Saussure chegou, afirmando que o signo linguístico só existe no uso feito pelos falantes. O autor propõe dois modos de ser língua: o semiótico e o semântico. De acordo com o linguista,

Tudo o que é do domínio do semiótico tem por critério necessário e suficiente que se possa identificá-lo no interior e no uso da língua. Cada signo entra numa rede de relações e de oposições com os outros signos que o definem, que o delimitam no interior da língua. Quem diz “semiótico” diz “intralinguístico”. Cada signo tem de próprio o que o distingue dos outros signos. Ser distintivo e ser significativo é a mesma coisa (BENVENISTE, 1966/2006, p. 227-228, grifos do autor).

A noção de semântica nos introduz no domínio da língua em emprego e em ação; vemos desta vez na língua sua função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas, transmitindo a informação, comunicando a experiência, impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constringendo; em resumo, organizando toda a vida dos homens (BENVENISTE, 1966/2006, p. 229).

Com relação ao sentido do signo, que é de domínio do semiótico, pode-se dizer que ele é definido como o uso que os falantes fazem dele. Conforme Flores (2013c, p. 140), desse raciocínio resultam três consequências:

(a) o semiótico não se ocupa nem da relação dos signos com as coisas, nem da língua com o mundo: “Quem diz ‘semiótico’ diz ‘intralinguístico’;

(b) o signo tem valor genérico e conceptual, portanto, não admite significado circunstancial;

(c) “as oposições semióticas são binárias”, isto é, definidas por uma relação de oposição, de sim ou não. Os signos estão ligados entre si segundo relações paradigmáticas, substitutivas (FLORES, 2013c, p. 140).

Quando Benveniste se refere ao sentido no domínio do semântico, ele trata da língua em funcionamento, posta em ação. Ao aprofundar a diferenciação existente entre o semiótico e o semântico, Benveniste diz:

Do semiótico ao semântico há uma mudança radical de perspectiva (...). A semiótica se caracteriza como uma propriedade da língua; a semântica resulta de uma atividade do locutor que coloca a língua em ação. O signo semiótico existe em si, funda a realidade da língua, mas ele não encontra aplicações particulares; a frase, expressão do semântico, não é senão particular. Com o signo tem-se a realidade intrínseca da língua; com a frase liga-se às coisas fora da língua; e enquanto o signo tem por parte integrante o significado, que lhe é inerente, o sentido da frase implica referência à situação de discurso e à atitude do locutor (BENVENISTE, 1966/2006, p. 229-230, grifos do autor).

Da citação acima, depreende-se que há, por um lado, a língua como semiótico; por outro lado, a língua como semântico. No entanto, quando Benveniste utiliza a noção língua-discurso, essa ideia se modifica: “Sobre este fundamento semiótico, a língua-discurso constrói uma semântica própria” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 234). E como isso se dá? Benveniste explica que “este sentido se realiza formalmente na língua, pela escolha, pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras. Tudo é dominado pela condição do sintagma” (BENVENISTE, 1966/2006, p 230). Ou seja, é pela organização sintática que se pode observar a instauração da subjetividade na linguagem.

O aprofundamento dessa questão é desenvolvida no texto publicado em 1970, intitulado “O aparelho formal da enunciação”. Nele, Benveniste focaliza “a enunciação no quadro formal de sua realização”, definindo-a. Ele considera os caracteres formais da enunciação como sendo “uns necessários e permanentes, os outros ligados à particularidade do idioma escolhido” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 83).

3.2.5. O Semiótico e o Semântico

Para desenvolver ainda mais a reflexão que já foi iniciada na subseção anterior a respeito do semiótico e do semântico, utilizo, como referência, o texto “Semiologia da língua”, publicado em 1969 por Benveniste. Nele, o linguista inicia questionando “qual é o lugar da língua entre os sistemas de signos?” (BENVENISTE, 1969/2006, p. 43). Para responder a essa questão, Benveniste recorre a Charles Sanders Peirce e a Ferdinand de Saussure.

Benveniste critica Peirce, uma vez que ele “não formula nada de preciso nem de específico” no que diz respeito à língua; ele “não se interessou jamais pelo funcionamento da língua, nem lhe prestou atenção” (BENVENISTE, 1969/2006, p. 44). A crítica de Benveniste vai na direção de que, em Peirce, o “signo é colocado na base do universo inteiro” (BENVENISTE, 1969/2006, p. 44), funcionando, assim como princípio de definição e de explicação para cada elemento e para o seu conjunto, abstrato ou concreto. A partir disso, Benveniste lança uma pergunta:

O homem inteiro é um signo, seu pensamento é um signo, sua emoção é um signo. Mas finalmente estes signos, sendo todos signos uns dos outros, de que poderão eles ser signos que NÃO SEJA signo? Acharemos o ponto fixo de onde amarrar a PRIMEIRA relação de signo? (BENVENISTE, 1969/2006, p. 45, grifos do autor).

O próprio Benveniste responde ao esse questionamento: “O edifício semiótico que Peirce construiu não pode incluir-se ele próprio em sua definição” (BENVENISTE, 1969/2006, p. 45). Desse modo, a crítica de Benveniste refere-se à metalinguagem. De maneira resumida, o linguista explica que é necessário que haja, em alguma parte, uma diferença entre o signo e o significado e conclui: “dever-se-ão constituir inúmeros sistemas de signos, e entre esses sistemas, explicitar uma relação de diferença e de analogia” (BENVENISTE, 1969/2006, p. 45).

É dessa forma que Benveniste introduz as ideias de Saussure, que se apresentam contrárias às de Peirce: “Em Saussure a reflexão procede da língua e toma a língua como objeto exclusivo” (BENVENISTE, 1969/2006, p. 45). Para dar sustentação a essa afirmação, Benveniste menciona aspectos abordados no “Curso de Linguística Geral”, em que Saussure apresenta preocupação em relação ao objeto da linguística: princípio da unidade sobre a multiplicidade que é a linguagem e

princípio de classificação entre os humanos. Por meio desses princípios – o de unidade e o de classificação -, que Benveniste introduz a semiologia de Saussure.

Saussure define o objeto da linguística e elabora “o instrumento de sua semiologia própria, o signo linguístico” (BENVENISTE, 1969/2006, p. 49). Para Saussure, de acordo com Benveniste (1969/2006, p. 49), “diferentemente do que para Peirce, o signo é antes de tudo uma noção linguística, que mais largamente se estende a certas ordens de fatos humanos e sociais”.

Percebe-se, assim, a preferência de Benveniste pelas formulações de Saussure, uma vez que “a semiologia se *modela sobre a linguística*” e Benveniste quer, justamente, tratar sobre o caráter semiológico da língua, como o título do texto indica.

A parte explicitada até aqui constitui a parte I do texto “Semiologia da língua”. Ela é mais genérica. A parte II, por sua vez, é mais específica e trata da língua como sistema distinto de signos em relação aos demais sistemas semiológicos. Logo no início da segunda parte, Benveniste explica que a característica comum a todos os sistemas de signos e o critério de sua ligação com a semiologia é a “propriedade de significar ou significância”.

De acordo com Benveniste (1969/2006, p. 52), o sistema semiológico se caracteriza:

- a) por seu modo operatório, ligado à maneira como o sistema age e ao sentido (visão, audição);
- b) por seu domínio de validade, que é aquele onde deve ser reconhecido e obedecido;
- c) pela natureza e o número de seus signos, que, juntos, são função das condições acima;
- d) por seu tipo de funcionamento, cuja relação une os signos e lhes confere função distintiva.

No que diz respeito às relações entre os sistemas semióticos, há dois princípios: a) o princípio de não redundância entre os sistemas (isto é, não se pode dizer a mesma coisa pela fala e pela música, por exemplo); b) o de não haver signo trans-sistemático”. Benveniste cita o seguinte exemplo para explicar o termo: “O vermelho do sistema binário de sinalização rodoviária nada tem em comum com o vermelho da bandeira tricolor, nem o branco desta bandeira com o branco do luto na

China. O valor de um signo se define somente no sistema que o integra” (BENVENISTE, 1969, p. 54).

Desses princípios surgem duas exigências metodológicas: a) a relação entre sistemas semióticos deve ser de natureza semiótica, ou seja, ela deve ser determinada pela cultura; b) a determinação de que um sistema semiótico pode se autointerpretar ou que deve receber a interpretação de um outro sistema.

A relação semiótica entre sistemas é, desse modo, de sistemas interpretantes e sistemas intepretados.

Concordo com Flores (2013c, p. 151), que diz que há muito mais em “Semiologia da língua”, mas o exposto até aqui é suficiente para apresentar, então, noções fundamentais para Benveniste no que diz respeito à semiologia. Para o autor, as relações entre sistemas semióticos podem ser de três tipos:

- a) relação de engendramento, que vale entre dois sistemas distintos, mas de mesma natureza (por exemplo, o alfabeto braile é engendrado pelo alfabeto normal);
- b) relação de homologia, quando há relação entre partes de dois sistemas;
- c) relação de interpretância, quando um sistema é capaz de interpretar o outro.

Ao apresentar as relações entre os sistemas semióticos, Benveniste chega ao ponto nevrálgico: “a língua nos fornece o único modelo de um sistema que seja semiótico simultaneamente na sua estrutura formal e no seu funcionamento” (BENVENISTE, 1969/2006, p. 63). E o linguista explica por quê:

- 1º ela se manifesta pela enunciação, que contém referência a uma situação dada; falar é sempre falar-de;
- 2º ela consiste formalmente de unidades distintas, sendo que cada uma é um signo;
- 3º ela é produzida e recebida nos mesmos valores de referência por todos os membros de uma comunidade;
- 4º ela é a única atualização da comunicação intersubjetiva (BENVENISTE, 1969/2006, p. 63).

Assim sendo, a língua é investida de uma “dupla significância”. Ela combina dois modos distintos de significar: por um lado, o semiótico, por outro lado, o semântico. O semiótico designa o modo de significação que é próprio do signo linguístico e que o constitui como unidade. O semântico, por sua vez, tem o seu modo específico de significar engendrado pelo discurso.

Benveniste enfatiza que “o privilégio da língua é de comportar simultaneamente a significância dos signos e a significância da enunciação” (BENVENISTE, 1969/2006, p. 66). Cada um desses dois modos distintos de significar necessita de um aparelho conceptual próprio. Para o domínio do semiótico, a teoria saussuriana do signo linguístico serve de aporte. Já para o semântico, são necessários novos conceitos e definições. Portanto, é necessário “ultrapassar a noção saussureana do signo como princípio único” (BENVENISTE, 1969/2006, p. 67). Essa ultrapassagem pode ser realizada por duas vias: a) pela análise intralinguística – semiótico e semântico; b) pela análise translinguística – “a metassemântica que se construirá sobre a semântica da enunciação” (BENVENISTE, 1969/2006, p. 67).

Trata-se, desse modo, como define Aresi (2011, p. 266, grifos do autor), “de conceber a *língua toda* enquanto sistema formal intralinguístico (semiótico) e de conceber a *língua toda* enquanto língua atualizada em frase por um locutor (semântico).

Com relação à análise translinguística, Benveniste afirma que se trata de uma semiologia de “segunda geração”, que se funda na enunciação e cujos métodos devem ser desenvolvidos ainda.

3.2.6. Os Índices Específicos e os Procedimentos Acessórios

No último texto publicado por Benveniste, intitulado “O aparelho formal da enunciação”, o linguista apresenta uma definição sobre enunciação que considera o ato de apropriação da língua como um todo e não restrita à descrição de certas unidades da língua. Diz Benveniste: “trata-se aqui de um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou outra, afeta a língua inteira. A dificuldade é apreender este grande fenômeno, tão banal que parece se confundir com a própria língua, tão necessário que nos passa despercebido” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 82). É, pois, a partir do emprego da língua que Benveniste conduz suas reflexões sobre enunciação.

Nessa passagem, Benveniste chama a atenção para o fato de que língua e enunciação não são a mesma coisa. A enunciação refere-se à apropriação da língua por um locutor. Conforme Aresi (2011, p. 267, grifos do autor), “a enunciação, assim, não é a língua, e sim aquilo que possibilita o seu emprego, este ‘tornar próprio de si’

que o locutor opera com a língua”. Ainda que enunciação e língua não sejam a mesma coisa, uma é constitutiva da outra, uma vez que, sem língua, não haveria possibilidade de enunciação.

Desse modo, a enunciação é, de acordo com Benveniste (1970/2006, p. 82) “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, ou também, é “a conversão individual da língua em discurso” (op.cit., 83), através de sua “semantização”. Logo após apresentar o conceito de enunciação, Benveniste introduz o “quadro formal de sua realização”, a que a conversão da língua em discurso estaria em dependência.

Benveniste explica que, na enunciação, deve-se considerar três aspectos: “o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 83). O próprio ato introduz o locutor como parâmetro para as condições necessárias da enunciação. Assim sendo, para que haja enunciação, é necessário que haja um locutor que se aproprie da língua e instaure diante de si, explícita ou implicitamente, um “tu”. No que diz respeito às situações em que a enunciação se realiza, Benveniste trata da referência. Diz o autor:

(...) na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação (BENVENISTE, 1970/2006, p. 83).

Quanto aos instrumentos de realização da enunciação, “o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e, por meio de procedimentos acessórios, de outro” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84).

Aresi (2011) entende que o termo “índice” está em correlação com os termos “indicador” e “indicar” e que a presença desses termos está relacionada com as categorias de pessoa, de tempo e de espaço. Esses índices seriam, portanto, “os indicadores por excelência da subjetividade na linguagem” (ARESI, 2011, p. 271). Os procedimentos, por sua vez, de acordo com Aresi, estariam relacionados à organização, ao engendramento, ou seja, mais ligados à noção de processo, de organização das unidades – a sintagmatização.

Enquanto Aresi chama a atenção para os substantivos “índice” e “procedimento” utilizados por Benveniste, Mello (2012), por sua vez, reflete sobre o

sentido dos adjetivos “específicos” e “acessórios” empregados pelo linguista. De acordo com Mello (2012, p. 76), “o primeiro adjetivo remete à noção de ser próprio ou exclusivo da língua para a expressão da subjetividade na linguagem”. O segundo adjetivo, por sua vez, pode imprimir, em uma primeira instância, na visão da autora, uma noção de algo secundário. Mello (2012, p. 77) entende, entretanto, que, para Benveniste, “esses procedimentos, que se acrescentam ao uso de índices específicos, sendo, pois, suplementares, são os principais responsáveis pela produção de sentidos na língua em funcionamento”.

E quais são os índices específicos e os procedimentos acessórios? Os índices específicos são os seguintes: a) os índices de pessoa, tempo e espaço, revelados na e pela enunciação; b) os índices de ostensão (os pronomes demonstrativos e os advérbios); e c) as formas temporais. Esses índices caracterizam o “eu-tu-aqui-agora” de cada enunciação.

No que diz respeito aos procedimentos acessórios, a enunciação “fornece as condições necessárias às grandes funções sintáticas” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 86) para o locutor enunciar e instituir o alocutário – intimação, asserção, interrogação –, e pelas modalidades formais pertencentes aos verbos.

Conforme Aresi (2011, p. 273), em forma de resumo, os procedimentos acessórios constituiriam

(...) a semantização total da língua, isto é, a conversão total da língua em discurso e a constituição do sentido a partir da escolha e do agenciamento das formas por um locutor no uso efetivo da língua. O aparelho formal da enunciação, assim, não diz respeito a apenas uma parte da língua: esta se encontra inteiramente sujeita à enunciação (ARESI, 2011, p. 273).

Após a reflexão sobre esses textos de Benveniste, pode-se dizer que, na análise dos fatos linguísticos, o analista não deve se restringir às categorias de pessoa, tempo e espaço, porque, se assim o fizer, estará levando em consideração apenas parte do aparelho formal da enunciação. Para abarcar todo o aparelho, é preciso, também, investigar os procedimentos acessórios, “uma vez que eles fazem parte do processo de agenciamento sintagmático e cumprem uma função nessa organização, a cada vez singular” (ARESI, 2011, p. 273).

3.3. A constituição da perspectiva ergológica de Yves Schwartz

Os estudos ergológicos⁵⁰ surgiram através de investigações coletivas sobre a atividade de trabalho realizadas pelo dispositivo APST (Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho) na *Université de Provence (Aix-Marseille I)*, na França, no final dos anos 1970, sob a liderança do Prof. Yves Schwartz. No Brasil, esses estudos iniciaram na metade da década de 1990, mais precisamente quando Yves Schwartz, Daniel Faitã e outros pesquisadores franceses passaram a vir ao Brasil em missão científica junto a instituições brasileiras, a partir de acordo bilateral (Brasil/França, Capes/Cofecub) firmado entre a PUC-SP, a PUC-Rio e a UFRJ (do lado brasileiro) e a Université de Provence-Aix-Marseille e a Université de Rouen (do lado francês). Esse acordo tinha como objetivos a discussão sobre a relação linguagem/trabalho, a publicação de obras coletivas e o estágio de doutorandos brasileiros na França.

Em decorrência desse intercâmbio iniciado naquela época, existem hoje, no Brasil, grupos (PUC-SP, UERJ, UFMG, COPPE/UFRJ, ENSP/CIOCRUZ, UNICAMP, UFES, UFMT, UFPb, USP, UESC, PUCRS, UNISINOS) que realizam estudos vinculando o trabalho às mais diversas áreas do conhecimento, como a Linguística, a Psicologia Social, a Ergonomia, a Engenharia de Produção, a Educação e a Saúde Pública.

No que diz respeito ao estudo da relação linguagem/trabalho, especificamente, é necessário fazer referência à contribuição do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PEPG-LAEL), mais especialmente do Grupo Atelier Linguagem e Trabalho (PUC-SP), coordenado pela professora Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, que desenvolveu, conforme Di Fanti (2014), “um núcleo de pesquisa e formação, voltado para a linha de pesquisa Linguagem e Trabalho, com especial destaque para a interface entre os estudos discursivos, em suas diferentes vertentes enunciativas, e os estudos do trabalho”. Com a evolução do número de mestres e de doutores formados, pesquisas sobre a interface linguagem/trabalho passaram a ser desenvolvidas em outras universidades

⁵⁰ A contextualização apresentada aqui sobre os estudos ergológicos está embasada na apresentação feita por Milton Athayde e Jussara Brito (2007), no livro *Trabalho & Ergologia: Conversas sobre a atividade humana*. A referência completa da obra encontra-se ao final deste trabalho, nas referências bibliográficas.

brasileiras que também se tornaram centros de referência na área, como a PUC-RS, a UNISINOS, a UFF.

Pode-se dizer, com base no acima exposto, que a perspectiva ergológica tem despertado interesse dos diferentes campos do saber no Brasil. Mas o que é a perspectiva ergológica ou a ergologia? Athayde & Brito (2007, p. v), na introdução do livro “Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana”, questionam-se: “será [a ergologia] uma nova disciplina a concorrer com especialistas do trabalho?”. Respondendo negativamente a essa pergunta, os autores afirmam que se trata de “uma disciplina de pensamento-ação, um tipo de in-disciplina”, entendida por eles como uma “estranheza”, uma vez que toda a atividade, “inclusive a atividade de trabalho é matriz de variabilidade, é atravessada pelo inédito, pelo evento, pela complexidade” (ATHAYDE & BRITTO, 2007, p. viii).

Em uma conversa entre Louis Durrive e Yves Schwartz, Durrive (2007, p. 25) afirma que a ergologia “conforma o projeto de melhor conhecer e, sobretudo, de melhor intervir sobre as situações de trabalho, para transformá-las”. A ergologia propõe, pois, o estudo e a análise situada – *in loco* - da atividade de trabalho para sua melhor compreensão e posterior transformação. Para a ergologia, é necessário ver de perto como cada trabalhador vive e recria sua situação de trabalho para, então, entender como funciona sua atividade de trabalho e poder trazer contribuições para os profissionais da área.

De acordo com Schwartz (2006, p. 458), em sua constituição, a ergologia teve influência, por um lado, da ergonomia de língua francesa, na herança de Alain Wisner, do *Conservatoire National des Arts et Métiers* - CNAM (Conservatório Nacional de Artes e Ofícios); por outro lado, do médico e psicólogo italiano Ivar Oddone nos referências teóricos e metodológicos; e, ainda, das referências filosóficas de George Canguilhem. A partir de Oddone e de seus parceiros italianos Alessandra Re e Gianni Brianti surgiu a ideia de aproximar a relação entre o mundo do trabalho e a universidade, uma vez que Oddone, através da “comunidade científica ampliada”, em uma situação particular, acompanhou operários da empresa italiana Fiat e adentrou, desse modo, o mundo do trabalho e a luta de classes desses funcionários. Inspirados na experiência de Oddone, o filósofo Yves Schwartz, o linguista Daniel Faitã e o sociólogo Bernard Vuillon, procuraram aproximar as suas pesquisas ao mundo de trabalho e criaram, no ano de 1983, um estágio para formação continuada dos trabalhadores da região de Provence, na França.

No que diz respeito à influência da Ergonomia e da Filosofia, a ergologia, de acordo com Schwartz (2006), conseguiu juntar a história do conceito de atividade humana de trabalho, de um lado, segundo a qual há sempre uma distância entre o prescrito e o real, e, de outro lado, conseguiu ampliar essa noção com a herança da filosofia de vida de Georges Canguilhem, principalmente por meio do conceito de atividade industriosa, que envolve sempre um debate de normas.

A riqueza que a perspectiva ergológica proporciona está no entendimento de que a atividade de trabalho é um método investigativo transversal, transdisciplinar e pluridisciplinar que pressupõe, para o entendimento de toda sua complexidade, necessariamente, um diálogo com outros saberes. Em razão de a atividade humana ser muito complexa para ser compreendida e analisada, o conhecimento a partir de uma única disciplina científica não é suficiente, ou, dito de outra maneira, *“todas [as disciplinas] são necessárias, embora nenhuma seja suficiente”* (TRINQUET, 2010, p. 94, grifos do autor).

O objetivo da ergologia é, conforme Trinquet (2010, p. 95), “conhecer melhor a realidade complexa de nossa atividade laboriosa”. Assim, para compreender e analisar a atividade de trabalho, é necessário confrontar diferentes olhares e saberes, pois, colocando em dialética os vários saberes, descobrem-se novos achados e novos conceitos, que abrem novas perspectivas ao conhecimento.

Algumas noções desenvolvidas pela ergologia e que são importantes para este trabalho são as seguintes: trabalho, atividade de trabalho, norma, renormalização e dispositivo dinâmico de três pólos.

3.3.1. A Mudança no Trabalho sob o viés Ergológico

Schwartz (2007a), em um de seus diálogos sobre trabalho e ergologia, afirma que o trabalho se modifica sempre. Ele esclarece que, em alguns momentos e períodos específicos da história da humanidade, as mudanças no trabalho aconteceram de modo mais rápido, como nos anos 80, com o declínio do taylorismo, e, depois, no início dos anos 2000, em razão do advento da internet.

Schwartz afirma que uma das maiores mudanças a partir dos anos 80 foi a relação da atividade humana com as máquinas. Há 40 anos, quando se questionava o que era “trabalho”, inevitavelmente, pensava-se na relação de um operário e sua máquina. Isso foi se modificando com o passar do tempo. Para Schwartz (2007a, p.

25), o que mudou é “o que é pedido aos homens e às mulheres no trabalho, aquilo que se designa pelo termo enigmático: as competências”.

Schwartz chama a atenção, também, para as mudanças que ocorreram, por exemplo, nos ambientes materiais, técnicos, institucionais e jurídicos. O filósofo diz que as mudanças ocorridas no trabalho não se manifestaram em uma única direção. Elas ocorreram em vários segmentos e vão continuar acontecendo. O autor afirma que é necessário ter prudência ao avaliar ou julgar as mudanças ocorridas ao longo dos tempos no trabalho, uma vez que se trata de atividade humana desempenhada por pessoas. Para Schwartz (2007a, p. 31), a atividade

(...) está sempre, em um dado meio, em negociação de normas. Trata-se de normas anteriores à própria atividade: a atividade negocia essas normas em função daquilo que são as suas próprias. Qualquer que seja a situação, há sempre uma negociação que se instaura. E cada ser humano – e principalmente cada ser humano no trabalho – tenta mais ou menos (e sua tentativa nem sempre é bem sucedida) recompor, em parte, o meio de trabalho em função do que ele é, do que ele desejaria que fosse o universo que o circunda (SCHWARTZ, 2007a, p. 31).

A prudência em relação às mudanças no trabalho apontada por Schwartz se faz necessária para se ter clareza no sentido de que, em toda a atividade de trabalho, há re-criação, mudança, transformação. Sempre, quando se trata de situação de trabalho, há, pois, uma nova criação da atividade em geral e do trabalho em particular. Levar em consideração a noção de atividade na forma de pensar, julgar e interpretar as mudanças no trabalho “é justamente o reconhecimento de que não há nenhuma situação de trabalho que já não seja, mais ou menos, transformadora ou tentativa de transformação” (SCHWARTZ, 2007a, p. 35). Ou seja, qualquer situação de atividade de trabalho humano inclui uma dimensão de mudança e de transformação.

A noção de atividade parece ser necessária, então, para estudar e compreender o que acontece no trabalho. Tendo em mente a ideia de que “a atividade é sempre um “fazer de outra forma”, um “trabalhar de outra forma” (SCHWARTZ, 2007a, p. 35), o olhar ergológico sobre as mudanças nos conduz à recusa da categorização antecipada das transformações. O ponto de vista da atividade “descategoriza”, porque considera que toda a atividade “já é um trabalhar ou um fazer de outra forma” (SCHWARTZ, 2007a, p. 35).

3.3.2. A Atividade de Trabalho e os Campos Epistêmico e Ergológico

O conceito de “atividade de trabalho”, quando estudado sob a perspectiva ergológica, deve considerar a distinção entre as “ciências da natureza” e as “ciências humanas”, ou ainda, entre as “ciências duras e as ciências moles”. Para Schwartz (2002), ao se abordar a atividade humana, no âmbito das ciências humanas, é preciso diferenciar entre duas disciplinas: uma epistêmica e a outra ergológica.

A primeira delas é a “disciplina do conceito, na medida em que ela visa o projeto ou a ambição argumentativa por meio de arquiteturas reguladas e coerentes, características dos conjuntos conceituais” (SCHWARTZ, 2002, p. 136). Na disciplina epistêmica, o objeto não é confrontado com um debate de normas⁵¹. Ela compreende os saberes acadêmicos, formais, que são ensinados na escola e na universidade, “e que podem ser definidos e relacionados com outros conceitos independentemente das situações particulares” (SCHWARTZ, 2010, p. 44). De acordo com Sant’Anna (2014, p. 320), “naturalmente, há muitos graus de afastamento, desaderência, entre o que se ensina na escola e o que efetivamente se vive no trabalho, conforme os graus de epistemicidade que uma disciplina se atribui”.

A desaderência pode ser entendida como a distância existente entre o que prescreve o fazer e o que acontece, de fato, na execução da atividade. A desaderência se manifesta, principalmente, pela linguagem. De acordo com Durrive (2011, p. 57)

A linguagem está em tensão entre os dois pólos do viver humano: de um lado, o que antecipa graças à desaderência e, de outro, o que não antecipa, porque atado à vida, cheia de aderência. A linguagem serve ao mesmo tempo ao esforço de conhecer, por exemplo, através da padronização da atividade industriosa, e serve simultaneamente ao esforço de viver, acompanhando as renormalizações nos atos de trabalho os mais microscópicos. (DURRIVE, 2011, p. 57).

Viver e trabalhar faz parte da experiência de vida de cada pessoa. Ir ao encontro do que acontece no aqui-e-agora, no presente, na realização da atividade de trabalho, é o que Schwartz chama de aderência. Os conceitos de aderência/desaderência são característicos da abordagem ergológica da atividade.

A abordagem ergológica considera que toda a atividade humana é sempre um espaço de debate entre normas antecedentes e renormalizações, decorrentes da

⁵¹ Sobre debate de normas, ver subseção 3.3.3.

subjetividade inerente ao agir. Toda renormalização é resultado de algo executado por alguém, a partir de normas pensadas previamente, em desaderência no campo conceitual, e da experiência individual, dos valores, que orientam o pensar e o agir. Durrive (2011, p. 53) explica que

O agir humano se inscreve num triângulo com os saberes e os valores: há o debate de normas e, como resultado, a renormalização, na medida em que o que se conhece da situação a gerir (os saberes do métier, da organização) se entrecruza com o que se sabe especificamente a respeito dessa situação (DURRIVE, 2011, p. 53).

A perspectiva ergológica leva em consideração, pois, os saberes provindos da experiência, chamados de saberes investidos, ou seja, saberes em aderência com relação à atividade de trabalho. Nas palavras de Schwartz (2010, p. 44), “são saberes que ocorrem em aderência, em capilaridade com a gestão de todas as situações de trabalho, elas mesmas adquiridas nas trajetórias individuais e coletivas singulares”. Dito de outra maneira, os saberes investidos são produzidos na execução da atividade de trabalho, em meio “às surpresas dos acontecimentos” (Durrive, 2011), em um aqui-agora específicos. A disciplina ergológica é, desse modo, num certo grau, sempre situada na história.

Os saberes investidos são uma forma de “saber”, assim como os saberes acadêmicos também o são. Ambos são uma forma de antecipação: um da norma, o outro, do fazer. A norma prescreve o fazer, mas a renormalização “também é uma forma de antecipação, pois ela vai além do que está previsto, pensado antecipadamente pela norma” (Durrive, 2011, p. 50).

Conforme Schwartz (2010, p. 46), em relação à dupla antecipação,

Num sentido, o saber formal antecipa a experiência (em qualquer situação de trabalho há, antes que você entre nele, saberes, regras, que permitem antecipar sua maneira de fazer). Mas, reciprocamente, o tratamento de situações de trabalho como encontro de encontros obriga a retrabalhar os conceitos que se dão como missão de antecipá-los e assim, de uma maneira diferente dos saberes formais, a experiência antecipa o trabalho por vir dos conceptores. Dupla antecipação então e cada uma tem seu papel. (SCHWARTZ, 2010, p. 46).

Como consequência desse entendimento, pode-se observar que

A oposição epistêmico/ergológico permite conceber a experiência – a da pessoa que trabalha – como uma dupla antecipação, no sentido dado anteriormente: o esforço de conhecimento tende para o epistêmico quando ele visa à generalização, à neutralização do local para identificar os

saberes, regras e organização operantes. Inversamente, o esforço do conhecimento tende para o ergológico quando ele procura neutralizar, se aproximar dos debates de normas, das micro arbitragens em situação. (DURRIVE, 2011, p. 65).

Desse modo, aplicando os conceitos acima apresentados à situação particular deste estudo, pode-se dizer que o conhecimento conceitual do gestor escolar pode se dar mais no campo epistêmico ou mais no ergológico, dependendo das experiências vivenciadas por ele, de sua história e de seus valores.

Estudos recentes de Schwartz contribuem para a compreensão dos diferentes conceitos científicos e das disciplinas que integram os campos epistêmico e ergológico. Sant'Anna (2014) apresenta essas contribuições em uma tabela, que foi elaborada por ela a partir de conceitos trabalhados por Schwartz em um minicurso realizado em 2012, na PUC/SP:

Tabela 3 - Níveis de epistemicidades

Campos	Níveis	Epistemicidades – diversidade de níveis de desaderência/aderência (SCHWARTZ, minicurso, PUC/SP, 2012)
Epistêmico	1	Saberes em desaderência; conhecimentos que se constroem por conceitos em relação a um objeto idealizado – apagamento da subjetividade e da historicidade (por exemplo, estudos sobre a queda de corpos).
Ergológico	2	Conceituação técnica de relativa estabilidade na produção de normas, regras, procedimentos, aplicadas à vida social (por exemplo, as regras relacionadas aos contratos de trabalho).
	3	Conceituação relacionada às ciências humanas e sociais de estabilidade muito relativa, considera os ofícios e a importância de uma entidade coletiva relativamente pertinente (sujeito e alteridade), tenta explicar a sociedade, suas relações; busca analisar os fatos (por exemplo, as teorias das relações humanas no trabalho).

	3bis	Conceituação de base ergológica, que luta contra usurpações dos níveis de epistemicidades que apagam ou enfraquecem o corpo si, o debate de normas, o uso de si; parte do processo de renormalização, que pode estar em graus maiores ou menores de aderência.
--	------	--

Fonte: Sant'Anna (2014, p. 49)

Sant'Anna (2014) explica que o nível 3bis é assim nomeado por não compor um corpo de disciplinas, mas uma visão sobre modos de atuar das disciplinas do nível 3 em aderência à atividade de trabalho. Ela destaca que, nesse nível, “a noção de usurpação refere-se aos níveis de conceptualização que observa seus objetos de estudo sem considerar o que é próprio da atividade humana, ou seja, usurpa-se, retira-se o humano da atividade, enfraquece-se a experiência vivida, como se ela não fosse capaz de formalizar conceitos para a existência da atividade” (SANT'ANNA, 2014, p. 49).

Ao contrário da usurpação, em que os objetos estudados não são renormalizados, a “boa aderência”, conforme Durrive (2011, p. 57), “quer dizer, um uso sadio dos conceitos, [...] consiste em verificar que a modelização proposta, e que neutraliza os debates de normas por uma distância de valores estabelecidos localmente, se preocupa regularmente com as renormalizações”.

Assim, com base no acima exposto, é necessário considerar, na atividade de trabalho específico do gestor escolar, não somente os conceitos do nível epistêmico (em desaderência à atividade de trabalho), mas também aqueles que estão em via de conceptualização, construídos a partir de sua experiência no exercício da atividade de trabalho. Dito de outra maneira, para a construção de saberes sobre a atividade, a desaderência conceptual deve ser submetida, permanentemente, à aderência do fazer e do viver.

3.3.3. A Atividade de Trabalho e o Debate de Normas

Para conceitualizar o termo “atividade”, Schwartz (2007, p. 37) apresenta quatro proposições especificamente ergológicas, que foram formuladas a partir de um exemplo de trabalho realizado por operadoras⁵² em uma fábrica, em Paris. A

⁵² O exemplo de trabalho operário apresentado por Schwartz (2007, p. 39) foi retirado de um estudo feito por ergonomistas da equipe do professor Wisner, no organismo denominado Conservatório Nacional de Artes e Ofícios, de Paris, numa empresa de montagem de televisores, entre os anos de

primeira delas é que “a distância registrada por meio da distinção entre o trabalho prescrito (ou seja, pensado teoricamente, antecipadamente) e o trabalho real (o que foi feito realmente por uma dada pessoa em um lugar particular) (...) é universal” (SCHWARTZ, 2007a, p. 42).

Em outras palavras, Schwartz acredita que a distância entre as normas antecedentes, reguladoras do fazer, e o trabalho realizado é universal. Para ele, em qualquer situação, haverá uma distância entre o que foi pensado para ser executado no trabalho e a realidade desse trabalho. Embora essa distância sempre exista, ela não pode ser prevista. Essa é, pois, a segunda proposição de Schwartz (2007, p. 42). Trinquet (2010, p. 98) corrobora essa proposição e afirma que o que caracteriza a distância entre o prescrito e o real “é o fato de o trabalho ser, por definição, imprevisível” (TRINQUET, 2010, p. 98, grifos do autor).

No artigo intitulado “Manifesto por um ergoengajamento”⁵³, publicado por Schwartz em 2011, no livro *Clínicas do Trabalho*⁵⁴, Schwartz (2011) aprofunda a questão de que a distância entre as normas antecedentes e o trabalho realizado é um fato universal, da seguinte maneira:

As normas antecedentes podem e devem ajudar a enquadrar, a transformar em protocolo aquilo que assim pode ser, mas não podemos mandar embora a atividade que se dá como convidada, felizmente, para gerir a todo instante os encontros de encontros. Nenhum protocolo, nenhuma norma antecedente, nenhuma prescrição poderá abstrair os vazios de normas. A antecipação exaustiva é impossível. A solicitação de seres capazes de produzir saberes locais, investidos na situação a ser vivida, capazes por isso de adotarem para si mesmos normas que preencham essas lacunas normativas, enfim, esses encontros de encontros, é inelutável: a obrigação de renormatizar a situação é um fato universal. (SCHWARTZ, 2011, p. 138).

Portanto, a proposição universal de que, para toda atividade de trabalho há uma distância, é seguida de uma segunda proposição, de que ela jamais pode ser prevista e “de que essa distância é sempre parcialmente singular” (SCHWARTZ, 2007a, p. 43).

1971-1972. Schwartz utiliza esse exemplo para mostrar que havia uma distância entre as normas antecedentes, reguladoras do fazer, e o trabalho realizado. Baseando-se nesse exemplo, o autor apresenta algumas considerações sobre a ressingularização da distância sempre existente entre o prescrito e o real.

⁵³ Título original *Manifeste pour un ergo-engagement*. Capítulo do livro *Activité em dialogues: entretiens sur l'activité humaine II*, organizado por Yves Schwartz e Louis Durrive. Toulouse: Octarès, 2009.

⁵⁴ Ver referência completa da obra nas referências bibliográficas, ao final do trabalho.

A gestão da distância entre o trabalho prescrito e o real é feita pela “atividade de uma entidade um pouco enigmática chamada de “corpo-si”” (SCHWARTZ, 2007, p. 44). A atividade do corpo-si é a terceira proposição do filósofo. E o que vem a ser esse corpo-si? Nas palavras de Schwartz (2007a, p. 44), é “alguma coisa que atravessa tanto o intelectual, o cultural, quanto o fisiológico, o muscular, o sistema nervoso”. Teixeira & Cabral (2010, p. 16) entendem, a partir de Schwartz, que

O corpo-si compreende o biológico, o cultural, o fisiológico, o psicológico, o psíquico, o social. Trata-se (a) do corpo inserido na vida, considerando-se o fato de que somos parte do mundo da vida; (b) da imersão em um mundo perpassado por técnicas, normas, valores; (c) da história psíquica. (TEIXEIRA; CABRAL, 2010, p. 16).

No “Glossário da Ergologia”, Durrive & Schwartz (2008, p. 24) conceituam o corpo-si da seguinte forma:

O trabalho não existe sem alguém que trabalha. É difícil nomear este sujeito porque isso subentenderia que ele se encontraria bem delimitado, definido. Ora, se a atividade é efetivamente conduzida por alguém em carne e osso, - ela inscreve-se em funcionamentos neuro-sensitivos de tal forma complexos que não se consegue dar a volta – essa atividade tem, além disso, prolongamentos que ultrapassam a pessoa física. São solicitados e mesmo incorporados, inscritos no corpo: o social, o psíquico, o institucional, as normas e os valores [do contexto e retrabalhados], a relação às instalações e aos produtos, aos tempos, aos homens, aos níveis de racionalidade, etc.... Este alguém que trabalha – este centro de arbitragens que governa a atividade – pode ser designado corpo-si ou corpo-pessoa (DURRIVE & SCHWARTZ, 2008, p. 24).

No lugar daquilo que comumente se chama de “subjetividade” no trabalho, Schwartz propõe a noção de corpo-si para evitar que se tome o sujeito em uma perspectiva idealista. Nas palavras de Schwartz (2007a, p. 44, grifos do autor) “isso assinala a *difficuldade de pensar o sujeito da atividade*, porque não é nem o sujeito perfeitamente consciente, nem o sujeito perfeitamente inconsciente, enfim, esta entidade atravessa tudo isto. A atividade remete a isto”.

A quarta e última proposição de Schwartz é a seguinte: a relação entre a atividade e os valores remete a um debate de normas. Se há sempre uma distância entre as normas antecedentes e o trabalho real e se há outros aspectos envolvidos na atividade de trabalho, além dos previstos pelos organizadores, é porque há escolhas e há critérios que as orientam. E então há “debates de normas”. De acordo com Durrive & Schwartz (2008, p. 24), “trata-se, para aquele que faz algo, de um

debate entre as normas antecedentes e uma tendência/obrigação da pessoa a renormalizar”.

Na ergologia, isso é chamado de “dramáticas de usos de si”⁵⁵, que é o uso de si por si, e o uso de si pelos outros. O uso de si por si consiste na tentativa de se fazer valer, na atividade de trabalho, as normas próprias, de referências próprias, através de uma síntese de valores. Já o uso de si pelos outros consiste em valores de ordem social, que definem o “bem viver juntos”. Essa dramática de usos de si pode parecer quase invisível em certos momentos. Mas, na verdade, ela está sempre presente.

Schwartz (2014, p. 261) explica essa dimensão invisível do trabalho do seguinte modo:

Toda sequência de atividades industriais envolve arbitragens, debates, imersos num mundo social em que a comunidade de destino é sempre eminentemente problemática, em permanente reconstrução. Advêm dessas arbitragens decisões sempre parcialmente não antecipáveis, “renormalizações”; mesmo num nível infinitamente pequeno, os resultados dessas arbitragens – as “renormalizações” – recriam sem cessar uma história: “ocorre continuamente algo novo” que, obrigando-nos a escolher, forçam-nos a *nos escolher*, na qualidade de seres às voltas com um mundo de valores. Daí vem a ideia de que esse *uso de si* é uma imposição contínua dessas micro-escolhas permanentes e disso surge a expressão do trabalho dramática do uso de si. Por fim, a atividade industrial se torna cada vez mais um *encontro de dramáticas do uso de si*, a de um agente no trabalho e a do usuário, do cliente, do paciente, do aluno, etc. (SCHWARTZ, 2014, p. 261, grifos do autor).

Em estudos recentes, Schwartz (2014) entende que a noção de atividade de trabalho como uso de si (por si/por outros) pode ser substituída pela expressão *dramática de uso do corpo-si*, por ser mais completa. Para o autor, o uso de si é, em última instância, uso de um *corpo-si*:

O essencial nessa fórmula, o debate entre o uso de si por si e o uso de si por outros, a inevitável arbitragem e, portanto, a presença de valores que possibilitam as escolhas, as resultantes das dramáticas em termos de recentramentos, “renormalizações”, investem e se infiltram nos circuitos hierarquizados do agir que há em nosso corpo. (SCHWARTZ, 2014, p. 263).

Com base na reflexão feita até aqui, é possível afirmar que a perspectiva ergológica nos obriga, pois, a colocar permanentemente em confronto as normas e

⁵⁵ De acordo com Schwartz (2014, p. 261), “dramática remete à ideia de vida em que aparece o inantecipável, a história, e não necessariamente a uma provação, uma tensão dificilmente suportável, embora este possa ser de fato o caso.”

os conceitos de um coletivo, de uma organização, com as experiências de vida e de trabalho pessoais. Trata-se, permanentemente, de um debate entre as normas antecedentes e um movimento inerente do indivíduo na direção da renormalização⁵⁶.

No que se refere à renormalização, Durrive (2007b), afirma que a prescrição é importante para a realização da atividade de trabalho. No entanto, ela não é capaz de antecipar tudo. A pessoa, ao realizar a atividade de trabalho, leva em consideração os seus valores pessoais, a sua história de vida, as suas experiências e, a partir desses elementos, renormaliza a sua atividade, adequando-a ao que considera conveniente a si e aos outros no ambiente de trabalho. Ela produz, no exercício de sua atividade de trabalho, saberes que estão em via de conceptualização e, por isso, são um meio de antecipação.

Durrive (2007b, p. 79) entende que “a renormatização remete sem parar a este esforço de antecipação diante da confrontação com o real, único e singular – e poderíamos gerir esta confrontação na medida em que nos construímos nós mesmos normas que levam em consideração as normas do ambiente”. Chamar a atenção para o fato de que, em toda a atividade de trabalho, há renormalização, é mostrar que há vida no trabalho: as pessoas se apropriam das normas, inventam novas regras, enfim, renormalizam constantemente. Isso faz com que a atividade de trabalho seja muito mais complexa do que se possa imaginar, simplesmente porque ela não é “codificável”, não entra “em pequenas caixas da organização, da gestão”.

Uma outra contribuição que a perspectiva ergológica nos traz é mostrar a relação intrínseca que existe entre o singular e o geral na atividade de trabalho. Fazendo alusão à metáfora da trama e da urdidura, de François Daniellou⁵⁷, Duraffourg (2007b, p. 62) explica que aquele que se interessa pelo trabalho está em cruzamento: de um lado, os procedimentos e meios, fruto de experiências capitalizadas nos níveis econômico, organizacional, jurídico, etc., que constituem as situações de trabalho – eis aí a trama; e, de outro lado, o investimento nessas situações de trabalho, efetuado por indivíduos únicos e singulares – eis aí a urdidura. De acordo com Duraffourg (2007, p. 62), “interessar-se pelo trabalho é interessar-se por esta dialética fundamental entre o singular e o geral.”

⁵⁶ O termo renormalização é compreendido aqui como o processo de retrabalho das normas antecedentes que acontece em todas as situações de trabalho.

⁵⁷ Essa metáfora é um texto de François Daniellou que introduz a obra coletiva *A ergonomia em busca de seus princípios*. A referência completa da obra é: DANIELLOU, F. *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*. Toulouse: Octarès Editions. (s/d), 1996.

Também Schwartz (2007b) recorre à metáfora da trama e da urdidura para ilustrar o que acontece na atividade humana de trabalho: “a trama é o que o humano converte em memória (objetos, técnicas, tradições, o codificado) para tentar governar a atividade” (SCHWARTZ, 2007b, p. 105); “a urdidura é tudo aquilo que faz viver as técnicas, o codificado, num dado momento” (SCHWARTZ, 2007b, p. 106). “A articulação entre trama e urdidura produz modos diferentes de trabalhar, faz emergir alternativas” (SCHWARTZ, 2007b, p. 109).

Ao que Daniellou chama de trama, Schwartz denomina de “registro Um” – “fora do tempo, fora de uma história concreta – e então pode ser conservado, escrito, transmitido facilmente” (SCHWARTZ, 2007b, p. 106), e ao que o primeiro designa de urdidura, o segundo chama de “registro Dois” – “o que faz a humanidade: a atividade é sempre lidar, quer dizer, lidar com a trama” (SCHWARTZ, 2007b, p. 106). Possivelmente, pelo fato de ambos terem a mesma abordagem do trabalho e da atividade humana é que acontece essa convergência entre os termos empregados por eles.

Levar em consideração a dialética entre o singular e o geral, entre o particular e o coletivo, afasta a ideia de que a realização da atividade profissional seja puramente a aplicação de normas pensadas previamente por uns, pois o que se tem, de fato, é um indivíduo que é convocado a agir no trabalho, a fazer micro-escolhas e a tomar decisões diante das situações que lhe são apresentadas. Assim, a atividade de trabalho convoca o trabalhador a fazer uso do corpo-si e a dialogar com os valores e os saberes individuais e os coletivos.

Duraffourg (2007, p. 82), em conversa com Durrive e Duc, diz que “a norma, que é preciosa, (...) está ao lado do prescrito, a re-normalização do lado da atividade. Ter um posicionamento ergológico é escolher estar nesta vertente para praticar o seu ofício”. Ao escolher o posicionamento ergológico neste trabalho, reconheço a importância e a necessidade de se olhar, na atividade de trabalho do gestor educacional, para os debates de normas e para a renormalização do trabalho que, inevitavelmente, estão presentes no exercício da função. Assim, será possível se aproximar mais da compreensão da atividade de trabalho do gestor educacional em nível micro e macro, e, a partir disso, trazer contribuições para a mudança e para a transformação dessa atividade de trabalho.

3.3.4. O Dispositivo Dinâmico de Três Polos

Além dos conceitos anteriormente apresentados, considero que o “dispositivo dinâmico de três polos” também possa trazer uma contribuição importante para o presente estudo, uma vez que os polos relacionam os saberes mobilizados para a compreensão da atividade de trabalho. Por isso, torna-se necessário explicar, inicialmente, o que são os três pólos. De acordo com Schwartz (2007c, p. 266), o polo I é o polo dos “saberes disponíveis ou constituídos”; o outro, o dos “saberes investidos na atividade”; e o terceiro, é o reconhecimento de que “*alguém está em atividade*”. Dito de outra maneira, o polo I é o polo dos conceitos, o polo II, o da experiência, e o polo III, o epistêmico e ético, que faz a ligação entre os outros dois polos.

Para entender melhor esses três polos, é necessário compreender, que, para toda a atividade de trabalho, há um conjunto de saberes que são indispensáveis para a realização dessa atividade. Esses saberes são oriundos de disciplinas acadêmicas, como a Ergonomia, a Educação, a Linguística, etc. Por outro lado, em toda a atividade de trabalho, há os “saberes investidos”, que são criados a partir dos debates de normas. De acordo com Schwartz (2007c, p. 268),

O regime de produção de saberes acerca da vida social, da atividade, da história supõe uma cooperação entre as “competências disciplinares” disponíveis e o que chamamos de forças de convocação e validação:

- de convocação, pois se tem necessidade destas competências para transformar seu mundo;
- de validação, porque é uma maneira de testar o saber destas competências disciplinares remetendo-as a situações de atividade que as validarão ou as interpelarão novamente;
- e “saberes investidos”, um modo de evocar a segunda antecipação, a atividade que extravasa os saberes formalizados que a enquadram e pretendem antecipá-la. (SCHWARTZ, 2007c, p. 268).

Já o terceiro polo, de mais difícil definição, de acordo com Schwartz, é o que faz com que “olhemos nosso semelhante como alguém que está em atividade. Estar em atividade significa dizer que nosso semelhante é – tanto quanto qualquer um de nós – foco de debates, lugar de gestão de debates de normas, lugar de resingularização de sua situação, lugar desta dialética permanente entre “o impossível e o invivível”” (SCHWARTZ, 2007c, p. 268). Trata-se, pois, de ver nosso semelhante como alguém atravessado por dramáticas de uso de si, que deve ser respeitado por isso.

Durrive & Schwartz (2008, p. 25) conceituam o dispositivo de três pólos do seguinte modo:

Tendo em conta que estamos num mundo que transformamos continuamente pela atividade, o regime de produção de conhecimentos tem tanto necessidade dos saberes investidos nesta atividade [e produzidos a diversos degraus de aderência] como de saberes organizacionais, acadêmicos, disciplinares – que são já providos de uma forma de codificação. Ora, o diálogo destes dois pólos não se pode fazer frontalmente. Ele supõe uma disponibilidade – que não é natural – dos parceiros que operam provisoriamente e tendencialmente nos dois pólos. É necessário que emergja então um terceiro pólo a fim de fazer trabalhar os dois primeiros de modo cooperativo [humildade e rigor na referência ao saber], de maneira a produzir um saber inédito a propósito da atividade humana. (DURRIVE & SCHWARTZ, 2008, p. 25).

A partir do exposto, pode-se dizer, pois, que a produção de saberes sobre a atividade de trabalho se dá em um regime de três polos: o primeiro deles, que é o do saber científico e acadêmico (em desaderência à atividade de trabalho) “encontra-se” com o segundo, que é o polo dos saberes construídos a partir da experiência, ou seja, durante a realização e execução da atividade (em aderência à atividade de trabalho). Do encontro desses dois pólos surge o terceiro, que é o das exigências éticas e epistemológicas. Conforme Borges (2004, p. 44), “o terceiro polo gera uma situação de “desconforto intelectual” e impõe uma certa humildade para reconhecer que ambos os saberes (científico e experiência) vivem a fragilidade de não explicar a realidade em sua totalidade, sendo complementares e não excludentes.”

O dispositivo dinâmico de três polos é, de acordo com Schwartz, “o lugar de trabalho em comum em que se ativa uma espécie de espiral permanente de retrabalho dos saberes, que produz retrabalho junto às disciplinas, umas em relação às outras” (SCHWARTZ, 2007c, p. 269). Dito de outro modo, o dispositivo dinâmico de três polos coloca em permanente confronto as normas, os saberes de um coletivo e os valores que estão em jogo em situações de trabalho. Ele é um dispositivo “de trabalho coletivo, de formação”.

Entendo que o conceito de dispositivo dinâmico de três polos pode contribuir significativamente para este estudo, à medida que mostra a) que os saberes científicos são tão importantes quanto os saberes adquiridos na prática; b) que, para toda situação de trabalho, há regras orientadoras da atividade, debate de normas e alguém atravessado por dramáticas de uso de si recriando essa atividade.

3.3.5. A Complexa Relação entre a Atividade de Trabalho e a Linguagem

Em um dos capítulos do livro “Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana”, intitulado “A linguagem em trabalho”, Schwartz (2007d) discute sobre a relação entre linguagem e trabalho. Ele afirma que há duas dimensões nessa relação: a linguagem comum na atividade e a linguagem distanciada, elaborada. A primeira delas é a linguagem cotidiana, utilizada na realização do trabalho; a segunda é voltada para o conceito, ou seja, para a linguagem enquanto meio através do qual se produzem conceitos.

Para Schwartz (2007d, p. 141),

(...) as práticas languageiras são um elemento permanente, ao mesmo tempo subjetivo e coletivo, de regulação, re-regulação, da experiência do trabalho e se encontram, portanto, numa relação de ajustamento criador frente a tudo que é ressingularização na atividade de trabalho. E, ao mesmo tempo, a linguagem é muito importante porque ela é lugar e elemento de fabricação dos conceitos que enquadram (...) as atividades de trabalho em todas as suas dimensões: técnicas, científicas, organizacionais, gerenciais, hierárquicas, de poder, de propriedades jurídicas e outras, ou políticas. (SCHWARTZ, 2007d, p. 141).

Ou seja, a linguagem está presente em todas as atividades de trabalho; é ela que regula a atividade de trabalho e é, também, através dela que se recriam as normas do fazer; ao mesmo tempo, é a linguagem que produz conceitos que enquadram as atividades de trabalho em todas as suas dimensões: técnicas, científicas, gerenciais, etc.

Por outro lado, a linguagem apresenta um limite quando se trata de regularizar, de denominar e de nomear as atividades de trabalho. Ela não dá conta de descrever completamente a realidade e deixa “vazios de norma”, que são preenchidos pelo sujeito no exercício da linguagem e da atividade. É aí que intervém a subjetividade, pois, para preencher os espaços vazios, emerge algo que é próprio e único do sujeito.

A relação entre linguagem e trabalho é definida por Schwartz como complexa e difícil. Para tentar explicar e esclarecer essa dificuldade, o autor (SCHWARTZ, 2007d, p. 145) apresenta cinco pistas, que serão elucidadas a seguir. A primeira delas é que, em toda a atividade de trabalho emerge uma entidade enigmática,

denominada por Schwartz de corpo-si⁵⁸. Isso significa que o corpo (compreendido aqui como algo maior, que inclui a inteligência, a experiência, a história) está presente em todas as atividades de trabalho. À medida que esse corpo-si está nas situações de trabalho, a passagem para a linguagem é limitada, porque ela não dá conta de descrever a realidade da atividade.

O segundo ponto a que Schwartz faz referência para explicar a difícil relação entre linguagem e trabalho é que “toda a atividade é sempre uma ressingularização, ou uma renormatização parcial em torno de si” (SCHWARTZ, 2007d, p. 146), o que significa que a definição da situação de trabalho por meio da linguagem não dá conta de toda a sua complexidade. Nas palavras de Schwartz (2007d, p. 146), “a linguagem não consegue expressar (...) o gênio que caracteriza a atividade, na medida em que há essa dimensão de ressingularização”.

A terceira dimensão problemática da relação entre trabalho e linguagem apresentada por Schwartz está relacionada ao inconsciente: por um lado, é o inconsciente que interpõe obstáculo à verbalização; e, por outro, existe o inconsciente do tipo psicanalítico, que atua no trabalho como na vida em geral.

O quarto ponto difícil da relação entre trabalho e linguagem é a dimensão da transgressão. De acordo com Schwartz (SCHWARTZ, 2007d, p.146) “se (...) sempre há na atividade uma ressingularização, uma renormatização parcial, é porque há transgressão”. Isso quer dizer que, para qualquer atividade e situação, as normas antecedentes nunca serão suficientemente esclarecedoras a ponto de dizer tudo o que deve ser realizado no trabalho.

A quinta e última dimensão problemática da relação entre trabalho e linguagem apresentada por Schwartz diz respeito à necessidade de se verbalizar o trabalho, mas, ao mesmo tempo, de se controlar as condições em que se dá tal verbalização, uma vez que as circunstâncias e as pessoas para quem se verbaliza são sempre diferentes.

Embora problemática, a relação entre trabalho e linguagem é indissociável e paradoxal. Por um lado, a linguagem antecipa a experiência: ela regulamenta e descreve a atividade de trabalho; por outro lado, a experiência ultrapassa a linguagem, antecipando o que ela poderia posteriormente dizer a respeito dela. De acordo com Schwartz (2007d, p. 149)

⁵⁸ O que Schwartz entende por corpo-si foi explicitado na subseção anterior, 3.3.3.

Os saberes produzidos antecipam a atividade e, ao mesmo tempo, a atividade antecipa saberes que ainda não foram produzidos, que deveriam ser produzidos. E essa dialética, de certo modo, não tem fim. Porque os saberes que serão produzidos (...) a partir da própria atividade, servirão para rearrumar, renovar o estoque de saberes existentes – estoque esse que, por sua vez, vai produzir outras situações etc.

Ou seja, a relação entre o trabalho e a linguagem cria uma dialética, em que saberes produzidos antecipam a atividade e a experiência antecipa conhecimentos ainda não produzidos. Essa dialética é permanente e infinita. Por isso, ao estudar a atividade de trabalho do gestor educacional, pode ser bastante produtivo olhar para a atividade real de trabalho, confrontando saberes constituídos com a experiência de trabalho do gestor, a partir da linguagem utilizada por ele.

Ainda no que diz respeito à dimensão da linguagem nas análises da atividade de trabalho, entendo, como Faitã (2007, p. 182), que a linguagem é indissociável da atividade e que não existe atividade sem linguagem. “É por meio da linguagem que cada um de nós vai, por exemplo, mobilizar ou remobilizar, segundo as circunstâncias, os saberes que detém, quer se trate de saberes teóricos ou empíricos” (FAITÄ, 2007, p. 182).

Desse modo, se a linguagem é uma atividade e se a atividade de trabalho é indissociável da linguagem, então, para entender a atividade laboriosa é necessário analisar a linguagem utilizada pelo trabalhador em situações de trabalho.

3.3.6. A Relação entre Linguística da Enunciação e Ergologia

Ao longo deste capítulo, apresentei noções da teoria enunciativa benvenistiana e da perspectiva ergológica de Schwartz que considero importantes para esta tese. Nesta subseção, é importante elucidar pontos em comum entre a linguística enunciativa e a ergologia e mostrar como a interlocução entre essas áreas pode contribuir para a gestão educacional, modificando e transformando os saberes dessa área do conhecimento.

De modo sintético, pode-se dizer que a ergologia ocupa-se com o estudo da atividade de trabalho. Essa atividade é realizada por sujeitos, que têm histórias de vida, experiências, expectativas e anseios. Esses sujeitos, ao exercerem a atividade de trabalho, fazem constantemente a gestão entre as normas antecedentes (conjunto de especificações que regulam o fazer) e o que de fato acontece. Em função de os sujeitos precisarem solucionar problemas no trabalho, lidar com

imprevistos, eles lidam com a antecipação de problemas, interferindo, assim, nas normas antecedentes; dessa forma, renormalizam-nas sempre. No processo de renormalização, não se trata de refazer as normas, mas sim de ajustá-las, preenchendo com a singularidade as atividades de trabalho, decorrentes de uma entidade enigmática denominada corpo-si.

Na ergologia, a linguagem é vista como “faculdade simbólica inerente ao corpo-si, isto é, sua atualização passa pela singularidade, o que produz renormalização. Além disso, ela permeia o uso de si por si e o uso de si pelo outro” (TEIXEIRA; CABRAL, 2010, p. 17). Na medida em que esse corpo-si está presente no trabalho, a passagem para a linguagem é limitada, uma vez que não conseguimos colocar tudo em palavras: seja qual for a situação, as normas antecedentes nunca serão suficientemente exaustivas a ponto de dizer tudo o que a pessoa precisa fazer no exercício de seu trabalho. Por isso, toda atividade é sempre ressingularizada.

Como vimos nas seções anteriores, a linguagem ocupa lugar de destaque nas teorizações feitas no campo ergológico. Em razão disso, Schwartz vê como bastante produtiva e proveitosa a discussão com linguistas⁵⁹, destacando que ela contribui para que estudiosos do trabalho manipulem conceitos como linguagem, expressão, verbal e não verbal, locutor e sintaxe, essenciais para a compreensão da relação entre linguagem e trabalho.

Nas palavras de Schwartz (2007d, p. 138),

(...) é necessário que manipulemos conceitos como a ‘linguagem’, a ‘expressão’, ‘o verbal e o não-verbal’, o ‘locutor’, a ‘sintaxe’, enfim, sei lá, toda uma série de conceitos – e o trabalho profissional do linguista nos ajuda muito nisso. Essa competência disciplinar é indispensável, nem que seja – justamente para percebermos os distanciamentos entre as formas padronizadas da linguagem e aquelas que você mesmo utiliza, para nos darmos conta de que esse distanciamento não é nenhuma fraqueza, mas, ao contrário, um ajustamento inteligente à configuração de sua própria atividade.

Em outras palavras, a competência disciplinar do linguista pode auxiliar a entender melhor conceitos como o de linguagem, e a buscar procedimentos de

⁵⁹ No artigo intitulado “Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência”, Schwartz (2014, p. 263), em nota de rodapé, faz referência às “profundas convergências, no tocante às relações entre a abordagem ergológica e os estudos da linguagem, inspiradas seja em Bakhtin, Benveniste ou Mangueneau, tais como desenvolvidas pelas colegas brasileiras Maria da Glória di Fanti (2013), Marlene Teixeira (2013), Cecília Souza-e-Silva e Raquel Motta (2013).

análise de formas linguísticas presentes nos discursos tomados como objeto de pesquisa.

A linguística da enunciação, por sua vez, interessa-se pelo ato de colocar a língua em funcionamento, pelo modo como o locutor se apropria dela para estabelecer relação com o mundo e com o outro. Ela considera que a língua dispõe de signos linguísticos, mas que o locutor, ao se enunciar, faz uso particular deles, tornando a enunciação sempre única e irrepetível. Ela oferece também meios para a identificação de marcas da subjetividade na linguagem.

Ambas as teorias reconhecem que a regularidade está presente na linguagem/na atividade de trabalho. Ainda assim, observar e analisar apenas as regularidades é neutralizar o objeto de estudo. Por isso, é necessário olhar “para a intervenção sempre singular do sujeito no ato de linguagem/na atividade de trabalho” (TEIXEIRA & CABRAL, 2009, p. p. 237) e considerar que há uma nova criação do geral e do particular, a partir de normas e conceitos de um coletivo.

4 A CONSTITUIÇÃO DE CONSENSO

Dentre as várias metodologias de pesquisa possíveis para a geração e análise de fatos linguísticos, optei pela qualitativa e interpretativa⁶⁰. Neste capítulo, apresento, na subseção 4.1, a organização e a estrutura da Escola em que o estudo foi realizado; na seção 4.2, informo sobre os participantes do estudo; na subseção 4.3, reflito sobre os dados e os fatos linguísticos; na subseção 4.3.2, apresento o resumo da interação; e, por fim, na subseção 4.3.3, discorro sobre os procedimentos de geração e análise dos fatos linguísticos.

4.1 Escola em que o Estudo foi Realizado⁶¹

A Escola em que o estudo foi realizado é evangélico-luterana⁶². Ela se fundamenta nos princípios cristãos, através dos quais desenvolve uma formação integral do aluno, marcada pelo respeito, pela honestidade, pela solidariedade e pelo espírito de tolerância. A Escola foi fundada no ano de 1965 por descendentes de imigrantes alemães e está localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre. Ela está vinculada a uma Rede de Ensino. A sua patrocinadora é uma Paróquia da Comunidade Evangélica local e a mantenedora legal é a Comunidade Evangélica de Porto Alegre - CEPA.

A Escola é de educação básica e oferece três níveis de ensino: a) Educação Infantil; b) Ensino Fundamental; e c) Ensino Médio. A Educação Infantil é destinada a crianças de três a cinco anos. O Ensino Fundamental, por sua vez, é oferecido para alunos a partir dos seis anos de idade. Ele está dividido em nove anos. Os quatro primeiros (1º, 2º, 3º e 4º) são denominados de Ensino Fundamental I e os outros cinco (5º, 6º, 7º, 8º e 9º), de Ensino Fundamental II. Já o Ensino Médio é destinado a alunos que concluíram o Ensino Fundamental. Ele é distribuído em três

⁶⁰ Entendo como análise qualitativa e interpretativa (Goldenberg, 2001) a metodologia das ciências sociais que se preocupa com a compreensão de casos particulares e não com a formulação de generalizações.

⁶¹ As informações contidas nesta subseção sobre a escola em que o estudo foi realizado foram disponibilizadas pelo gestor escolar via e-mail e em conversa realizada na sede da Escola, no dia 9 de janeiro de 2015.

⁶² Embora a escola seja evangélico-luterana, ela recebe também estudantes de outras confissões religiosas. Conforme dados levantados no ato da matrícula do aluno na escola, apenas 30% dos estudantes são evangélico-luteranos; os demais são católicos, budistas, ateus.

séries (1ª, 2ª e 3ª). Sobre o funcionamento de cada um desses três níveis de ensino serão fornecidas informações mais detalhadas nos parágrafos a seguir.

Na Educação Infantil, o número recomendado pelo Conselho de Educação do Estado do Rio Grande do Sul⁶³ é de 18 de alunos por turma. Já no 1º ano do Ensino Fundamental I, são 25 alunos. No 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I, são 30 alunos. Do 5º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental II, são aceitos até 33 alunos por turma e, no Ensino Médio, até 35 alunos. Em 2012, à época da geração dos fatos linguísticos, a Escola tinha, no total, 670 alunos, distribuídos da seguinte maneira:

Tabela 4 – Alunos matriculados em 2012 por nível de ensino

Nível de Ensino	Número de Alunos Matriculados 2012
Educação Infantil	56
Ensino Fundamental I	189
Ensino Fundamental II	245
Ensino Médio	180
Total de matrículas	670

Fonte: Elaborado pelo autora.

Os 670 alunos estavam divididos em 25 turmas, conforme segue:

Tabela 5 – Número de turmas por nível de ensino

Nível de Ensino	Número de Turmas
Educação Infantil	4
Ensino Fundamental I	8
Ensino Fundamental II	8
Ensino Médio	5
Total de turmas	25

Fonte: Elaborado pelo autora.

Para atender essas turmas, atuavam, na época, 45 professores. Cinco deles lecionavam na Educação Infantil, seis no Ensino Fundamental I, 17 no Ensino Fundamental II e 17 no Ensino Médio, como pode ser visto na tabela abaixo:

Tabela 6 – Número de professores por nível de ensino

Nível de Ensino	Número de Professores
Educação Infantil	5
Ensino Fundamental I	6
Ensino Fundamental II	17

⁶³ De acordo com o Parecer CEED/RS nº 398/2005. Disponível em http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=867&ID=3064. Acesso em 05 de janeiro de 2005.

Ensino Médio	17
Total de turmas	45

Fonte: Elaborado pelo autora.

Na Escola, há docentes que lecionam, concomitantemente, no Ensino Fundamental I e II, e há outros que atuam no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Contudo, professores da Educação Infantil atuam exclusivamente nesse nível de ensino.

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, a condução das aulas é feita por um professor regente⁶⁴. Para desenvolver conceitos específicos de disciplinas como Língua Estrangeira, Educação Física e Música, há os professores especialistas que trabalham com os alunos nessas etapas. Esses professores têm uma hora/aula semanal com a turma e são acompanhados pelo professor regente. A partir do Ensino Fundamental II, há vários professores por turma, que atuam de acordo com a sua área de formação.

Para cada nível de ensino, há um valor de hora/aula do professor. Professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I recebiam, em 2012, R\$ 15,64 por hora/aula; professores do Ensino Fundamental II, por sua vez, R\$ 17,92; e professores do Ensino Médio, R\$ 23,87 por hora/aula. Em termos percentuais, pode-se dizer que professores que atuavam no Ensino Fundamental II recebiam 13,84% a mais por hora/aula do que professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Já professores que lecionavam no Ensino Médio recebiam 33,25% mais que os professores que atuavam no Ensino Fundamental II e 51,70% mais que os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. O valor da hora/aula do professor é definido pela Escola, de acordo com suas possibilidades financeiras. Todavia, a Escola precisa obedecer ao valor mínimo da hora/aula, estipulado e definido em convenção coletiva de trabalho.

Além dos níveis de ensino que compõem a educação básica, a Escola oferece, também, diversas atividades complementares, como dança, teatro, coral, orquestra, artes visuais, robótica, xadrez, aulas de Língua Estrangeira (Língua Alemã, Língua Espanhola e Língua Inglesa), vivências de responsabilidade social, projetos de ecologia, de hábitos saudáveis, de pesquisa, de empreendedorismo.

⁶⁴ Na escola em que o estudo foi realizado, denomina-se de professor “regente” o professor que é responsável pelo ensino dos conceitos previstos para cada turma, bem como pela escolha e elaboração do material de apoio didático a ser utilizado e pelo processo de avaliação dos alunos.

Para a realização dessas atividades, os alunos precisam permanecer no contraturno na Escola, no dia em que a atividade é oferecida.

A infraestrutura do colégio pode ser considerada boa. A Escola possui uma quadra de esportes para a prática de vôlei, basquete, futebol e handebol, um ginásio de esportes, salas de informática, salas de aula com *datashow*, sistema de som e ar condicionado e uma biblioteca com cerca de 50 mil volumes em seu acervo.

A mantenedora da escola é filantrópica e sem fins lucrativos. Por ser filantrópica, ela precisa conceder, anualmente, bolsas de estudos a alunos carentes. De acordo com a lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009⁶⁵, que dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social, é necessário conceder uma bolsa integral para cada cinco alunos pagantes (20%). A escola pode oferecer, também, bolsas parciais aos estudantes. Para tanto, ela precisa dar, no mínimo, uma bolsa de estudos integral para cada dez alunos pagantes e oferecer bolsas parciais de 50% para o alcance do número mínimo exigido por lei. À época da coleta dos fatos linguísticos, a escola concedia um percentual de bolsas superior ao exigido por lei e tinha por objetivo reduzir esse percentual, nos anos subsequentes, mantendo-se o mais próximo possível do mínimo exigido por lei.

Embora a escola seja uma instituição sem fins econômicos, ela precisa cobrar mensalidades das famílias para manter a sua estrutura física, pagar o salário de professores e funcionários, além de fazer investimentos que visem à melhoria pedagógica e administrativa. As receitas da escola são oriundas, em sua quase totalidade, do valor das mensalidades. Por isso, é importante e necessário ter um olhar especial sobre esse tema por parte da gestão escolar e do Conselho Escolar, para que a escola tenha (e mantenha) um equilíbrio financeiro. A importância do tema explica por que se dedica, anualmente, tanto tempo à discussão da temática em reuniões do Conselho Escolar.

É importante mencionar que, em anos anteriores, a Escola passou por dificuldades financeiras. Em razão disso, teve de fazer empréstimo para poder dar sequência às suas atividades. Hoje, a escola está financeiramente equilibrada. Ela está conseguindo quitar as parcelas do empréstimo feito na época, pagar em dia professores e funcionários e está fazendo investimentos em sua infraestrutura. A

⁶⁵ Em 2013, houve alteração na lei 12.101, de novembro de 2009, que dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social. Todavia, como os dados analisados aqui foram gerados em 2012, a lei vigente na época era ainda a de 2009. Por isso, ela é a referência.

informação sobre a situação financeira da Escola é útil para entender parte da interação que será analisada posteriormente, em que os conselheiros falam sobre esse assunto em específico.

No que diz respeito à organização administrativo-pedagógica da escola, ela é feita do seguinte modo: a gestão geral da Escola é realizada pelo Conselho Escolar. Como visto anteriormente, o Conselho é responsável pelo estabelecimento das políticas educacionais e administrativas da escola. Já o gestor escolar, que é escolhido e nomeado pelo Conselho Escolar, é responsável pela gestão administrativa e pedagógica da escola. Na escola em questão, o gestor escolar é assessorado em sua atividade pela Equipe Diretiva, que é composta pelo gestor, por vice-diretor, coordenador administrativo, coordenador pedagógico e orientador educacional.

Essa equipe, juntamente com professores e funcionários, trabalha para atingir os objetivos gerais da escola⁶⁶, que são os seguintes: promover uma educação de qualidade, baseada nos princípios evangélico-luteranos; apresentar bons resultados em exames que atestem os conhecimentos dos alunos, como o ENEM e o Vestibular; ter professores qualificados e competentes na escola; atingir um número mínimo de alunos para se tornar sustentável; ter uma estabilidade financeira; manter alunos ao longo de sua formação básica na escola; ser uma instituição de ensino confiável e de referência na cidade; ter uma boa relação com a comunidade escolar; ser uma escola acolhedora e estabelecer uma relação próxima entre alunos, professores e equipes pedagógica e diretiva; ser transparente; praticar a filantropia, oferecendo bolsas de estudos a alunos carentes, além de proporcionar formação continuada aos professores.

4.2 Os Participantes do Estudo

Antes de explicitar quem são os participantes do estudo, são necessárias algumas considerações. Desde o início do estudo, tinha interesse em observar e analisar uma atividade realizada pelo gestor escolar no exercício de sua ocupação regular. Dentre as várias atividades que ele desempenha, decidi acompanhar reuniões do Conselho Escolar. Essa opção deve-se aos seguintes fatores: na

⁶⁶ Os objetivos gerais da Escola foram compartilhados pelo gestor escolar, em conversa realizada com a pesquisadora, na sede da Escola, no dia 9 de janeiro de 2015. Esses objetivos estão expressos, de maneira resumida, na missão da Escola.

reunião do Conselho Escolar, o gestor escolar não tem direito a voto e está hierarquicamente subordinado ao órgão de gestão superior. Todavia, ele é responsável por trazer ao Conselho questões relativas à gestão da Escola, que, por sua vez, devem ser decididas pelo Conselho. O gestor escolar é quem tem conhecimento sobre questões relativas à educação. Ele é o especialista na área. Entretanto, quem toma as decisões que dizem respeito à Escola, em termos amplos e gerais, é o Conselho Escolar. Como o gestor escolar interage com o Conselho e que elementos ele utiliza para atingir os seus objetivos em um grupo em que ele próprio não tem poder de decisão? Perguntas como essas foram as que me motivaram a optar pela análise da atuação do gestor escolar em reuniões do Conselho Escolar.

Depois de definido o segmento a ser analisado, foi necessário escolher a escola em que o estudo seria realizado. Para tanto, foram definidos alguns critérios: o gestor escolar deveria a) ter experiência de, no mínimo, cinco anos em gestão escolar; b) ter idade entre 30 e 45 anos⁶⁷; c) ter realizado o Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar; d) ter tido experiência anterior na gestão de escolas evangélico-luteranas. A partir desses critérios, reduziu-se o número de escolas possíveis (53 escolas evangélico-luteranas ligadas à Rede de Ensino na época da geração dos fatos linguísticos) e chegou-se a um número total de cinco escolas. Dessas, apenas um gestor escolar aceitou prontamente realizar o estudo na instituição de ensino em que atua. Em função disso, é nela⁶⁸ que o estudo foi realizado e nela que foram assistidas às reuniões do Conselho Escolar⁶⁹, por um período de dois meses (setembro e outubro de 2012).

A escolha do segmento de atuação do gestor escolar e da escola em que o estudo seria realizado definiu quem seriam os participantes do estudo. Tendo em vista que participam das reuniões do Conselho Escolar nesta Escola a) os membros do Conselho Escolar; b) o gestor escolar, na qualidade de assessor, e c) a

⁶⁷ Ao estipular a idade mínima e máxima do gestor escolar, tem-se como objetivo observar a atividade de trabalho de alguém que, pressupõe-se, não esteja no início de sua carreira profissional, mas também não no final dela.

⁶⁸ A apresentação da escola em que o estudo foi realizado está na subseção 4.1.

⁶⁹ No total, assistiu-se a duas reuniões do Conselho Escolar, uma no mês de setembro e outra no mês de outubro de 2012. No entanto, apenas os dados da primeira reunião serão analisados neste trabalho. Ver seção 4.3.1.

administradora da Escola, na condição de auxiliar do diretor⁷⁰, são esses, pois, os participantes do presente estudo. Sobre cada um deles, serão dadas mais informações nos parágrafos a seguir.

O Conselho Escolar é formado por nove membros, nomeados pelo seguinte critério⁷¹: um membro eleito pela Assembleia da Paróquia Evangélica; três membros indicados pelo Conselho Paroquial; dois membros indicados pela Associação de Pais de Alunos; dois membros escolhidos por professores e funcionários; e o pastor em atividade na Escola.

Os membros do Conselho Escolar desempenham sua atividade de forma voluntária, ou seja, eles não são remunerados para exercer essa tarefa. Profissionalmente, eles praticam outras atividades. Na época da gravação dos dados, havia, entre os membros, bancários, empresários, professores, pastores, vendedores e mecânicos. Apenas dois integrantes do Conselho Escolar eram da área da educação; os demais não tinham relação direta com essa área do conhecimento.

Os integrantes do Conselho Escolar reúnem-se, ordinariamente, uma vez por mês, sempre na última terça-feira do mês, na escola, e, extraordinariamente, sempre que necessário. As atribuições do Conselho, de acordo com o que consta na “Normativa de Função” da escola, são as seguintes:

- d) zelar para que seja mantida, na Escola, a orientação religiosa da IECLB;
- e) contratar e demitir o diretor;
- f) aprovar o orçamento anual proposto pelo diretor;
- g) examinar e aprovar as contas da escola, devidamente documentadas, a partir do parecer da Comissão Fiscal;
- h) autorizar as despesas extraordinárias, não constantes no orçamento anual;
- i) pronunciar-se a respeito dos projetos de construção, ampliação, aquisição ou venda de imóveis propostas pelo diretor;

⁷⁰ É importante enfatizar que a coordenadora administrativa da Escola não tem assento no Conselho Escolar. Ela participa das reuniões desse grupo, quando convidada pelo gestor escolar. Em função de ela estar presente quando da gravação dos dados, ela é, também, participante deste estudo.

⁷¹ Os critérios para nomeação dos membros do Conselho Escolar foram extraídos das orientações contidas na “Normativa de Função”, que determina as funções e as responsabilidades do Conselho Escolar, do Diretor, dos Coordenadores de Curso, do Serviço de Orientação Pedagógica, do Serviço de Orientação Educacional, do Serviço de Orientação Religiosa, dos Serviços Administrativos, da Secretaria, do Serviço de Finanças, dos Serviços Gerais. A “Normativa de Função” da Escola foi disponibilizada pelo gestor escolar, em 25 de abril de 2014, por e-mail, à pesquisadora.

- j) aprovar reajustes nos vencimentos dos funcionários, além daqueles fixados por Leis ou Dissídios Coletivos;
- k) fixar os vencimentos do diretor;
- l) opinar sobre a criação de cursos e a expansão das atividades da Escola;
- m) votar o Regimento Escolar e os Regulamentos, decidindo sobre sua alteração;
- n) decidir todas as questões que forem propostas pelo diretor;
- o) decidir sobre os casos omissos no Regimento da Escola.

O Conselho Escolar é um órgão deliberativo. Os seus membros assumem um mandato de dois anos e podem ser reconduzidos uma única vez. Anualmente é feita a substituição de metade de seus membros, sendo indicados novos integrantes da seguinte forma: dois membros indicados pelo Conselho Paroquial; um membro indicado pela Associação de Pais de Alunos; um membro indicado por professores e funcionários. O pastor em exercício na Escola é membro do Conselho durante o período em que estiver trabalhando junto à Escola. A partir disso, percebe-se uma preocupação por parte da Mantenedora em assegurar a orientação religiosa (evangélico-luterana) na escola.

Para preservar a identidade e a imagem dos membros do Conselho Escolar⁷², foram criados pseudônimos para eles. São eles: Artur, Bruno, Carlos, Jardel, Joana, Marcos. Abaixo, seguem informações sobre cada um deles e sobre o papel que desempenham no Conselho Escolar.

O participante Artur desempenha a função de presidente do Conselho Escolar. Nesta condição, cabe a ele (ou ao gestor escolar) convocar os demais membros do Conselho para as reuniões mensais, conduzir as reuniões e tomar a decisão final, em caso de empate. O presidente é responsável, também, por fazer a abertura e o fechamento das reuniões. Artur foi eleito presidente no ano de 2011. A condição para ser presidente é não ter vínculo empregatício com a Escola. Profissionalmente, Artur é administrador.

Bruno é o pastor da paróquia evangélica local e o pastor em exercício na Escola. Ele é membro do Conselho Escolar e, ao mesmo tempo, integrante da

⁷² É importante fazer uma observação quanto aos participantes do estudo. Foi referenciado anteriormente que são participantes do estudo os membros do Conselho Escolar, o gestor escolar e a coordenadora administrativa da Escola. Todavia, nem todos os membros do Conselho estiveram presentes na reunião, quando os dados foram gravados (dos nove membros, sete estavam presentes). Em função disso, serão denominadas “participantes do estudo” aquelas pessoas que estiveram presentes e que se manifestaram durante a reunião.

equipe pedagógica. Bruno atua como pastor na paróquia desde 2006, e desde então, faz parte do Conselho Escolar. Ele é o integrante mais antigo do Conselho. Na condição de pastor na Escola, Bruno deve participar das atividades da escola, tanto para pais como para alunos, conduzindo momentos de reflexão com base nos ensinamentos bíblicos; atuar junto a alunos e professores como orientador e guia espiritual. Bruno conhece as rotinas escolares, bem como grande parte das famílias e dos alunos que frequentam a escola.

Carlos foi eleito pela Assembleia da Paróquia para participar do Conselho Escolar. Ele tem um envolvimento grande na Paróquia e também na Mantenedora da Escola. Atualmente, Carlos é o presidente da Mantenedora. Em função disso, ele tem conhecimento (ao menos parcial) sobre o funcionamento administrativo e financeiro das outras escolas que também são mantidas pela mesma entidade. Carlos é bancário e tem uma neta matriculada na escola.

Jardel foi indicado pela Associação de Pais de Alunos para participar do Conselho Escolar. Ele é representante comercial e não tem relação direta com a área da educação. Todavia é bastante envolvido nas questões que dizem respeito à escola. Ele é presidente da Associação de Pais e, nessa condição, se engaja, junto com outros pais, para angariar recursos – através de organização de festas, sorteios – que possibilitem melhorias na infraestrutura da Escola. Com o auxílio financeiro recebido da Associação de Pais, a Escola conseguiu fazer diversos investimentos nos últimos anos, como por exemplo, reforma na quadra de esportes e a compra de computadores novos para a sala de informática.

Joana é professora de Química no Ensino Médio na Escola. Ela atua há quatro anos na instituição. Além de professora, ela é mãe de aluno que frequentava, à época da geração dos fatos linguísticos, a Educação Infantil na Escola. Joana foi indicada pelo grupo de professores e funcionários para participar do Conselho. Ela participa há dois anos das reuniões do Conselho.

Marcos foi indicado pela Associação de Pais para participar do Conselho Escolar. Na Associação, ele desempenha a função de vice-presidente. Marcos é pai de alunos matriculados no Ensino Fundamental II. Juntamente com outros pais, ele se engaja para conseguir recursos para investimentos na melhoria da infraestrutura da escola, como a instalação de ar condicionado nas salas de aula, a reforma das quadras de esporte, etc. Marcos é vendedor de carros e não tem relação direta com a área educacional.

Depois de apresentar os membros e as atribuições do Conselho Escolar, discorro sobre o gestor escolar. Na escola, o gestor é responsável por coordenar e supervisionar todas as atividades administrativas e técnico-pedagógicas. Ele é escolhido pelo Conselho Escolar e contratado pela Comunidade Evangélica de Porto Alegre, Mantenedora da Escola. São atribuições do gestor escolar, de acordo com a “Normativa de Função”:

- a) administrar a escola plenamente e com todos os poderes necessários;
- b) zelar pela manutenção de uma filosofia administrativa e pedagógica coerente com as finalidades da Escola;
- c) cumprir e fazer cumprir as leis do ensino e as disposições estruturais da Comunidade Evangélica de Porto Alegre e da Paróquia Evangélica local;
- d) representar oficial e extraoficialmente a escola perante os órgãos e repartições públicas, em todos os atos em que esta intervier;
- e) organizar, periodicamente, um Plano de Direção, em que se fixem as estratégias da gestão;
- f) autorizar expressamente a criação de qualquer órgão dentro da escola ou a ela ligado, bem como exigir dele relatórios e prestação de contas do movimento bancário;
- g) superintender os atos escolares que dizem respeito à administração, ao ensino e à disciplina geral da escola;
- h) aplicar as penalidades disciplinares a professores e funcionários, conforme a legislação vigente;
- i) acompanhar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e assistir aos atos escolares de qualquer natureza;
- j) delegar competências para as atividades de natureza administrativa e pedagógica, a seu critério;
- k) propugnar por uma atualização sistemática do corpo docente e administrativo;
- l) contratar professores e funcionários e rescindir Contratos de Trabalho, ouvidos o Conselho Escolar e o Conselho de Direção;
- m) indicar os assistentes de Direção;
- n) assinar ou visar documentos e papeis escolares;
- o) organizar, dirigir e supervisionar os trabalhos dos auxiliares de administração;

p) exercer todas as demais funções decorrentes do seu Contrato de Trabalho, de disposições legais e das normas de ensino aplicáveis.

Cabe ao gestor escolar, pois, gerenciar o dia a dia da Escola e tomar decisões relativas a questões administrativas e pedagógicas que envolvem a instituição.

Vítor é o gestor da escola. Ele desempenha essa função desde 2007. Antes, ele atuou como professor de História, coordenador pedagógico e vice-diretor em outras escolas evangélico-luteranas vinculadas à Rede de Ensino. Embora ele seja jovem ainda (34 anos à época do estudo), tem bastante experiência na gestão de escolas, tanto em termos administrativos quanto em termos pedagógicos. Vítor participa das reuniões do Conselho Escolar como assessor, sem direito a voto. Ele é responsável por apresentar ao Conselho, anualmente, o orçamento da escola.

Além dos membros do Conselho Escolar e do gestor escolar, participa do estudo a coordenadora administrativa da escola - Carolina. Ela atua na gestão financeira e administrativa da instituição, propondo, avaliando e acompanhando a viabilidade técnica de cursos e projetos. Ela auxilia o gestor escolar em sua função.

Carolina desempenha a função de coordenadora administrativa desde 2010. Estão entre as suas atribuições: a) apresentar os dados necessários para a elaboração do orçamento anual; b) elaborar, juntamente com o gestor escolar, o orçamento anual; c) controlar os pagamentos das parcelas da mensalidade, material escolar e outras taxas dos alunos, bem como bolsas de estudos, auxílios e reduções de anuidades; d) fornecer à Contadoria dados necessários para a elaboração do orçamento anual e para o balanço do ano.

Por assessorar o gestor escolar na elaboração do orçamento, Carolina participa da reunião do Conselho Escolar no dia em que esse tema é discutido no Conselho. Como mencionado em nota de rodapé anteriormente, Carolina não tem assento no Conselho. Ela é convidada pelo gestor escolar, sempre que ele considerar necessário e quando os assuntos tratados na reunião versam sobre questões financeiras e administrativas da escola. Carolina é mãe de uma aluna da Escola.

4.3 Os Dados e os Fatos Linguísticos

Antes de tratar sobre os dados deste trabalho, é necessário tecer algumas considerações sobre o que se entende por esse termo na linguística da enunciação, que é a teoria utilizada nesta tese. Embora Benveniste, nos dois volumes do PLG, não teorize sobre o *corpus* na perspectiva enunciativa, é possível depreender de sua obra alguns indícios de como o dado pode ser conceituado nessa perspectiva.

Em uma entrevista do linguista Pierre Daix com Benveniste, publicada em *Les Lettres françaises*, no ano de 1968, Benveniste, ao comparar os métodos da Linguística Estruturalista com os da Linguística Gerativa, afirma o seguinte:

(...) ele [Chomsky] considera a língua como produção, e isto é algo bem diferente. Um estruturalista tem primeiro necessidade de constituir um corpus. Mesmo quando se trata da língua que eu e o senhor falamos, é preciso primeiro gravá-la, transcrevê-la. Decidimos que ela é representada por tal ou tal livro, por 200 páginas de texto que serão convertidos em material, classificadas, analisadas, etc. É preciso partir dos dados. Enquanto que Chomsky é exatamente o contrário, ele parte da fala como produto. Ora, como se produz a língua? Não se reproduz nada. Tem-se aparentemente um certo número de modelos. Ora, todo homem inventa sua língua e a inventa durante toda sua vida. E todos os homens inventam sua própria língua a cada instante e cada um de uma maneira bastante distintiva, e a cada vez de uma maneira nova (BENVENISTE, 1968/2006, p. 18).

Logo no início desse trecho, Benveniste afirma que um estruturalista parte sempre de um corpus que precisa ser constituído. Ou seja, o corpus não é jamais dado *a priori*. Ele é constituído por gravações, transcrições, textos, através dos quais a língua é representada. Concordo com Nunes (2012, p. 123) quando diz que “isso [a ideia de representação da língua] vai diretamente ao encontro da proposta da teoria enunciativa ao conceber que o homem cria e recria a língua a todo instante. Se ela é sempre re(criação), ela não pode constituir um *corpus*, deixando apenas se representar nele (NUNES, 2012, p. 123, grifos da autora).

A primeira hipótese a ser depreendida da teoria enunciativa sobre o corpus é, pois, que “o observável é a maneira pela qual o sujeito se marca naquilo que diz” (Flores et al., 2008, p. 41). Considerando que a perspectiva enunciativa prevê um locutor que, em uma relação dialógica (eu fala para um tu), em um aqui-agora irrepitíveis, se marca naquilo que diz, tornando, assim, sua enunciação um ato único e irrepitível, ela só se torna possível de ser analisada “porque o analista dá a ela a condição de *repetibilidade*” (NUNES, 2012, p. 122, grifos da autora).

A *condição de repetibilidade* é, assim, a segunda hipótese a ser levantada sobre o corpus na perspectiva enunciativa. É preciso observar que, na linguística enunciativa, não se analisam dados (porque não se trata de algo “dado”), mas de fatos linguísticos. “Constitui um fato enunciativo de linguagem todo o fenômeno que servir para explicitar a maneira pela qual o sujeito se marca naquilo que diz” (FLORES et al., 2008, p. 41). O fato é, pois, o recorte específico que o analista faz do seu corpus para ser analisado. Logo, o “fato enunciativo de linguagem” se configura no produto de um ponto de vista, o que cria o objeto a ser analisado” (FLORES et al., 2008, p. 41).

Esclarecida a diferença entre dados e fato, pode-se avançar no entendimento dos procedimentos de análise sob a ótica da perspectiva enunciativa. Começamos pelo texto “O aparelho formal da enunciação”, publicado na *Langages*, em 1970, em que Benveniste afirma que, para o procedimento de análise, “a noção de nível parece-nos fundamental”, porque somente ela é “própria para fazer justiça à natureza articulada da linguagem e ao caráter discreto dos seus elementos (BENVENISTE, 1970/2005, p. 127, grifos do autor).

Benveniste inicia seu texto afirmando que o procedimento de análise tende a “delimitar os elementos através das relações que os unem”. Esse procedimento consiste em duas operações: a segmentação, que é a segmentação dos dados “em porções cada vez mais reduzidas até os elementos não decomponíveis”; e a substituição, que é a identificação de elementos através “das substituições que admitem”.

Para o linguista, a segmentação e a substituição “não têm o mesmo alcance” no campo de sua aplicação. A segmentação depende de elementos segmentáveis; já a substituição, não. “Se os elementos mínimos segmentáveis se identificam como fonemas, a análise pode ir além e isolar no interior do fonema traços distintivos”. Em forma de conclusão, Benveniste diz que é necessário

distinguir duas classes de elementos mínimos: os que são ao mesmo tempo segmentáveis e substituíveis, os fonemas; e os que são apenas substituíveis, os traços distintivos dos fonemas. Pelo fato de não serem segmentáveis, os traços distintivos não podem constituir classes sintagmáticas; mas pelo fato de serem substituíveis, constituem classes paradigmáticas (BENVENISTE, 1970/2005, p. 129).

Através dos dois processos descritos por Benveniste, a análise pode reconhecer a relação mútua de dois “níveis inferiores da análise”, o nível fonemático

(composto pelos elementos segmentáveis mínimos) e os traços distintivos (que são chamados de merismas por Benveniste), que são atingidos “produzindo a combinação dos merismas, o fonema, ou decompondo-se o fonema em merismas”.

Benveniste questiona qual é, afinal, a condição linguística dessa relação mútua e responde, logo em seguida, tratar-se do sentido. Segundo o autor, “o sentido é de fato a condição fundamental que todas as unidades de todos os níveis devem preencher para obter *status* linguístico” (BENVENISTE, 1970/2005, p. 130). Assim sendo, a segmentação e a distribuição só podem ser aplicadas como procedimento de análise se houver referência a uma “unidade particular” do nível superior que a contém”. Desse modo, nota-se que esse nível superior não é exterior à análise; ele está na análise.

A transição de um nível ao outro acontece de acordo com dois modos de relação: as relações distribucionais, quando são do mesmo nível; e as integrativas, quando a relação se dá entre elementos de nível diferente. Relações distribucionais e integrativas são complementares. Flores (2010, p. 49) explica que “uma unidade é constituída por elementos que somente podem ser identificados no interior de uma unidade determinada em que têm uma função integrativa”.

A distinção entre constituinte e integrante é elucidada por Benveniste a partir da relação entre forma e sentido. Nas palavras do autor, “a forma de uma unidade linguística define-se como a sua capacidade de dissociar-se em constituintes de nível inferior. O sentido de uma unidade linguística define-se como sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior” (BENVENISTE, 1970/2005, p. 135-136). Forma e sentido aparecem, assim, como propriedades conjuntas, “inseparáveis no funcionamento da língua”.

Entretanto, Benveniste expande a noção de sentido e acrescenta, ainda, um outro aspecto: o de questionar qual é esse sentido. O autor explica que, quando afirmamos, por um lado, que determinado elemento da língua tem sentido, estamos dizendo que ele constitui e integra a língua. Quando questionamos, por outro lado, qual é esse sentido, concluímos que “se deixa com a frase o domínio da língua como sistema de signos e se entra num outro universo, o da língua como instrumento de comunicação, cuja expressão é o discurso” (BENVENISTE, 2005, p. 139). Descrever e caracterizar essa relação é uma tarefa bastante diferente da primeira, porque se está operando, então, em um “novo domínio”, o do discurso, ou o da “frase”, nas palavras de Benveniste.

Em um outro texto, intitulado “A forma e o sentido na linguagem”, Benveniste retoma a noção de sentido da “frase”. Ele diz: “o sentido da frase é de fato a ideia que ela exprime; este sentido se realiza formalmente na língua pela escolha, pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 230). Dito de outra forma, a partir da ideia, que é sempre única, o locutor escolhe as palavras que terão “um sentido particular” quando empregadas por ele.

A partir da noção de “sentido do discurso” proposta por Benveniste, Flores (2010) sugere uma “transversalidade enunciativa” para a análise de dados na perspectiva enunciativa. A transversalidade enunciativa “é o nome que damos à diferença que há entre pensar a língua como uma organização cujos níveis se apresentam como “camadas” sobrepostas e pensá-la como um todo que é atravessado pelas marcas da Enunciação” (FLORES, 2010, p. 52).

Sob a perspectiva enunciativa, a análise dos dados não se limita a determinados mecanismos da língua, “mas compreende a língua em sua totalidade”. De acordo com Flores (2010, p. 52), “se o aparelho formal de enunciação é constitutivo da língua então todo e qualquer fenômeno linguístico de qualquer nível (sintático, morfológico, fonológico, etc.), pode ser abordado desde o ponto de vista da Enunciação.

Admitida a possibilidade de uma abordagem enunciativa sobre qualquer aspecto linguístico, o que muda é o recorte, ou seja, aquilo que o pesquisador estabelece como critério para o seu estudo a partir dos dados que compõem o seu corpus. Em outras palavras, pode-se dizer que o mesmo conjunto de dados pode ser analisado sob diversos ângulos e estar aberto a várias interpretações, dependendo do olhar do pesquisador e do recorte feito para a análise dos fenômenos linguísticos.

4.3.1 A Geração e a Organização dos Fatos Linguísticos

Para a geração de fatos linguísticos propriamente dita, foram necessários alguns procedimentos. Primeiramente, foi preciso submeter o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), acompanhado do Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Esse termo tem por objetivo receber a anuência dos participantes da pesquisa.

Depois de receber a aprovação dos documentos pelo Comitê, reiterei⁷³ contato com o gestor da escola e marquei uma data para a realização de uma reunião com ele e com os integrantes do Conselho Escolar.

A reunião foi realizada no dia 24 de setembro de 2012, na escola. Participaram dela os membros do Conselho Escolar, o gestor escolar e a coordenadora administrativa da escola. Na ocasião, foi perguntado se seria possível assistir a algumas reuniões do Conselho Escolar e se essas reuniões poderiam ser gravadas em áudio. A resposta por parte dos envolvidos foi positiva. Tendo o consentimento para a gravação dos dados, foi garantido aos participantes, então, o sigilo dos dados e a preservação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, de acordo com o que consta no TCLE.

Depois desse encontro, foi realizada a gravação dos fatos linguísticos, que consiste em material colhido em duas reuniões do Conselho Escolar, realizadas nos dias 25 de setembro e 30 de outubro de 2012, na sede da escola. Delas, apenas a primeira será analisada aqui⁷⁴. A segunda⁷⁵ não será, pois, foco de estudo deste trabalho. Para a gravação, foi utilizado um aparelho de áudio, que foi colocado no meio da sala, entre os participantes. Em razão de haver apenas um gravador, infelizmente, nem todas as partes da gravação ficaram nítidas. Há falas que não podem ser compreendidas, em função de terem sido pronunciadas em um volume de voz muito baixo ou em função de ter havido sobreposição de falas.

Depois de ter sido feita a gravação, foi necessário realizar a organização dos fatos linguísticos. Para o desenvolvimento dessa parte, vali-me da experiência que tive durante o estágio de três meses no *Institut für Deutsche Sprache – IDS* – em Mannheim, na Alemanha. Lá, tive a oportunidade de realizar reuniões de estudos

⁷³ O primeiro contato com o gestor escolar deu-se informalmente, em um Seminário de Diretores da Rede de Ensino à qual a escola pertence, realizado em agosto de 2012, na cidade de Joinville. Na ocasião, o gestor assinalou que seria possível realizar o estudo em sua instituição de ensino.

⁷⁴ Os motivos para a análise da primeira reunião são os seguintes: a) nela, é abordado um tema de extrema importância para a gestão escolar – o orçamento; b) o modo como o gestor escolar encaminhou a sugestão de reajuste das mensalidades para o ano seguinte foi, sob o meu ponto de vista, muito interessante, uma vez que, para a apresentação de seus argumentos, foi necessário estudo prévio e o envolvimento de pessoas de sua equipe de trabalho na elaboração de tabelas que justificassem o reajuste sugerido; c) depois de definido o percentual de reajuste, é necessário publicar, de acordo com a Lei 9870/99, a tabela com os valores finais para a comunidade escolar, o que dá visibilidade ao consenso a que os integrantes do Conselho Escolar chegaram.

⁷⁵ Os temas abordados na segunda reunião do Conselho Escolar são os seguintes: constituição de comissão para análise dos pedidos de bolsas de estudo; relato sobre intercâmbio realizado com instituição escolar do estado de Santa Catarina; apresentação dos resultados da avaliação insitucional realizada ao longo do ano com alunos, pais, professores e funcionários; relato das atividades realizadas durante a Semana Cultural, que aconteceu em setembro/2012.

com professores renomados da área de interações orais, como por exemplo, com o Prof. Dr. Arnulf Deppermann, o Prof. Dr. Thomas Spranz-Fogasy, o Prof. Dr. Reinhard Fiehler e o Prof. Dr. Reinhold Schmitt. Em uma dessas reuniões, foi-me sugerido organizar os dados da interação que seria analisada por mim de acordo com as sugestões dadas por Deppermann, em seu livro “Gespräche analysieren: Eine Einführung”⁷⁶, publicado no ano de 2008. Depois de me familiarizar com o material, entendi que ele seria útil, principalmente por permitir que eu tivesse uma visão macro e, ao mesmo tempo, micro dos fatos linguísticos que seriam analisados posteriormente. A seguir, explico quais são as sugestões dadas por Deppermann para a organização das interações orais e quais delas foram adotadas por mim.

De acordo com Deppermann (2008)⁷⁷, pode-se organizar as interações orais em quatro etapas, conforme segue: a) elaboração de uma estrutura da interação; b) definição detalhada do objetivo da pesquisa; c) seleção das partes a serem analisadas e; d) transcrição.

As quatro sugestões dadas por Deppermann (2008) para a organização dos dados orais foram utilizadas neste trabalho, embora não na ordem proposta por ele. A primeira etapa sugerida pelo autor é a elaboração de uma estrutura da interação. Essa estrutura é constituída de duas partes: identificação da interação e sequência do desenvolvimento da fala. Na identificação devem constar as principais informações sobre a interação, como por exemplo, data da gravação dos dados, local, tempo de duração da gravação, pessoas envolvidas, comentários gerais sobre a gravação e o áudio. Na sequência do desenvolvimento da interação, devem ser informados o conteúdo/tema da interação em cada parte (de maneira resumida), os interagentes envolvidos, as linhas correspondentes na transcrição, o tempo correspondente da gravação, e as observações.

A partir do levantamento da sequência da interação é possível a) ter-se uma visão geral sobre a interação; b) identificarem-se partes em que o mesmo fenômeno linguístico acontece e/ou em que a mesma temática é discutida; c) identificar-se o modo como a interação está organizada em nível macro; d) resumir-se o que acontece de modo geral e global na interação. Esse levantamento não é uma transcrição resumida da interação. As descrições de partes da interação e a

⁷⁶ Ver a referência completa ao final deste trabalho, nas referências bibliográficas.

⁷⁷ Embora Deppermann utilize pressupostos teóricos da área da Análise da Conversação, entendo que as sugestões dadas por ele para o tratamento dos dados orais, vão ao encontro dos procedimentos metodológicos que podem ser depreendidos da teoria enunciativa de Benveniste.

identificação de fenômenos interessantes não devem ser tomadas como definitivas nesta parte ainda; elas devem ser aprofundadas na análise dos fatos linguísticos propriamente dita, que é uma etapa posterior.

A identificação da interação e a elaboração de sua estrutura (passo 1 sugerido por Deppermann e passo 2 neste trabalho⁷⁸) foram feitas e se encontram no Apêndice A. Elas foram organizadas do seguinte modo: inicialmente, foram apresentadas informações gerais sobre a interação; depois, foi criada uma tabela, em que foram descritos os conteúdos abordados na interação, as linhas correspondentes àquele conteúdo na transcrição, as pessoas envolvidas e os comentários gerais sobre a interação. Para cada tema, foi utilizado um número, a fim de se identificarem as partes da interação. Abaixo, segue um resumo do trabalho realizado:

Tabela 7 – Modelo resumido da estrutura sobre a interação

<u>Informações sobre a interação</u>				
Tema da interação: orçamento da escola e reajuste das mensalidades para o ano de 2013				
Data da gravação e tempo de duração da conversa: 25 de setembro de 2012; 1h31min				
Duração total da gravação: 2h07min				
Local da gravação: escola evangélico-luterana, localizada na região metropolitana de Porto Alegre				
Participantes da conversa: Artur, Bruno, Carlos, Carolina, Jardel, Joana, Marcos, Vítor				
Descrição resumida da interação: conselheiros aprovam o orçamento da escola e definem o reajuste das mensalidades para o ano de 2013				
Informações gerais da gravação: há partes na gravação em que não se compreende o que as pessoas falam. Isso se deve ao fato de haver apenas um gravador e este estar sobre uma mesa, no centro da sala, próximo ao diretor, o que dificulta a compreensão da fala de pessoas que estão sentadas um pouco mais afastadas do aparelho				
Parte da interação transcrita: toda a parte que trata do orçamento e do reajuste das mensalidades – 1h31min de áudio				
Responsável pela transcrição: Caroline Egewarth				
Responsável pelo controle da transcrição: Rosângela Markmann Messa				
Estrutura da Interação				
Parte	Linha(s)	Interagente(s)	Conteúdo	Observação
I	(...)	(...)	(...)	(...)
II	(...)	(...)	(...)	(...)
(...)	(...)	(...)	(...)	(...)

Fonte: Elaborado pelo autora.

⁷⁸ O primeiro passo para a organização dos dados deste trabalho foi fazer a transcrição. Sobre esse aspecto em específico serão dadas mais informações posteriormente.

Elaborar essa estrutura me ajudou muito, porque, a partir dela, foi possível verificar que a interação, como um todo, é composta por oito partes temáticas, organizadas do seguinte modo:

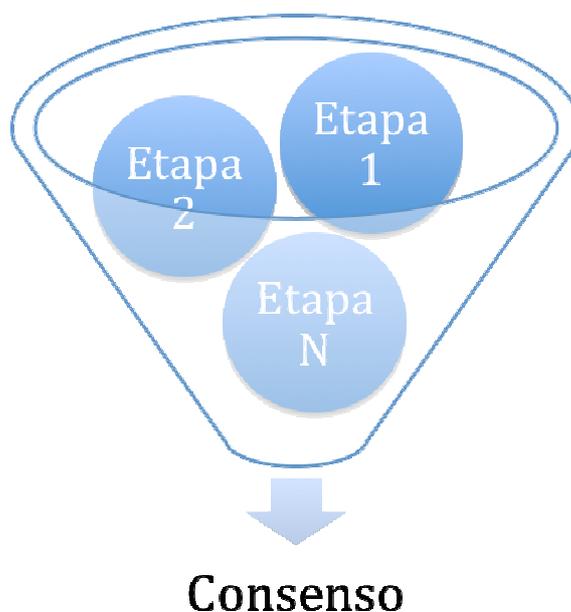
Tabela 8 – Partes da interação

Parte 1	Introdução ao tema “orçamento e reajuste de matrículas”
Parte 2	Apresentação da meta de matrículas para 2013
Parte 3	Apresentação de dados oriundos de estudo realizado a partir de relatório financeiro por centro de custo
Parte 4	Apresentação do valor das mensalidades das escolas concorrentes
Parte 5	Apresentação de propostas de reajuste de mensalidades para 2013
Parte 6	Apresentação do orçamento da escola
Parte 7	Apresentação do ponto de equilíbrio da escola
Parte 8	Tomada de decisão sobre reajuste de mensalidades e aprovação do orçamento

Fonte: Elaborado pelo autora.

Por meio dos elementos linguísticos usados pelos interlocutores na interação, é possível identificar claramente onde inicia uma e onde termina outra unidade temática. Cada uma delas representa, na interação em questão, etapas que devem ser superadas pelos participantes para se chegar, no final, ao consenso. A figura abaixo ilustra essa questão:

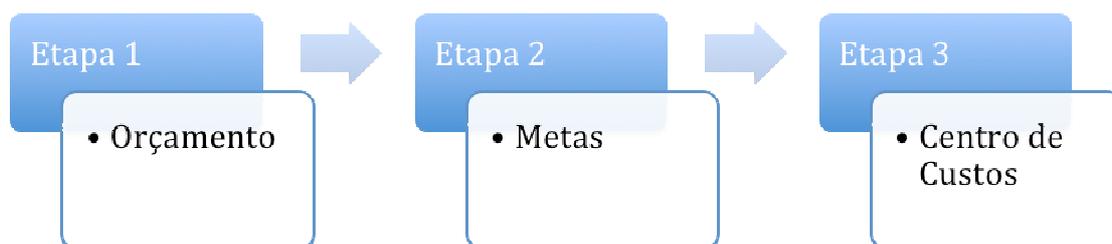
Figura 5 – Partes da interação como etapas para o consenso



Fonte: Elaborado pelo autora

Para a formação do consenso, o encadeamento das etapas é necessário. É através dele que os participantes formam uma base de conhecimento comum e constroem, em conjunto, em um aqui-e- agora específicos, normas e valores que são válidos para aquele colegiado e para aquela instituição escolar.

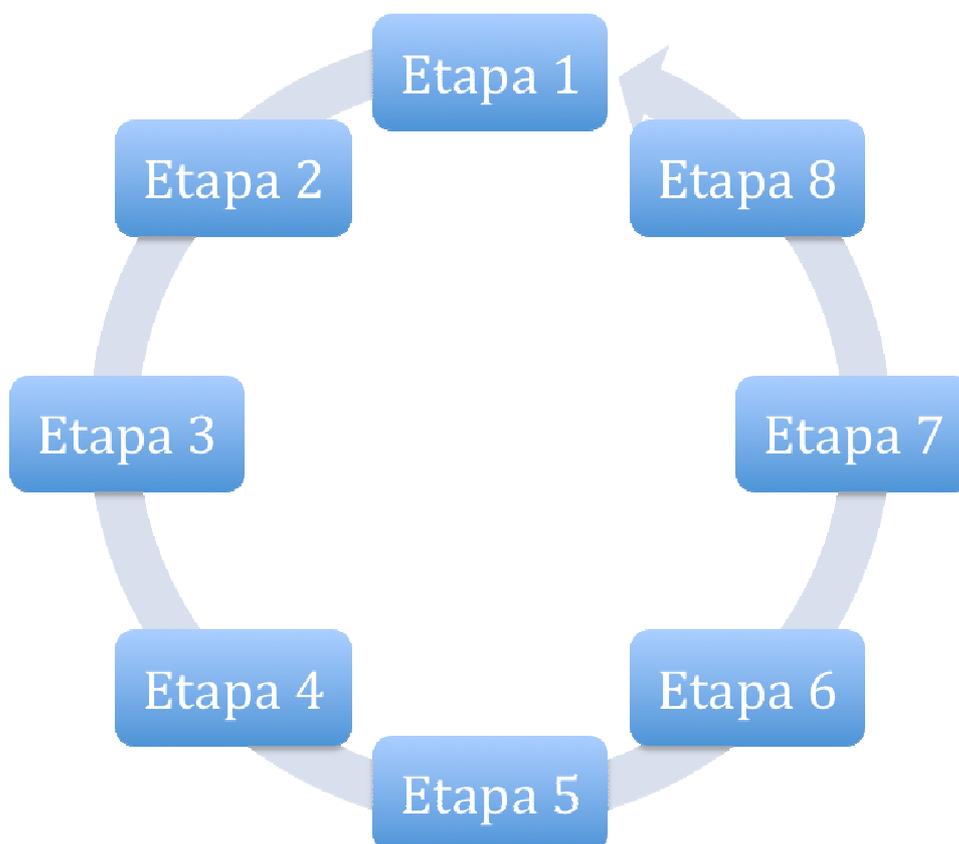
Figura 6 – Encadeamento lógico entre as etapas da interação



Fonte: Elaborado pelo autora.

Uma outra maneira possível de visualizar o acima descrito é através da figura abaixo:

Figura 7 – Encadeamento lógico entre as etapas da interação

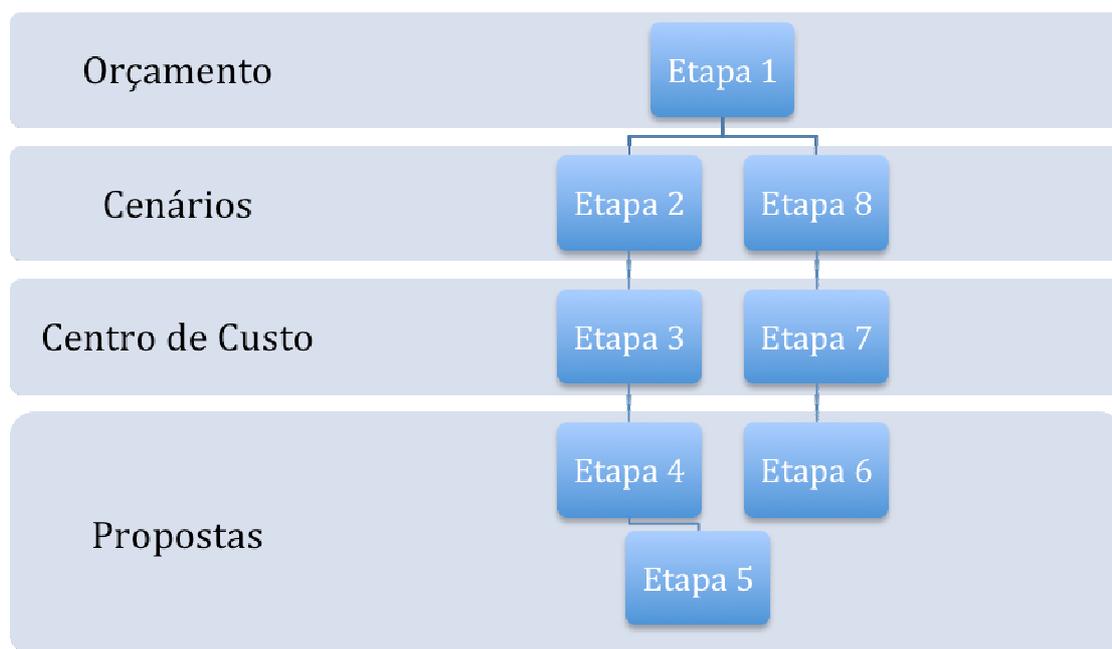


Fonte: Elaborado pelo autora

Na interação em questão, é possível ter uma visão circular e reentrante do processo de formação de consenso. Nele, são cumpridas etapas em um espaço de tempo determinado, que imbricam no tema de origem de todo o debate, constituindo, então, uma nova realidade, renormalizada pelo consenso construído em conjunto pelos participantes.

Explorando um pouco mais as formas visuais que a estrutura da interação permite vislumbrar, percebi que a organização da evolução processual pode ser representada também em forma de árvore. Ela se organiza do seguinte modo: a etapa um é o tema central da interação. É ela que origina as demais etapas e forma o primeiro nível temático. A sucessão de etapas organiza-se ao longo do processo, criando novos níveis temáticos, tal como representado no esquema da figura 8.

Figura 8 – Níveis temáticos do modelo proposto de árvore para visualização da interação



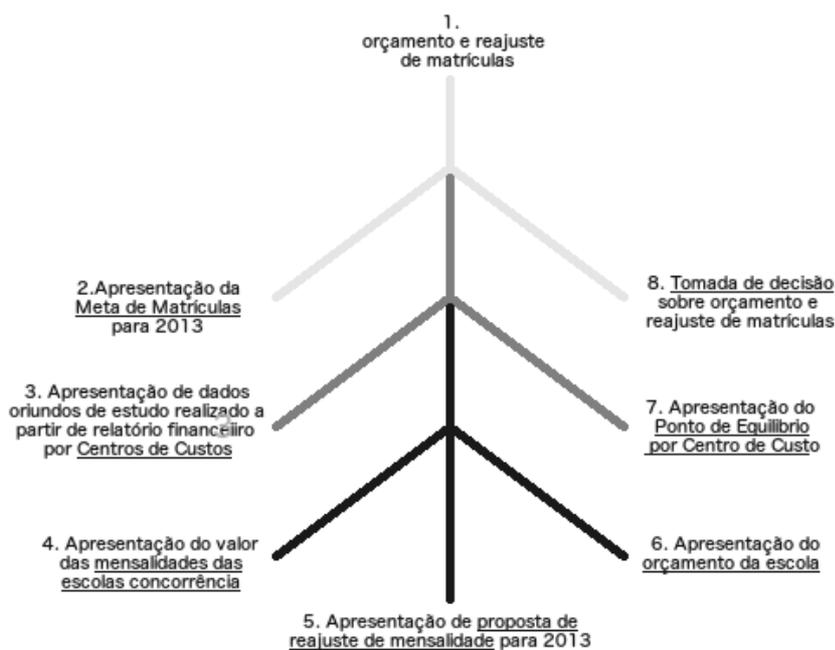
Fonte: Elaborado pelo autora

Pode-se observar que as etapas com proximidade temática são as que permanecem no mesmo nível, independente da ordem em que aparecem na interação.

A estrutura segue o fluxo da interação, que se desenvolve continuamente pelas etapas em um espaço de tempo determinado. Cada etapa possui uma ou mais etapas anteriores e uma ou mais etapas posteriores.

Como a interação é uma sucessão contínua de temas, os representados na árvore são os relevantes para o contexto da análise, uma vez que demonstram o consenso em construção, como pode ser visto na figura 9.

Figura 9 – Estrutura em árvore das etapas da interação



Fonte: Elaborado pelo autora

A parte 1 é composta pela introdução ao tema “orçamento e reajustes de matrículas”. As partes 2 e 8 formam uma “moldura” discursiva e temática (o que antes foi chamado de nível temático). Na parte 2, é apresentada a meta de matrículas para o ano de 2013. Já na parte 8 é tomada a decisão sobre o orçamento e sobre o reajuste do valor das matrículas, levando em consideração a meta de matrículas estipulada. As partes 3 e 7 também formam uma “moldura”. Na parte 3 são apresentados dados oriundos de um estudo realizado a partir de relatório financeiro por centro de custos. Na parte 7, por sua vez, é mostrado o ponto de equilíbrio da escola, tendo como base o estudo realizado. Nas partes 4, 5 e 6, são discutidas questões relativas ao valor das mensalidades das escolas concorrentes (parte 4), ao reajuste de mensalidades proposto (parte 5) e ao orçamento da escola (parte 6). É interessante observar que a parte 5 é a que encaminha o processo para o desfecho da interação, pois é nela que são apresentadas as propostas de reajuste de mensalidade, a partir das quais a decisão é tomada no final da interação.

linguísticos foram, primeiro, transcritos em sua totalidade (passo 1) e, somente depois, foi feita a elaboração da estrutura da reunião (passo 2). A opção por fazer a transcrição primeiro deu-se em razão de se querer ter uma visão suficientemente clara e precisa sobre a interação, sobre o que de fato aconteceu, muito embora se tenha percebido, depois, que algumas partes da interação não seriam utilizadas na análise (por não atenderem aos objetivos propostos no trabalho) e, por isso, não precisariam ter sido transcritas. A transcrição foi realizada seguindo o sistema de transcrição elaborado por Atkinson e Heritage (1984) e adaptado por Schnack, Pisoni e Ostermann (2005), constantes no Anexo A. As transcrições foram feitas por uma acadêmica do Curso de Mestrado em Linguística Aplicada da Unisinos e conferidas e revisadas por mim.

Sobre a transcrição dos dados orais é necessário tecer alguns comentários quando se utiliza a teoria da enunciação como pressuposto teórico. Embora Benveniste não teorize, em PLG, sobre a transcrição, é possível depreender, a partir de seus textos, que a transcrição, sob a perspectiva enunciativa, deve ser considerada como um “ato de enunciação como qualquer outro” (FLORES et al, 2008, p. 42). Levando em consideração o fato de que a enunciação é sempre produzida por um sujeito, a transcrição, do mesmo modo, carrega marcas, no texto, do sujeito que a produziu.

Mesmo tendo a consciência de que a transcrição seja um processo de enunciação, não foi possível eu mesma realizar a transcrição dos fatos linguísticos, em função de não ter os conhecimentos técnicos para tal. Talvez a solução encontrada para resolver a questão (solicitando que outra pessoa a fizesse) não tenha sido a mais produtiva, mas foi a possível na época em que o procedimento foi realizado.

Feita a devida ressalva quanto à transcrição, pode-se passar para a explicitação do próximo passo sugerido por Deppermann (2008) para a organização dos dados orais. O passo seguinte consiste na definição das perguntas de pesquisa. Levando em consideração o objetivo geral do trabalho, que é verificar quais os elementos utilizados pelo gestor escolar contribuem (ou não) para a construção de consenso, as seguintes perguntas foram formuladas:

- a) Quais os problemas que se apresentam na interação para o gestor escolar? Como ele os resolve?

- b) Como o gestor escolar se apresenta? Como ele define, através de sua conduta, a sua função?
- c) Como o gestor escolar constitui os outros participantes da reunião através de sua conduta?
- d) Como acontece a apresentação dos conteúdos e dos argumentos formulados na reunião?
- e) Quais os dados utilizados pelo gestor escolar na reunião e quais as suas funções?

Depois de definidas as perguntas de pesquisa e após ouvir a interação por diversas vezes, foram selecionados alguns excertos considerados de maior relevância para o foco da pesquisa. A seleção dos excertos levou em consideração o processo de formação do consenso na interação. Os excertos escolhidos estão inseridos nas seguintes partes da estrutura da interação:

Tabela 9 – Partes da estrutura da interação

Excerto 1	Parte 3
Excerto 2	Parte 3
Excerto 3	Parte 3
Excerto 4	Parte 5
Excerto 5	Parte 5
Excerto 6	Parte 5
Excerto 7	Parte 5
Excerto 8	Parte 8
Excerto 9	Parte 8

Fonte: Elaborado pela autora.

Finalizada a explicitação sobre os procedimentos adotados para a organização da interação oral que será analisada no capítulo seguinte, torna-se relevante refletir sobre os aspectos metodológicos que constituem este trabalho como um todo: por um lado, tendo como base a teoria enunciativa e, por outro, a de Deppermann. Como elas convergem entre si?

Parece que os procedimentos metodológicos que podem ser depreendidos da teoria de Benveniste e as sugestões dadas por Deppermann (2008) para a organização dos dados orais estão em consonância. Do contingente de fenômenos enunciativos possíveis de serem analisados, foi definido que os dados que constituiriam o corpus desta tese seriam relativos à construção de consenso entre gestor escolar e integrantes do Conselho em reunião/reuniões do Conselho Escolar. Definido o escopo, foi necessário “fazer esse universo enunciativo particular se

representar” (Nunes, 2012, p. 124), o que foi possível através da gravação em áudio de reuniões do Conselho Escolar e da transcrição dos dados das reuniões. A partir da gravação dos dados e de sua transcrição, foi elaborada uma estrutura da interação, que possibilitou compreender qual o sentido da interação em nível macro. Definida a estrutura da interação, foram feitos recortes que elegeram os fatos de língua a serem analisados.

Como aventado anteriormente, embora Deppermann não seja um linguista da enunciação, os procedimentos metodológicos sugeridos por ele vão ao encontro dos da perspectiva enunciativa. Unir as duas visões pode garantir a qualidade necessária ao “tratamento” dos dados, pelas leituras que se tornam possíveis a partir dos procedimentos realizados.

Antes de passar para a análise dos fatos linguísticos propriamente dita, será apresentado um resumo da interação na seção seguinte.

4.3.2 Resumo da Interação

Inicialmente, é importante fazer uma breve descrição do local em que a reunião que deu origem aos dados foi realizada e como foi o seu início. A reunião iniciou às 19horas e terminou às 21h10min do dia 25 de setembro de 2012. Ela foi realizada no auditório da escola. O auditório estava equipado com aparelhos de ar condicionado, computador, *datashow* e cadeiras. Para a reunião, ele estava organizado com mesas e cadeiras dispostas em forma de “u”.

A reunião foi introduzida pelo presidente do Conselho Escolar. Ele chegou pontualmente às 19h, quando todos os outros membros já estavam na sala. Ele pegou a pauta da reunião, que havia sido posta sobre a mesa pelo gestor escolar, e deu início ao primeiro item da pauta: aprovação da ata da última reunião. A ata fora redigida pela secretária do Conselho Escolar, encaminhada ao gestor escolar e enviada previamente aos conselheiros, por e-mail.

A gravação em áudio, no entanto, começa quando os conselheiros já estão discutindo aspectos relacionados à ata. Não aparece na gravação a saudação inicial e a abertura da reunião. Na época em que foi feita a gravação, eu não sabia da importância de se ter todos os momentos da reunião salvos, desde os assuntos preliminares até as conversas pós-término da reunião. Somente depois é que

percebi que esses elementos são muito importantes e podem auxiliar na análise dos fatos linguísticos; por isso, devem ser gravados também.

Além da aprovação da ata, estavam na pauta da reunião itens como orçamento da escola, material de divulgação do colégio, culto festivo e assuntos diversos. Esses temas foram elencados pelo gestor educacional e discutidos com os conselheiros durante a reunião. O tema principal da reunião, de acordo com o gestor escolar, é o orçamento da escola. Esse assunto já havia sido introduzido na reunião anterior do Conselho Escolar (no mês de agosto de 2012), e seria aprofundado na daquele dia. A esse assunto, especificamente, foi dedicado o tempo de uma hora e trinta e um minutos de um total de duas horas e sete minutos de reunião. É justamente a parte do orçamento que será analisada neste trabalho. Os demais quesitos tratados na reunião não serão aprofundados aqui.

Para compreender de que modo se desenvolve o item “orçamento” na reunião, foi feita uma análise da estrutura da reunião, a partir da qual foram identificadas três partes principais da interação: 1) introdução ao tema (da linha 1 à 47); 2) apresentação de aspectos relevantes para a aprovação do orçamento e para a tomada de decisão sobre o reajuste de matrículas (da linha 49 à linha 2193); 3) aprovação do orçamento e tomada da decisão (da linha 2194 à linha 2966). Em forma de tabela, a estrutura da reunião poderia ser representada do seguinte modo:

Tabela 10 –Estrutura da reunião

Interação		
1) Introdução ao tema	2) Apresentação de aspectos relevantes para a aprovação do orçamento e para tomada da decisão sobre o reajuste de matrículas	3) Aprovação do orçamento e tomada da decisão

Fonte: Elaborado pelo autora.

Na introdução (parte 1), que é a parte mais curta da interação, o gestor escolar faz referência a aspectos abordados na reunião anterior (relacionados ao cenário educacional contemporâneo) e informa que preparou, com ajuda da equipe administrativa e pedagógica da escola, gráficos e tabelas. Na “apresentação de aspectos relevantes para a aprovação do orçamento e para a tomada de decisão” (parte 2), que é a parte mais longa da interação, o gestor fala sobre a) a meta de matrículas para 2013; b) o estudo realizado a partir de relatório financeiro por centro de custos; c) o valor das mensalidades das escolas concorrentes; d) as propostas de reajuste de mensalidades para 2013; e) o orçamento da escola; f) o ponto de

equilíbrio da escola. Na última parte da interação (parte 3), é aprovado o orçamento e são definidos os novos valores das mensalidades para 2013.

Para se ter uma visão mais clara do que acontece ao longo da reunião, segue um pequeno resumo da interação. Logo depois de introduzir o item “orçamento”, o gestor apresenta a meta de matrículas para 2013, que foi estipulada com base em informações sobre o número estimado de alunos que permanecerão na escola em 2013, o número de alunos que não efetivarão a matrícula e o número de alunos que ainda precisam ser captados para se atingir a meta de 695 estudantes para 2013.

Além da informação sobre a meta de matrículas, o gestor escolar afirma que haverá aumento de turmas no ano seguinte, o que significará aumento no número de alunos, mas, também, aumento nos custos da escola. A justificativa para o aumento de custos é que uma das novas turmas será na Educação Infantil (em que o número máximo de alunos permitidos por turma é pequeno), e a outra, no Ensino Médio (em que uma turma com mais de quarenta alunos será dividida, em função da entrada de novos alunos na turma e da consequente extrapolação no número máximo de estudantes recomendados por turma). Entretanto, o aumento no número de alunos nesta turma do Ensino Médio não é suficiente para formar duas turmas grandes (o que poderia representar um resultado financeiro bom), mas os custos, por outro lado, serão maiores, uma vez que haverá duas turmas, quando antes havia uma apenas.

Em seguida, o gestor escolar apresenta dados relacionados às despesas e às receitas da escola por nível de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio). Esses dados foram gerados a partir de um relatório financeiro dividido por centro de custo, que foi elaborado, pela primeira vez, em 2012⁷⁹. A partir da análise desse relatório, constatou-se que a relação entre receitas e despesas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental II não é adequada. Para melhorar o resultado financeiro na Educação Infantil, o gestor não apresenta alternativas. Tanto ele quanto o presidente do Conselho Escolar entendem que a escola precisa fazer um investimento nesse nível de ensino para ter alunos, depois, nas etapas seguintes. No entanto, para o caso do Ensino

⁷⁹ Importante chamar atenção para o fato de que, até 2012, o cálculo sobre as receitas da escola era feito sobre três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesta reunião, o gestor apresenta uma nova estrutura: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Fundamental II, o diretor apresenta, ao longo da reunião, algumas propostas de reajuste de mensalidade, que podem modificar o resultado financeiro do Ensino Fundamental II.

As propostas apresentadas pelo gestor escolar são as seguintes:

Tabela 11 – Proposta 1 apresentada pelo gestor ao conselho

Proposta 1		
Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
+9,5%	+9,5%	+9,5%

Fonte: Elaborado pelo autora.

Esta proposta foi elaborada com base no percentual de aumento aprovado no ano anterior, que foi de 9,5% sobre o valor das mensalidades nos três níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Aprovar esta proposta significaria dar continuidade à tradição da escola de aumentar, todos os anos, proporcionalmente (em termos percentuais) as mensalidades nos três níveis de ensino.

Tabela 12 – Proposta 2 apresentada pelo gestor ao conselho

Proposta 2			
Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio
+9%	+6,5%	+9%	+6,7%

Fonte: Elaborado pelo autora.

Essa proposta sugere um percentual de aumento diferente para cada nível de ensino e prevê a divisão do Ensino Fundamental em dois: Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. A ideia de cobrar valores diferentes no Ensino Fundamental I e II se deve aos seguintes motivos: a) no Ensino Fundamental I, as escolas concorrentes praticam valores de mensalidade inferiores aos da escola; em função disso, o percentual de aumento nesse nível não deve ser muito alto para que não se percam alunos para as outras escolas; b) a relação entre receitas/despesas da escola no Ensino Fundamental II não é boa; por isso, deve ser acrescentado um percentual maior de reajuste nesse nível de ensino.

Entretanto, em função dos percentuais de reajuste menores no Ensino Fundamental I e no Ensino Médio, a aprovação desta proposta teria, como consequência para a escola um déficit financeiro no Ensino Fundamental I e no Ensino Médio, totalizando R\$ 41.000 por ano nos dois níveis de ensino.

Em razão de a escola já ter tido, em anos anteriores, resultados financeiros negativos, fora necessário fazer, na época, um empréstimo, que está sendo pago gradativamente pelo colégio. Atualmente, a escola fecha o ano com um saldo positivo. Apresentar uma proposta que prevê déficit em dois níveis de ensino pode não ser uma boa alternativa. Por isso, o gestor escolar apresenta uma terceira proposta aos conselheiros.

Tabela 13 – Proposta 3 apresentada pelo gestor ao conselho

Proposta 2			
Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio
+9%	+6,5%	+9,5%	+9%

Fonte: Elaborado pelo autora.

A proposta 3 mantém parte da proposta 2 – na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, o mesmo percentual de aumento sugerido anteriormente (9% e 6,5%, respectivamente), estando a diferença no aumento sugerido para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio: 9,5% e 9%, respectivamente.

Com este percentual de aumento, apenas o Ensino Fundamental I teria déficit financeiro. Os outros níveis de ensino teriam superávit e compensariam, na média, a diferença negativa do Ensino Fundamental I. Ainda assim, o prejuízo seria de R\$ 1.600,00 por ano neste nível de ensino.

Ao perceber, no decorrer da reunião, que os conselheiros são receptivos à ideia de acrescentar percentuais diferentes no Ensino Fundamental I e no Ensino Fundamental II, o gestor sugere, então, praticar percentuais diferentes, também nas turmas do Ensino Médio, gerando, assim, uma quarta possibilidade, conforme segue:

Tabela 14 – Proposta 4 apresentada pelo gestor ao conselho

Proposta 2				
Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	1º ano do EM	2º e 3º anos do EM
+9%	+6,5%	+9,5%	+6,7%	+9%

Fonte: Elaborado pelo autora.

A sugestão dada pelo diretor é cobrar valores inferiores no 1º ano e maiores no 2º e 3º anos do Ensino Médio. As justificativas para tal são as seguintes: ao finalizar o Ensino Fundamental II, no 9º ano, algumas famílias avaliam se o filho permanecerá na escola no Ensino Médio. Um dos aspectos que influencia nessa decisão é o valor da mensalidade. Por isso, praticar valores de mensalidades

menores no 1º ano do Ensino Médio é uma forma de manter o aluno na escola. Além disso, no 1º ano do Ensino Médio há a necessidade de compra de diversos livros didáticos que são utilizados durante os três anos do Ensino Médio. O investimento maior em materiais dá-se, pois, no 1º ano do Ensino Médio. Logo, cobrar valores inferiores nesse ano leva em consideração essa questão e facilita a organização financeira das famílias.

Já no 2º e no 3º anos do Ensino Médio, dificilmente os alunos trocam de escola. Quem inicia o Ensino Médio em um colégio, normalmente permanece durante os três anos nele. Desse modo, pode-se cobrar valores um pouco maiores nessas turmas, uma vez que o risco de perder estudantes para outras escolas é menor. Além disso, não há mais a necessidade da compra de material didático, o que justifica o aumento de mensalidades nessas turmas.

Depois da sugestão de praticar valores diferentes também nas séries do Ensino Médio, o gestor escolar apresenta, então, o novo plano orçamentário da escola (referente ao ano de 2013) ao Conselho. A intenção é verificar qual o impacto que o percentual de aumento sugerido por ele tem no resultado final da escola.

Em seguida, o gestor escolar apresenta o ponto de equilíbrio da escola. Ele mostra qual é o número de alunos necessários por nível de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio) para que se tenha um equilíbrio financeiro. Ele chama a atenção para o fato de que, mesmo reajustando as mensalidades conforme o sugerido, o resultado financeiro da escola em 2013 não seria tão interessante como o do ano anterior (2012), em função do aumento do número de turmas e do conseqüente aumento de custos (informação dada por ele no início da reunião aos conselheiros). Ainda assim, mesmo não tendo um resultado financeiro tão bom como no ano anterior, o saldo da escola seria positivo.

Buscando melhorar ainda mais o resultado financeiro da escola, os conselheiros definem os seguintes percentuais de reajuste de mensalidade:

Tabela 15 – Proposta final definida pelo conselho

Proposta 2				
Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	1º ano do EM	2º e 3º anos do EM
+9,9%	+6,5%	+9,9%	+6,7%	+9%

Fonte: Elaborado pelo autora.

Percebe-se, através do acima exposto, que os conselheiros aceitaram as sugestões do gestor escolar no sentido de praticar percentuais diferentes de mensalidade no Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II e nas diferentes séries do Ensino Médio. A diferença entre a última proposta apresentada pelo gestor e a definição final do percentual de reajuste a que os conselheiros chegaram é muito pequena; os conselheiros apenas elevaram um pouco mais o percentual de aumento das mensalidades em alguns níveis de ensino, para que o resultado financeiro da escola fosse ainda melhor, mas a ideia do gestor de mudar o sistema de cobranças de mensalidades da escola foi plenamente aceita.

Ao final da reunião, tanto gestor quanto Conselho atingiram seu objetivo de manter, no ano seguinte, o resultado financeiro da escola positivo, através do aumento de percentuais diferentes de mensalidades por níveis de ensino. Todos entenderam que a decisão a que chegaram é a melhor para manter a escola financeiramente equilibrada e sustentável.

Interessante retomar os papéis assumidos pelos interagentes no Conselho Escolar. O gestor escolar participa do Conselho Escolar como assessor, sem direito a voto. Ele está, hierarquicamente, em um nível inferior ao Conselho, que é responsável, entre outros aspectos, por sua contratação e demissão. Por outro lado, no âmbito interno da escola, o gestor escolar desempenha o nível mais elevado da hierarquia e deve tomar decisões constantemente. Já no Conselho, ele não tem poder de decisão; ele pode sugerir/opinar, mas são os conselheiros que aprovam/rejeitam as propostas feitas por ele, levando em consideração os argumentos apresentados por ele.

É justamente este ponto que torna a análise da reunião interessante: entender como alguém que não tem poder de decisão (neste caso, o gestor escolar) age para que a sua proposta seja aprovada por pessoas que estão em um nível hierárquico superior ao dele (aqui, os conselheiros), sem que estes se sintam ameaçados, desvalorizados ou até inferiorizados. Afinal, os conselheiros são responsáveis por estabelecer políticas educacionais e administrativas da escola. Modificar o sistema de cobranças da escola significa mexer, em parte, na política administrativa do colégio, pela qual os conselheiros respondem.

Para conseguir entender de que modo o gestor escolar alcança o seu objetivo na reunião, é necessário olhar para o que acontece no aqui-e-agora da interação em nível macro e micro. Por isso, serão explicitados, na seção seguinte, os

procedimentos de análise para, então, no capítulo seguinte, proceder à análise propriamente dita.

4.3.3 Procedimento de Análise

Como procedimento de análise, será considerado o sugerido por Benveniste no texto “O aparelho formal da enunciação”, publicado em 1970 (BENVENISTE, 2006, p. 83): o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização.

Com relação ao primeiro aspecto, será analisado o processo de “apropriação, ou seja, o modo como o locutor se “apropria” da língua através de índices específicos e de procedimentos acessórios e a maneira como esse locutor “implanta o outro diante de si” (BENVENISTE, 2006, p. 64). Dito de outra maneira, será considerada a “relação do locutor com a língua” e “os caracteres linguísticos que marcam essa relação”, ou seja, as relações “eu”-“tu”/ “ele”, em um aqui-e-agora específicos.

Em relação ao segundo aspecto, que diz respeito às situações em que o ato enunciativo se realiza, será observada a situação espaço-temporal em que a enunciação acontece. De acordo com Nunes (2012, p. 150), “o que está em jogo, neste aspecto, é a análise das formas e dos mecanismos de produção de referência e de correferência” para, a partir deles, ver como o “sentido” se forma.

Quanto ao terceiro aspecto, serão considerados os instrumentos linguísticos através dos quais o locutor se relaciona com o mundo. Trata-se da observação dos índices específicos e dos procedimentos acessórios empregados pelo locutor em sua fala.

5 ANÁLISE DOS FATOS LINGUÍSTICOS

Neste capítulo, faço a análise dos recortes feitos na cena enunciativa. O objetivo desta análise é responder a pergunta de pesquisa, a saber: que elementos linguísticos utilizados pelo gestor escolar em reunião do Conselho Escolar de uma escola evangélico-luterana contribuem (ou não) para a construção do consenso acerca de uma temática específica. Tendo em mente essa pergunta, foram selecionados os excertos para análise.

Inicialmente, faço a descrição do ato enunciativo que foi tomado como objeto de estudo; depois, trato do ato pelo qual o locutor se apropria da língua e se torna sujeito; por fim, discorro sobre os elementos linguísticos empregados pelo locutor para enunciar sua posição sobre o “ele”, o referente, que é presentificado na cena enunciativa.

5.1. Análise de fatos linguísticos - fase um: em busca de um consenso

Para constituir a fase um da análise, foram selecionados três excertos. Eles integram a parte três da estrutura apresentada no capítulo anterior, intitulada “apresentação de dados oriundos do estudo realizado a partir de relatório financeiro por centro de custo”.

Em cada um dos excertos é abordado um tema diferente. No primeiro deles, discorre-se sobre a relação entre despesas e receitas nos quatro níveis de ensino; no segundo, por sua vez, trata-se dos valores de mensalidades de outras escolas, que praticam valores diferentes no Ensino Fundamental I e o II; já no excerto três, apresenta-se a informação de que a razão de a relação entre despesas e receitas no Ensino Fundamental II não ser adequada é o custo do professor. Vejamos cada um desses excertos em separado.

No fato linguístico que será apresentado a seguir (denominado de excerto 1), estão implicados um eu (assumido ora pelo gestor escolar, ora pelos conselheiros), que se apropria da língua e fala para um tu de um ele (a relação entre despesas e receita líquida nos quatro níveis de ensino), em um aqui-agora singulares. O locutor, assumido inicialmente por Vitor, é um eu que deseja fazer com que os outros entendam a necessidade de praticar valores de mensalidade diferenciados em cada nível de ensino. O alocutário é o tu que se defronta com essa ideia e deve

manifestar o seu ponto de vista favorável (ou não) a respeito. Vejamos, inicialmente, o excerto em questão:

Figura 11 – Excerto 1

396	VITOR:	[a]↑qui: ã: nível um é educação infantil
397		°↑tá°
398		(0.6)
399	VITOR:	ã::: (.) do:is fundamental ↑um fundamental dois e
400		°ensino mé:dio°.
401		(0.7)
402	VITOR:	a:qui: (.) a carolina colocô então (.) <as des↑pesas>
403		(0.8) °né:° (0.6) e: (.) o faturamento li:quido
404		(1.4)
405	VITOR:	lado a lado.
406		(0.7)
407	VITOR:	então (.) na educação infantil nós temos <u>mais</u> despe:sas
408		(0.7) >que faturamento<
409		(1.4)
410	VITOR:	.h no ensino fundamental ↑um (1.1) temos ai: uma: uma
411		relação (0.7) ↑ <u>boa</u> (.) né .h no ensino mé:dio
412	JARDEL:	°também°=
413	VITOR:	=uma relação, (0.6) muito bo::a (.) e no
414		ensino fundamental do:is (.) °uma relação° (.) <u>não</u> muito
415		bo:a
416		(0.5)
417	MARCOS:	é que na realidade os do:is estão colhendo os frutos
418		posteri↑ores °tu° (0.4) tu co:meça aqui: (.)
419		arrecadando alunos pros primeiros quatro ou cinco ↑anos
420		depois tu tem que mantê da: (0.4) >quinta sexta sétima
421		e oitava< pra: [(entrá no ensino mé:dio né)]
422	BRUNO:	[é: no ensino médio hehhehehe]
423	JOANA:	[é ensino médio]
424	MARCOS:	então isso daí vai ser muito di:fi:cil de equalizá: ali:

Fonte: Transcrição da interação – Apêndice B.

A apropriação da língua pelo locutor e pelo alocutário é marcada linguisticamente, nesse excerto, por meio de índices específicos e de procedimentos acessórios. Embora não haja a marca mais evidente da subjetividade (eu) no excerto em questão, outros signos linguísticos que indicam pessoa podem ser percebidos: “nós” e “tu” – “nós temos mais despesas que faturamento” (linhas 408, 409), “tu começa aqui arrecadando alunos novos” (linhas 418 e 419).

Em relação ao uso do pronome “nós” pelo locutor, Benveniste (2005, p. 256) afirma que “nós” não é o plural de “eu”, assim como “cadeiras” é o plural de “cadeira”. Ou seja, o plural pronominal não corresponde ao plural nominal. O “nós”, para Benveniste, corresponde a um “eu” “dilatado” e de “contornos vagos”. Nas palavras de Benveniste (2005, p. 258), “de maneira geral, a pessoa verbal no plural exprime uma pessoa ampliada e difusa. O “nós” anexa ao “eu uma globalidade indistinta de outras pessoas”. Para Benveniste, o “nós” é a junção entre o “eu” e o

“não-eu”, que se manifesta na distinção entre as formas inclusiva e exclusiva, conforme segue:

- a) a relação entre a primeira e a segunda pessoa do singular (eu + tu = nós);
- b) a relação entre a primeira e a terceira pessoa do singular (eu + você = nós);
- c) a relação da primeira pessoa do singular e terceira pessoa do plural (eu + eles/elas = nós).

No caso do uso do pronome pessoal “nós” no excerto em questão, ele desempenha uma função inclusiva: eu + conselheiros.

Sobre o uso do pronome “tu”, Benveniste nos traz alguns ensinamentos. O primeiro é que o pronome “tu”, juntamente com o “eu”, são os únicos que indicam “pessoas” e, como tal, têm como característica sua “unicidade específica”, ou seja, “o “eu” que enuncia o “tu” ao qual “eu” se dirige são cada vez únicos” (Benveniste, 2005, p. 253). O segundo é que “eu” e “tu” são inversíveis: “o que “eu” define como “tu” se pensa e se pode inverter-se em “eu”, e “eu” se torna um “tu” (Benveniste, 2005, p. 253). Dito de outro modo, “eu” e “tu” se alternam para presentificar a ausência, a não-pessoa, ou seja, ele/ela.

Ainda sobre o emprego do pronome “tu”, Benveniste reflete: “é preciso e suficiente que se represente uma pessoa que não “eu” para que se lhe atribua o índice “tu”. Assim, toda a pessoa que se imagine é da forma “tu”, muito particularmente – mas não necessariamente - a pessoa interpelada” (Benveniste, 2005, p. 255).

Nesse sentido, Fiorin (1996), trata da pessoa subvertida, que consiste na neutralização de oposições no interior da categoria de pessoa. Com relação ao pronome “tu”, o linguista cita o tu genérico, que tem por função “pessoalizar enunciados impessoais. Esse sujeito, substituído por tu, mantém uma relação viva com a situação de enunciação, como se fosse parte dela” (FIORIN, 1996, p. 90, grifos do autor). No caso analisado, “tu” designa um “tu genérico”, uma vez que não é possível identificar, especificamente, quem Marcos instaura no discurso ao fazer uso dele.

Benveniste (1970, p. 86) explica que, além dos indicadores de subjetividade, a enunciação fornece também “as condições necessárias às grandes funções sintáticas”, ou seja, ela dispõe de um “aparelho de funções” de que o locutor pode

fazer uso para “influenciar de algum modo o comportamento do alocutário”. Trata-se da interrogação, da asserção e da intimação.

No excerto em análise, o locutor se apropria da língua por meio do “aparelho de funções”, mais especificamente, através da asserção, que implica uma relação direta com o tu. Vitor, com base em estudo realizado previamente, apresenta aos seus interlocutores uma proposição da relação entre despesas e receitas nos diferentes níveis de ensino. De acordo com Benveniste (1970/2006, p. 86), “a asserção visa a comunicar uma certeza, ela é a manifestação mais comum da presença do locutor na enunciação”.

Quanto à situação em que se realiza o ato pelo qual o locutor se apropria da língua, a referência não é dada a priori, mas criada no momento da enunciação. Vitor fala sobre a relação entre despesas e receitas e, ao fazê-lo, demonstra o seu ponto de vista negativo sobre a receita da escola na Educação Infantil e no Ensino Fundamental II. Ao falar da situação financeira da escola, que é um fato do mundo, o locutor apresenta a sua visão de mundo e a socializa com o seu alocutário. O “mundo” é apresentado ao alocutário sob a ótica do locutor.

No que diz respeito ao “aqui” ou à espacialidade da enunciação, podem-se identificar marcas linguísticas que estabelecem a noção de espaço no enunciado. Por exemplo, quando Vitor enuncia “aqui a Carolina colocô”, indica, a partir do ponto em que se encontra, o espaço sobre o qual ele está falando e para onde os seus alocutários devem dirigir o seu olhar.

Em relação ao “agora”, que é o tempo linguístico da enunciação, percebe-se que há uma alternância entre o presente e o passado. Para indicar concomitância com a instância de discurso, são empregados verbos, pelo locutor, conjugados no presente do indicativo, como por exemplo, “é” (linha 396), “temos” (linha 407). A locução verbal “estão colhendo” (linha 417) também indica concomitância com o momento da enunciação, mas amplia a noção. Essa locução indica que a ação de “colher” está em desenvolvimento; ela iniciou em um momento passado, e continua no presente. Já com a locução verbal “começa arrecadando” (linhas 418 419), o locutor aponta para um fato que inicia em um momento passado, diferente do presente da enunciação, e que pode ser repetido mais vezes.

Para fazer referência, a partir do presente, a um fato que aconteceu no passado, o locutor utiliza verbos conjugados no pretérito perfeito, como “colocô”

(linha 402), por exemplo, que remete a uma ação realizada e terminada no passado, antes da presente instância de discurso.

Também partindo do tempo presente, o locutor faz referência ao futuro, utilizando, para tanto, o advérbio de tempo “depois” (linha 420) e a locução verbal “tem que mantê” (linha 420). O verbo auxiliar “ter” cumpre a função de indicar a necessidade de realização de uma ação no futuro. Da mesma forma, a locução “vai ser” (linha 424), remete a algo que acontecerá no futuro, em um tempo diferente do da enunciação.

Até aqui, foi analisado como o locutor se constitui como sujeito fazendo uso de marcas linguísticas que possibilitam que isso aconteça (os chamados indicadores de subjetividade/dêiticos). Olhemos agora para outros signos linguísticos que podem indicar uma atitude do locutor diante da língua, com vistas à produção de sentidos. A chamada sintagmatização, ao lado dos índices específicos, faz emergir a subjetividade na linguagem.

A partir da fala inicial de Vitor, explicando os diferentes níveis de ensino aos participantes, a conversa entre os interlocutores se desenvolve. Inicialmente, Vitor diz: “nível um é educação infantil tá” (linha 396). Ao utilizar a partícula “tá”, Vitor convoca a adesão do grupo. É como se ele estivesse conferindo se os seus interlocutores estavam entendendo as nomenclaturas utilizadas por ele e se estavam acompanhando a sua explanação. Antes de ir adiante, Vitor deixa uma pequena pausa (linha 398 – 0,6). Nesse (curto) espaço de tempo, os interlocutores poderiam tirar dúvidas e fazer perguntas, caso necessário. No entanto, como nenhum deles assume o turno de fala, Vitor prossegue.

Ao fazer referência aos demais níveis de ensino, Vitor suprime palavras e apresenta as informações de modo bastante condensado. Ele diz: “dois fundamental um, fundamental dois, e médio” (linhas 309, 310). Vários termos são omitidos pelo locutor nesse trecho, como pode ser visto a seguir: nível dois é fundamental um; nível três é fundamental dois; nível quatro é ensino médio. Possivelmente, o fato de Vitor ter utilizado um recurso visual para informar os conselheiros sobre os níveis de ensino tenha facilitado a compreensão do enunciado por parte de seus alocutários. Ainda assim, a sua fala tem função referencial e exige inferências por parte dos alocutários para ser compreendida.

O modo econômico como Vitor resume as informações da tabela permite afirmar que os conselheiros têm um conhecimento prévio sobre os quatro níveis de

ensino da escola. Sem ele, possivelmente, não seria possível entender a descrição feita por Vitor.

Para o tema de interesse deste trabalho, que é o processo de formação de consenso em reuniões do Conselho Escolar, esse ponto parece ser importante. Como os integrantes do Conselho Escolar são substituídos a cada dois anos, e em razão de eles não serem expert da área da educação, é necessário que o gestor escolar dê a base necessária (em termos de informações e de conhecimentos sobre a área educacional) aos conselheiros para que eles possam acompanhar a discussão das temáticas propostas naquele colegiado.

O fato de Vitor ter explicado de modo bastante compacto os níveis de ensino aos conselheiros demonstra que ele sabe o que é de conhecimento dos membros do Conselho Escolar e o que ainda precisa ser explicado para que consigam acompanhar a reunião. Vitor entende que não é necessário explicar aos conselheiros o que é Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio e, por isso, apenas os cita em sua explanação. Fazer o “gerenciamento” das informações necessárias ao grupo parece ser uma tarefa importante, quando se trata de verificar como o consenso é formado. Esse ponto em específico será retomado, novamente, ao final da análise da fase um.

Dando sequência à análise do excerto, Vitor informa, no turno de fala seguinte, o modo de organização dos dados que estão sendo apresentados. Vitor diz: “aqui a Carolina colocô então as despesas né e o faturamento líquido lado a lado” (linhas 402 a 405). Para fazer referência a um tema que envolve as finanças da escola, Vitor introduz um agente, Carolina, que, pelo modo como é apresentada, com o emprego do artigo definido “a”, é conhecida por todos os participantes da reunião. Como visto anteriormente, no capítulo 4, Carolina é a coordenadora administrativa da escola e é responsável, dentre outros, por elaborar, juntamente com o gestor educacional, o orçamento anual da escola.

Vitor, ao citar o nome de Carolina, confere a ela uma importância especial, possivelmente atribuída ao conhecimento técnico que ela possui sobre o tema em questão. Ao mesmo tempo em que Vitor valoriza a profissional, citando o seu nome (em vez de dizer tratar-se de uma funcionária da área administrativa da escola), atribui a ela responsabilidade e competência, e flexibiliza, assim, a sua responsabilidade frente aos dados apresentados. Possivelmente, quando o tema em questão for “finanças”, Carolina será convocada a falar.

Além de dar destaque à profissional Carolina, Vitor enaltece, também, o modo como ela organizou os dados sobre as despesas e a receita líquida da escola: colocando-os lado a lado (linhas 402 a 405). O verbo “colocar” remete ao processo do trabalho realizado pela profissional e a locução adverbial (lado a lado) indica o modo como os dados foram dispostos. Esse modo de organização dos dados possibilita que eles sejam comparados e analisados entre si.

Diferentemente do início do excerto, em que Vitor fala de modo compacto e econômico, nas linhas subsequentes (de 402 a 405) ele é bastante explícito em suas formulações. Para tratar sobre “despesas e faturamento líquido”, o locutor explica com detalhes o que Carolina fez, inserindo pausas em sua fala, que constituem marcas de hesitação. Desta vez, Vitor não se baseia no conhecimento que os seus interlocutores têm sobre o assunto. Ele explica minuciosamente o processo realizado por Carolina.

A partir da linha 407, Vitor apresenta a relação entre despesas e receitas no diferentes níveis de ensino da escola. Ele faz uso, inicialmente, do conector “então”, mostrando, assim, tratar-se de uma conclusão e, ao mesmo tempo, apontando para o fato de que, a partir daquele ponto, chega-se ao que, de fato, interessa. Vitor apresenta os dados de modo descritivo aos conselheiros: “na educação infantil nós temos mais despesas que faturamento”.

Interessante observar que Vitor não faz uma avaliação da relação entre despesas e receitas na Educação Infantil. Ele apenas descreve a situação assim como ela é: há mais despesas do que faturamento na Educação Infantil. Vitor poderia ter dito, também, que na Educação Infantil a escola apresenta déficit. No entanto, ele formula o fato de modo bastante implícito, sem fazer essa avaliação. Ele se orienta naquilo que foi introduzido por ele na parte inicial - informações sobre despesas e faturamento líquido postos lado a lado – e segue exatamente essa sequência para tratar da Educação Infantil.

Depois, nas linhas 410 e 411, Vitor reflete sobre a relação entre despesas e receitas no Ensino Fundamental I: “no ensino fundamental um temos aí uma uma relação boa, né”. Nessa parte, diferentemente da anterior, Vitor faz uma avaliação da relação existente e a considera “boa”. Ao emitir um juízo de valor, Vitor relativiza sua avaliação, usando duas vezes o artigo indefinido “uma”, como se estivesse formulando com cuidado sua fala, antes de emitir sua opinião.

Na sequência (a partir da linha 411), Vitor fala sobre o Ensino Médio. Ele diz “no ensino médio” e, antes mesmo de concluir seu enunciado, Jardel assume o turno de fala e demonstra o seu ponto de vista sobre a relação entre despesas e receitas nesse nível de ensino: “também” (linha 412). Isso demonstra que Jardel está acompanhando a ordem estabelecida por Vitor (que é diferente da estipulada no início do excerto) e está fazendo suas inferências. Pela primeira vez nesse trecho, um dos conselheiros assume o turno de fala e se pronuncia, mesmo sem ter sido convocado para tal. Vitor não reage à fala de Jardel e finaliza o seu enunciado, definindo a relação existente entre despesas e receitas no Ensino Médio como “muito boa” (linha 413). Com o advérbio “muito”, Vitor corrige Jardel e dá uma precisão maior à avaliação feita.

Percebe-se que Vitor não se deixa influenciar pela avaliação de Jardel sobre a relação entre despesas e receitas no Ensino Médio. Ele utiliza recursos próprios para preencher os “vazios de normas”, que são constitutivos das atividade de trabalho, de modo geral. Vitor faz “uso de si”, orientando a sua avaliação em função de critérios e de valores pessoais.

Logo depois de apresentar a relação das despesas e das receitas no Ensino Médio, Vitor faz referência aos dados do Ensino Fundamental II: “no ensino fundamental dois uma relação não muito boa” (linhas 413, 414, 415). Vitor relativiza sua avaliação, dizendo ser uma relação “não muito boa”. Afirmar que a relação “não é muito boa” é uma maneira positiva e implícita de apresentar um dado negativo – relação inadequada. Emerge, nesse segmento, um sujeito cauteloso, que não quer entrar em confronto com o seu interlocutor.

É Interessante que Vitor, ao fazer a avaliação da relação entre despesas e receitas nos diferentes níveis de ensino, não segue a ordem que ele havia estabelecido anteriormente: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Ele cria uma nova sequência, de acordo com sua avaliação: relação ruim, boa, muito boa, não tão boa. Estabelecer uma nova ordem permite dar ênfase ao aspecto que a ele interessa na discussão – relação não adequada entre despesas e receitas no Ensino Fundamental II. Por isso, ele deixa esse item para o final de sua lista, por ser esse o aspecto de maior importância para ele.

Schwartz (1997, p. 192), ao tratar do trabalho e do uso de si, faz referência à “infidelidade crônica do meio”, ou seja, à impossibilidade de padronização absoluta

na atividade humana de trabalho. O filósofo chama a atenção para o fato de as normas antecedentes serem insuficientes para darem conta do fazer. Assim sendo, é necessário fazer escolhas para preencher os “vazios de norma” existentes. No excerto em análise, Vitor faz “uso de si” para dar conta da situação de trabalho que a ele se apresenta.

Cabe, neste momento, abrir um parênteses e refletir sobre o papel assumido por Vitor na interação e sobre o modo como ele se posiciona perante o grupo. Cabe a Vitor apresentar informações relevantes ao Conselho (essa é a norma antecedente). A maneira como ele o faz é particular e única. Ele adota um modo descritivo e evita a convocação e intimação direta de seus alocutários. Assim, emana um sujeito que respeita os papéis sociais assumidos por cada um na interação e que age de acordo com eles.

Fechado o parênteses e dando prosseguimento à análise, pode-se dizer que, em reação à avaliação negativa de Vitor sobre a relação entre despesas e faturamento no Ensino Fundamental II, Marcos se apropria da língua e formula, na linha 417, o seguinte enunciado: “é que na realidade”. Com essa expressão, Marcos demonstra estar em desacordo com o apresentado por Vitor. O locutor refuta o anteriormente dito e aponta para um outro ponto que deve ser considerado quando se trata de despesas e receita: “os dois estão colhendo os frutos posteriores” (linhas 417 e 418). Esse é o argumento que, para Marcos, representa a “realidade”; o que Vitor mostrou pode ser procedente e plausível (afinal, os números confirmam isso), mas não é o que condiz com a realidade.

Os “dois” a que Marcos faz alusão na linha 417 são os dois níveis de ensino em que não há uma relação boa entre despesas e receitas: na Educação Infantil e no Ensino Fundamental II. Esses dois níveis “estão colhendo os frutos posteriores”. Fazendo uso da metáfora da colheita, o locutor demonstra o seu ponto de vista sobre a questão apresentada, ou seja, que é necessário “plantar” na Educação Infantil e no Ensino Fundamental II para “colher” nos níveis seguintes (no Ensino Fundamental I e no Ensino Médio, respectivamente). Dito de outra maneira, é necessário investir em alguns níveis de ensino para ter retorno em outros.

É importante frisar que a discussão instituída em torno da relação entre despesas e receitas, no recorte em questão, demonstra que tanto Vitor quanto Marcos procuram preencher, a seu modo, as lacunas que são inerentes às normas antecedentes, pois, em função da “infidelidade do meio”, não há como padronizar a

atividade de trabalho. Disso decorre, conforme Schwartz (2007, p. 193), que “escolher essa ou aquela opção, essa ou aquela hipótese é uma maneira de se escolher a si mesmo – e em seguida de ter que assumir as consequências de suas escolhas”.

Marcos, ao dizer “tu tu começa aqui arrecadando alunos pros primeiros quatro ou cinco anos depois tu tem que mantê da quinta sexta sétima e oitava pra entrá no ensino médio né” (linha 418 à linha 421), não reproduz, em sua fala, os termos técnicos empregados por Vitor anteriormente (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio), mas sim, sinônimos: “primeiros quatro ou cinco anos” para Ensino Fundamental I, e “quinta, sexta, sétima e oitava” para Ensino Fundamental II. Marcos faz uso de termos mais próximos da linguagem empregada no dia a dia por pessoas que não são da área da educação.

O modo como Marcos fala se diferencia muito da maneira como Vitor se enuncia. O primeiro é explícito em sua formulação, não utiliza modalizadores e demonstra ter certeza do que está dizendo. O segundo, por sua vez, assume um modo mais descritivo, implícito na formulação de seus enunciados. Possivelmente isso tenha relação com a função que ambos desempenham no Conselho Escolar e com o estatuto social que assumem. Marcos está em uma posição hierárquica superior a Vitor e, por isso, não precisa agir com cautela em sua fala, enquanto Vitor precisa ser mais cuidadoso, por estar em uma posição hierárquica inferior ao Conselho. Ao fazer uso da língua, é possível “flagrar” dois sujeitos distintos: um confiante, decidido e convicto; outro cauteloso, cuidadoso e implícito.

Dando sequência à análise do excerto, percebe-se que Bruno e Joana complementam, em sobreposição à fala de Marcos, que é necessário manter os alunos no Ensino Fundamental II para que eles entrem no “é no ensino médio” (linhas 422 e 423). Isso demonstra que eles estão em consonância com o argumento apresentado por Marcos. Bruno, inclusive, ri após a sua fala, em sinal de concordância. Parece que o argumento utilizado por Marcos é conhecido por todos no Conselho Escolar, tanto que mais pessoas se “engajam” em sua fala e o auxiliam na formulação.

Em forma conclusiva, Marcos diz, nas linhas 424 e 425 “então isso daí vai ser muito difícil de equalizá ali a esse meio”, sinalizando que será difícil encontrar o equilíbrio financeiro no Ensino Fundamental II. Parece que Marcos se sente “intimidado” a partir da apresentação feita por Vitor sobre a relação entre despesas e

receitas nos diferentes níveis de ensino. Isso pode ser explicado pelo fato de que, anualmente, o Conselho Escolar deve aprovar o orçamento da escola. Demonstrar, por meio de números, que há déficit em dois níveis (ainda que isso tenha sido feito de modo bastante implícito por Vitor), pode colocar os conselheiros como co-responsáveis pela situação em questão. Por isso, Marcos refuta o apresentado por Vitor e justifica a razão do déficit, que parece ser clara para todos os envolvidos.

Utilizando a teoria enunciativa de Benveniste e a perspectiva ergológica de Schwartz como base, é possível fazer algumas considerações sobre o excerto analisado aqui. De acordo com Benveniste, no ato enunciativo, não é possível prever o que vai acontecer. O locutor fala para um “tu” (seu alocutário) de um “ele” (relação entre despesas e receitas), em um aqui-agora específicos. Vitor, ao se apropriar da língua, se institui como um sujeito cauteloso, cuidadoso, o que pode ser percebido pelas pausas e hesitações que aparecem em sua fala. O locutor Marcos, por sua vez, ao se apropriar da língua, se institui como um sujeito decidido, conhecedor da situação, o que pode ser percebido pela ausência de hesitações e de pausas em sua fala. No excerto selecionado, “eu” e “tu” se alternam para presentificar a não-pessoa (relação entre despesas e receitas). Nesse movimento de construção do referente, os sujeitos falam de uma questão do mundo sob a sua ótica. Falar do mundo é falar a partir do mundo de cada um, ou seja, não há um dizer objetivo, em que não sejam considerados os valores embutidos naquele que diz.

Pelo viés da ergologia, Schwartz nos mostra que a atividade de trabalho constitui-se em uma dramática. No excerto analisado, percebe-se que Marcos, ao falar sobre a relação entre despesas e receitas, tenta fazer valer normas próprias, de referências próprias. Ele faz uso de si por si para argumentar a favor de um investimento que a escola deve fazer para manter alunos nela. Ele também faz uso de si pelos outros, à medida que compartilha valores de ordem social, definidos anteriormente pelo grupo e válidos até então para aquele colegiado. O argumento trazido por Marcos (de que se trata de um investimento) é também o dos demais membros do Conselho. Isso pode ser percebido quando dois conselheiros completam o enunciado de Marcos, mostrando, assim, concordância com o seu ponto de vista e afinidade com a sua fala.

É preciso enfatizar que havia até então, entre os integrantes do Conselho Escolar e o gestor escolar, um consenso (que equivale às normas antecedentes⁸⁰): a Educação Infantil e o Ensino Fundamental II não apresentavam um relação boa entre despesas e receitas, mas ela era justificável, uma vez que constituía uma questão estratégica para a escola – investir nesses níveis para ter alunos nos demais.

Esse consenso foi construído, possivelmente, ao longo dos anos em reuniões do Conselho Escolar e compartilhado por todos. Ao entrar uma nova questão em pauta – mudança na cobrança de mensalidades do Ensino Fundamental II, entra em cena o trabalho de renormalização.

O que pode ser aprendido, a partir do excerto em questão, é que, quando há um consenso formado no grupo (normas antecedentes vigentes), é necessário renormalizar, ou seja, é preciso retrabalhar as normas para que um novo consenso se constitua. E isso é complexo e exige colocar, na atividade de trabalho, “o uso de si requerido pelos outros e o uso de si consentido e comprometido por si mesmo” (SCHWARTZ, 2010).

Um outro aspecto que deve ser destacado a partir da análise empreendida até aqui é que a posição hierárquica que os participantes têm no contexto situacional influencia no modo como eles se enunciam: nível hierárquico superior – sem hesitações, pausas, modalizações; nível hierárquico inferior – modo implícito, descritivo, com hesitações e pausas. Essa diferença hierárquica demanda, daquele que está no nível hierárquico inferior, um esforço maior na construção do consenso e um trabalho interacional maior.

Chanlat (2011, p. 112) afirma que “toda organização produz relações de poder. Essas relações são constitutivas de qualquer ordem social organizada e cada um, indivíduo ou grupos, podem utilizar seus recursos, desenvolver estratégias para manter sua posição, transformar a situação existente a seu favor ou então inovar.” No excerto em análise, Marcos, do seu modo, procura manter sua posição, que parece representar também a do grupo, de que é necessário investir em alguns níveis de ensino para colher os resultados em outros. Agindo desse modo, Marcos procura fazer valer uma norma antecedente estabelecida em conjunto como válida à organização do Conselho Escolar.

⁸⁰ Entendo que seja possível afirmar que o consenso existente no colegiado equivale às normas antecedentes, uma vez que ele estabelece o que é válido o grupo.

A análise desse excerto permite afirmar que, embora o locutor não se inscreva sempre por meio de índices específicos, através dos procedimentos acessórios é possível “flagrar” as marcas deixadas por ele em seu discurso. Embora trate de coisas do mundo (da não-pessoa), o locutor apresenta esse mundo sob sua ótica e de sua perspectiva.

Para proceder à análise do excerto 2, focalizarei, inicialmente, o ato enunciativo propriamente dito. Nele, “eu” e “tu” se alternam, num processo inversível, para presentificar a ausência de “ele” (a não-pessoa = valor da mensalidade). Vejamos primeiro o excerto na íntegra:

Figura 12 – Excerto 2

449		uma- a gente(.) fazê uma reflexão
450	MARCOS:	“é que ali não tá a xxx”
451	VITOR:	↑o- ↑outra questão também é o valor de mensalida:de
452	BRUNO:	[é pois é o valor xxx]
453	VITOR:	[nós somos] uma das ↑poucas escolas que co:bra a ↑mesma
454		mensalidade no pri:meiro ano do <u>fundamental</u> até a
455		oitava sé:rie.
456	BRUNO:	pois é: ali poderia ter u::m (1.2)
457	JOANA:	[ma:is]
458	MARCOS:	[isso] que nós aumentamos: ano passad[o]
459	JARDEL:	[um] pouquinho a
460		mais que a média né=
461	MARCOS:	=um pouquinho a ma:is (.) do que: o
462		segundo ↑grau por exemplo né:=
463	CARLOS:	=(se não) teria emp:itado
464		né ali eu acho

Fonte: Transcrição da interação – Apêndice B.

Começamos pela definição do quadro da enunciação, instaurado por Vitor, que, ao dizer “eu”, de imediato instaura um “tu” na posição de parceiro: “é sobre esse nível que eu quero fazê uma a gente fazê uma reflexão”, estabelecendo, assim, a reciprocidade que garante a troca verbal, ou seja que “tu” se torne “eu” na alocação, num processo de inversibilidade.

O uso do pronome pessoal “eu” ocorre apenas duas vezes no excerto em questão: uma vez na fala de Vitor (eu quero) e outra vez na de Carlos (eu acho). No entanto, outras formas linguísticas indicadoras de pessoa, por meio das quais a subjetividade se expressa, podem ser percebidas: “a gente fazê uma reflexão” (linha 449), “nós somos uma das poucas escolas que cobra” (linha 453), “nós aumentamos ano passado” (linha 458), “nós providenciamos um diferencial” (linha 467). Nesses exemplo, os pronomes “a gente” e “nós” apresentam-se como um plural inclusivo, uma vez que agregam ao “eu” a segunda pessoa, ou seja, eu + tu/você/s.

As marcas da presença de um alocutário podem ser percebidas também, por exemplo, através da partícula “né” (forma reduzida de não é), que constitui uma interrogação e suscita uma resposta por parte do alocutário.

Depois de analisar a primeira categoria que define o quadro formal da enunciação e a expressão da subjetividade – pronomes pessoais “eu” e “tu”, passamos agora para a segunda, constituída por expressões espaciais e temporais, em sua maioria, dêiticas: “é aí sobre esse nível” (linha 448); “é que ali não tá” (linha 450), “pois é ali poderia ter um”(linha 456); “se não teria empatado né ali eu acho” (linhas 463 e 464). Essas marcas permitem identificar o espaço na instância de discurso, a partir do lugar que “eu” enuncia.

Sobre o “agora”, isto é, o tempo linguístico da enunciação, ele é representado, pelo locutor, por verbos flexionados no presente do indicativo, que expressam simultaneidade dos fatos com as instâncias do discurso, como pode ser visto abaixo:

- os verbos “somos” e “cobra” (linha 453), conjugados no presente do indicativo, situam os fatos e estados de coisas em um tempo que é o mesmo do momento da enunciação.

Considerando o tempo presente da instância de discurso, o locutor apresenta fatos como vistos para trás a partir do presente:

- com os verbos “aumentamos” (linha 458) e “providenciamos” (linha 467), conjugados no pretérito perfeito do indicativo, o locutor descreve as ações realizadas no passado, tempo que difere do momento da enunciação. É importante mencionar que os verbos “aumentar” e “providenciar”, quando conjugados na 1ª pessoa do plural, apresentam a mesma forma tanto no presente do indicativo como no pretérito perfeito. Assim, só é possível afirmar que se trata do pretérito perfeito, neste caso, considerando a “sintagmatização promovida pelo locutor” (Mello, 2012, p. 115).

- a locução verbal “tentá ajudá” (linhas 467 e 468), por sua vez, indica que a ação realizada teve início e fim em momento anterior à enunciação.

Organizados também a partir da instância de discurso, o locutor apresenta fatos e coisas como possibilidades para frente:

- os verbos “poderia” (linha 456) e “teria” (linha 463), conjugados no futuro do pretérito do indicativo, configuram um atenuador de certeza e remetem a uma possibilidade em um tempo futuro, diferente daquele do momento da instância de discurso;

Os indicadores de subjetividade e dêiticos acima analisados mostram quem fala e com quem fala, bem como a situação espaço-temporal desses falantes. Nos parágrafos seguintes, focalizarei os procedimentos acessórios, a partir dos quais emerge também a subjetividade e a singularidade da enunciação.

Inicialmente, Vitor indica que a reflexão a ser realizada é sobre o Ensino Fundamental II, que é o nível em que a relação entre despesas e receitas não é adequada (conforme visto no excerto anterior). É importante lembrar que, no excerto 1, Vitor dá o primeiro sinal (ainda que de forma muito implícita) de que pretende modificar algo no Ensino Fundamental II para que haja um equilíbrio maior entre despesas e receitas nesse nível de ensino. No excerto 2, ele retoma essa questão, apresentando, desta vez, outros dados.

Quando Vitor informa que é sobre o Ensino Fundamental II que ele vai falar, Marcos assume o turno de fala e diz “é que ali não tá a xxx” (linha 450). Embora não seja possível compreender toda a sua fala, por ter sido proferida em tom de voz muito baixo e em sobreposição à fala de Vitor, percebe-se, através da expressão “é que ali”, que Marcos explica o motivo de a reflexão ser sobre o Ensino Fundamental II. O termo “não tá” também aponta para uma falta, o que poderia justificar uma discussão maior sobre esse nível de ensino.

Em sobreposição à justificativa (inacabada) de Marcos, Vitor remete a um novo item: “outra questão também é o valor de mensalidade” (linha 451). Depois de apresentar a relação entre despesas e receitas entre os diferentes níveis de ensino no excerto 1, neste excerto é acrescentado um novo elemento ao alocutário: o valor das mensalidades. Bruno, ao se enunciar, parece concordar com Vitor, dizendo “é pois é o valor xxx” (linha 452). Também a fala de Bruno não pode ser entendida por completo, porque Vitor já inicia um novo turno de fala, em sobreposição com a de Bruno.

O locutor (Vitor), ao se inserir no discurso, informa que “nós somos uma das poucas escolas que cobra a mesma mensalidade no primeiro ano do fundamental até a oitava série” (linhas 453 a 455). Comparando a escola em que atua com outras, que praticam valores de mensalidade diferentes no Ensino Fundamental I e no Ensino Fundamental II, Vitor confere sustentação maior à ideia que quer transmitir: cobrar valores diferentes nesses dois níveis de ensino em “sua” escola. Através da citação de outras escolas, o locutor mostra ao seu alocutário que cobrar

valores diferentes entre os níveis de ensino é uma prática existente no “mercado” e que pode ser introduzida, também, na escola.

Observa-se, nessa passagem, o uso de si por Vitor para tentar convencer os conselheiros a adotarem, na escola, a prática de cobrar valores de mensalidades diferenciados no Ensino Fundamental I e no Ensino Fundamental II. Em seu modo de avaliar a situação, saberes da experiência pessoal prevalecem sobre os saberes constituídos.

É interessante observar, também, que o locutor Vitor adota, nesse excerto, expressões utilizadas anteriormente (no excerto 1) por Marcos, quando este se refere ao Ensino Fundamental I e ao Ensino Fundamental II: “no primeiro ano do fundamental até a oitava série”. Vitor emprega, nessa passagem, um vocabulário que se aproxima daquele utilizado no dia a dia por famílias que têm filhos em idade escolar (que é o caso de Marcos). Dificilmente, elas empregam a terminologia “Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II”. Desse modo, Vitor se aproxima da linguagem utilizada por seu interlocutor.

O locutor Bruno, em reação à afirmação de Vitor, assume o turno de fala e diz “pois é ali poderia ter um” (linha 456). O enunciado de Bruno é altamente referencial e exige inferências por parte do alocutário para ser compreendido. Com a expressão “pois é”, que é utilizada frequentemente no português falado, Bruno demonstra estar em concordância com o apresentado anteriormente por Vitor. O verbo “poderia”, conjugado no futuro do pretérito, tem uma função modal - atenuador de certeza, e indica eventual possibilidade de realização de uma ação no futuro. Todavia, em razão de o locutor não ter finalizado o seu enunciado, não é possível identificar qual é essa ação, mas poder-se-ia imaginar tratar-se da cobrança de um valor diferenciado no Ensino Fundamental II.

Depois de Bruno finalizar o seu turno de fala, Joana se insere na interação e diz “mais” (linha 457). Possivelmente, considerando que a sua fala vem logo depois da de Bruno, a locutora está demonstrando estar de acordo com a sugestão de Bruno, ou seja, de cobrar “mais” no Ensino Fundamental II. Essa intenção não foi expressa claramente por Bruno, mas pode ser depreendida a partir da organização sintática e semântica existente.

Marcos, em reação à informação de Vitor de que outras escolas cobram valores diferenciados no Ensino Fundamental I e II, insere-se no discurso e afirma: “Isso que nós aumentamos ano passado” (linha 458). Parece que Marcos tem a

necessidade de justificar as ações realizadas pelo Conselho anteriormente. Com a expressão “isso que”, utilizada comumente no português falado, o locutor enfatiza que a situação poderia ser ainda mais problemática, caso não tivessem agido da maneira como o fizeram, ou seja, aumentando as mensalidades no ano anterior.

O locutor Jardel, mostrando ter conhecimento do que foi realizado pelo Conselho Escolar no ano anterior, se insere na fala e completa o enunciado começado por Marcos: “um pouquinho a mais que a média né” (linhas 461 e 462). Ao afirmar que foi um “pouquinho a mais que a média”, Jardel qualifica o aumento citado por Marcos e, através da partícula “né”, convoca a adesão do alocutário. Importante enfatizar que não é explicitado, no enunciado de Jardel, qual é a “média” de aumento para poder estimar, então, o que significa “um pouquinho a mais”. Por considerar desnecessário fornecer essa informação, entende-se que o alocutário sabe qual é a média de aumento praticada pelas escolas.

Logo depois de Jardel terminar o seu enunciado, Marcos assume, novamente, o turno de fala e ratifica, ao mesmo tempo em que retifica, a informação dada por Jardel: “um pouquinho a mais do que o segundo grau por exemplo né” (linhas 461 e 462). Ao dizer que o aumento foi maior do que no “segundo grau”, Marcos dá uma precisão ainda maior à informação dada: o aumento no Ensino Fundamental foi maior do que o do segundo grau.

Importante mencionar, como referido no capítulo 4, que a escola praticava, até o ano de 2012, valores diferenciados de mensalidades em apenas três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Até aquele ano, não havia diferença de valores de mensalidades entre o Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Assim, ao afirmar que o aumento foi maior do que o Ensino Médio, Marcos está comparando o aumento com o do Ensino Fundamental como um todo, e não especificamente com o realizado no Ensino Fundamental II. Juntando o Ensino Fundamental I (em que a relação é muito boa) e o Ensino Fundamental II (em que a relação não é muito boa), possivelmente, na média, a relação era adequada. Provavelmente, com base nessa informação é que o reajuste de mensalidades foi realizado no ano anterior.

Há, no excerto em análise, um debate de normas, marcado por posicionamentos (não necessariamente divergentes) diante de uma mesma situação – a da relação inadequada entre despesas e receitas no Ensino Fundamental II. Para Vitor, é necessário fazer algo para modificar a situação; para Jardel e Marcos,

por sua vez, há o entendimento de que já foi realizado algo no passado e o reconhecimento de que, talvez, isso não tenha sido suficiente. Mais uma vez, percebe-se que as normas que antecedem o fazer deixam espaços vazios que colocam, para o trabalhador, a necessidade de intervir.

Na passagem em análise, uma nova terminologia é utilizada para fazer referência ao Ensino Médio: segundo grau. Possivelmente, esse era o termo utilizado quando Marcos cursou esse nível de ensino e, por isso, ele foi reproduzido nessa interação. Mais uma vez, percebe-se que os termos introduzidos por Vitor no excerto 1 (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio) não são assumidos pelo locutor em sua fala. Ainda assim, mesmo com o emprego de sinônimos, há um entendimento por parte do alocutário do referente em questão.

Dando sequência à interação, o locutor Carlos se insere na fala e conclui: “se não teria empatado ali né eu acho” (linhas 463 e 464). A conjunção condicional “se” revela a opinião do locutor de que, caso não tivesse sido praticado o aumento no Ensino Fundamental, “teria empatado”. Essa locução verbal, com o verbo auxiliar conjugado no futuro do pretérito, demonstra que o “empate” não aconteceu, porque o aumento foi repassado. Embora Carlos não explique o que entende por “teria empatado”, é possível inferir que as despesas e as receitas no Ensino Fundamental teriam ficado iguais. Para mostrar que esse é o seu ponto de vista sobre a questão, Carlos termina o seu enunciado dizendo “eu acho”, relativizando, assim, a constatação feita por ele.

Interessante observar que, tanto Carlos quanto Jardel, se manifestam logo depois de Marcos, nas linhas 459 e 463, respectivamente, sem deixar intervalo de tempo entre um e outro, mas também sem se sobrepôr à fala do outro, o que demonstra sintonia entre eles e conhecimento sobre a questão discutida.

Assumindo a posição de locutor, na linha 465, Marcos concorda com a avaliação feita por Carlos, dizendo “é”. Depois de um intervalo de tempo (0,8), Marcos, em forma de conclusão, reflete: “nós providenciamos um diferencial pra tentá ajudá” (linhas 467 e 468). Novamente, percebe-se, nessa passagem, que parece que Marcos procura se justificar. É como se ele estivesse dizendo: nós concedemos um aumento na mensalidade do Ensino Fundamental no ano anterior (providenciamos um diferencial), considerando a relação não muito boa entre despesas e receitas nesse nível (para tentar ajudar), mas isso não foi suficiente.

A partir da análise desse excerto, percebe-se como a atividade de trabalho é complexa. Dando enfoque à essa complexidade, Schwartz (2011, p. 145), afirma que “nada é, portanto, simples, certamente, mas ao menos o que é certo é que nada se coloca a priori para ninguém”. Dito de outra maneira, na atividade de trabalho, por mais que a norma antecedente seja importante e necessária, ela não é capaz de antever tudo. A renormalização sempre será necessária.

Olhando para o gestor escolar e os conselheiros em atividade, percebe-se que é praticamente impossível descrever o modo como devem agir e trabalhar nas reuniões, uma vez que cada um age de acordo com sua experiência de vida, sua história, seus valores, seus conhecimentos prévios. Vitor organizou a apresentação do orçamento e do reajuste de mensalidades (que é a norma antecedente) de uma maneira própria e singular. Não foi dito a ele como ele deveria proceder. Ele selecionou, a partir da sua experiência e de seus valores, aquilo que considerou importante para convencer os conselheiros a estabelecer valores diferenciados de mensalidade no Ensino Fundamental I e II. Um dos aspectos selecionados por ele foi verificar como outras escolas agem com relação à cobrança de mensalidade nesses dois níveis de ensino. Vitor, desse modo, renormalizou a sua atividade.

Por outro lado, aos conselheiros cabe aprovar o orçamento apresentado pelo gestor escolar. Essa é a norma antecedente de sua atividade de trabalho. Como eles devem fazê-lo, no entanto, não tem como prescrever. Os conselheiros, no exercício de sua atividade, devem preencher a seu modo os “buracos” de normas existentes. Ao se utilizar da língua para justificar uma ação feita no passado pelos conselheiros, Marcos está renormalizando, reelaborando uma norma que leva em conta uma situação vivenciada no aqui e agora, baseada em valores próprios.

No processo de semantização da língua, “eu” e “tu” alternam os seus lugares para co-construir a representação do “ele” (neste caso, o valor das mensalidades), em um aqui-e-agora específicos. Duas posições (não necessariamente contrárias) entram em debate: a de que outras escolas praticam valores diferentes de mensalidade no Ensino Fundamental I e II e que, portanto, a escola em questão poderia adotar o mesmo procedimento; e a de que o reajuste do valor das mensalidades no Ensino Fundamental no ano anterior foi maior do que o praticado em outros níveis de ensino.

Por meio de índices específicos e de procedimentos acessórios, o locutor (assumido ora pelo gestor escolar e ora pelos conselheiros) fez emergir, por um

lado, um sujeito atento ao que acontece em sua volta e disposto a fazer as mudanças necessárias nos valores de mensalidade da escola; e, por outro lado, um sujeito que se sente ameaçado e que precisa prestar contas de ações realizadas por ele e seus pares no passado.

Passemos, agora, à análise do excerto 3, que segue abaixo:

Figura 13 – Excerto 3

580	VITOR:	o que signifi:ca é que no ensino fundamental do:is
581		(0.5) .h aquilo que está entra:ndo de re:ceita não
582		está: à: muito compatibiliza:do com as despesas desse
583		°nivel°
584	MARCOS:	tã muito [junto]
585	VITOR:	[então eu] acho que essa relação ↑né do
586		↑custo maior que é o custo do professor [do
587		fundamental dois]
588	CARLOS:	[do professor do fundamental] xxx
589	VITOR:	que é bem dife↑rente do custo do professor do ensino
590		fundamental ↑um da hora ↑aula né: até porque é uma hora
591		aula mai↑or (.) mas a mensalida:de (.)
592	?:	°é igual°=
593	VITOR:	=vem (sendo praticada a mesma) ↑né
594		(.)
595	VITOR:	en↓tão <u>i:so</u> talvez é uma coisa ↑que [xxxxxxx]
596	BRUNO:	[acho que ali]
597		nós precisamos: olhar um pou↓co
598		(3.1)
599	MARCOS:	<não tem o custo> à:: em função do xxx ensino
600		fundamental um >por exemplo< é um professor <u>só</u> (1.6) e
601		no dois são diversos professores <u>esse</u> custo da hora
602		aula é igual de ↑todos, não.=
603	VITOR:	=não. (.) do fundamental um ainda é é um
604		custo [menor,]
605	MARCOS:	[custo] é menor,
606	VITOR:	tem uns professores especiali2Ados né são <u>cinco</u> =
607	MARCOS:	=mas: é
608		mas o custo é bem [menor do que o xxxxxx.]=
609	VITOR:	[mas o custo é menor de aula].

Fonte: Transcrição da interação – Apêndice B.

Este ato enunciativo implica um locutor que apresenta, sob a sua ótica, o motivo de a relação entre despesas e receitas no Ensino Fundamental II não ser adequada e que conduz o seu alocutário, em um processo de inversibilidade, a concluir ser necessário modificar algo nesse nível de ensino.

Assim como nos excertos anteriores, início elucidando como se dá a instauração do quadro formal da enunciação. No início desse excerto, o locutor se apropria da língua e, por meio da asserção, explica aos interlocutores a razão de a relação entre despesas e receitas no Ensino Fundamental II não ser adequada. Conforme exposto anteriormente, Benveniste (1970/2006, p. 86) entende que a asserção “é a manifestação mais comum da presença do locutor na enunciação”.

No que diz respeito ao uso do pronome pessoal “eu,” que é a primeira marca de subjetividade na língua, ele aparece explicitamente apenas uma vez: “eu acho que essa relação” (linha 585). No entanto, essa marca aparece também implicitamente na desinência dos verbos, na fala de Bruno, por exemplo: “acho que ali nós precisamos olhar um pouco”. Atenta-se ainda para outros signos linguísticos indicadores de pessoa: o pronome “nós”: “nós precisamos olhar um pouco”. Como mencionado na análise do primeiro excerto, Benveniste nos ensina que o “nós” não é o plural de “eu”, mas que ele designa um “eu” ampliado. A presença do “eu” no “nós” é clara, mas ela instaura, ainda, uma série indistinta de outras pessoas: eu+tu, eu+tu+ele(s). No caso em questão, o “nós” refere Bruno, os demais conselheiros e o gestor escolar.

As marcas linguísticas que possibilitam identificar a presença do alocutário são perceptíveis através da forma de interrogação, como por exemplo, na fala de Marcos: “esse custo da hora aula é igual de todos, não?” Pela interrogação, que é construída para suscitar uma resposta, o locutor instaura diante de si um “tu”, que num processo de reversibilidade, assume a posição de “eu”.

Com relação à situação em que o ato enunciativo se realiza, é importante retomar as palavras de Benveniste (2006, p. 74): “é pela língua que se manifesta a experiência humana do tempo.” O presente da instância de discurso, nesse excerto, é identificado através do emprego de verbos no presente do indicativo, como por exemplo, “significa” (linha 580), “é” (linhas 580, 586, 589, 590, 592, 595, 600, 602, 603, 605, 607, 608), “tá” (linha 584), “acho” (linha 585), “precisamos” (linha 597), “tem” (linha 599 e 606), “são” (linha 606). Através deles se percebe que os acontecimentos são contemporâneos à instância de discurso que os menciona.

Além dos verbos conjugados no presente do indicativo, que revelam concomitância dos fatos com o presente da instância de discurso, há, ainda, o emprego de locuções verbais, que indicam simultaneidade com o tempo da enunciação, mas num marco temporal mais amplo. A locução verbal “está entrando” (linha 581), por exemplo, indica que algo iniciou em um momento anterior à enunciação e que continua no presente. Já a locução verbal “está compatibilizado” (linha 582) remete a um fato que não se inicia no presente da instância de discurso, mas que finaliza no momento da enunciação. A locução verbal “vem sendo praticada” (linha 593), conjugada na voz passiva, remete a algo que iniciou em um tempo passado, e que continua no presente da enunciação.

No que diz respeito ao lugar linguístico, que é instaurado pelo ato enunciativo, pode-se dizer que ele é concomitante ao tempo em que a cena enunciativa ocorre. Não há, no excerto em questão, indicadores de subjetividade que revelam o “aqui” da enunciação.

Quanto à referência, é importante lembrar que ela é criada pelo locutor quando este se apropria da língua. É a partir de seu ponto de vista que coisas do mundo são apresentadas ao alocutário. No excerto em análise, o locutor apresenta ao alocutário o que, na sua opinião, é o motivo de a relação entre despesas e receitas no Ensino Fundamental II não ser adequada: o custo do professor.

Depois de analisar os índices específicos, reveladores da subjetividade, passamos agora, para a análise dos procedimentos acessórios que também revelam a subjetividade e a singularidade da enunciação.

Considerando que as cenas enunciativas selecionadas estão em ordem cronológica, pode-se dizer que o locutor reformula, no início desse excerto, o que foi introduzido no primeiro, mas, desta vez, de maneira ainda mais implícita do que no anterior: “o que significa é que no ensino fundamental dois aquilo que está entrando de receita não está muito compatibilizado com as despesas desse nível” (linhas 580 a 583). Nessa passagem, o locutor informa que a receita do Ensino Fundamental II não está compatibilizada com as despesas desse nível, sem dizer especificamente, contudo, o que isso significa. Cabe ao alocutário inferir o que pode ser entendido por isso.

Sintaticamente, pode-se afirmar que a oração relativa “aquilo que está entrando de receita” é mais complexa do que a expressão “faturamento líquido”, utilizada no primeiro excerto pelo locutor; já a repetição do nível de ensino (no ensino fundamental dois – linha 580; desse nível - linhas 582 e 583), desnecessária para o entendimento do enunciado, demonstra que o locutor, ao se apropriar do “aparelho formal”, se institui como um sujeito preocupado em deixar claro ao seu interlocutor o fato descrito.

Talvez, em razão de não ter havido um consentimento na primeira vez em que Vitor apresentou a temática da relação inadequada entre despesas e receitas no Ensino Fundamental II, ele a retoma desta vez de modo ainda mais implícito e detalhado do que da primeira.

Antes de continuar a análise do excerto, é importante abrir um parêntese e explicar que a expressão “o que significa” (linha 580), que aparece logo no início do

excerto, está em contraposição ao que o locutor informa ter pensado ser a causa da relação inadequada entre despesas e receitas no Ensino Fundamental II (no seu turno de fala anterior – da linha 569 a 579): muitos bolsistas e descontos nesse nível de ensino. Constatado não ser esse o motivo, Vitor apresenta, então, a causa da questão: a receita não compatibilizada com as despesas.

O que chama atenção na fala de Vitor é que ele não indica um agente; ele descreve a situação, pura e simplesmente. O fato de não haver referência a pessoas, faz com que não haja, também, responsáveis pela situação descrita. O modo de Vitor se enunciar no início desse excerto está em consonância com a maneira identificada nos outros dois excertos analisados até então: o locutor, ao se apropriar da língua, se institui como alguém que é cuidadoso em sua formulação, descritivo e implícito.

Dando sequência à análise do terceiro excerto, nota-se que, logo depois de Vitor terminar o seu enunciado, Marcos assume o seu turno de fala e diz “tá muito junto” (linha 584). A formulação de Marcos não é clara e explícita suficientemente. Cabe ao alocutário inferir o seu significado. Seriam as despesas e a receita que estariam “muito juntas” para Marcos? Ao se instaurar na língua, Marcos se mostra como um sujeito atento, que está acompanhando os dados apresentados por Vitor e está fazendo a sua interpretação da situação, que deseja partilhar com seu interlocutor.

Ignorando a contribuição de Marcos e sobrepondo a sua fala a dele, Vitor se posiciona como locutor e se enuncia do seguinte modo: “então eu acho que essa relação né do custo maior que é o custo do professor do fundamental dois” (linhas 585 a 587). O conector “então” usado por Vitor indica que o que virá posteriormente no enunciado é uma conclusão. Já com a expressão “eu acho”, Vitor assume a responsabilidade do ponto de vista apresentado, ao mesmo tempo em que relativiza a questão, através do verbo “achar”.

Percebe-se que, ao indicar o “responsável/culpado” pela relação ruim entre despesas e receitas no Ensino Fundamental II (o custo do professor), há uma mudança na terminologia utilizada por Vitor: passa-se de despesas (que é um termo amplo e que pode ser empregado em diferentes contextos situacionais) para um termo mais específico – custo do professor.

A palavra “despesa” abrange os gastos gerais que se tem; já a palavra “custos” denota o gasto que se tem com algo específico (nesse caso, o pagamento

do professor). Ao utilizar a palavra “custo” no lugar de “despesa”, entende-se que Vitor deseja especificar quais os gastos que a escola está tendo que fazem com que a relação entre despesas e receitas não seja boa.

Outro aspecto que deve ser destacado é que Vitor, ao apontar para os custos do professor, remete ao contexto “escola”. Se a causa da relação inadequada entre despesas e receitas está no custo do professor, então ela está naquilo que é específico e essencial para a escola. Justificar aos pais que os custos maiores são com os professores, é bem mais fácil do que justificar que os custos são com questões administrativas, por exemplo.

Interessante é que, nesse excerto, diferentemente do primeiro, em que a palavra “despesas” era indicada antes de “receitas”, Vitor deixa as despesas (que são referentes ao custo do professor) para o final do enunciado, demonstrando, assim, ser esse o ponto que deseja focalizar em sua fala. Além disso, o uso de uma oração subordinada e do pronome relativo “que” aponta para o fato de que o importante é o que vem a ser especificado depois, ou seja, o custo do professor do Ensino Fundamental II.

Com base nos elementos acima elucidados, pode-se dizer que esta é uma passagem nevrálgica, porque, nela, Vitor faz uma interpretação dos dados, ou seja, ele não descreve mais o fato em si, mas mostra o seu ponto de vista a respeito da questão. Há, desse modo, um contraste bem grande desse enunciado com o do início do excerto e com os outros dois analisados anteriormente.

Parece que foi necessário, para Vitor, em um primeiro momento, apresentar os dados, para, então, em um segundo momento, fazer a interpretação desses dados e mostrar o seu ponto de vista, que é expresso através do índice de subjetividade “eu acho”. Isso pode significar que, em reuniões do Conselho Escolar, o gestor deve, primeiramente, fornecer informações para que os conselheiros tenham uma base de conhecimento comum para, então, a partir disso, chegar a um consenso.

Carlos, mostrando que entendeu o apresentado por Vitor e em sinal de concordância com ele, assume o turno de fala, e sobrepondo a sua fala à de Vitor, repete a informação principal, que é a última trazida por Vitor e que é a que ele gostaria de enfatizar: “do professor do fundamental” (linha 589).

Mais uma vez, Vitor ignora a contribuição do conselheiro e inicia um novo turno de fala, em que assegura: “que é bem diferente do custo do professor do

ensino fundamental um da hora aula né até porque é uma hora aula maior mas a mensalidade” (linhas 589 a 591). Nessa passagem, Vitor enfatiza, por meio do advérbio de intensidade “bem” (linha 589), que o custo da hora/aula do professor do Ensino Fundamental II é muito diferente do custo da hora/aula do professor do Ensino Fundamental I, mas não explicita claramente qual é essa diferença. Através da expressão “até porque”, Vitor indica a causa da diferença nos custos do professor nos dois níveis de ensino: “uma hora aula maior” (linhas 590 e 591). É importante frisar que Vitor não é claro e explícito em sua formulação.

Vale enfatizar que a conjunção adversativa “mas” (linha 591) usada por Vitor no enunciado “mas a mensalidade vem sendo praticada a mesma”, indica oposição entre duas coisas (custo maior do professor x mensalidade) e sugere que o que está depois dela é o principal e o se quer focalizar: a mensalidade. A locução verbal “vem sendo praticada, conjugada na voz passiva, expressa que algo, nesse caso, a mesma mensalidade, é cobrada desde um tempo que iniciou no passado e que continua a ser praticada no presente da instância de discurso. Por meio da voz passiva, que tem um agente implícito, o locutor pode estar fazendo referência aos integrantes do conselho, que são os responsáveis por fixar, anualmente, o valor das mensalidades.

Depois de Vitor explicar que o valor da mensalidade é o mesmo no Ensino Fundamental I e II, mesmo o valor da hora/aula do professor sendo diferente, ele faz a seguinte consideração: “então isso talvez é uma coisa” (linha 595). Através do conector “então”, Vitor demonstra que gostaria de elucidar uma conclusão a partir dos fatos apresentados nos turnos de fala anteriores. A expressão “talvez”, por sua vez, indica uma possibilidade e, ao mesmo tempo, sugere uma relativização da questão. Vitor não finaliza o seu enunciado, ficando, assim, a sua sugestão em aberto. Percebe-se, através do modo como Vitor formula o seu enunciado, com o modalizador “talvez”, que Vitor sabe qual a posição que deve ser assumida por ele em reuniões do Conselho Escolar: ele deve apresentar os dados ao Conselho, sem explicitar e decidir o que deve ser feito. Isso, por sua vez, é função do Conselho.

Em sobreposição à fala de Vitor, Bruno se instaura no discurso e diz “nós precisamos olhar um pouco” (linha 597). O enunciado de Bruno não é claro e explícito. O que significa “um pouco” nesse contexto? Reinhold Schmitt (2010) afirma que o sentido de um enunciado pode ser apreendido retrospectivamente, observando, no fluxo da interação, os indicativos que apontam para determinado

sentido; e prospectivamente, quando o falante projeta um sentido. Na passagem em questão, analisando os turnos de fala anteriores, pode-se dizer que Bruno demonstra concordar com Vitor em “olhar um pouco” o valor da mensalidade do Ensino Fundamental II; e prospectivamente, Bruno pode querer sugerir ser necessário tomar uma decisão quanto ao valor da mensalidade no Ensino Fundamental II.

Mesmo não tendo concluído o seu enunciado, Bruno o considera finalizado. Depois de três segundos de pausa após a fala de Bruno, Marcos se instaura no discurso e expressa uma dúvida: “não tem o custo ã em função do xxx ensino fundamental um por exemplo é um professor só e no dois são diversos professores esse custo da hora aula é igual de todos, não” (linhas 599 a 602). Percebe-se que Marcos não tem certeza de que o valor da hora/aula do professor do Ensino Fundamental I é diferente do valor da hora/aula do professor do Ensino Fundamental II. Por isso, ele questiona seu interlocutor, dizendo “o custo da hora aula é igual de todos, não”.

Esse é um aspecto sobre o qual se deve refletir: possivelmente, em razão de Marcos não saber que o valor da hora/aula do professor do Ensino Fundamental I e do professor do Ensino Fundamental II é diferente, é que a discussão em torno da temática “relação entre despesas e receitas no Ensino Fundamental II” é expandida no tempo. Percebe-se, com isso, que é importante o gestor escolar fornecer informações-chave ao Conselho para que seja possível formar um consenso acerca da temática discutida.

Percebe-se, nesse trecho, um debate de normas. Para Marcos, a norma antecedente é que os professores do Ensino Fundamental (tanto do nível I quanto do nível II) recebem o mesmo valor de hora/aula e, por isso, a mensalidade praticada nos dois níveis é a mesma. Ao ser confrontado com uma informação diferente dessa, foi necessário um trabalho de renormalização.

Ao ocupar a posição de locutor, Marcos se revela um sujeito inseguro em relação à forma de pagamento dos professores da escola. Vitor, por outro lado, tendo domínio sobre o assunto, se sente autorizado a corrigir Marcos e diz, na linha 603, “não, do fundamental um ainda é é um custo menor”. A partir dessa retificação, há uma sequência de repetições da expressão “custo é menor”. No total, ela aparece quatro vezes, sendo dita duas vezes por Vitor e duas por Marcos, como

pode ser visto nas linhas 604, 605, 608 e 609. Parece que essa repetição é um sinal de que a informação foi processada e entendida, agora também por Marcos.

Levando em consideração o tema de interesse deste trabalho, que é o processo de construção de consenso, é possível tirar algumas conclusões a partir da análise empreendida até então:

- a) a formação do consenso deve ser entendida como resultado de um processo interacional, em que não é possível definir, aprioristicamente, quais temas e aspectos devem ser trabalhados mais intensamente e detalhadamente pelo locutor com os seus interlocutores para se chegar ao consenso. É na e pela enunciação que o consenso se forma. Por mais que o gestor educacional tenha planejado e preparado a reunião (selecionando os aspectos que, sob o seu ponto de vista, são importantes para construir a base conceitual necessária para se chegar ao consenso), os interlocutores, na interação, é que definem o que deve ser aprofundado, expandido e esclarecido por ele.
- b) para a formação do consenso, é necessário que os interlocutores tenham uma base de conhecimento comum, considerando que eles provêm de áreas de conhecimento diferentes. Cabe ao gestor educacional construir essa base com os conselheiros;
- c) além da base de conhecimento comum, é necessário, ainda, trabalhar um outro aspecto: o social. O consenso é formado em conjunto, por todos os participantes, na interação. Considerando que cada pessoa tem a sua experiência, os seus valores, o seu modo de ver o mundo, no grupo, é necessário formar uma base de valores comuns que valham para aquele colegiado. É necessário, pois, formar um consenso no grupo, no que diz respeito aos valores, à ética, à conduta válida/os para o contexto em que se está inserido.
- d) o modo indireto e implícito de descrever dados, fatos e coisas pode fomentar a construção do consenso;

Finalizada a análise dos excertos que constituem a fase um, intitulada “em busca de um consenso”, passamos, na próxima seção, à fase dois.

5.2. Análise de fatos linguísticos - fase dois: consolidando o consenso

A fase dois da análise é formada por quatro excertos. Eles integram a parte cinco da estrutura apresentada na Metodologia, intitulada “apresentação de propostas de reajuste de mensalidades para 2013”.

Diferentemente da fase um, em que cada excerto abordava um tema, nesta fase os quatro excertos (4, 5, 6 e 7) tratam da mesma temática: propostas de reajuste do valor das mensalidades para o ano de 2013. É importante lembrar que cabe ao gestor educacional apresentar, anualmente, o orçamento da escola e a proposta de reajuste de mensalidades ao Conselho Escolar. Essa é uma norma antecedente que regulariza a sua atividade de trabalho. Vejamos como Vitor renormalizou essa norma, considerando a sua experiência e os seus valores. Começamos pelo excerto 4, que segue abaixo:

Figura 14 – Excerto 4

1108	VITOR:	então eu fiz as- os ↑ cálculos né de como é que ficaria
1109		a mensalidade, (0.5) ↑ com ↑ com esses aumentos de de
1110		mensalidade, .h e depois eu joguei um porquinho eu fiz
1111		propostas (.) ↑ né (.) a proposta ↑ um seria a ↑ ssim
1112		(0.5) ano pa ↑ ssado >nós fizemos um aumento< de até
1113		no:ve virgula <u>cinco</u> por cento ↑ °né°
1114		(1.3)
1115	VITOR:	proposta (>dois é assim ó<) se pegá um aumento de <u>nove</u>
1116		por cento como é que <u>fi:ca</u> ↑ né a mensalidade
1117	JARDEL:	°tem que ↑ ser xx xx xx°
1118		(1.1) ((algumas pessoas falam em volume bem baixo))
1119	JOANA:	°no:ve por cento°-
1120	VITOR:	=esse aqui é é o: aumento com- com
1121		↑ nove por cen ↓ to
1122		(1.3)
1123	VITOR:	na proposta DÓ:is, eu- eu fiz (.) percentuais vari ↑ ados
1124		de aumen ↑ to
1125		(0.7)
1126	VITOR:	né: <pensando (0.4) ã: > <u>justamente</u> nessa- (.) nessa
1127		lei ↑ tura ã: :: ((ruído bem alto do gravador))
1128		(2.2)
1129	VITOR:	°xx (.) eu misturei°
1130		(5.0)
1131	VITOR:	°tá: (.) aqui eu fiz um um (pra ver)° eu puxei pra <u>BAIXo</u>
1132		°°tá°°
1133		(0.4)
1134	VITOR:	[alguma coisa ↑ né]
1135	JARDEL:	[a média geral pra ↑ bai]xo
1136		(.)
1137	VITOR:	>°o que eu ↓ fiz°< de pri ↑ meiro a quarto a: no, (.) eu
1138		pensei em a gente <u>não</u> virá pra casa dos seiscentos
1139		(1.0)
1140	VITOR:	olhando pra concorrência.
1141		(0.4)

1142	VITOR:	olhando pra concorrência nin↑guém ninguém, BA:te
1143		(.) nos seiscentos
1144		(.)
1145	VITOR:	nas séries iniciais °do fundamental° (.) né:
1146		(.)
1147	VITOR:	então: (.) É uma maqui↑agem né=
1148	JARDEL:	=é uma estratégia↓a=

Fonte: Transcrição da interação – Apêndice B.

Neste primeiro momento, passo à elucidação da instauração do quadro da enunciação. Ao se posicionar como locutor, Vitor explica aos interlocutores que fez propostas de reajuste de mensalidade, que serão apresentadas aos conselheiros. Ele se apresenta como sujeito de seu enunciado remetendo a ele próprio como “eu”. Ao contrário dos outros excertos analisados anteriormente, neste identificam-se várias ocorrências explícitas do uso do pronome pessoal “eu”, como pode ser visto nos enunciados a seguir proferidos por Vitor: “eu fiz os cálculos né”(linha 1108); “eu joguei um pouquinho” (linha 1110); “eu fiz propostas né” (linha 1111); “eu fiz percentuais variados de aumento” (linhas 1123 e 1124); “eu misturei” (linha 1129); “eu fiz um um (pra ver)” (linha 1131); “eu puxei pra baixo ta” (linha 1131); “o que eu fiz” (linha 1137); “eu pensei” (linha 1138).

A repetição acentuada do pronome pessoal “eu” talvez evidencie a preocupação de Vitor de assumir-se no papel de sujeito que toma para si a responsabilidade de fazer propostas de reajuste de mensalidades e de apresentá-las ao Conselho. Afinal, essa tarefa é de sua responsabilidade enquanto gestor escolar. Talvez por isso é que ele utilize, desta vez, a primeira pessoa do singular, quando, normalmente, emprega a primeira pessoa do plural.

Para além das ocorrências do “eu”, outras formas linguísticas indicadoras de pessoa são usadas pelo locutor: os pronomes pessoais “nós” e a “gente” - “nós fizemos um aumento” (linha 1112); “eu pensei em a gente não virá pra casa dos seiscentos” (linha 1138). Esses pronomes podem ser entendidos, assim como nos excertos anteriores, como um “eu” ampliado, ou seja, “nós” e “a gente” refere Vitor e os demais integrantes do Conselho.

No que diz respeito à marca de alocutários, não há a aparição do pronome pessoal “tu” ou de “você” nesse excerto. Todavia, como possíveis marcas de um interlocutor na fala de Vitor, chamo a atenção para as partículas “né” e “ó”. No meu entendimento, ao fazer uso delas, o locutor instaura diante de si um “tu”, que, em um processo de inversibilidade característico da enunciação, assume a posição de “eu”.

Com relação às marcas que indicam a noção de tempo e espaço na enunciação, podem ser visualizadas, por exemplo, as a seguir: “depois eu joguei um pouquinho” (linha 1110); “ano passado nós fizemos um aumento” (linha 1112); “esse aqui é o aumento com com nove por cento” (linhas 1120 e 1121); “aqui eu fiz um (pra ver)” (linha 1131); “eu puxei pra baixo” (linha 1131). Esses indicadores de subjetividade sublinhados apontam, por um lado, para o tempo da enunciação, que se dá a partir da instância de discurso, e, por outro lado, para o lugar da enunciação, que apontam para o lugar na tabela que está sendo projetada em relação ao locutor ou ao interlocutor.

As marcas destacadas acima permitem que o locutor se institua como sujeito fazendo uso de signos específicos, ou seja, de indicadores de subjetividade, expressando a sua personalidade quanto a sua situação temporal e espacial. Além dos índices específicos, outras marcas que expressam subjetividade podem ser percebidas no excerto em análise,

Vitor, ao se posicionar como locutor, informa aos seus alocutários que fez cálculos para verificar como ficaria o valor da mensalidade a partir das propostas que seriam apresentadas por ele. Ele diz: “então eu fiz as- os cálculos né de como é que ficaria a mensalidade, com com esses aumentos de de mensalidade, e depois eu joguei um pouquinho eu fiz propostas né” (linha 1108 à linha 1111). Além dos indicadores de subjetividade já mencionados anteriormente, chama a atenção, nesse enunciado, o uso do verbo “jogar”, que pode demonstrar a tentativa de execução de diferentes combinações por parte do locutor (no caso em questão, de valores de mensalidade) e do uso da locução adverbial “um pouquinho”, que relativiza essas tentativas. Com relação ao diminutivo, ele é um recurso morfológico polissêmico, que pode expressar tamanho reduzido, ironia, avaliação, afetividade. No caso em questão, o diminutivo demonstra que o locutor fez algumas (poucas) tentativas para verificar como ficaria o valor da mensalidade.

Depois dessa introdução feita por Vitor do processo realizado até chegar às propostas, ele, então, as apresenta aos seus interlocutores. Ele inicia dizendo “a proposta um seria assim ano passado nós fizemos um aumento de até nove vírgula cinco por cento” (linha 1111 a 1113).

Como se percebe, Vitor apresenta a proposta um de maneira muito implícita. Ele apenas informa que, no ano anterior, “nós fizemos” um aumento de até 9,5%, mas não diz explicitamente que uma de suas propostas é manter o mesmo

percentual aprovado no ano anterior pelo Conselho. Apenas se entende que esta é a sua sugestão ao perceber que ele já inicia um novo turno de fala, apresentando a proposta dois (linha 1115). É preciso lembrar que Vitor fazia uso, no momento da interação, de uma apresentação de Power Point, em que as propostas trazidas por ele podiam ser visualizadas. Talvez, com o auxílio visual, não se fizesse necessário explicar que aquela era sua proposta, uma vez que isso podia ser visto na tabela projetada. Contudo, considerando que se estabelece um novo aqui-e-agora no momento da análise, torna-se difícil de compreender que essa é a sua primeira proposta.

Nota-se que Vitor, na sua atividade de trabalho, leva em consideração as normas antecedentes – praticar percentuais de aumento iguais em todos os níveis de ensino era uma norma antecedente da escola. No entanto, ele renormaliza essa norma e apresenta outras propostas ao Conselho. Ele encontra meios de preencher os espaços vazios que são característicos de toda atividade de trabalho.

Dando sequência ao seu turno de fala, Vitor apresenta a proposta dois, que prevê percentuais diferenciados de reajuste de mensalidade nos quatro níveis de ensino. Vitor diz: “na proposta dois, eu eu fiz percentuais variados de aumento né pensando justamente nessa- nessa leitura ã” (linhas 1123 a 1127). A fala de Vitor é marcada por repetições (linhas 1123, 1126), pausas (linhas 1123, 1126), seguidas de silêncio (linhas 1125, 1128). Essas marcas linguísticas demonstram que o tema abordado é delicado e, por isso, precisa ser formulado com cuidado.

É interessante notar que Vitor faz uso da expressão “nessa leitura” para se referir à ideia discutida anteriormente com os seus interlocutores de praticar valores diferenciados nos quatro níveis de ensino da escola. De acordo com a gramática, os pronomes demonstrativos, quando aplicados a tempo já passado, comumente são representados por “esse” e suas flexões. No caso em análise, o pronome “essa” assume justamente esta função: fazer referência a algo discutido em um momento anterior da interação com os conselheiros. Pela repetição do pronome e da partícula “ã” (linha 1127), percebe-se que Vitor formula com hesitação e cuidado o seu enunciado, talvez por estar inseguro quanto à avaliação dos conselheiros de praticar percentuais diferenciados nos níveis de ensino.

Considerando que esta é uma proposta nova (praticar percentuais diferenciados de aumento), ainda não há, no grupo, um consenso de que isso seja o melhor para a escola. Até aquele momento (o da reunião em que o assunto foi

pautado), o consenso (ou a norma antecedente) vigente era o/a de que todos os níveis de ensino recebiam, no final de cada ano, um reajuste igual no valor das mensalidades, que passava a vigorar a partir do início do ano letivo seguinte. A hesitação de Vitor ao apresentar uma proposta diferente aos conselheiros mostra a busca dele por renormalizar essa norma.

Vitor, ao explicar, nas linhas subsequentes, qual o procedimento adotado por ele ao elaborar a proposta dois, se enuncia em um tom de voz baixo e deixa pausas (linhas 1130 e 1133) entre as frases, como se estivesse formulando com hesitação o seu enunciado. Duas vezes Vitor utiliza a expressão “tá” (linhas 1132 e 1131), convocando, assim, o grupo à adesão, mas nenhum dos alocutários assume o turno de fala, em sinal de concordância ou negação. Três verbos diferentes são empregados por Vitor para explicar uma ação sua, realizada no passado: “eu misturei” (linha 1129), “eu fiz um um (pra ver)” (linha 1131), “eu puxei pra baixo” (linha 1131), mas nenhum deles têm uma carga semântica capaz de precisar a ação realizada por ele.

Além de os verbos empregados serem imprecisos, a explicação sobre o que Vitor “puxou para baixo” também o é: “alguma coisa né” (linha 1134). A hesitação na formulação de sua fala mostra, mais uma vez, que o tema abordado é delicado para ele. Vitor parece não encontrar as palavras certas e precisas para se expressar. Jardel, ao assumir o seu turno de fala, na linha 1135, sobrepõe a sua fala a dele e diz: “a média geral pra baixo” (linha 1135). A partir da intervenção de Jardel é que se entende qual o procedimento adotado por Vitor na elaboração da proposta dois: ele baixou a média de reajuste de mensalidades de modo diferenciado nos quatro níveis de ensino.

Depois da fala de Jardel, Vitor parece mudar o modo de se enunciar: ele explica, a partir da linha 1137, claramente a sua ação: “o que eu fiz de primeiro a quarto ano, eu pensei em a gente não virá pra casa dos seiscentos olhando pra concorrência” (linhas 1137 a 1140). Diferentemente dos turnos de fala anteriores, em que havia pausas e repetições, nesse enunciado Vitor é direto e acentua partes que considera relevantes (linhas 1138 e 1140).

Interessante notar que o locutor alterna da primeira pessoa do singular “eu pensei” para a forma plural “a gente”. Inicialmente, Vitor demonstra, por meio do verbo “pensei”, que ele está expressando a sua opinião sobre o assunto e, depois, quando indica algo que precisa ser decidido pelos conselheiros, ele modifica para “a

gente”. Nota-se, nesse enunciado, que Vitor tem clareza dos papéis assumidos por cada participante na interação: são os conselheiros que devem decidir sobre o valor das mensalidades e do percentual de reajuste em cada nível de ensino. A forma “a gente” não deixa o locutor fora do processo, mas inclui aqueles que são os responsáveis pela tarefa: os conselheiros.

Para justificar aos conselheiros o motivo de não querer cobrar mais de R\$ 600,00 no Ensino Fundamental I, Vitor utiliza o seguinte argumento: “olhando pra concorrência ninguém ninguém bate nos seiscentos nas séries iniciais do fundamental né” (linhas 1142 a 1145). Incluindo a prática de outras escolas no seu discurso, Vitor dá uma sustentação e uma credibilidade maior à sugestão dada por ele de que não “virá pra casa dos seiscentos”. Considerando que o valor das mensalidades é um dos aspectos avaliados pelos pais na hora de efetivar a matrícula dos filhos, praticar um valor de mensalidade superior às escolas concorrentes pode significar perda no número de matrículas, o que não seria bom para a escola.

Importante chamar a atenção para a mudança na forma como o locutor apresenta a proposta um e a proposta dois aos conselheiros: a primeira delas é exposta sem hesitação e mitigação pelo locutor ao interlocutor. Talvez, por já haver um consenso formado no grupo em relação à prática de cobrar o mesmo percentual de reajuste de mensalidade em todos os níveis de ensino, ela pode ser demonstrada por Vitor de maneira direta e objetiva. Por outro lado, ao fazer alusão à proposta dois, Vitor se enuncia de modo muito implícito, com hesitação e, por vezes, sem se fazer entender. O que emerge, nessa enunciação, é um sujeito cuidadoso, cauteloso e inseguro em relação à temática abordada.

Duraffourg (2007, p. 69) afirma que “trabalhar será sempre questão de confrontação da inteligência humana às incertezas do momento presente”. No excerto em análise, percebe-se que Vitor faz uso de si de um modo muito particular. Ele menciona a prática de outras escolas para justificar por que não se deve praticar determinados valores no Ensino Fundamental I. O uso de si por si é o uso de seu corpo, de sua inteligência, de sua experiência, de sua história para a tomada de decisões.

Vejamos a sequência da apresentação da proposta dois no excerto abaixo:

1165	VITOR:	[a:::] o funda[menta:l dois,]
1166	?:	[quinientos e vin]te
1167	VITOR:	eu pensei esse ↓si:m .h esse ;não pode fugir .h do do
1168		do: (.)
1169	?:	[xx xxx]
1170	VITOR:	[maior aumento] que a gente pre[cisa.]
1171	BRUNO:	[eu coloca]ria ali ;dez
1172		chegaria à seiscentos e dezeno:ve
1173		(2.3)
1174	MARCOS:	que: que é o:nde nós estamos com [um bu;racó]
1175	VITOR:	[eu bote:i] ;dez (do
1176		primeiro ao qua:rtó) [outro seiscentos e dezesseis]
1177	?:	[°x xx xx xx°] ((trecho em que
1178		muitas pessoas falam juntas))
1179		(.)
1180	BRUNO:	↓lá em cima os de:z por cento dá seiscentos e
1181		deze ↓no:ve eu não ;sei
1182		(0.5)
1183	VITOR:	e no ensino ;médio (.) tam;bém (.)aí a gente tá aqui
1184		pra fazê a leitura (se a gente)
1185		(.)
1186	VITOR:	va:i (0.7) prum aumento real de nove por ce:nto f:ica
1187		nos setecetos e quatorze, (.) ↑o:u se ficamos também
1188		no arredondamento de seiscentos e noventa e ci:nco=

Fonte: Transcrição da interação – Apêndice B.

Dando sequência à elucidação da proposta dois, o locutor se apropria da língua e indica o tópico a ser abordado por ele: “o fundamental dois” (linha 1165). Em sobreposição à fala de Vitor, um conselheiro (que não foi identificado) diz o valor pensado pelo gestor educacional para esse nível de ensino: “quinientos e vinte reais” (linha 1166). Possivelmente, o conselheiro visualizou essa informação na tabela projetada e a antecipou ao alocutário. Vitor, ignorando a fala do conselheiro, inicia um novo turno de fala e mostra a sua opinião sobre os valores de mensalidade no Ensino Fundamental II: “eu pensei esse sim esse não pode fugir do do do maior aumento que a gente precisa” (linhas 1167 a 1170). Alguns indicadores de subjetividade podem ser percebidos na fala de Vitor, como o pronome pessoal “eu”, para expressar o seu ponto de vista, o advérbio “esse”, para fazer referência ao Ensino Fundamental II, a forma “a gente”, para designar a escola, os conselheiros e o gestor educacional. Em sua fala, Vitor enfatiza que, sob a sua ótica, é o Ensino Fundamental II o nível de ensino em que deve haver o maior aumento de mensalidade no ano seguinte.

Outros conselheiros assumem a posição de locutor e, em um processo de reversibilidade, co-constroem o referente com o alocutário. Depois de Vitor indicar o tópico a ser discutido e apresentar o seu ponto de vista sobre ele, Bruno se enuncia e sugere aumentar dez por cento no Ensino Fundamental II, em vez de nove, como proposto por Vitor. Ele diz: “eu colocaria ali dez chegaria a seiscentos e dezanove”

(linhas 1171 e 1172). Conjugando o verbo na primeira pessoa do singular, no futuro do pretérito do indicativo, o locutor modaliza a sua sugestão e demonstra ser uma suposição de algo que pode acontecer no futuro, em um tempo diferente do da instância do discurso. O advérbio de lugar “ali”, usado pelo locutor, nesse segmento, remete ao nível de ensino a que ele se refere: Ensino Fundamental II.

O locutor Marcos, ao assumir o seu turno de fala logo depois do de Bruno, afirma o seguinte: “que que é onde nós estamos com um buraco” (linha 1174). Marcos demonstra concordar com Bruno que é necessário prover um reajuste maior no Ensino Fundamental II e justifica o motivo de fazê-lo - em razão de a relação entre despesas e receitas nesse nível de ensino não ser boa. Interessante perceber que, no início da interação, esse não era o seu posicionamento. Marcos entendia que, em alguns níveis de ensino, dentre eles o Ensino Fundamental II, era necessário investir para se ter alunos, posteriormente, nos outros níveis de ensino. A aceitação de que algo pode/deve ser modificado no Ensino Fundamental II se deu durante a interação. Ela foi co-construída com os interlocutores, no aqui-e-agora da enunciação.

Um outro aspecto que chama a atenção na fala de Marcos é o léxico utilizado por ele ao se referir ao Ensino Fundamental II: “buraco”. O termo “buraco” é utilizado, frequentemente, na área econômica para designar prejuízo ou déficit. No caso em questão, ao empregar o termo, Marcos indica que há um déficit (considerável) no Ensino Fundamental II, uma vez que o substantivo “buraco” dá uma noção de intensidade e de gravidade da situação.

Se compararmos o modo como Vitor se enuncia (no excerto 1) para designar a relação entre despesas e receitas no Ensino Fundamental II com o modo como Marcos o faz (no excerto 5), nota-se um “agravamento” da situação – “relação não muito boa” x “buraco”. Vitor utiliza o modalizador “não muito” para “atenuar” a gravidade da situação descrita por ele, enquanto Marcos faz uso de um substantivo que especifica a sua gravidade.

Se pensarmos nos papéis assumidos durante a interação, perceberemos que Vitor sente a necessidade de formular os seus enunciados de modo mais implícito para não entrar em confronto de idéias e de posicionamentos com os seus interlocutores, uma vez que, estando os conselheiros em um nível hierárquico superior ao dele, Vitor precisa “persuadi-los”, por meio de palavras, para que, no

final, sua proposta seja aceita e aprovada. Por outro lado, Marcos pode se enunciar de modo direto e explícito, sem se preocupar tanto com a manutenção das relações.

Parece que houve uma mudança significativa no modo de Marcos ver a questão da relação entre despesas e receitas no Ensino Fundamental II: no início da interação, ele defendia a ideia de que o déficit nesse nível de ensino era justificável; nesse excerto, por sua vez, Marcos reconhece que há um problema nesse nível de ensino e se empenha, junto com os demais conselheiros, em modificar a situação (no caso em análise, concordando em aumentar mais o percentual de reajuste nas mensalidades desse nível de ensino).

Nas linhas seguintes, da 1177 a 1191, várias pessoas falam e discutem sobre os valores e os percentuais de aumento no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Em conjunto, procuram definir o que parece ser o mais adequado à realidade da Escola.

Já a partir da linha 1207, discute-se sobre as implicações da aprovação da proposta dois no orçamento da escola e apresenta-se, então, a proposta três. Vejamos o excerto a seguir:

Figura 16 – Excerto 6

1207	VITOR:	[↓ qual a] difere:ença (.) a gente
1208		de:ixa de ganhã >dois mil aqui dois mil aqui< que
1209		representa <três>
1210	JOANA:	no:ssa a: xx ((outras pessoas também falam algo))
1211	VITOR:	<↑ três e quinhentos> por mês
1212		(0.5)
1213	VITOR:	o:u quarenta e um mil no mês
1214		(0.4)
1215	JOANA:	a não
1216		(0.4)
1217	BRUNO:	a me:nos
1218		(.)
1219	VITOR:	a menos.
1220		(0.6) ((ouve-se uma buzina de carro))
1221	?:	[xx (o ideal seria:)] ((outras pessoas também falam aqui))
1222		
1223	VITOR:	[(eu tô pensando a aumento)] ide:al (.) que é oito
1224		ponto cinco
1225		(0.7)
1226	VITOR:	↑né (.) eu coloquei assim >eu acho que oito ponto
1227		cinco é< o nosso (.) ide:al
1228		(1.0)
1229	VITOR:	DA lei↑tura que >eu estou fa↑zendo< né sabendo que a
1230		gente pode tá (°realmente°) fazendo (meio que) uma
1231		leitura equivoc:da de todo o cená:rio
1232		(1.2)
1233	CARLOS:	.h é [mas]
1234	VITOR:	[tem] uma- uma proposta três
1235		(0.6)

1236	VITOR:	é basicamente a proposta dois só que
1237		aqui é um aumento de nove virgula quatro, pro:
1238	MARCOS:	fundamental dois
1239	VITOR:	[fundamental dois] e mantendo o
1240		ensino médio é: no aumento de: de nove por cento
1241		também né
1242		(.)
1243	VITOR:	há aí seria uma diferença (0.6) geral né (.) de:
1244		cento e trinta e quatro reais, e que
1245		[seria]=
1246	JARDEL:	[mas tá-]
1247	VITOR:	o ideal
1248	JARDEL:	*mas tá bom né*
1249		(.)
1250	VITOR:	porque os outros aqui: (.) estão
1251		<compen[sando] um pouco essa]
1252		

Fonte: Transcrição da interação – Apêndice B.

Vitor, ao se apropriar da língua, informa ao(s) alocutário(s) que a proposta dois teria como consequência, para o orçamento da escola, uma perda de R\$ 3.500,00 por mês e R\$ 41.000,00 no ano. É necessário entender que essa diferença se dá em função de haver, na proposta feita, percentuais diferentes nos quatro níveis de ensino, sendo que, em alguns deles, o reajuste é menor que 9,5% (que é o percentual aprovado em todos os níveis de ensino no ano anterior).

Percebe-se que essa proposta não agrada aos conselheiros. Joana, em dois momentos da interação, expressa essa reprovação de maneiras diferentes. Na linha 1210, ela utiliza a interjeição “nossa”, demonstrando espanto em relação aos números apresentados por Vitor. Já na linha 1215, Joana diz “a não”, mostrando estar em desacordo com o fato de a Escola deixar de ganhar um valor significativo por ano, caso a proposta seja aprovada.

No intuito de certificar-se de que compreendeu corretamente o exposto por Vitor, Bruno assume o turno de fala e diz, na linha 1217, “a menos”, ao que Vitor responde afirmativamente “a menos”, na linha 1219. Várias pessoas falam na sequência, mas não é possível compreender, no áudio, o que elas enunciam. O “murmúrio” dessas pessoas pode indicar inquietação e desacordo com a proposta apresentada.

O que deve ser ressaltado aqui é que a proposta dois foi refutada por parte dos conselheiros não em razão da sugestão de praticar percentuais de reajuste diferenciados nos quatro níveis de ensino, mas sim, em função da perda de dinheiro que percentuais menores de reajuste em alguns níveis poderiam implicar para a Escola. É importante lembrar que um dos objetivos da Escola é se manter

financeiramente viável. Aprovar uma proposta como a apresentada por Vitor significaria ir de encontro com esse objetivo.

Percebe-se, nesse segmento, um debate de normas entre os conselheiros. Para eles, “deixar de ganhar” R\$ 41.000,00 no ano vai contra os seus próprios valores e os da instituição. Os conselheiros, sabendo que a Escola depende do valor das mensalidades para, dentre outros, manter a sua infraestrutura, pagar os professores e investir em melhorias, preferem praticar um reajuste maior de mensalidade do que o sugerido por Vitor na proposta dois para garantir que a escola continue sendo viável financeiramente.

Depois desse debate, em que vários conselheiros falam de maneira ininteligível, Vitor inicia um novo turno de fala e diz: “eu tô pensando a aumento ideal que é oito ponto cinco né eu coloquei assim eu acho que oito ponto cinco é o nosso ideal” (linhas 1223 a 1227). Nesse segmento, Vitor compartilha com os conselheiros que o percentual de aumento que ele imagina ser o ideal é de 8,5%. Através das expressões “eu tô pensando”, “eu coloquei”, “eu acho”, Vitor, ao mesmo tempo em que assume a responsabilidade sobre a informação trazida, também a modaliza por meio do verbo “achar”.

O interessante é o que Vitor diz no turno de fala seguinte: “da leitura que eu estou fazendo né sabendo que a gente pode tá (realmente) fazendo (meio que) uma leitura equivocada de todo o cenário” (linhas 1229 a 1231). Inicialmente, Vitor especifica aos conselheiros que o reajuste de 8,5% é o considerado ideal por ele, a partir da “leitura que eu estou fazendo”, ou seja, segundo a sua interpretação dos dados e do seu ponto de vista. Emerge daí um sujeito inseguro, que não tem certeza de que a interpretação que está fazendo está correta. Depois, ao incluir os conselheiros na “leitura”, por meio da forma “a gente”, Vitor faz uma avaliação de maneira muito implícita, utilizando modalizadores, como por exemplo “pode realmente tá fazendo”, “meio que”. Por meio deles, Vitor atenua a ação de fazer “uma leitura equivocada de todo o cenário”. O locutor, ao se apropriar da língua, institui-se como um sujeito precavido, que alerta os conselheiros de que ele pode estar fazendo uma interpretação errada dos dados. Ao fazer esse alerta, Vitor convoca os conselheiros a refletirem com ele a respeito das “leituras” feitas e partilha com eles a responsabilidade sobre o fato.

Depois de uma pequena pausa (1,2 – linha 1232), Carlos inicia um turno de fala e diz “é mas” (linha 1233). Embora ele não finalize o seu enunciado, pode-se

depreender de sua fala, através da expressão “é”, que ele concorda com a possibilidade de se estar fazendo uma interpretação equivocada dos dados, mas, por outro lado, por meio da conjunção “mas”, ele indica oposição a essa suposição. Carlos posiciona-se, desse modo, como alguém que está em consonância com o apresentado por Vitor.

Em sobreposição à fala de Carlos, Vitor assume o turno e diz que “tem uma uma proposta três” (linha 1234). A partir da linha 1236, Vitor explica que essa proposta é praticamente igual à dois. A diferença entre elas está no percentual de aumento sugerido para o Ensino Fundamental II (9,4% em vez de 9%) e para o Ensino Médio (9% em vez de 6,7%). Diferentemente de quando Vitor expôs a proposta dois, desta vez os conselheiros não se manifestam contrariamente à sugestão, mesmo depois de Vitor elucidar as consequências desse reajuste no orçamento da escola. Ao contrário, um dos conselheiros, Jardel, inclusive faz uma avaliação positiva do resultado que essa sugestão teria no orçamento da escola, caso fosse aprovada: mas tá bom né” (linha 1248). A conjunção adversativa “mas” empregada pelo conselheiro está em oposição à informação de Vitor de que haveria uma diferença geral de R\$ 134,00 (linhas 1243 e 1244) no orçamento da escola.

Comparando a proposta três com a dois, de fato, “tá bom”, considerando que a perda financeira seria bem menor nesta do que na proposta dois (R\$ 134,00 em vez de R\$ 3.500,00, como na proposta dois). Vitor diz que a diferença “seria o ideal, porque os outros aqui estão compensando um pouco essa” (linhas 1247, 1250 e 1251). Embora Vitor não finalize seu enunciado, entende-se que os outros níveis compensariam o déficit que ainda se apresenta em um dos níveis de ensino.

Essas três propostas eram as que Vitor tinha preparado para a reunião. Elas estavam prontas e foram apresentadas ao Conselho Escolar com auxílio de um recurso visual. No entanto, durante a interação, ao perceber que a ideia de praticar percentuais de reajuste variados entre os níveis de ensino foi aceita pelos conselheiros, Vitor faz ainda uma quarta sugestão. Ela pode ser vista no excerto 7 a seguir:

1314	VITOR:	[outra questão que a gente poderia trabalhá também e]
1315		algumas escolas fazem é (.) o pri:meiro ano do ensino
1316		médio que é o "a:no" que você CAPta (1.1) eles tao
1317		acabando o [ensino médio]
1318	?:	[po:de fazê uma diferença]= ((várias pessoas falam))
1319	VITOR:	=o pri:meiro a:no (.) ser
1320		<diferen:te> né
1321	MARCOS:	do segundo e dos terceiro [ano]
1322	VITOR:	[e o] segundo +ano (.) que
1323		tem um custo maio:r porque (.) tem uma diminuição de
1324		alunos (no) segundo e terceiro a:n[os]
1325	MARCOS:	[aume]nta um
1326		pouquinho
1327	BRUNO:	é: eu acho que é: [isso seria:]
1328	JARDEL:	[isso é legal?] é legal? essa
1329		diferenciação no ensino [médio ali?]
1330	VITOR:	[pois é:]
1331		(0.5)
1332	JARDEL:	[no primeiro ano]
1333	?:	[PO:de]
1334	VITOR:	[o::] ((nome do colégio omitido)) <u>tem</u> essa
1335		diferenciação, [xx xx]
1336	BRUNO:	[eu acho que] eu acho que então é
1337		melhor, é melhor então fazê essa [dife↑rença]

Fonte: Transcrição da interação – Apêndice B.

Nesse recorte enunciativo, Vitor sugere ao Conselho Escolar praticar valores diferentes também entre as séries do Ensino Médio, ou seja, na primeira série praticar um valor um pouco inferior do que na segunda e na terceira séries. Vejamos, inicialmente, como se institui o “quadro figurativo da enunciação” nesse excerto.

Explicitamente, há apenas três ocorrências do pronome pessoal “eu” em falas do conselheiro Bruno: “é eu acho que é isso seria” (linha 1327) e “eu acho que eu acho que então é melhor, é melhor então fazê essa diferença” (linhas 1336 e 1337). O uso do “eu” e do verbo “achar” conjugado na primeira pessoa denota a opinião do conselheiro a respeito da sugestão dada por Bruno.

Outra marca linguística indicadora de pessoa também pode ser identificada no excerto em análise: “a gente”. Assim como visto nos excertos anteriores, a forma “a gente” assume a função de um “eu” ampliado, ou seja, o gestor escolar e os conselheiros.

As marcas de presença de um alocutário são perceptíveis de diferentes formas: através do uso do pronome pessoal “você” – “o primeiro ano do ensino médio que é o ano que você capta” (linhas 1315 e 1316), bem como através da interrogação - “isso é legal? essa diferenciação no ensino médio ali?” (1328 e 1329) e da partícula “né” – “o primeiro ano ser diferente né” (linhas 1319 e 1320).

Com relação ao pronome pessoal “você”, Fiorin (1996) afirma que ele pode ser empregado com um certo grau de indeterminação. O autor (p. 85 – 101) mostra que “você” pode aparecer no lugar: a) da primeira pessoa do singular; b) da primeira pessoa do plural; c) da segunda pessoa do singular; d) da segunda pessoa do plural. No excerto em questão, “você” é indeterminado e genérico. Não é possível definir quem é o “tu” interpelado por Vitor em sua fala.

Quanto à interrogação, ela implica, de acordo com Benveniste (1970/2006, p. 86), “um processo de dupla entrada”: o locutor se apropria da língua para demandar uma resposta de um “tu”, que, nesse caso, é o gestor escolar. Quanto à partícula “né” (forma reduzida de não é), embora não suscite necessariamente uma resposta do interlocutor, ela institui um “tu” na enunciação.

Esse fato enunciativo, assim como os demais analisados anteriormente, também apresenta marcas do tempo e do espaço no enunciado. Com relação ao espaço, nota-se a presença de índices de ostensão: “isso é legal?” (linha 1328) e “é melhor fazê essa diferença” (linha 1337). Conforme Benveniste (1970/2006, p. 85), esses “termos implicam um gesto que designa o objeto ao mesmo tempo que é pronunciada a instância do termo”. No caso em questão, “isso” refere-se à prática de cobrar valores variados nas três séries do Ensino Médio e “essa” refere-se à diferença.

No que diz respeito à indicação de tempo, pode-se destacar a seguinte expressão: “eles tão acabando o ensino médio” (linhas 1316 e 1317), que apresenta uma locução verbal que indica temporalidade. Por meio dessa marca, Vitor expõe a situação temporal do “ele” (ausente, não-pessoa) em relação a si próprio e aos seus interlocutores durante a sua fala.

Essas marcas linguísticas têm a função de estabelecer o tempo e o espaço da enunciação, permitindo que os locutores se instituem como sujeitos, fazendo uso de elementos linguísticos que expressam personalidade, temporalidade e espacialidade.

Além dos índices específicos, os procedimentos acessórios também permitem evidenciar a emergência da subjetividade e a singularidade da enunciação.

No início do excerto, Vitor se instaura no discurso e diz: “outra questão que a gente poderia trabalhá também e algumas escolas fazem é o primeiro ano do ensino médio que é o ano que você capta” (linha 1314 à linha 1316). Observa-se que Vitor, ao fazer a sugestão de praticar um valor diferente na primeira série do Ensino

Médio, menciona que outras escolas adotam a mesma prática – “e algumas escolas fazem”. Ao afirmar que outras escolas já procedem da forma proposta, Vitor demonstra que é uma prática possível de ser adotada, também, na instituição em questão.

Nesse excerto, percebe-se que Vitor não consegue finalizar os seus enunciados. Eles são completados pelos conselheiros, como por exemplo, nas seguintes passagens:

Vitor: o primeiro ano do ensino médio que é o ano que você capta eles tão acabando [o ensino médio] (linhas 1315 a 1317)

?: [pode fazê uma diferença]= (linha 1318)

Vitor: =o primeiro ano ser diferente né (linha 1319 e 1320)

Marcos: do segundo e dos terceiro [ano] (linha 1321)

Percebe-se, através desses exemplos, que os conselheiros, antes mesmo de Vitor explicar em detalhes a sua ideia, já compreendem qual o seu objetivo e co-constroem com ele a nova proposta. Essa atitude pode sugerir uma sintonia entre os conselheiros, que trabalham em conjunto em busca de um resultado financeiro melhor para a escola.

Depois de apresentada a sua ideia, Bruno diz: “é eu acho que é isso seria” (linha 1327). Embora ele não tenha terminado o seu enunciado, através da expressão “é” é possível inferir que Bruno concorda com a sugestão de Vitor de praticar valores diferentes nas séries do Ensino Médio. No entanto, Jardel intervém e pergunta: “isso é legal? essa diferenciação no ensino médio ali?” (linhas 1328 e 1329). Jardel emerge como um sujeito preocupado com questões jurídicas e legais. É como se dissesse: antes de aprovarmos essa ideia, precisamos conferir se ela é viável e possível juridicamente e se não terá implicações para a escola.

A resposta de Vitor “pois é” (linha 1330) demonstra incerteza e dúvida. Essa expressão é muito utilizada no português falado e pode denotar confirmação ou resignação. No caso em questão, é a segunda opção. Depois de uma pequena pausa e da expansão da pergunta por parte de Jardel (no primeiro ano – linha 1332), Vitor diz: “o ((nome do colégio omitido)) tem essa diferenciação” (linhas 1334 e

1335). Ao dizer que outra escola faz essa diferenciação, Vitor parece querer afirmar que, se outra escola o faz, é porque é legal e permitido.

Uma observação é importante: mais para o final da interação (da linha 2533 à linha 2540), Vitor retoma essa questão e explica detalhadamente o que a lei estabelece em relação ao reajuste de matrículas. Parece que ele precisou de um tempo maior para refletir a respeito para, então, dar uma resposta concreta aos conselheiros. Por ter passado um espaço de tempo relativamente grande entre o período em que a pergunta foi feita e a retomada da questão, pode-se dizer que Vitor não se deu por satisfeito com a resposta dada anteriormente, no excerto analisado. Parece que ele se sentiu na responsabilidade de esclarecer o assunto aos conselheiros para que eles ficassem tranquilos quanto à decisão tomada.

Depois de dizer que outra escola adota esse procedimento, Bruno diz “eu acho que eu acho que então é melhor, é melhor então fazer essa diferença”. Em sua fala, Bruno usa duas vezes a conjunção “então”, mostrando, assim, qual a sua conclusão a respeito da temática. É como se fosse uma relação de causa e consequência: se outras escolas praticam uma diferença de valores nas séries do Ensino Médio, então é melhor fazer essa diferença também na escola.

Ao finalizar a análise da segunda fase, intitulada “consolidando o consenso”, algumas questões devem ser retomadas e enfatizadas:

- a) para a formação do consenso, é importante levar em consideração os valores dos participantes e os da instituição. Quando Vitor apresentou a proposta dois e demonstrou que, com ela, a escola teria déficit em alguns níveis, mas que ele seria compensado por outros níveis, alguns conselheiros mostraram-se contrários à ideia, uma vez que ela vai de encontro aos valores e objetivos da instituição;
- b) depois que uma base de conhecimento comum foi construída no colegiado, é mais fácil chegar ao consenso. Cabe ao gestor escolar oferecer subsídios para formar essa base;
- c) depois de o consenso estar consolidado, o gestor escolar praticamente sai de cena e quem entra são os conselheiros. São eles que definem e decidem, por fim, qual será o percentual de reajuste de mensalidade que será praticado em cada nível e nas séries do Ensino Médio. No início, o gestor escolar precisa ser mais ativo, porque precisa fornecer informações e dados aos conselheiros – esse é o seu papel no Conselho. Depois de tê-

lo realizado, ele se torna mais passivo, porque os conselheiros são os que, então, precisam agir.

5.3. Análise de fatos linguísticos - fase três: o consenso formado

A última fase da análise é formada por dois excertos. Eles integram a parte oito da estrutura apresentada na Metodologia, intitulada “tomada de decisão sobre reajuste de mensalidades e orçamento”. No primeiro excerto, os locutores demonstram que o consenso acerca do reajuste das mensalidades e do orçamento da escola está formado. No segundo, Marcos expressa a sua opinião a respeito da decisão tomada pelo Conselho Escolar sobre o reajuste de mensalidade. Vejamos o primeiro deles:

Figura 18 – Excerto 8

2541	VITOR:	aí a gente tem que <publicá> uma planilha de custo que
2542		justifique isso.
2543		(0.6)
2544	VITOR:	como isso ficô evidenciado pelos números né é
2545		(.)
2546	MARCOS:	[é super fácil]

Fonte: Transcrição da interação – Apêndice B.

Nesse excerto, Vitor informa aos seus interlocutores que é necessário publicar uma planilha de custos da escola para justificar à comunidade escolar os motivos do aumento das mensalidades. Como visto no capítulo anterior, a escola precisa fazer essa publicação para estar em conformidade com a Lei Nr. 9870/99. O que é interessante nesse recorte é que Vitor, ao afirmar que “isso ficô evidenciado pelos números” (linha 2544), ou seja, que os dados justificam o percentual de aumento de mensalidade aprovado pelo Conselho Escolar, não finaliza o seu enunciado. Quem o faz é Marcos, que assume o turno de fala e diz: “é super fácil” (linha 2546). Por meio da locução adverbial “super fácil”, Marcos demonstra que estão claros os motivos do reajuste de mensalidade que passam a ser praticados a partir do ano seguinte. A expressão “super”, utilizada frequentemente no português falado, assume, nesse enunciado, a função de marcar a intensidade da facilidade de justificar à comunidade escolar o aumento aprovado.

É importante lembrar que Marcos, no início da interação, quando Vitor demonstrou, por meio de números, que era necessário alterar algo no Ensino Fundamental II para que houvesse um equilíbrio financeiro mais adequado nesse

nível de ensino, mostrou-se resistente à proposta. Já neste momento da interação, Marcos demonstra que entendeu o que os dados evidenciam e que é “fácil” justificar para a comunidade as razões do aumento que será praticado. Essa mudança de posicionamento se deu no aqui-e-agora da interação. Ela foi co-construída pelos participantes ao longo da reunião. Para chegar a esse ponto, foi necessário passar por várias etapas, algumas delas evidenciadas na análise realizada anteriormente.

Através desse excerto, percebe-se que o consenso está formado entre os integrantes do Conselho Escolar. Embora seja apenas um dos participantes – Marcos - que afirma ser “fácil” justificar para os pais e para os demais membros da comunidade escolar a decisão tomada, possivelmente, todos os demais teriam condições de fazê-lo, uma vez que houve um trabalho de construção de base conceitual e de valores no Conselho Escolar que garante que todos possam falar em nome do colegiado.

O que foi renormalizado pelos indivíduos na realização de sua atividade de trabalho – a transformação da norma antecedente (percentual de reajuste de mensalidades igual nos quatro níveis de ensino) em uma nova norma (praticar percentuais de reajuste diferentes entre os níveis) é uma forma de generalidade que foi criada pelos participantes da interação e que passa a valer, agora, para aquele colegiado e para aquela instituição escolar. Durrive (2007, p. 79) afirma o seguinte:

(...) no trabalho, produzimos o tempo todo uma forma de generalidade, justamente por esta dialética entre o geral e o singular. E me parece que a renormatização remete sem parar a este esforço de antecipação diante da confrontação com o real, único e singular – e poderíamos gerir esta confrontação na medida em que nos construímos nós mesmos normas que levam em consideração as normas do ambiente.

Os participantes da interação levaram em consideração as normas do ambiente e construíram, eles mesmos, normas que valem para aquele ambiente e para eles próprios. A partir dessas normas, outras serão criadas permanentemente, porque isso é inerente a toda a atividade humana.

O segundo excerto que integra a terceira fase da análise é o que pode ser visto a seguir:

2645	MARCOS:	eu acho que a- a distribuição diferente assim a:: aos
2646		olhos de quem vai pagá e vai fazê a matrícula:: ela
2647		ficô bem ã::::
2648		(2.1)
2649	MARCOS:	ela ficô:::
2650		(0.9)
2651	MARCOS:	boa assim em termos de [valores né.]

Fonte: Transcrição da interação – Apêndice B.

Nesse excerto, Marcos demonstra a sua opinião em relação à decisão de praticar valores diferentes de mensalidade nos quatro níveis de ensino e nas três séries do Ensino Médio. Diferentemente de outros momentos, em que Marcos era bastante assertivo em sua fala, nessa passagem, ao avaliar a decisão tomada pelo Conselho Escolar, notam-se pausas (linhas 2648 e 2650), hesitações (linha 2647) e repetições (linhas 2647 e 2649), que podem indicar um zelo maior na formulação do enunciado pelo locutor. É como se Marcos estivesse procurando as palavras adequadas para emitir a sua opinião a respeito de uma decisão tomada pelo colegiado.

Depois de enunciar duas vezes “ela ficô bem ã”, “ela ficô”, Marcos diz que a distribuição ficou “boa assim em termos de valores né”. A avaliação positiva de Marcos demonstra que ele está satisfeito com a decisão tomada pelo Conselho Escolar. Marcos, ao emitir a sua opinião, se enuncia também em nome dos pais - “aos olhos de quem vai pagar” (linhas 2645 e 2646), uma vez que ele foi indicado pelos pais para participar do Conselho Escolar, e, por isso, tem “autoridade” para falar em seu nome.

No excerto analisado, como mencionado anteriormente, o consenso está formado. Ele passa a vigorar como a norma válida para aquele colegiado daquele momento em diante. Duraffourg (2007, p. 81) diz que “constatar que os trabalhadores se apropriam das normas, mascaram, transgridem, jogam com elas inventando novas normas, em resumo, renormalizam permanentemente, isto significa que há vida, significa a possibilidade de dominar o sistema”. Por se tratar de uma atividade humana de trabalho, sempre haverá renormalizações, que serão feitas a partir de valores, experiências, histórias pessoais e de um coletivo.

Chegar ao final da reunião com um consenso formado entre os participantes é um processo longo, que envolve vários aspectos. Alguns deles já foram elucidados nas análises realizadas nas duas fases anteriores. Outros são listados a seguir:

- a) o consenso é importante e necessário tanto para o colegiado (uma vez que é sobre ele que novos consensos serão formados) quanto para a

comunidade escolar (para quem é necessário prestar contas das decisões tomadas);

- b) quando é construída uma base de conhecimento comum entre os conselheiros, eles passam a contribuir com sugestões que visam à melhoria da escola e à sustentabilidade dela (no caso em questão, a partir das propostas apresentadas pelo gestor escolar, o Conselho Escolar traz novas sugestões de percentuais de reajuste para que não haja déficit em nenhum dos níveis de ensino da escola);
- c) o consenso é co-construído pelos interlocutores no aqui-e-agora da interação;
- d) durante a interação, os participantes realizam atividades que lhes competem tomando como base o papel que exercem no contexto situacional específico;
- e) o consenso é construído pela superação de cada uma das etapas (demonstradas no capítulo anterior) e acontece a partir da instalação de um “eu” e de um “tu”, que falam de um “ele”, em um aqui-e-agora específicos.
- f) o consenso é formado na e pela enunciação.

Ao final da análise, é possível afirmar que o consenso é resultado de um processo dilatado no tempo, interativo, induzido pela própria instituição, bem como reprodutor dessa. Nele, diferentes participantes desenvolvem atividades específicas relacionadas a seu papel e, com isso, vencem etapas de desenvolvimento lógicas e necessárias no âmbito das ações que lhe competem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar às considerações finais desta tese fez com que eu refletisse sobre várias etapas da caminhada realizada antes e durante o Curso de Doutorado, uma vez que foram elas que me auxiliaram a planejar e a realizar a pesquisa conduzida até aqui: quais as motivações que me levaram a realizar o Doutorado, qual o percurso feito durante a pesquisa e quais as limitações e as contribuições que o estudo apresenta. Nos parágrafos a seguir, procuro responder a esses questionamentos.

Os motivos que me levaram à realização do Doutorado são pessoais e profissionais. Três anos depois de terminar o Mestrado e de aprender a ter uma postura investigativa nas diversas atividades realizadas no meu dia a dia, senti o desejo de continuar os estudos e de realizar o Doutorado. Eu sempre gostei de estudar. Apesar de não ter muito tempo para me dedicar à pesquisa (em razão das atividades profissionais que desenvolvo), para mim, o estudo me impulsiona e me faz ir adiante. Ele me coloca desafios que fazem com que eu saia de uma posição para ir à outra. Em termos profissionais, também havia motivações para a realização do Doutorado. Como professora universitária junto ao Instituto de Formação de Professores de Alemão – IFPLA - e como orientadora educacional, inicialmente, e, depois, na condição de coordenadora pedagógica de uma Rede de Ensino, eu estava em contato, por um lado, com professores em formação, e, por outro lado, com professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares que atuavam (alguns há bastante tempo) em escolas. Na relação com essas pessoas, sempre enfatizei a importância da formação continuada. Sempre acreditei que mais eficiente do que o dizer é o fazer. Por isso, eu mesma investi na minha formação continuada. Outro motivo que me levou a realizar o Doutorado foram os desafios profissionais que fizeram com que eu tivesse de preencher, a meu modo, os “buracos” de normas existentes.

Ao ingressar no Doutorado, eu ainda estava atuando em uma escola como orientadora educacional e no IFPLA como professora. Nessas funções, eu tinha uma rotina de trabalho que permitia que eu organizasse o meu horário de estudo. No entanto, ao final do primeiro ano do Curso, eu fui convidada a assumir a coordenação pedagógica de uma Rede de Ensino com 53 escolas coligadas. O desafio que a mim se apresentou naquele momento foi tão grande que o Doutorado

ficou, por algum tempo, em segundo plano. Nos dois primeiros anos, cursei as disciplinas necessárias para obter os créditos para a finalização do Curso, realizei leituras e participei de grupos de estudos sobre Benveniste e Schwartz, mas não consegui focar na pesquisa. Resultado disso é que, até a qualificação do Doutorado, eu não tinha clareza dos objetivos de meu estudo. Eis então que surgiu a oportunidade de eu realizar o estágio no exterior. Com auxílio de amigos e colegas, tomei conhecimento do *Institut für Deutsche Sprache – IDS*, em Mannheim, na Alemanha. Depois de pesquisar um pouco sobre o instituto, percebi que havia, lá, um grupo de pesquisadores reconhecidos internacionalmente que tomavam por objeto de pesquisa interações orais em situações de trabalho. Como a minha pesquisa também tinha esse objeto de estudo, pensei que seria a oportunidade de aprender, com esses pesquisadores, quais os procedimentos metodológicos adotados por eles e quais as possibilidades de análise dos dados orais.

O período de abril a julho de 2014 na Alemanha foi muito produtivo, por diversas razões. Foi a única vez que tive, durante os quatro anos do Doutorado, a oportunidade de me dedicar integralmente aos estudos, sem ter de dividir a atenção com atividades profissionais. Isso fez com que eu conseguisse focar na minha pesquisa e avançar significativamente. No primeiro mês, debruicei-me sobre o *corpus*. A partir de leituras realizadas sobre procedimentos metodológicos para análise de dados orais, fiz um levantamento detalhado sobre as temáticas abordadas na interação que seria analisada posteriormente. Com base nesse levantamento, obtive uma visão macro dos dados.

Indo um pouco mais a fundo no *corpus*, dei-me conta, com auxílio dos professores do *IDS*, que o que se busca em reuniões de colegiados, independentemente de qual o contexto situacional envolvido, é a construção de consenso. No caso em questão, o consenso que deve ser formado é em relação ao reajuste de mensalidades e ao orçamento da escola. Como se dá a constituição de consenso? Que elementos linguísticos utilizados pelo gestor escolar contribuem para a construção de consenso? É com base nessas perguntas que foram selecionados os excertos para análise.

Alguns desses excertos foram debatidos com os professores em Mannheim, no último mês de minha estada na Alemanha. Para que os dados estivessem acessíveis a eles, foi necessário fazer a tradução dos excertos para a língua alemã. Esse trabalho de tradução foi muito útil, porque, através dele, percebi detalhes da

interação, anteriormente não vistos. Aspectos como os papéis assumidos pelos participantes na reunião e o modo como eles se posicionam na interação, bem como o modo descritivo e implícito de o gestor escolar se enunciar, evitando expressar o que deve ser realizado pela escola foram constatados nas discussões com os professores do *IDS* e contribuíram muito para a escrita da análise dos dados em nível micro, que foi realizada posteriormente por mim, já no Brasil.

Como pode ser percebido, durante o período em que fiquei no exterior, dediquei-me à elaboração dos procedimentos metodológicos e à análise dos dados. De volta ao Brasil, foi necessário, então, escrever a tese. Com a finalidade de refletir sobre o trabalho por mim realizado, retomo, a seguir, os capítulos que constituem esta pesquisa e apresento as contribuições que eles trazem para a gestão escolar.

No capítulo dois, com o intuito de apresentar o contexto da pesquisa, trato sobre gestão (de modo geral) e sobre gestão escolar (de maneira específica), bem como sobre as escolas criadas por imigrantes alemães e sobre a gestão de escolas evangélico-luteranas. Desde o início, as escolas foram criadas em razão da necessidade de os membros da comunidade educarem seus filhos. A escola era um tema de interesse da comunidade e surgiu para a comunidade. Os seus membros se envolviam desde a concepção da ideia da fundação da escola até a execução do projeto. O espírito gregário e de solidariedade dos imigrantes alemães foi responsável pela constituição das escolas. Tendo em mente essa história, entende-se mais claramente por que as escolas evangélico-luteranas têm, em sua maioria, um Conselho Escolar constituído: é inerente a elas o envolvimento da comunidade na gestão da escola e é, através desse colegiado, que a sua participação é garantida.

Dar visibilidade à função do Conselho Escolar e ao papel dele na gestão da escola em nível macro é a primeira contribuição desta pesquisa. É através desse colegiado que se assegura o princípio de gestão democrática na escola. A importância e a necessidade de se ter uma gestão participativa na escola está prevista no artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), segundo o qual as escolas (públicas) devem garantir a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares. Embora essa lei seja especificamente para as escolas públicas, as escolas evangélico-luteranas sabem da importância do envolvimento da comunidade na tomada de decisões e, por isso, possuem conselhos escolares instituídos.

A constituição de Conselhos se dá em diferentes contextos, não somente no campo educacional. O que há de comum neles, é que o gestor deve apresentar informações importantes ao Conselho para que este possa tomar as decisões necessárias. Além disso, o que é comum nesses Conselhos é a necessidade de se formar um consenso a respeito de temáticas diversas. A contribuição que este trabalho pode trazer para esses colegiados é demonstrar, através da análise empreendida, que a constituição de consenso é resultado de um processo interacional, em que os participantes desenvolvem, em um aqui-e-agora específicos, atividades relacionadas a seus papéis sociais e, com isso, vencem etapas de desenvolvimento lógicas e necessárias no âmbito das ações que lhe competem.

Com relação ao capítulo três, foram apresentados os conceitos da teoria enunciativa de Benveniste e da perspectiva ergológica de Schwartz. Para este estudo, foi de extrema relevância a concepção de linguagem apresentada por Benveniste, segundo a qual a língua fornece um sistema formal de base de que o indivíduo se apropria pelo ato de linguagem, arranjando-a em um estilo particular e único. A teoria enunciativa de Benveniste possibilitou focalizar o sujeito e as marcas deixadas por ele em seu discurso.

A partir da análise do material linguístico foi possível dar visibilidade às micro-situações, em que se defrontam debates de normas e se fazem escolhas. Em um primeiro momento, foi analisado o quadro formal da enunciação, constituído por índices específicos (eu-tu-aqui-agora). Como pode ser percebido, durante a interação, os locutores instauram diante de si o outro, o alocutário, para falar d'ele (a não pessoa, o ausente). Na produção de seu discurso emergem marcas de pessoa, de espaço e de tempo, em que o "eu" e a presente instância de discurso são o centro da enunciação.

É somente *na* e *pela* enunciação que certos signos linguísticos passam a existir e a ter valor. É a cada uso da palavra e a cada novo contexto que os indivíduos passam a definir o seu sentido e o seu valor. É também pelo fato de o locutor, ao se enunciar, influenciar o comportamento de seu alocutário que certas funções sintáticas, como a asserção, a interrogação, a intimidação, tomam sentido.

Cabe destacar, ainda, que em um segundo momento, a análise permitiu identificar os procedimentos acessórios, que são as formas linguísticas que demonstram a emergência da subjetividade na construção de consenso. A análise desses elementos configura a semantização da língua na situação enunciativa. É a

partir dos procedimentos acessórios que foi possível verificar como o consenso foi construído.

Além da teoria enunciativa de Benveniste, também foi utilizada como base teórica neste estudo a perspectiva ergológica de Schwartz. Sob essa perspectiva, o trabalho é entendido como uma dramática de usos de si (uso de si por si e uso de si pelos outros). Essas dramáticas mobilizam, na atividade de trabalho, o ser biológico, psíquico e histórico envolvido. A perspectiva ergológica nos mostra que, em toda a atividade humana de trabalho, há sempre uma distância entre as normas antecedentes, reguladoras do fazer, e o trabalho realizado, que é a todo momento singularizado e renormalizado pelo indivíduo na realização de sua atividade de trabalho. Nessa perspectiva, leva-se em consideração o sujeito que realiza a atividade, sua história, suas experiências e seus dramas interiores. Trata-se, pois, de uma teoria que entende a subjetividade como inerente à atividade de trabalho.

Adotar teorias que colocam a subjetividade e o sujeito no centro de suas atenções parece ter sido adequado ao contexto em que a pesquisa foi realizada, uma vez que as escolas evangélico-luteranas buscam compreender as especificidades de cada indivíduo em seu fazer (seja como aluno, como professor, como funcionário, como coordenador pedagógico, como gestor escolar). Nesse sentido, optar por uma teoria que busque generalizações seria ir de encontro com os princípios dessas escolas.

Penso que, ao longo do trabalho, de modo gradativo, fui obtendo resultados que me permitiram alcançar o objetivo que formulei para a minha pesquisa: que elementos utilizados pelo gestor escolar em reuniões de Conselho Escolar contribuem para a constituição de consenso acerca de uma temática específica. De maneira resumida, pode-se dizer que: a) o modo implícito e descritivo de o gestor escolar apresentar os dados para o Conselho Escolar podem contribuir para a formação de consenso; b) a construção de uma base conceitual comum entre os participantes auxilia na constituição de consenso – é de responsabilidade do gestor escolar fazê-lo; c) a formação de valores comuns entre os conselheiros pode contribuir para a constituição de consenso – cabe ao gestor oferecer subsídios para construir essa base; d) o consenso é co-construído pelos participantes no aqui-e-agora da interação; e) o consenso é construído pela superação de etapas e acontece a partir da instalação de um “eu” e de um “tu”, que falam de um “ele”, em um aqui-e-agora específicos.

Após retomar a organização da tese e de refletir sobre as respostas que pude encontrar para as questões da pesquisa que foram eleitas como orientadoras da investigação realizada, penso que foi possível desenvolver um ensaio sobre novas possibilidades de pesquisa partindo da conjugação de teorias que permitem, a meu ver, diálogos frutíferos entre si: a teoria enunciativa de Benveniste, os procedimentos metodológicos de Deppermann e a perspectiva ergológica de Schwartz. Elas possibilitam que se olhe para as situações de trabalho e para a linguagem em nível macro e micro, o que contribui para uma compreensão mais adequada da atividade de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cleo. **Hunsrückisch in Rio Grande do Sul**: Ein Beitrag zur Beschreibung einer Deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen. Stuttgart: Steiner, 1996.

ARENDDT, Isabel Cristina. **Representações de germanidade, escola e professor no Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul** [Jornal Geral para o professor no Rio Grande do Sul]. 2005. 271 f. Tese (Doutorado em História) – Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, [2005].

ARESI, Fábio. **Os índices específicos e os procedimentos acessórios da enunciação**. Revista *ReVEL*, v. 9, n. 16, 2011, p. 262 – 275.

ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara. Apresentação à edição brasileira. Um livro-ferramenta diálogo e seu uso na perspectiva Ergológica tecida entre nós. In: SCHARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.) **Trabalho & ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói : Editora da Universidade Federal Fluminense. Seção1. 2007. p. V - IX

BAGNO, Marcos. Introdução: Norma Linguística & outras normas. In: BAGNO, Marcos. **Norma Linguística**. São Paulo: Loyola, 2001, p. 9 - 21.

BENVENISTE, Émile. [1946] Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 247-259.

_____. A natureza dos pronomes. [1956] In: _____. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 277-283.

_____. Da subjetividade na linguagem. [1958] In: _____. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 284-293.

_____. Os níveis da análise linguística. [1964] In: _____. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 127-140.

_____. Comunicação Animal e Linguagem Humana. [1952] In: _____. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 60-67.

_____. A forma e o sentido na linguagem. [1966] In: _____. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 11-28.

_____. Estruturalismo e linguística. [1968] In: _____. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 220-242.

_____. A linguagem e a experiência humana. [1965] In: _____. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 68-80.

_____. A forma e o sentido na linguagem. [1967] In: _____. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 220-242.

_____. Esta linguagem que faz história. [1968] In: _____. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 29-40.

_____. Estrutura da língua e estrutura da sociedade. [1964] In: _____. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 93-104.

_____. Semiologia da língua. [1969] In: _____. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 43-67.

_____. O aparelho formal da enunciação. [1970] In: _____. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 81-90.

BORGES, Maria Elisa Siqueira. **Trabalho e gestão de si** – para além dos “recursos humanos”. Revista Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, Vol. 7, 2004, p. 41-49.

BREDEMEIER, Maria Luísa Lenhard. **O português como segunda língua nas escolas da imigração alemã**: um estudo do Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul (1900 – 1939). 2010. 242 f. Tese (Doutorado em Educação – Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010).

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. Tradução de Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 1996.

CHANLAT, Jean-Fraçois. O desafio social da gestão: a contribuição das ciências sociais. Tradução de Pedro F. Bendassolli. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea P. (Orgs.). **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011, p. 110-131.

CUNHA, Jorge Luiz da; MELLO, Angelica Maria Ruiz. A campanha de nacionalização e as escolas teuto-brasileiras. In: **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 11, n. 1, jan./jun. 2003, p. 77-87.

DEPPERMAN, Arnulf. **Gespräche analysieren**. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

DREHER, Martin Norberto. **Igreja e Germanidade**. São Leopoldo: Sinodal, 2003, 280 p.

_____. Protestantismos na América Meridional. In: DREHER, Martin Norberto. **500**

anos de Brasil e Igreja na América Meridional. Porto Alegre: EST, 2000, p. 115-138.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Gestão.** Tradução de Luis Reyes Gil. Rio de Janeiro: Agir, 2010. 764 p.

DUFOUR, D. R. **Os mistérios da trindade.** Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

DURRAFOURG, Jacques. O trabalho e o ponto de vista da atividade. In: SCHARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.) **Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana.** Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói : Editora da Universidade Federal Fluminense. Seção1. 2007. p. 47-82. Entrevista concedida à Marcelle Duc.

DURRIVE, Louis. **A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz.** Revista Trabalho, Educação, Saúde, v. 9, supl. 1, 2011.

_____. Trabalho e Ergologia. In: SCHARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.) **Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana.** Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói : Editora da Universidade Federal Fluminense. Seção1. 2007a. p. 25-46.

_____. O trabalho e o ponto de vista da atividade. In: SCHARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.) **Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana.** Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense. Seção1. 2007b. p. 47-82. Entrevista concedida à Marcelle Duc.

_____. SCHWARTZ, Yves. **Glossário de Ergologia.** Tradução de Liliana Cunha e Marianne Lacomblez. Laboreal: revisões temáticas. Vol IV, nr. 1; 2008 p. 23-28.

FAITÄ, Daniel. A linguagem como atividade. In: SCHARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.) **Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana.** Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense. Seção1. 2007. p. 167-188. Entrevista concedida à Christine Noël e Louis Durrive.

FARACO & MOURA. **Gramática.** São Paulo: Ática, 1999.

FIGUEIREDO, M. et al. (orgs.). **Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e interdisciplinaridade.** In: Alea [online]. vol.10, n.1, 2008, p. 29-53. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-106X2008000100003>>

_____. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo.** São Paulo: Ática, 1996.

FLECK, Dorival Adair. Luteranismo e educação. In: GOLDMEYER, Marguit; WACHS, Manfredo C.; MALSCHITZKY, Gustavo (Orgs.). **Luteranismo e educação.** Reflexões. São Leopoldo: Sinodal, 2006.

_____. **Manual de Entidades Mantenedoras**. São Leopoldo: Rede Sinodal de Educação, 2010.

FLORES, V. N. et. al. **Enunciação e gramática**. São Paulo: Contexto, 2008.

FLORES, Valdir do Nascimento. Semântica da Enunciação. In: JUNIOR, Celso Ferrarezi; BASSO, Renato (Orgs). **Semântica, semânticas: uma introdução**. São Paulo, Contexto, 2013a.

_____. **Sujeito da enunciação**: singularidade que advém da sintaxe da enunciação. Revista Delta, vol. 29, n. 1, 2013b, p. 95-120.

_____. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013c.

_____. Teixeira, Marlene. **As perspectivas para o estudo das formas complexas do discurso**: atualidades de Émile Benveniste. Revista *ReVEL*, edição especial, n. 7, 2013.

_____. Notas para uma (re) leitura da teoria enunciativa de Émile Benveniste. In: TEIXEIRA, M; FLORES, V.N. (orgs.). **O sentido na linguagem**: uma homenagem à professora Leci Borges Barbisan. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p.149-165.

_____. O lugar metodológico da análise da enunciação em relação aos níveis de análise linguística. In: BATTISTI, Elisa; COLLISCHON, Gisela (Orgs). **Língua e Linguagem**: perspectivas de investigação. Pelotas: Educat, 2011.

_____. **A enunciação e os níveis de análise linguística**. *Organon*, Porto Alegre, n. 46, janeiro-junho, 2009, p. 177-190.

_____. TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto. 2005.

GOLDMEYER, Marguit Carmen. **Teias de sabers nas redes de relações**: educação nas escolas sinodais. 2008. 308 f. Tese (Doutorado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2008.

_____. Na rima entre gestão e comunhão: a vivência educacional da Rede Sinodal de Educação. In: GOLDMEYER, Marguit; LIMA, João Francisco Lopes de; WACHS, Manfredo Carlos; AIRES, Paulo (Orgs). **Gestão Escolar**. São Leopoldo: Sinodal, 2010. p. 73-89.

HOPPEN, Arnildo. **Formação de Professores Evangélicos no Rio Grande do Sul**. I Parte (1909 – 1939). São Leopoldo: Sinodal, s.d. 71 p.

IECLB - Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. **Conselho escolar**: atribuições e compromissos na administração geral da escola evangélica. São Leopoldo: [s.n.], 1994.

KLUG, João. **Wir Deutschbrasilianer**. Tópicos – Deutsch-Brasilianische Hefte. Bonn, vol. 1- 2004, 2004, p. 26-27.

KREUTZ, Lúcio. **Material didático e currículo na escola teuto-brasileira no Rio Grande do Sul**. 1. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1994. 187 p.

_____. Muito empenho pelas escolas. In: FISCHER, Luís Augusto, GERTZ, René (Orgs.). **Nós, os teuto-gaúchos**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 1996, p. 145-150.

_____. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2000, p. 347-370.

_____. Escolas étnicas dos imigrantes alemães no Brasil. In: **Jahrbuch Instituto Martius-Staden**. São Paulo, v. 52, 2005, p. 91-106.

_____. **O Professor paroquial: magistério e imigração alemã**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS; Florianópolis: Ed. da UFSC; Caxias do Sul: EDUCS, 1991. 167 p.

LIMA, João Francisco Lopes de. Reflexões sobre gestão educacional no contexto da Rede Sinodal de Educação. In: GOLDMEYER, Marguit; LIMA, João Francisco Lopes de.; WACHS, Manfredo Carlos; AIRES, Paulo (Orgs.). **Gestão Escolar**. São Leopoldo: Sinodal, 2010. p. 91-108

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, 125 p.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 116 p.

MELLO, V. H. D. **A sintagmatização-semantização: uma proposta de análise de texto**. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

MESSA, Rosângela Markmann. **O papel do dialeto no aprendizado do alemão padrão**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), UNISINOS, São Leopoldo, 2008.

MEYER, Dagmar Elisabeth. **Identidades traduzidas – Cultura e docência teuto-brasileiro- evangélica no Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2000, 242 p.

MONTEIRO, Eduardo; MOTTA, Artur; RAMAL, Andrea (Org.). **Gestão escolar: perspectivas, desafios e função social**. Rio de Janeiro: LTC, 2013. 306 p.

MURAD, Afonso. **Gestão e espiritualidade: uma porta entreaberta**. São Paulo: Paulinas, 2012. 252 p.

NORMAND, C. **Leituras de Benveniste: algumas variantes sobre um itinerário demarcado**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 44, n. 1, jan./mar. 2009, p. 12-19.
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/issue/view/383>

NUNES, Paula Ávila. **A prática tradutória em contexto de ensino (re)vista pela ótica enunciativa**. 2012, 237 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal

do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ONO, A. **La notion d'énonciation chez Émile Benveniste**. Tradução de Daniel Costa da Silva. Limoges: Lambert-Lucas, 2007.p. 15-57.

PAIVA, César. **Die deutschsprachigen Schulen in Rio Grande do Sul und die Nationalisierungspolitik**. 1984. 269 f. Dissertation (Doktor der Philosophie) – Universität Hamburg, 1984.

PORTO, Aurélio. **O trabalho alemão no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Martins Livreiro, 1996. 277 p.

RAMBO, Arthur Blásio. **A escola comunitária teuto-brasileira católica**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1994. 244 p.

ROCHE, Jean. **A colonização alemã e o Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Globo, 1969, 300 p.

SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. **Práticas discursivas delimitadoras de conteúdos**: estudo de ementas da formação profissional de professor de línguas. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 49, n. 3, jul.-set. 2014, p. 317-325.

SCHMITT, Reinhold. Verfahren der Verstehensdokumentation am Filmset: Antizipatorische Initiativen und probeweise Konzeptrealisierung. In: DEPPERMAN, Arnulf; REITEMEIER, Ulrich; SCHMITT, Reinhold; SPRANZ-FOGASY, Thomas. **Verstehen in professionellen Handlungsfeldern**. Tübingen: Narr, 2010, p. 209-362.

SCHWARTZ, Yves. **Entrevista**. Revista Trabalho, educação e saúde. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, v. 4, n. 2, 2006, p. 457-466.

_____. **Motivações do conceito de corpo-si**: corpo-si, atividade, experiência. Tradução de Adail Sobral. Revista Letras de Hoje, v. 49, n. 3, 2014, p. 259-274.

_____. Trabalho e ergologia. In: SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. (orgs.). **Trabalho & ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: EdUFF, seção 1. 2007a. p. 25-46. Entrevista concedida a Louis Durrive.

_____. A trama e a urdidura. In: SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. (orgs.). **Trabalho & ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: EdUFF, seção 1. 2007b. p. 103-109.

_____. O homem, o Mercado e a cidade. In: SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. (orgs.). **Trabalho & ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: EdUFF, seção 1. 2007c. p. 249-275.

_____. A linguagem em trabalho. In: SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. (orgs.). **Trabalho & ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: EdUFF, seção 1. 2007d. p. 133-150.

_____. **A experiência é formadora?** Revista Educação & Realidade. Vol. 35, nr. 1,

jan/abr 2010.

_____. Manifesto por um ergoengajamento. Tradução de Denise Alvarez e Maristela França. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea P. (Orgs). **Clínicas do Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011.

TEIXEIRA, Marlene. **O ato enunciativo e a instauração da experiência de trabalho de profissionais de enfermagem**. Revista Moara, n. 38, 2012 a, p. 37 – 53.

_____. Um olhar enunciativo sobre o discurso. In: DI FANTI, Maria da Glória; BARBISAN, Leci Borges (orgs.). **Enunciação e discurso**. São Paulo: Contexto. 2012b. p. 62-74.

_____. **“A linguagem serve para viver”**: contribuição de Benveniste para análises no campo aplicado. Revista Linguagem & Ensino, v. 15, n. 2, 2012, p. 439-456.

_____. CABRAL, E. **Linguística da enunciação e ergologia**: um diálogo possível. Educação Unisinos. Vol. 13, nr. 3, set/dez 2009

TRINQUET, Pierre. **Trabalho e Educação**: o método ergológico. Revista *HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, ago. 2010, p. 93-110.

APÊNDICE A – ESTRUTURA DA INTERAÇÃO

Informações sobre a interação

Tema da interação: orçamento da escola e reajuste de mensalidades para o ano de 2013

Data da gravação e tempo de duração da conversa: 25 de setembro de 2012; 1h31min

Duração total da gravação: 2h07min

Local da gravação: escola evangélico-luterana, localizada na região metropolitana de Porto Alegre

Participantes da conversa: Artur, Bruno, Carlos, Carolina, Elisângela, Jardel, Joana, Marcos, Vitor

Descrição resumida da conversa: conselheiros aprovam o orçamento da escola e definem o reajuste das mensalidades para o ano de 2013

Informações gerais da gravação: há partes na gravação em que não se compreende o que as pessoas falam. Isso se deve ao fato de haver apenas um gravador e este estar sobre uma mesa, no centro da sala, próximo ao diretor, o que dificulta a compreensão da fala de pessoas que estão sentadas um pouco mais afastadas do aparelho

Parte da interação transcrita: toda a interação que trata do orçamento e do reajuste das mensalidades – 1h31min de áudio

Responsável pela transcrição: Caroline Egewarth

Responsável pelo controle da transcrição: Rosângela Markmann Messa

Estrutura da interação

Parte	Linha(s)	Interagente(s)	Conteúdo(s)
1 – Introdução ao tema	1 - 25	Vitor	Explicação de por que tratar do assunto “orçamento e reajuste de matrículas” já na reunião de setembro e não na de outubro, como habitualmente ocorria
	27 - 42	Vitor	Referência a questões apresentadas na reunião anterior, relacionadas ao cenário no campo educacional
	44 - 47	Vitor	Informação sobre elaboração de gráficos e de tabelas que auxiliarão na tomada de decisão sobre reajuste de matrículas

2 – Meta de matrículas para 2013	49 – 72	Vitor	Introdução ao tema “perspectiva de matrículas para 2013”, com base em informações adquiridas da equipe pedagógica e administrativa da escola
	73 - 80	Vitor	Explicação de que, com base nas informações obtidas das equipes, é possível chegar próximo ao número de matrículas efetivadas a cada ano
	82 – 88	Vitor	Informação sobre a meta de matrículas para 2013: 695 alunos, o que significaria aumento no número de matrículas
	90 -99	Vitor	Explicação de por que o orçamento será feito sobre 670 matrículas, mesmo que a meta seja de 695
	101-126	Vitor + Conselheiro	Informação sobre diferença entre meta de alunos por turma e número máximo de alunos que ainda podem ser incluídos nas turmas, em função do espaço físico e da manutenção da qualidade pedagógica
	128-139	Vitor	Objetivo de matrículas para 2013 por nível de ensino, começando pela Educação Infantil, em que se prevê aumento de uma turma, em função do da quantidade de visitas de pais com interesse nesse nível
	141-149	Vitor + Conselheiro	Explicação de que, na Educação Infantil, não há retorno financeiro positivo, mas que é um investimento que deve ser feito
	150-155	Vitor	Perspectiva de que, no Ensino Fundamental, se mantenha o mesmo número de matrículas de 2012 e que, no Ensino Médio, haja um pequeno crescimento no número de alunos
	156-166	Vitor	Explicação sobre o motivo do aumento de alunos no Ensino Médio e do consequente aumento no número de matrículas – de 670 para 695
	167-180	Vitor + Bruno	Justificativa de que vai tentar atingir a meta de matrículas, mas que não pode garantir que a alcance
	182-213	Vitor, Jardel, Carlos, ?	Apresentação de casos de alunos que, possivelmente, não efetivarão a rematrícula em 2013, como os inadimplentes, os reprovados, os que mudarão de endereço, ou os que concluirão o Ensino Médio
	214-230	Vitor + Jardel	Informação sobre o número de alunos novos que entram na escola a cada ano e comentário de Jardel sobre esse número
	232-236	Vitor	Explicação de que o número de rematrículas é de 550 e que as demais devem ser captadas para se atingir a meta de 695
	237-253	Marcos, Carlos, Jardel, Bruno	Discussão sobre a saída de alunos da escola, como os concluintes do Ensino Médio, os inadimplentes e os reprovados
3 – Análise a	258-284	Vitor	Informação sobre estudo feito por Carolina, a partir do qual é possível calcular as receitas e as despesas por turma e nível de ensino

284-289	Marcos	Complementação de que, com esse estudo, é possível ver onde está o maior índice de inadimplência
296-299	Vitor	Explicação de que é algo novo que será apresentado e que algumas questões já chamaram a atenção a partir do estudo feito
301-319	Vitor	Explicação da tabela projetada, com a representatividade de cada nível no total da escola
320-334	Vitor, Jardel	Explicação de como foi feito o cálculo da folha de pagamento por nível de ensino
335-339	Carolina	Informação sobre regra feita para realização do cálculo
340-350	Marcos, Carolina, Vitor	Expansão da explicação de que o administrativo trabalha para todos e que o rateio deve ser feito pelo total de alunos
352-373	Vitor	Apresentação do valor da folha bruta, por nível de ensino, até julho
374-386	Vitor	Explicação sobre cálculo de despesas por aluno e por nível de ensino
387-395	Vitor	Resumo sobre percentual de despesas por nível de ensino, a partir de gráfico
396-415	Vitor, Jardel	Avaliação da relação entre despesas e faturamento, por nível de ensino, e a constatação de que, no Ensino Fundamental II e na Educação Infantil, a relação não é boa
416-428	Marcos, Joana, Bruno	Explicação de por que a relação despesa/faturamento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental II não é boa
427-436	Vitor	Constatação de que, no Ensino Fundamental II, é onde se tem o maior número de alunos, mas não há faturamento
437-445	Marcos, Vitor	Observação em relação ao custo alto das turmas no Ensino Fundamental II, devido ao custo dos professores
448-449	Vitor	Informação de que gostaria de fazer uma reflexão sobre o Ensino Fundamental II
451-455	Vitor	Introdução ao tema "mensalidade" e informação de que a escola é uma das poucas que cobra a mesma mensalidade no Ensino Fundamental I e II
456-469	Marcos, Jardel, Carlos, Joana	Justificativa de que, no ano anterior, aumentaram o percentual do reajuste de matrículas acima da média, senão o resultado teria "empatado"
468-485	Vitor, Marcos, Bruno	Informação sobre o número de alunos por nível de ensino com bolsas de estudo, incluindo aqueles com descontos comerciais e descontos por convenção coletiva
486-504	Vitor, Jardel	Informação sobre os descontos por nível de ensino, a partir de análise do percentual que ele representa por nível
505-513	Vitor	Explicação de por que o percentual de descontos no Ensino Fundamental II não é tão

			grande
	514-518	Vitor	Resumo do percentual de descontos por nível de ensino
	519	Bruno	Pergunta se desconto é convenção comercial
	520-536	Vitor, Carolina, Jardel	Resposta do que é desconto e explicação de que ele pode chegar, até, 19%
	537-560	Vitor, Carlos, Joana, Bruno, Marcos	Informação de que 80% das crianças da Educação Infantil tem algum tipo de desconto. A explicação para tal é que se trata de iniciativas criadas para captar mais alunos para as séries seguintes
	561-566	Marcos, ? Joana	Concordância com a avaliação de Vitor
	567-579	Vitor	Explicação sobre as hipóteses levantadas por ele a respeito da relação despesa/faturamento no Ensino Fundamental II, que não procederam
	578-594	Vitor, Marcos, Carlos	Conclusão de que as receitas e as despesas no Ensino Fundamental II estão muito próximas. Explicação de que a razão principal para o valor alto de despesas é o valor da hora/aula do professor, que é maior no Ensino Fundamental II do que no Ensino Fundamental I
	595	Vitor	Conclusão de que seja melhor rever essa questão
	596-602	Bruno, Marcos	Explicação de que, no Ensino Fundamental I, há apenas um professor, enquanto no Ensino Fundamental II, são vários, mas o valor da hora/aula é o mesmo
	603-610	Vitor	Retificação de que o valor da hora/aula no Ensino Fundamental I e II é diferente e informação de que, no Ensino Fundamental I, há apenas cinco professores especializados, o que faz com que o custo seja menor
4 – Valor da mensalidade de escolas concorrentes	612-636	Vitor, Marcos	Informação de que acompanha, através de um caderno especial de um jornal, o percentual de crescimento/decrescimento das matrículas nas escolas concorrentes
	637-651	Vitor, Jardel	Explicação de por que olhar o percentual de crescimento/decrescimento das escolas concorrentes – para entender, posteriormente, a relação com o valor das mensalidades praticadas por elas
	650-652	Vitor	Consideração de que essa apresentação é a título de “curiosidade”
	653-677	Vitor, Carlos, Joana, Carolina	Informação de que escola vizinha, considerada uma das principais concorrentes, perdeu mais da metade do alunos de 2009 a 2012. Justificativa de que, possivelmente, estivessem incluídos no número inicial os alunos dos cursos técnicos, que foram fechados recentemente
	678-709	Bruno, Marcos, Joana, Jardel, Vitor	Discussão sobre localização da escola x

	710-720	Vitor, Jardel, Bruno	Citação do nome de uma escola, da qual escola em que estudo foi realizado recebeu alunos nos últimos, porque ela iria fechar, mas agora está recuperando o número de alunos novamente
	719-778	Vitor, Jardel, Joana, Marcos, Bruno	Discussão sobre escolas concorrentes, sobre sua localização e sobre o número de alunos
	779-826	Vitor, Joana, Marcos, Bruno	Ressalva de que as informações apresentadas são com base nos números repassados pelas escolas ao jornal. Questionamentos sobre o número de alunos fornecidos ao jornal por algumas escolas
	827-851	Vitor, Jardel, Marcos, Bruno	Informação de que tem o valor das mensalidades de 2012 das escolas mais próximas. A esses valores, ele acrescentou 8%, para ter uma noção do valor da mensalidade de 2013. De outras escolas, já tem o valor referente a 2013
	852-867	Vitor, Joana	Constatação de que as cinco escolas concorrentes praticam valores diferentes na mensalidade do Ensino Fundamental I e II
	868-879	Vitor, Bruno	Informação sobre o valor da mensalidade do Ensino Médio de duas escolas para 2013, projetando 8% de aumento sobre 2012
	878-906	Vitor, Joana, Bruno	Comparação do valor da mensalidade do Ensino Médio da escola em que a pesquisa foi realizada com o de outras escolas e informação de que não há dados sobre todas as escolas
	907-914	Vitor	Explicação de que, nos últimos anos, escola em que o estudo foi realizado estava repondo somente a inflação, com exceção do último ano, em que houve um reajuste real, que fez com que o valor da mensalidade se aproximasse ao das escolas concorrentes
	915-940	Vitor, Marcos, Joana	Argumentação de que o valor da mensalidade da escola deve ser justificado pela qualidade de ensino oferecido
5 –	941-954	Vitor	Conclusão de que é possível definir o reajuste das mensalidades e informação de que o índice do INPC, a partir do qual o valor da hora/aula do professor é calculada, será divulgado somente no outro ano, em fevereiro, o que faz com que tenham que simular um valor baseado na reposição da inflação
	955-1008	Marcos, Vitor, Joana, Bruno, Jardel	Discussão sobre outros fatores econômicos, como copa do mundo, ano pós eleições, que influenciam na economia do país. Informação de que a meta de inflação é de 5,5% ou mais
	1009-1018	Vitor	Informação de que os colegas diretores pensam que dá para contar com um reajuste de 6 a 6,5% do INPC
	1019-1049	Vitor,	Informação de que outra referência é o índice do IGPM, sobre o qual são calculadas as contas de luz, água, telefone. Discussão sobre reajuste

			do valor da luz e consequências para escola
	1050-1080	Vitor	Conclusão de que, se a reposição da inflação for de 6,5% e se a escola quiser ter um ganho real novamente, então deve-se negociar um percentual acima disso, pois existem outros fatores que devem ser levados em consideração
	1081-1088	Vitor	Informação de que 8 ou 8,5% seria o reajuste ideal, mas que o mínimo necessário seria a reposição da inflação
	1089-1096	Vitor	Informação de que as escolas do Rio Grande do Sul vão reajustar suas mensalidades em, no máximo, 10%
	1097-1107	Vitor	Referência a uma reportagem que foi produzida por um programa de TV, em que foi informado que escolas de São Paulo terão reajuste de 8 a 14%, o que não condiz com a realidade do RS
	1108-1136	Vitor, Joana	Informação de que fez algumas simulações de reajuste de mensalidade para 2013, conforme segue: a) aumento de 9,5%, como no ano anterior; b) aumento de 9%, com percentuais variados por nível de ensino;
	1137-1164	Vitor, Jardel, Carlos, Joana, Marcos	Informação de que, no Ensino Fundamental I, não se deveria chegar aos R\$ 600,00, levando em consideração o que a concorrência cobra
	1165-1182	Vitor, Bruno, Marcos	Sugestão de que o Ensino Fundamental II tenha o maior aumento para 2013: 10%
	1183-1192	Vitor, Bruno, Marcos	Sugestão de 9% de aumento no Ensino Médio e discussão sobre impacto de passar dos R\$ 700,00 mensais
	1193-1233	Vitor, Joana, Carlos, Bruno, Jardel	Resumo de que, com a proposta dois, se teria uma perda de R\$ 3.500 por mês ou R\$ 41.000 por ano
	1234-1256	Vitor, Marcos, Jardel	Apresentação da proposta três, que consiste em manter parte da proposta dois, só com a alteração de percentual de reajuste no Ensino Fundamental II – 9,5%, e do Ensino Médio – 9%
	1257-1288	Carlos, Carolina, Marcos, Vitor	Sugestão de valores a serem praticados, a partir das propostas apresentadas
	1293-1313	Vitor, Bruno, Carlos, Joana,	Discussão sobre valores a serem cobrados na Educação Infantil
	1314-1366	Vitor, Marcos, Carlos, Jardel	Sugestão de cobrar valores diferenciados por série no Ensino Médio, assim como algumas escolas o fazem, e questionamento sobre a legalidade desse procedimento
	1367-1377	Bruno	Sugestão de reajuste de mensalidade no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio
6 –	1378-1391	Vitor, Jardel	Sugestão de olhar para o orçamento da escola para analisar qual o impacto que percentual de aumento sugerido tem no resultado da escola para, então, fechar o tema
	1392-1415	Jardel, Marcos, Vitor, Bruno	Sugestão de calcular o valor a ser cobrado por nível de ensino, sem que haja perda para a escola. Conselheiros já querem finalizar a

		questão, mas Vitor diz que muda depois direto na tabela do Excel
1416-1417	Vitor	Afirmação de que chegou na fase difícil de fazer o orçamento
1418-1432	Bruno, Jardel, Vitor, Carlos	Discussão sobre o posicionamento do datashow e a nitidez do que está sendo projetado
1433-1456	Vitor, Carlos	Explicação de como fez o cálculo para saber o valor do orçamento da escola
1457-1480	Vitor, Carlos, Jardel	Explicação de uma tabela, em que consta o valor das mensalidades, conforme as três propostas apresentadas anteriormente, e informação sobre receita bruta da escola a partir dos novos valores
1481-1499	Vitor, Bruno, Marcos	Informação de que as gratuidades estão em 25% e que a ideia é baixar para 24% em 2013
1500-1508	Vitor	Explicação de que, caso saiam alunos bolsistas do Fundamental II, não se colocarão outros em seu lugar, porque não há muita receita nesse nível
1509-1521	Vitor, Jardel	Informação de que já há uma turma em que não tem aluno bolsista e que, se continuar assim, conseguirão praticar, no futuro, o que é exigido por lei: 20% de gratuidade
1522-1529	Vitor	Resumo de que é necessário agir com cautela em relação aos descontos, porque eles têm aumento proporcional ao aumento da mensalidade. Quanto aos abatimentos de mensalidade, não é possível prever, no momento, qual o valor, porque depende do número de professores com filhos na escola
1530-1543	Vitor, Bruno	Conclusão de que a receita líquida teria aumento de 9,6%, superior ao aumento das mensalidades, em função da redução de bolsas
1539-1558	Vitor, Marcos	Informação de que as despesas aumentarão em 2013, em função do aumento do número de turmas – uma no Ensino Médio e uma ou duas na Educação Infantil.
1559-1578	Vitor	Explicação de que, em uma tabela, está a previsão para o aumento de uma turma a mais na Educação Infantil e no Ensino Médio, e, na outra, a previsão para duas turmas a mais na Educação Infantil
1579 - 1595	Vitor, Jardel, Joana	Resumo de que, mantendo o mesmo número de alunos, as despesas vão aumentar, porque vai aumentar, inevitavelmente, o número de turmas
1593-1608	Vitor, Bruno, Jardel, Carlos	Constatação de que as turmas do 3º ano não serão grandes, em função de não entrarem alunos novos no 3º ano do Ensino Médio
1609-1626	Vitor	Conclusão de que o impacto financeiro que o aumento de turmas trará será grande e que não será possível ter um resultado financeiro tão bom como no ano de 2012, mas que será bom mesmo assim
1627-1645	Vitor	Informação de que algumas despesas podem

			diminuir ou permanecer como estão em 2012 e que outras podem aumentar em torno de 8%, que é o que está previsto no orçamento
	1646-1652	Vitor	Informação de que os juros do empréstimo da escola estão começando a cair e que é possível prever no orçamento o valor do empréstimo
	1653-1663	Vitor	Conclusão de que, se a escola conseguir atingir a meta de 695 alunos, o resultado financeiro será bom, mesmo com o aumento de turmas
	1664-1701	Bruno, Vitor, Jardel	Questionamento sobre qual seria a segunda turma a mais na Educação Infantil e explicação de por que criar essa turma a mais
	1702-1727	Vitor, Joana, Bruno	Informação de que a escola x está trazendo alunos novos para a Educação Infantil e informação sobre a situação do número de alunos por turma nesse nível
	1728-1746	Bruno, Vitor	Questionamento sobre a quantidade de bolsistas no nível cinco da tarde e informação sobre a mudança desses para o turno da manhã
	1747-1755	Marcos, Bruno, Vitor	Ênfase de que é necessário fazer as escolhas certas e não colocar bolsistas na Educação Infantil
	1756-1791	Marcos, Vitor, Carolina	Discussão sobre valores do empréstimo que constam na tabela apresentada por Vitor
	1792-1810	Vitor	Informação de que a inadimplência fica, durante o ano, em torno de 8%, mas que, no final do ano, cai para 4%, 3%, o que é abaixo dos 12% anteriores
	1811-1862	Marcos, Carolina, Vitor, Bruno, Jardel	Discussão sobre a inadimplência dos alunos novos
	1862-1873	Vitor, Bruno, Jardel	Informação de que a maioria das famílias inadimplentes são tradicionalmente inadimplentes, mas que acertam as dívidas no final do ano
	1874-1894	Carlos, Vitor, Marcos, Jardel, Bruno	Questionamento sobre o número de alunos novos e sobre o percentual de inadimplência desses
	1895-1922	Vitor, Marcos, Jardel, Bruno, Joana	Informação de que algumas famílias acertam as dívidas sempre no final do ano letivo, mesmo sendo cobradas durante o ano, através de cartas e telefonemas
	1923-1927	Vitor	Conclusão de que o aumento de alunos poderia compensar essa despesa dos inadimplentes
	1928-1963	Marcos, Vitor, Joana, Jardel	Discussão sobre a quantidade de alunos e de turmas no Ensino Médio em 2013 e informação de que a procura por esse nível de ensino é boa
	1964-1969	Marcos	Constatação de que as turmas do terceiro ano terão, em 2013, um custo alto para a escola, mas que não darão prejuízo
7 –	1970-1997	Vitor, Bruno, Joana, Jardel	Informação de que não mostrou o ponto de equilíbrio da escola, mas como Carolina fez o cálculo, gostaria de mostrá-lo

	1998-2005	Vitor, Joana, Jardel	Introdução à apresentação do ponto de equilíbrio por nível de ensino
	2006-2017	Vitor, Marcos	Constatação de que, na Educação Infantil, o número máximo de alunos permitidos é 18, mas o ponto de equilíbrio é acima disso, em função das bolsas concedidas
	2018-2023	Não identificados	Conversas alheias
	2024-2054	Vitor, Bruno, Carlos, Marcos, Jardel, Joana	Apresentação do ponto de equilíbrio do Ensino Fundamental I, II e constatação de que, no Ensino Fundamental II, o número mínimo de alunos está no limite, mas que, aumentando as mensalidades e reduzindo as bolsas nesse nível, a situação pode mudar
	2055-2084	Vitor, Jardel, Bruno, Marcos, Carlos	Informação de que a questão do número de bolsistas é histórica e de que vai levar algum tempo até mudar essa situação
	2085-2094	Carlos, Bruno, Marcos, Jardel	Discussão sobre a necessidade de cobrar valores diferentes no Ensino Fundamental I e II e o impacto disso no quadro geral
	2095	Vitor	Informação de que, no Ensino Médio, o ponto de equilíbrio é alto
	2096-2114	Jardel, Bruno, Vitor, Marcos	Discussão sobre a chance de encontrar o ponto de equilíbrio no Ensino Médio em 2013, mesmo tendo duas turmas pequenas de 3º ano no Ensino Médio
	2115-2138	Vitor, Jardel, Bruno, Carlos, Joana	Reconhecimento de que sempre achava que o ponto de equilíbrio era de 28 alunos no Ensino Médio, mas que estava enganado, e constatação de que o ponto de equilíbrio da escola é muito alto no Ensino Médio
	2139-2146	Vitor, Marcos	Informação de que é necessário diminuir o número de alunos bolsistas no Ensino Médio, em função dos valores serem maiores nesse nível
	2147-2152	Bruno, Marcos	Reiteração de que a questão das bolsas, para ser resolvida, vai levar uns cinco anos
	2153-2193	Carlos, Vitor, Jardel, Marcos, Bruno, Carolina, Joana	Constatação de que é necessário administrar a situação das bolsas e proposição de um reajuste de mensalidade diferenciado para o Ensino Fundamental I e II e para as turmas do Ensino Médio
8 –	2194-2201	Vitor, Jardel, Joana	Informação de que se podem mudar os números na tabela
	2202-2286	Bruno, Marcos, Vitor, Joana, Carlos, Jardel	Discussão sobre os valores que devem ser praticados por nível de ensino e que devem ser introduzidos na tabela
	2287-2309	Bruno, Joana, Carlos, Vitor, Marcos	Questionamento a Vitor se, na visão dele, a diferença de aumento proposta faria diferença na captação de alunos e resposta por parte dos conselheiros de que não faria
	2310-2361	Carlos,	Discussão sobre a atualização automática (ou

	Marcos, Bruno, Joana, Vitor, Carolina	não) dos números sugeridos na tabela excel
2362-2420	Carlos, Marcos, Joana, Vitor, Carolina, Jardel	Ajustes nos valores do Ensino Médio e sugestão de como calcular os valores
2421-2445	Vitor, Marcos, Bruno, Jardel, Artur, Carlos, Joana	Informação sobre valores calculados
2446-2449	Vitor, Joana	Conclusão de que a diferença é correspondente a um aluno
2450-2474	Vitor, Marcos, Artur, Joana	Conclusão de que, com os valores sugeridos, o prejuízo vai ser menor
2475-2532	Bruno, Joana, Marcos, Carlos, Jardel	Definição de valores a serem praticados nos três anos do Ensino Médio
2533-2559	Vitor, Marcos, Bruno	Explicação sobre questão legal de cobrar valores diferenciados nas séries do Ensino Médio e que essa ação é justificada
2560-2575	Vitor, Carlos, Artur	Constatação de que o aumento no Ensino Fundamental II se justifica, também, porque os investimentos maiores foram feitos nesse nível – em termos de infra-estrutura
2576-2644	Bruno, Joana, Carlos, Jardel, Marcos, Artur, Carolina	Constatação de que o aumento sugerido não está fora da realidade
2645-2678	Joana, Marcos, Bruno, Carlos, Artur	Opinião de que a distribuição diferente entre os níveis de ensino ficou boa para quem vai pagar as mensalidades
2679-2698	Marcos, Vitor, Jardel, Carlos	Ênfase de que a justificativa para o valor da mensalidade deve ser a qualidade de ensino
2699-2712	Marcos, Vitor	Informação sobre investimentos que estão sendo feitos na infra-estrutura da escola, que devem usados, também, como justificativa
2713-2728	Marcos	Comparação com os valores cobrados há alguns anos atrás e constatação de que não houve um aumento significativo nos valores, mas aumento de investimento em infra-estrutura
2729-2764	Marcos, Carlos, Bruno, Artur, Vitor	Comparação do valor da mensalidade com o salário mínimo e constatação de que o reajuste proposto está abaixo do valor do reajuste do salário
2765-2815	Vitor, Marcos, Jardel, Artur, Joana, Carolina, Bruno	Pedido de que se confirmem os valores da mensalidade e que sejam registrados
2816-2864	Marcos, Bruno, Joana,	Discussão sobre valores finais propostos e aprovação do orçamento. Pedido de que se

	Carlos, Vitor, Artur, Carolina	mande, por e-mail, as alterações sugeridas junto com a ata
2865-2877	Carlos, Bruno, Jardel	Constatação de que os dados são projeções e que não é possível ter certeza sobre eles. Ainda assim, é necessário aumentar o número de alunos para aumentar a receita
2878-2886	Vitor, Marcos, Jardel	Informação de que decidiu fazer duas colunas, uma com 670 alunos e outra com 695 e constatação de que, se forem 670 alunos, o resultado será bom, mas se forem 695, ele será ótimo
2887-2908	Jardel, Carlos, Vitor Marcos	Discussão sobre oscilação de alunos no Ensino Médio e mudança de cenário ao longo do ano letivo
2909-2964	Marcos, Carlos, Vitor, Joana, Jardel, Artur, Bruno	Constatação de que o perfil do pessoal que vai morar perto da escola é de Ensino Fundamental II, nível em que as turmas estão praticamente cheias. Em razão disso, é necessário diminuir o percentual de bolsas nesse nível para abrir mais vagas. Contudo, deve ser observado o percentual mínimo estabelecido por lei
2965-2966	Vitor	Encerramento de tópico com um "ok"

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA INTERAÇÃO

CÓDIGO DA TRANSCRIÇÃO: transcrição_orçamento_completo

DURAÇÃO DO ÁUDIO: 1h31min46seg

TRANSCRITO POR: Caroline Inês Egewarth

DATA: 10/05/14

TRANSCRIÇÃO

1 ((alguns ruídos))

2 VITOR: nós estamos no:: nos últim[os] anos ↓né:

3 ?: [((pigarro))]

4 VITOR: observando também o movimento da:s das escolas (.) no

5 nosso en↑torno ↑né (.) a:: a gente percebe que muitas

6 delas elas elas fa:zem a rematrícula mais <cedo> que

7 ↓nós (0.7) .h então a gente ↑ve:m ago:ra é o ter↑ceiro

8 ano (.) que a cada a:↑no a gente antecipa em u:ma

9 sema↑na (0.7) o período de: de: de: rematrículas, pra-

10 para que o ↑quanto a:ntes a gente consiga abrir a

11 possibilidade das matrículas no:↓vas

12 (0.8)

13 VITOR: então por i:sso (0.4) este ano já estamos:: (.) ne:sta

14 época: (.) falando do: orçamento pro ano que ve:m, (.)

15 e do reajuste de mensalidade que geralmente nós

16 definimos em ou↑tubro né

17 (0.5)

18 VITOR: mas como já queremos começa:r (0.5) no início de

19 outu:bro (.) a encaminhar to:da a documentação pros

20 pa:is, (0.4) publicá edita:l, (0.8) mandá a car↑tinha,

21 (.) ex:plicando, né então a gente <precisa já aprová>

22 (.) ã:: ne:sta reunião aqui do conselho esco↑lar

23 (1.0)

- 24 VITOR: >é uma p-< é uma questão então estra↑tégi:ca né que a
 25 gente °tá: tá: tá tá tentando implemen↑tá°
 26 (1.4)
- 27 VITOR: pensando ↑nisso né: (.) na reunião pa↑ssa:da já: me:
 28 >antecipei< (0.6) e:: e:: em::: apresent[á]=
 29 ?: [((tosse))]
- 30 VITOR: =pra vocês
 31 al↑gum: algumas leituras de cenário ↑né
 32 (0.5)
- 33 VITOR: devem lem↑brá >que eu< (.) que eu comentei i:sso né:
 34 (.) ã:: para que nessa reunião >não ficasse ↑tudo para
 35 essa reunião< aqui: °né: se não fica um pouco° (1.3)
 36 pe↑sado dema:is né >(se) a gente< fala:sse ↑só sobre o
 37 contexto e as mu↑danças, e:: tudo que implica (.) .h
 38 mas tudo >aquilo que nós conversamos< na última reunião
 39 (.) ã:: algumas coisas eu- eu vou ter que pu↑xá
 40 novamente ne:ssa né só pra- na ho:ra da gente: (.) fazê
 41 um pouco essa leitura assim do- do caminho pra este
 42 a:no.
 43 (1.7)
- 44 VITOR: eu preparei então um power point com (.) bastante
 45 {{rindo} gráficos} e tabelas aí pra gente ir olhando e
 46 eles vão nos servir de referência pra: pra: pautar aí a
 47 nossa (.) decisão.
 48 (2.6)
- 49 VITOR: ã:: (.) eu quero começar trazendo um pouquinho a
 50 perspectiva de: <matrículas> (.) para dois mil e
 51 tre↓ze
 52 (7.3)
- 53 VITOR: ã:: todos os anos eu faço u:m levantamento bastante
 54 minucioso (0.8) das perspectivas de matrículas, eu olho
 55 aluno por aluno ↑né (1.2)e peço ajuda tanto do
 56 financeiro como do pedagógico (.) pra identificá (.)
 57 quais são ã: famílias que estão inadimplentes >porque<
 58 essas a gente não não pode necessariamente contar pro
 59 ano que vem que estarão conosco né porque não se sabe
 60 se a gente vai consegui fazê uma negociação com essa
 61 família ou não né.

- 62 VITOR: nós olhamos para as questões pedagógicas, temos alunos
63 assim que já começam a desenhar agora (.) uma uma
64 possível reprovação né e estes a gr- a tendência sempre
65 é boa parte dos alunos que reprovam saem da escola,
66 embora alguns permaneçam conosco, mas uma boa parte
67 sai.
- 68 VITOR: ã:: olhamos também algumas famílias já começam a falar
69 da possibilidade de mudança né se sempre é um é um
70 índice significativo que a gente tem né a mobilidade
71 dentro de porto alegre é grande e a entrada e a saída
72 de pessoas de porto alegre também é
- 73 VITOR: então em cima disso que que que a gente vai montando
74 assim o que que a gen- como é que a gente imagina que
75 vai estar cada uma das turmas no ano que vem né
- 76 VITOR: e como fazendo esse tipo de leitura a gente tem
77 conseguido chegar muito próximo né é:: sempre do
78 número de matrículas né ent- aquilo que é a nossa meta
79 e aquilo que que que a gente (.) fecha lá no (1.6)nas
80 contas né.
81 (1.2)
- 82 VITOR: então o que que nós estamos imaginando para (.) o ano
83 que vem.
84 (1.2)
- 85 VITOR: eu coloquei aqui, eu fiz uma leitura du: numa meta de
86 seiscentos e noventa e cinco alunos né eu já tinha
87 antecipado né pra vocês que eu achava que a gente
88 poderia contá com este aumento para o ano que vem.
89 (1.7)
- 90 VITOR: mas estou fazendo o orçamento com base em seiscentos e
91 setenta (1.9) por ↑quê (.) prefiro sempre uma postura
92 mais conservadora em orçamentos né, porque depois
93 quando você faz com uma expectativa positiva, depois
94 isso não acontece, aí você não sabe o que que você vai
95 cortar no orçamento pra pra dar conta (1.3) prefiro que
96 o orçamento seja tenha sempre essa postura mais
97 conservadora (.) qualquer zebra que der a gente ainda
98 tá com uma margem aí ã de folga né pra pra pra combater
99 o desespero né.
100 (1.4)

- 101 VITOR: que movimento nós temos ã:: verificando né (.) então
 102 aqui mais ou menos é a meta de mat- a coluna da meta de
 103 matrículas (.) esse aqui é o- a coluna que: mostra o
 104 máximo de alunos que a gente consegue inclui:r ã::
 105 <nessas turmas>, em função do número ideal pedagógico e
 106 do limite do [próprio espaço]=
 107 BRUNO: [espaço físico]
 108 VITOR: = físico ↑né
 109
 110 ?: {{cochichando}obrigado}
 111 VITOR: tem salas que não comportam mais alunos né.
 112 (1.3)
 113 VITOR: eu coloquei como certos aqui então é:: (.) e o- esse
 114 olhar individual assim exatamente de quem a gente
 115 imagina >não esses aqui< esses aqui vão vão vão fazer a
 116 rematrícula °né.°
 117 (1.8)
 118 VITOR: e vagas então (.) é essa leitura do quantos quantos tão
 119 certos=
 120 CAROLINA: =°a diferença.°
 121 VITOR: né a diferença em relação ao máximo né então é o
 122 número de vagas pra sabê em que turmas a coisa tá um
 123 pouco mais apertada né em que turmas a gente tem que
 124 cuidá porque não tem muitas vagas né ã ou que turmas a
 125 gente tem que fazê um trabalho mais intenso de captação
 126 de alunos porque tem bastante vaga
 127 ?: mas o que nós [queremos xxxx]
 128 VITOR: [o que nós estamos] imaginado para dois mil e
 129 treze, (.) nós estamos imaginado um aumento na
 130 educação infantil, hoje estamos com cinquenta e nove
 131 alunos na educação infantil,
 132 ?: ((pigarro))
 133 VITOR: mas o movimento de visitas ã: neste ano para a educação
 134 infantil nível quatro, nível cinco, primeiro ano, as
 135 visitas cre- tá muito bom né já começou inclusive
 136 bastante cedo este ano né(.) então nós estamos
 137 imaginando um aumento na educação infantil. (0.9) porém
 138 esse aumento vai significar aumento de turma também na
 139 na educação infantil né

- 140 ? : >gera custos<
- 141 VITOR: é:: que em que é aquele nível que financeiramente ele
 142 ele não traz retorno, mas ele é a convenção da base do
 143 do ensino fundamental (.) então é sempre sempre essa
 144 aposta que [que se faz ali]
- 145 ? : [é um investimento]
- 146 VITOR: então eu coloquei a perspectiva de abrir uma turma com
 147 um número considerável de alunos é uma oportunidade né
 148 que não (.) que a gente não pode (.) deixá de perdê.
 149 (2.0)
- 150 VITOR: nas séries iniciais e nas séries finais do fundamental
 151 nós vamos manter basicamente o mesmo número em relação
 152 ao ano passado ↑né e temos algu:ma perspectiva de
 153 crescimento também no ensino mé:dio
 154 né=
- 155 ? : =(bom)=
- 156 VITOR: =por ã: porque agora do segundo para o terceiro
 157 ano este ano nós temos uma turma de terceiro ano, mas
 158 para o ano que vem teremos duas turmas de terceiro ano.
- 159 VITOR: se a gente mantiver uma- um ingresso no primeiro ano de
 160 trinta e cinco a trinta e nove alunos, aí teremos um
 161 aumento no número de alunos no ensino médio
 162 (1.5)
- 163 VITOR: ã:: aqui tem- tem uma- uma pequena diferençazinha de
 164 aumento de número de alunos e com isso sairíamos de
 165 seiscentos e setenta pra seiscentos e noventa e cinco
 166 (1.2)
- 167 VITOR: a gente vai tentá trabalhá com- com esta meta né (.)
 168 sem: (.) ã:: mas essa não é uma meta [assim que]
 169 [((Conselheiro
 170 respira profundamente))]
- 171 VITOR: eu possa dizer assim pro conselho não isso aqui com
 172 certeza a gente vai chegá ↑né
 173 (.)
- 174 VITOR: vai ficá entre seiscentos e setenta e seiscentos e
 175 noventa e cinco (.) essa é uma perspectiva então
 176 positiva
- 177 BRUNO: [otimista]

- 178 VITOR: [não sei se] dá pra dizê assim
- 179 BRUNO: otimista.
- 180 VITOR: otimis↓ta
- 181 BRUNO: isto.
- 182 (5.0)((Durante esse tempo alguém pigarreia))
- 183 VITOR: nestes cálculos então o que nós verificamos né, nós
- 184 estamos mais ou menos com trinta e três ã: alunos né
- 185 não são famílias ainda né (.) famílias é um pouco menor
- 186 né ã: mas trinta e três alunos que: que tão com uma
- 187 inadimplência alta assim então tão (.) com uns sete com
- 188 oito meses em aberto e estes a gente com estes eu não
- 189 não posso contar certo pro ano que vem né então assim
- 190 eu já- já conto trinta e três pode ser que a gente não
- 191 consiga rematricular
- 192 VITOR: reprovações ã: perspectiva é: um número alto de novo né
- 193 ?: [>cinco por cento<]
- 194 VITOR: [trabalhamos com] um média alta nos últimos anos na
- 195 escola
- 196 ?: {{cochichando}cinco por cento}
- 197 ?: xxx
- 198 VITOR: ã:: mas é este que mais é o mesmo número do ano passado
- 199 né
- 200 CARLOS: cinco por cento.
- 201 JARDEL: como os cara conseguem rodar hoje em dia né tchê (.)
- 202 [impressionante.]
- 203 VITOR: [mudança de endereço] a gente tem que contá com umas
- 204 quatro né (.)pelo menos e outros motivos então né:
- 205 saídas de alunos da oitava série que não vão permanecer
- 206 conosco no ensino mé::dio ou alguma outra família que
- 207 está descontente com com com a organização pedagógica
- 208 da escola vamos dizer assim.
- 209 ((Neste momento, concomitante à fala do diretor, há
- 210 cochicho ininteligível na sala entre conselheiros))
- 211 (2.2)
- 212 VITOR: nossos concluintes do terceiro ano são quarenta e um
- 213 alunos (1.0) e isso então dá um total de cento e vinte
- 214 °né.°
- 215 VITOR: ã:: (.) já fazem agora a gente vem vem há pelo menos
- 216 quatro anos com ã::

217 ((Conselheiro pigarreia))
 218 (.)
 219 VITOR: com essa média né de entrada de alunos novos (.) de
 220 cento e vinte a cento e cinquenta alunos novos por ano
 221 VITOR: isto tá entrando no ((nome da escola omitido))
 222 [todos os anos]
 223 CARLOS: [impressionante]
 224 VITOR: é uma boa transiç-
 225 JARDEL: -a gente não percebe como mudam as
 226 caras né (.) cento e cinquenta pessoas numa escola
 227 pequena é muita gente
 228 ?: (xxx)
 229 (1.7)
 230 VITOR: [isso xxxxxxxxxx]
 231 JARDEL: [nos xxx é a metade] da escola
 232 (.)
 233 VITOR: então o nosso ponto de partida para chegá nos
 234 seiscentos e noventa e cinco são quinhentos e cinquenta
 235 (.) quinhentos e cinquenta são os que se rematriculam
 236 né o resto a gente tem que captá (eventualmen↓te)
 237 (3.9)
 238 MARCOS: o que é uma judiaria né o certo era sair só os que saem
 239 do terceiro ano né, o resto tudo ficá:.
 240 ?: xxxxxx
 241 CARLOS: é mas às vezes é até importante essa pulverização
 242 assim de mudanças,=
 243 ?: =principalmente os que não pagam
 244 CARLOS: até pra faze até pra fazê,
 245 JARDEL: os que não pagam e os reprovados.
 246 ?: xxxxxx
 247 BRUNO: e alguns reprovados que não tão que tão aí né ((risos))
 248 MARCOS: é os reprovados eles ã: no outro ano eles vão buscar
 249 essa:: não sendo na escola aqui na outra escola eles
 250 vão ter que dá um jeito de passar né.
 251 BRUNO: {{rindo}ou não.}
 252 MARCOS: ou vão xxxxxxxxxxxxxx
 253 ?: {{cochichando}xxxxxxxxx}
 254 (2.8)

- 255 VITOR: eu- eu não sei se s::: se não ficô muito pequeno aí
 256 pra vocês enxergarem os núme↓ros
- 257 CARLOS: não, tá bom
- 258 ?: tá bom
- 259 VITOR: bom↑este a:no (1.1) ((ouvem-se cochichos)) a carolina
 260 conseguiu fazê u::m estudo ba↑cana °aí pra ↓mi:m° (.)
 261 que eu: há ↑tempos (que) queria te::r (.) a
 262 oportunidade assim de fa↑zê essa lei↑tura ↑né: (.) até
 263 mesmo com a vinda da folha pro ((nome da escola
 264 omitido)) né: (0.5) a carolina conseguiu fazê um estudo
 265 por ↑centro de custo ↑né
 266 (0.5)
- 267 VITOR: a educação infan↓til <quanto> efetivamente e:ntra
 268 (0.5) de receita, líquida e [°x é interessante°]
- 269 ?:
 [((cochichos))]
- 270 VITOR: e <QUA:nto é o cu:sto> ↑DA educação infantil pra nós.
 271 (0.5)
- 272 VITOR: .h com i:sso a gente agora tá conseguindo calcu↑lá (.)
 273 qual- qual o custo dum turma ↑no:va na educação
 274 infantil, qual o custo dum turma no:va no ensino médio,
 275 (.) .h que era uma- uma informação que eu não ti:nha
 276 né:
- 277 MARCOS: s[e vale a pena ou não né]
- 278 VITOR: [>porque< so↑mente olha]ndo os balancetes a gente não:
 279 não: essa informação não está ali (.) °↑né° (.) .h mas
 280 no momento que a gente tá com a fo:lha a↑qui (.) ela
 281 fez to:do um trabalho de bus↑cá essa questão das
 282 re↑ceitas dividi:r ↑isso ↓né
 283 (0.8)
- 284 VITOR: (°eu sei que°) (.) .h essa tabela é um resumo de umas
 285 ↑trinta tabelas que [ela deve ter feito]
- 286 JARDEL: [haha>haha<]
- 287 ?:
 [hhh]hh=
- 288 MARCOS: =e em cima di:sso tem
 289 como ver <ao:nde> tá o furo da >inadimplência< em ↓qual
 290 dos ensinos
- 291 CAROLINA: tam↑bém [mesmo]

- 292 ? : [↑né:]
- 293 VITOR: [também]
- 294 ? : [também]
- 295 (.)
- 296 CAROLINA: °xx xx xx°
- 297 VITOR: então essa é uma coisa nova que eu °que° que eu vou
- 298 apresen↑tá e tem uma: (.) algumas questões assim que
- 299 saltaram aos olhos a↑gora >com- com este< com este
- 300 es↓tudo aí ↑né
- 301 (0.9)
- 302 VITOR: .h então aqui só: o ge↑ral pra vocês terem uma no↓ção
- 303 né: (1.0) ((ruído)) a nossa educação infan↓til é: °um
- 304 número um pouco° (com) uma representação peque:na
- 305 dentro da es↑cola né: (.) depois tem o: o ensino
- 306 fundamental (que vem de primeiro) ao quarto a:no, (.)
- 307 aqui então de qui:nta a:: a:: oitava(.) quinto ao nono
- 308 ↑no ↑né e aqui no ensino mé:↓dio
- 309 (1.2)
- 310 VITOR: isso elisângela porque nós no quinto ano nós- nós não
- 311 temos ma:is unidocência [°nós°]=
- 312 ELISÂNGELA: [>↑a ↓sim<]
- 313 VITOR: =°temos mais professores°
- 314 (0.8)
- 315 VITOR: °>é uma organização< um pouquinho(.) difere:nte°
- 316 (1.3)
- 317 VITOR: ã:::. (0.8) aqui tá a nossa quantidade de turmas, ↑né
- 318 ã::: °xx xx quatro° ((ruído alto)) oito oito aqui: e
- 319 cinco no ensino: ã: no ensino mé:dio. ↑né
- 320 CAROLINA: °mhm°
- 321 VITOR: ã:::. (2.2) fazendo um divisão da fo:lha >essa divisão<
- 322 da fo:lha (.) ela >não é-< (.) não é um cálculo: (.) ã
- 323 proporcional por número de alunos, como antes a gente
- 324 fazia, né porque não tinha esses da:dos, mas ↑é <é um
- 325 dado mais> real, né °a carolina (pegô) exatamente°
- 326 (0.5) o: (.) a soma né do custo de todos os docentes da
- 327 educa↑ção infantil, (0.5) E a parte a-d-m- daí sim foi
- 328 feito um ra↑teio

- 329 (.)
- 330 VITOR: né: >xx alguma coisa< é a parte administra↑tiva (.)
- 331 [.h e esse rateio foi fe:ito,]
- 332 JARDEL: [xx xx xx proporci]onal?
- 333 VITOR: uma divisão por por por número de aluno
- 334 (.)
- 335 VITOR: °xx xx (percentual)°
- 336 CAROLINA: ahm foi por aluno a gente criô um percentual então a
- 337 gente já cri↑ô também uma regra já pra trabalhá pro ano
- 338 que vem.
- 339 (0.9)
- 340 CAROLINA: [°xx xx xx°]
- 341 MARCOS: [porque na] realida:de o administrativo trabalha pra
- 342 ↑todos enten[deu]=
- 343 CAROLINA: [°isso°.]
- 344 MARCOS: =xx corre[to é xx x xx x]
- 345 VITOR: [por isso a gente fez essa
- 346 divisão] pelo número de a↑lunos ↓né pego o bolo do
- 347 administrati:vo, dividiu por seiscentos e setenta, (a
- 348 não ser que tenha) cinquenta e: nove alunos, e
- 349 isso é aplicado=
- 350 MARCOS: =sim
- 351 (0.6)
- 352 VITOR: .h então a folha ↑bru:ta né que aqui a gente ↑vê né
- 353 >na educação infantil< °vinte mil° no ensino
- 354 fundamental um trinta e ↑sete (débito) >no ensino
- 355 fundamental dois =
- 356 MARCOS: [(já dá dois)]
- 357 VITOR: =(sessenta) e cinco:, e no ensino médio
- 358 quarenta e oito.
- 359 (0.7)
- 360 VITOR: °né:°
- 361 (0.8)
- 362 VITOR: I:sso com os dados até julho
- 363 (0.6)
- 364 VITOR: tá:, que a folha tava em cento e sessenta e dois.
- 365 (.)

- 366 VITOR: a folha né ela já tá: a↑ssim (.) nos cento e setenta e
 367 o:ito ago:↓ra né: >porque< agosto pega o décimo
 368 terceiro, (isso [aí já dá uma:])
- 369 MARCOS: [x xx xx]
- 370 VITOR: uma: subidinha ali .h mesmo a↑ssim (0.8) com o cálculo
 371 proporcio↑nal né: (°eu acho que°) o que importa não são
 372 os números absolutos mas o: percentu↑al né:
 373 (1.8)
- 374 VITOR: depois também as despesas de funcioname:nto, (0.5) ã::
 375 ela fez um cálculo assim né: (.) ã:: (somatizou) o
 376 número de a↑lunos né: o quanto caberia pra ca:da (0.5)
 377 nível essas essas des↑pesas né
 378 (0.6)
- 379 VITOR: >porque essas também não tem como< dividir ↑né:
 380 limpeza né: produtos de limpeza né
 381 [não tem como sabê]=
- 382 MARCOS: [isso é pra to:dos]
- 383 VITOR: =bem certinho então pega o ↑bolo,
 384 faz a divi↑são ↑né (.) despesas finan↑ceira .h e o
 385 total das despe:↓sas ↑né
 386 (3.2)
- 387 VITOR: então o que que a gente: ob↓serva né (0.4) que (0.6) do
 388 percentu↑al de despe:sas (.) ã: total onze por cento (1.6)
 389 é: educação infantil, vinte e do:is (.) no fundamental um
 390 trinta e se:te (.) fundamental ↑do:is e °vinte no:ve° (0.8)
 391 no ensino médio.
 392 (3.7)
- 393 VITOR: com o GRÁfico isso vai ficá ma:is °evidente°
 394 (4.4)
- 395 ?: (°número vi:n[te]°)
- 396 VITOR: [a]↑qui: ã: nível um é educação infantil
 397 °↑tá°
 398 (0.6)
- 399 VITOR: ã::: (.) do:is fundamental ↑um fundamental dois e
 400 °ensino mé:dio°.
 401 (0.7)
- 402 VITOR: a↑qui: (.) a carolina colocô então (.) <as des↑pesas>
 403 (0.8) °né:° (0.6) e: (.) o faturamento li:quido

- 404 (1.4)
- 405 VITOR: lado a lado.
- 406 (0.7)
- 407 VITOR: então (.) na educação infantil nós temos mais despe: sas
- 408 (0.7) >que faturamento<
- 409 (1.4)
- 410 VITOR: .h no ensino fundamental ↑um (1.1) temos aí: uma: uma
- 411 relação (0.7) ↑boa (.) né .h no ensino mé: dio
- 412 JARDEL: °também°=
- 413 VITOR: =uma relação, (0.6) muito bo: ↑a (.) e no
- 414 ensino fundamental do: is (.) °uma relação°(.) não muito
- 415 bo: a
- 416 (0.5)
- 417 MARCOS: é que na realidade os do: is estão colhendo os frutos
- 418 posteri↑ores °tu° (0.4) tu co↑meça aqui: (.)
- 419 arrecadando alunos pros primeiros quatro ou cinco ↑anos
- 420 depois tu tem que mantê da: (0.4) >quinta sexta sétima
- 421 e oitava< pra: [(entrá no ensino mé: dio né)]
- 422 BRUNO: [é: no ensino médio *hehhehehe*]
- 423 JOANA: [é ensino médio]
- 424 MARCOS: então isso daí vai ser muito di↑fícil de equalizá: ali:
- 425 a: esse (meio)
- 426 VITOR: ((pigarro))
- 427 MARCOS: que é onde capta pra: (.) pra ter o res↑tante
- 428 (0.6)
- 429 VITOR: mas a↑qui: o interessante é que aqui (.) ↑neste nível
- 430 BRUNO: por que ali?
- 431 VITOR: é é que nós tamos assim com praticamente com a
- 432 capacidade máxima.]
- 433 (0.7)
- 434 VITOR: da- da este a: no (.) de quinta sé: rie, (.) a oita: va
- 435 sé: rie (.) nós temos pou↑quíssimas va: gas em cada uma
- 436 das tur[mas]
- 437 MARCOS: [mas o que eu observei vitor na- na na anterior
- 438 é que o custo (.) de: ssas turmas tá a: lto (0.6)
- 439 principalmente de professo: res ali: que tá o: >pulo do
- 440 gato< eu acho que é: [o::]
- 441 VITOR: [também]

442 (0.6)

443 MARCOS: [xxxx]

444 ?: [pela anterior a↑li:]

445 MARCOS: [xx xx xx] maior ali também já é mais diferença

446 VITOR: [é:]

447 (.)

448 VITOR: e aí- e aí é sobre esse nível que eu quero (.) fa↑zê

449 uma- a gente(.) fazê uma reflexão

450 MARCOS: °é que ali não tá a xxx°

451 VITOR: ↑o- ↑outra questão também é o valor de mensalida:de

452 BRUNO: [é pois é o valor xxx]

453 VITOR: [nós somos] uma das ↑poucas escolas que co:bra a ↑mesma

454 mensalidade no pri↑meiro ano do fundamental até a

455 oitava sé:rie.

456 BRUNO: pois é: ali poderia ter u::m (1.2)

457 JOANA: [ma:is]

458 MARCOS: [isso] que nós aumentamos: ano passad[o]

459 JARDEL: [um] pouquinho a

460 mais que a média né=

461 MARCOS: =um pouquinho a ma:is (.) do que: o

462 segundo ↑grau por exemplo né:=

463 CARLOS: =(se não) teria empa↑tado

464 né ali eu acho

465 MARCOS: é::.

466 (0.8)

467 MARCOS: nós (providenciamos) >°um diferencial pra tentá

468 aju↑dá°<

469 (2.6)

470 VITOR: a↓qui: é- é uma leitura então ã::: (.) por cada um dos

471 níveis ↑né

472 ?: °xx xx°

473 VITOR: °educação infantil° >ensino fundamental ↑um

474 fundamental do:is< e ensino ↑médio (.) aqui é

475 <quantidade de a↑lunos> não é o percentual de: de

476 receita ↑tá mas a quantida:de de alu:nos com bo:lsas de

477 cinquenta por cento que nós temos em cada um

478 (0.6)

- 479 VITOR: então aqui: (.) este grupo: ↑po que é o fundamental dois
 480 é o que nós temos mais bolsas ((alguém cochicha algo
 481 durante esse turno e o anterior))
- 482 BRUNO: mais bol↑sa:s:
- 483 VITOR: bolsas cem por cento é praticamente igual esses três
 484 aqui >vinte um vinte um e vinte e três< ↑né alunos
- 485 MARCOS: por isso que ali o número [de aluno]
- 486 VITOR: [descont]os comerci↑ais esse
 487 grupo é o que mais tem desconto comercial ↑né (.) isso
 488 aqui são os: os descontos de convenção coleti:va né
 489 filhos de professores e funcioná:rios.
 490 (2.2)
- 491 VITOR: MAS: se nós olharmos: o ↑percentua:l (.) aí já é
 492 diferente (1.3) ã:: (2.4) ↑qual o percentual de
 493 alu:nos com bolsa em cada um dos °níveis né na
 494 educação infan↑til ↑vinte e oi:to por cento (.) do
 495 número de a↑lunos (0.4) da educação infantil tem bo:lsa
 496 (1.4)
- 497 VITOR: esse aqui não é: não é: aquele índice que a gente tá
 498 usando de vinte e cinco por cento do:
 499 [do total da (xxx)]=
- 500 JARDEL: [É a quantidade de aLUNOS]
- 501 VITOR: =de: (.) a↑lunos
- 502 JARDEL: tanto faz o percentual de:les=
- 503 VITOR: =isso
 504 (1.0)
- 505 VITOR: n::↑o ensino fundamental u:m quarenta e cinco, (.) no
 506 ensino fundamental do:is tri:nta e ↓cinco
 507 (1.5)
- 508 VITOR: no ensino mé:dio quarenta e u:m
 509 (.)
- 510 VITOR: por ↓que: >porque< no ensino fundamental dois tem
 511 mu:ito [mais alu:nos né]=
- 512 ?: [mais gente na::]
- 513 VITOR: =é o nível que nós mais alunos
 514 ↑temos né
 515 (1.1)

- 516 VITOR: e: o percentual de des↑contos por nível, (.) é é: é
517 u:ma escada decrescente né oitenta e um, cinquenta,
518 quarenta e cinco, e trinta e três.
- 519 BRUNO: desconto é: convenção comercial
- 520 CAROLINA: até: dezeno:ve=
521 VITOR: =↑todos os ti:pos de desconto comercial
522 desconto segundo filho, (.) aquele desconto que é que a
523 família negoci:a [né]
- 524 JARDEL: [xxx] do pagamento à vista tem
525 desconto=
526 VITOR: =fica até: dezenove por ↑cento né:
527 ?: ((pigarro))
- 528 VITOR: tem o do pagamento à vista, tem o pessoal que é do
529 ((nome da instituição omitido)), tem o pessoal que é
530 da: da: da: da (.) da ((nome da instituição omitido))
531 (.) ↑né (0.5) tem o::: (paroi↑ano) que: que: que
532 pega o des↑conto, na escola,
533 (.)
- 534 VITOR: ↑todos os tipos de: de: de descontos estão aqui:
535 (.) °de funcionário°
536 (1.3)
- 537 VITOR: a↑í esse número aqui: ele .h a princípio assusta
538 bas↑tante °né°
539 (0.6)
- 540 VITOR: que: oi↑tenta por cento das crianças de educação
541 infantil têm algum tipo de desco:nto.
542 (.)
- 543 VITOR: MAS (0.4) ã: (0.6) quando nós implantamos o desconto
544 segundo ↑filho né: (.) é natural que s:[xxxx]
- 545 JOANA: [é:::]
- 546 BRUNO: [hahahahaha↑ha]
- 547 hh
- 548 CARLOS: ↓sim mas é aí que tu tá plan↑tando
- 549 VITOR: °é:
- 550 JOANA: sim=
551 VITOR: =então na verdade foi uma forma ↑de (.) já: Ó (0.8)
552 tens um ir↑mão né já traz [ele con↑tigo]
- 553 JARDEL: [haha] h tens um irmão é h

- 554 ? : (°é xxx°)
- 555 ? : ((espirra))
- 556 VITOR: já va:i (.) ã: trilhando o caminho aqui den:tro
- 557 (0.7)
- 558 VITOR: .h então por i:sso >que é< por i:sso que é natu↑RAL que
- 559 aqui seja maio:r e aqui me↓no:r né:
- 560 (.)
- 561 MARCOS: °sim°
- 562 (.)
- 563 ? : °é:°.
- 564 (1.5)
- 565 ? : ↓°sim°
- 566 JOANA: ahhh
- 567 VITOR: >então< (.) isso aqui já dá uma: uma o:utra noção né
- 568 (0.6)
- 569 VITOR: a per↑gunta ↓é: (.) s:e (0.7) ã::: (1.1) >porque< a
- 570 pri↑meira coisa que eu imagine:i foi e:↓ssa a primeira
- 571 pergunta que eu ↓fi:z (0.4) ↓bom nós <temos no:> ensino
- 572 fundamental do:↑is (0.4) <uma rece:ita> líquida muito
- 573 pró:xima das despe:sas ↑né (0.6) o que que está
- 574 acontece:n↓do ↑a vai ver que tem mu:ito bolsi:s↑ta e
- 575 ↑mu:ito desconto ↑lá (.) e é por i:sso que: (.) não tá
- 576 equilibrado né: .h na verda:de proporcionalmente ao
- 577 número de alunos, (0.5) >↑não< tá: tá de acordo. (0.7)
- 578 °né° (0.4) tem uma distribuição proporcional
- 579 (0.5)
- 580 VITOR: o que signifi:ca é que no ensino fundamental do:is
- 581 (0.5) .h aquilo que está entra:ndo de re↑ceita não
- 582 está: ã: muito compatibiliza:do com as despesas desse
- 583 °nível°
- 584 MARCOS: tá muito [junto]
- 585 VITOR: [então eu] acho que essa relação ↑né do
- 586 ↑cu:sto maior que é o custo do professor [do
- 587 fundamental dois]
- 588 CARLOS: [do professor do fundamental] xxx
- 589 VITOR: que é bem dife↑re:nte do custo do professor do ensino
- 590 fundamental ↑um da hora ↑aula né: até porque é uma hora
- 591 aula mai↑or (.) mas a mensalida:de (.)

- 592 ? : °é igual°=
 593 VITOR: =vem (sendo praticada a mesma) ↑né
 594 (.)
 595 VITOR: en↓tão i:sso talvez é uma coisa ↑que [xxxxxxx]
 596 BRUNO: [acho que ali]
 597 nós precisamos: olhar um pou↓co
 598 (3.1)
 599 MARCOS: <não tem o custo> ã::: em função do xxx ensino
 600 fundamental um >por exemplo< é um professor só (1.6) e
 601 no dois são diversos professores esse custo da hora
 602 aula é igual de ↑todos, não.=
 603 VITOR: =não. (.) do fundamental um ainda é é um
 604 custo [menor,]
 605 MARCOS: [custo] é menor,
 606 VITOR: tem uns professores especializAdos né são cinco=
 607 MARCOS: =mas: é mas
 608 o custo é bem [menor do que o xxxxxx.]=
 609 VITOR: [mas o custo é menor de aula].
 610 (3.9)
 611 VITOR: (°aqui ficô,°) (1.1) (>desculpa<) no computador par-
 612 parecia enorme né (.) °°mas aqui fica pequ↓no°°
 613 (.)
 614 VITOR: ã::, (0.8) >uma das questões que eu acho importante a
 615 gente sempre olhá também< (.) é, (.) a: (.)como é que
 616 está a concorrên↓cia né então: ↑tem uma lista aí de
 617 escolas aqui que são escolas mais do nosso entorno
 618 né(.) ou algumas que- (.) de alguma forma são parâmetro
 619 pra nós né (.) e eu vou acompanhando pelo pelo ((nome
 620 do jornal omitido))escola né ou a ((nome do jornal
 621 omitido))publica todo ano (.) os- o:: o z-h escola, (.)
 622 onde as escolas, é gratuito né (.) então eles eles
 623 fazem o contato aqui no ((nome da escola omitido)), e
 624 eu passo pra eles lá número de alu::nos, que
 625 disciplinas a escola tem, e tudo (.) >então< por ali eu
 626 estou <acompanhando> né (.) [como está]=
 627 MARCOS: [a evolução,]
 628 VITOR: = a evolução do
 629 número de alunos dessas escolas. (.) né (.) então eu eu

630 não tenho os dados de: de dois mil e dez, (0.5) mas eu
631 tenho dois mil e nove, dois mil e onze, e e e dois mil
632 e do↓ze (.) >né< (1.1) então aqui eu- eu coloquei
633 assim só uma tabela comparativa né o percentual de
634 crescimento entre dois mil e onze e- e dois mil e
635 do↓ze né.
636 (0.8)

637 VITOR: pra ter essa noção, as escolas- se as escolas no nosso
638 entorno ela- elas estão ã: cresce:ndo ou não estão
639 cresce:ndo né. .hhh porque (.) depois a gente vai olhá
640 o valor da mensalidade dessas escolas ↓né (.) que às
641 vezes uma escola que tá perdendo alunos de repente: (.)
642 isso justifica ela (.) ter baixa:do na mensalida:de
643 o:u:: ter feito alguma política diferente nas
644 mensalidades né então por isso que eu acho que é
645 importante (.) a gente também sabê se é uma escola que
646 tá [cresce:ndo,]=

647 JARDEL: [xxxxxxxxxxx]

648 VITOR: = ou não tá cresce:ndo né (.) como é
649 que- como é que [estamos ↓né]

650 JARDEL: [xxxxxxxxxxxxxxxx]

651 (.)

652 VITOR: >então isso assim< é só uma (.) uma:: (1.3) quase uma
653 (.) curiosidade ↓né
654 (0.7)

655 VITOR: aqui nós temos aqui o nosso- nosso vizi:nhô né dos
656 nossos principais concorrentes ((nome da escola
657 omitido)) né (.) ele ele ele vem: vem: (.) [perdendo.]

658 ?: [xxxxxxxxxxx]

659 VITOR: °nesses últimos, nesses últimos anos.°
660 (1.5)

661 JOANA: xxxx xxxx xxxx xxxxxx de dois mil e nove até dois mil e
662 do↓ze
663 (1.2)

664 CARLOS: na metade quase ↓né

665 JOANA: (olha) mais da metade ↑né

666 CAROLINA: xxxxxx (e ultimamente)=

667 ? : =xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

668 JOANA : mil e trezentos pra seiscentos e [trinta e cinco]

669 VITOR : [mas eu não sei] se

670 aqui não tava incluído cursos técnicos que eles não

671 andaram fechan↓do=

672 JOANA : = a:::[::~::~]=

673 VITOR : [também.]

674 JOANA : =:~::~:h.

675 VITOR : eu acho que não é só educação básica=

676 ? : =eu acho que

677 [xxxxxxxxxx]

678 BRUNO : [xxxxxxxxxx] ((nome da escola omitido)) é aquele::

679 ((nome da escola omitido)) da frente do:: do- do::=

680 MARCOS : = é da

681 zona norte.=

682 JOANA : =do ((nome do centro comercial omitido))

683 xx é [o:::,]

684 VITOR : [é norte] é o que:,

685 JOANA : ((nome a escola omitido)).

686 (1.3)

687 JOANA : na ((nome da escola omitido)) é aquele que tem perto da

688 ((nome da rua omitido)) da ((nome do centro comercial

689 omitido)).

690 (1.6)

691 JOANA : aquele é o ((nome da escola omitido)).

692 (0.8)

693 VITOR : °a::h eu troquei.°

694 (0.6)

695 BRUNO : ah.

696 (0.8)

697 BRUNO : o no- >onde é que< fica esse norte a↑li ((refere-se à

698 localização da escola citada))

699 JOANA : é na::: ((nome da rua omitido)) uma travessa que tem na

700 ((nome da rua omitido)) na subida da [xxxxxxxxxxxxxxxxxx]

701 JARDEL : [bem em frente ao]

702 hospital [militar.]

703 BRUNO : [>ah não< sei] tá sei onde é tá sim sei onde é

704 (0.5)

705 MARCOS: é e o outro e na frente do
706 [((nome do centro comercial omitido))]
707 JOANA: [o outro é na frente do] ((nome do centro comercial
708 omitido))
709 BRUNO: sim.
710 VITOR: o ((nome da escola omitido)) é uma escola que achavam
711 que ia fechá aqui perto (.) a gente começo a recebê
712 alunos deles numa época né=
713 BRUNO: =é lá no ((nome do bairro
714 omitido))?
715 (.)
716 VITOR: no ((nome do bairro omitido)).[agora eles retomaram]=
717 JARDEL: [depois cresceu pouco]
718 VITOR: =um
719 pou↓co
720 (0.8)
721 VITOR: agora a escola que mais cresce é o ((nome da escola
722 omitido)) ↓né
723 (0.8)
724 JOANA: é:.
725 VITOR: de oitocentos e setenta pra mil quatrocentos e
726 noven↓ta
727 ?: °°quase dois mil°°
728 JARDEL: >mas tem colégio que [é fácil de passá<]=
729 VITOR: [é uma escola que,]
730 JARDEL: =>tem uns cara
731 que vão pra lá quer pegá o diplominha ↑né<
732 (0.6)
733 JARDEL: isso acon↑te↓ce
734 JOANA: °é::°
735 BRUNO: ((nome da escola omitido)) também é pra lá ↑né
736 (.)
737 MARCOS: ((nome da escola omitido)) é no ((nome do bairro
738 omitido)).
739 JARDEL: é à direita.
740 VITOR: ((nome da escola omitido))é uma- é uma das escola
741 que não:: não tem índice do enem ↓né

777 (1.1)

778 JOANA: °xxxxxxxxxxx ter mais né.°=

779 VITOR: =bom. (.) isso aqui também

780 é importante lembrá que são os números que-

781 (.)

782 JOANA: eles

783 VITOR: eles informam.

784 JARDEL: é. não é oficial né.

785 VITOR: não é uma coisa (.) totalmente confiável.

786 MARCOS: [sim.]

787 JOANA: [então] eles teriam uma turma de cada no ensino

788 médio ↑ só

789 (0.5)

790 JOANA: tem trinta e poucos cada ↓ uma

791 (0.9)

792 JOANA: ↑né (.) pra ter [cem alunos ali.]

793 MARCOS: [o (nome da escola omitido)

794 lá:::::]

795 (1.5)

796 JOANA: >trinta e poucos no primeiro, trinta e poucos no

797 segundo e trinta e poucos no terceiro<

798 MARCOS: é: (.) xxxxxxxxxxxxxxxx.

799 (2.1)((há conversa paralela em voz baixa,

800 incompreensível))

801 MARCOS: [xxxxxxxxx]

802 JOANA: [mas mesmo] assim.

803 (0.6)

804 ? [xxxxx]

805 JOANA: [xxxxx]xxx eles fazem turno inverso né.

806 (1.1)

807 JOANA: °°xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx°°=

808 VITOR: =o ((nome da escola

809 omitido)) não informô (.) no último ano (.) o

810 número de alu↓nos

811 (0.8)

- 812 JARDEL: qual?=
 813 VITOR: =aí a gente sempre pergunta (.) por que não
 814 informar i↓sso
 815 (4.3)
 816 VITOR: talvez tenha tido uma queda de alunos e daí não-
 817 não- não- não quis informá
 818 (2.4)
 819 VITOR: então esse é o::
 820 (.)
 821 ((Os conselheiros falam ao mesmo tempo, não sendo
 822 possível compreender o que cada um fala))
 823 BRUNO: como mentir é pecado, então é melhor omitir
 824 *hhhhhhh*
 825 VITOR: é, como mentir é pecado é melhor não dizer nada
 826 (6.0)((Muitas pessoas riem))
 827 VITOR: eu tenho aqui de algumas escolas a mensalidade
 828 dois mil e doze (.) que é de dois mil e treze
 829 algumas escolas nessa época já tem a- a
 830 mensalidade dois mil e treze,
 831 (1.0)
 832 VITOR: então (.) o que está em verme:lho (.) é o valor
 833 quando eu tenho valor de dois mil e doze, eu
 834 apliquei aqui oito por cento ↑tá
 835 (0.5)
 836 VITOR: oito por cento pra:: (.) a gente ter uma noção,
 837 (0.9)
 838 VITOR: de mais ou menos como é que vai chegá essa
 839 mensalidade da- da- da- das escolas mais (.) mais
 840 próximas.
 841 (1.4)
 842 VITOR: esse aqui tá- tá muito pequeno né pra ler ↑né
 843 (0.7)
 844 JARDEL: [nã:o.]
 845 MARCOS: [não.] dá pra ver sim.
 846 JARDEL: dá pra (olhá ó).

- 847 (0.7)
- 848 VITOR: dá pra adivi↑nhá ↓né
- 849 (1.3)
- 850 BRUNO: °não, dá pra ver.°
- 851 (1.4)
- 852 VITOR: nós temos as cinco ã:::,
- 853 (1.1)
- 854 VITOR: sempre u- uma diferenciação né (.) entre: (.) as
- 855 séries iniciais e as séries finais né.
- 856 (0.6)
- 857 VITOR: as escolas fazem essa diferenciação,
- 858 (.)
- 859 VITOR: que é praticamente uns: uns quare:::nta, cinquenta
- 860 rea:is,
- 861 (0.8)
- 862 VITOR: que::, de diferença que dá entre o fundamental um
- 863 e o fundamental dois.
- 864 ((duas vozes femininas falam algumas coisas
- 865 durante esse último turno))
- 866 JOANA: °é diferente o valor d- da hora aula do professor,
- 867 xxxxxxxxxxxx°
- 868 VITOR: o ensino mé:dio o ((nome da escola omitido)) tá
- 869 (.) seiscentos e noventa e cinco,
- 870 (0.7)
- 871 VITOR: o ((nome da escola omitido)) (.) deve chegá em
- 872 seiscentos e- e cinquenta e qua:tro,seiscentos e
- 873 sessen↓ta
- 874 (1.3)
- 875 VITOR: esse é o valor,(0.7) para dois mil [e tre↓ze]
- 876 BRUNO: [projetado](.) cima de oito por cen↓to
- 877 (0.8)
- 878 VITOR: projetado em cima de oito por cento.
- 879 (1.7)
- 880 VITOR: nós estamos no seiscentos e cinquenta e cinco.
- 881 (2.5)

882 VITOR: com oito por cento a gente: (.) passa dos
883 setecentos.=

884 JOANA: =setecentos.
885 (.)

886 VITOR: uhum.
887 (1.5)

888 VITOR: então ess[as:],

889 BRUNO: [seis]centos e noventa e cinco e::: (.)
890 ã: (nome da escola omitido) seiscentos e
891 cinquen↓ta

892 VITOR: é. (.) seiscent- seiscentos e sessenta xxxxxxxxxxxx
893 no ensino mé↓dio
894 ((durante os quatro turno de fala anteriores, há
895 conversa paralela entre outras pessoas em volume
896 de voz baixo))
897 (2.7)

898 VITOR: aqui a gen- eu não tenho dados de todas (.) as- as
899 escolas xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx (pesquisá) agora (.)
900 na:: nessa última hora (.) mas só pra gente ter
901 uma- (.) uma noção né (0.7) a gente tem,
902 (1.4)ã::: sempre foi né, o ((nome da escola
903 omitido)) sempre foi uma das mensalidades mais,
904 mais caras, (.)mas esse diferença ela também
905 diminuiu,
906 (0.8)

907 VITOR: em termos de percentual né (0.5) porque os nossos
908 ajustes >à exceção do ano passado,< (.) que a
909 gente fez um ajuste: (0.6) com com (.) ganho real
910 em cima (.) nos outros anos a gente tava só
911 repondo inflação, [repondo inflação,]=

912 ?: [sim,(.) mhm.]
913 =repondo inflação,
914 (0.6)

915 VITOR: então nós- nós nos aproximamos (.) da da da da
916 concorrên↓cia

- 917 (4.1)
- 918 VITOR: mas ainda estamos assim (.) ã::: (.) um pouco
919 acima né,
920 (1.2)
- 921 MARCOS: mas aí nós temos que jus- justificá [com a:::]=
922 JOANA: [qualidade.]
923 (0.6)
- 924 VITOR: [com os resul[↑]ta[↓]dos]
- 925 MARCOS: [com o que nós] falamos assim ó (.) é escolhê
926 quantidade de alunos ou a qualidade do ensi[↓]no
927 (0.8)
- 928 MARCOS: opta-se pela qualidade que eu acho que é o: (.) o
929 correto e a mensalidade é um pouco mais ca[↓]ra
930 (2.1)
- 931 MARCOS: isso é normal,(.) se a gente compará: (.) tu deve
932 tá comparando aqui, (.) mas se for compará com
933 ((nome da escola omitido)),com outros a
934 mensalidade também é bem mais cara.(.)e a
935 qualidade de ensino eu não sei se é assim tã::o
936 talvez têm algumas opções a ma:is não sei se é tão
937 melhor assim
- 938 JARDEL: [eles têm uma] estrutura melhor né Marcos
- 939 MARCOS: uma estrutura, mas qualidade de ensi[↓]no eu não sei
940 (4.1)
- 941 VITOR: bom, aí a gente chega no- nas possibilidades de
942 percentual de ajuste de mensalidade [↑]né (.) ã:::
943 (.) en[↓]tão (0.8) peguei a[↓]qui (1.4) estabeleci um
944 (.) valor mí:nimo (.) que seria somente a
945 reposição da inflação, (.) tá um pouco difícil
946 adivinhá quanto é que nós vamos fechá (0.6) porque
947 o nosso índice né (.)pro reajuste para os
948 professores (.) é o i-n-p-c- (0.6) acumulado de
949 (.) março de um ano a fevereiro do ano seguinte
950 (.)[↓]né (0.7)

- 951 então como nós estamos em sete:mbro (.) eu tem que
 952 adivinhá (.) de setembro a fevereiro (.) eu tem
 953 que mais ou menos adivinhá o que que pode
 954 aconte↓cê=
- 955 MARCOS: =(e não dá pra esquecê) que é: o ano pós
 956 elei↓ção
- 957 VITOR: é um ano pós eleição::o, (.) acho que ainda tão
 958 segurando um po::uco (.) [pelo que]=
- 959 JOANA: [é pré copa]
- 960 CAROLINA: [hihi]
- 961 VITOR: =eu tô vendo aí
 962 i-p-i dos carros assim [quando a coisa tá ruim]=
- 963 JOANA: [xxxxxxxxxx pré copa]
- 964 VITOR: =tão
 965 dando jeito né: (.) até a copa:,
- 966 JOANA: pré copa.
- 967 VITOR: ã:: (.) vão empurrá assim né: (.) depois: (.) deus
 968 nos acu↓da
 969 (1.5)
- 970 VITOR: mas o brasil ele trabalha com metas de inflação
 971 ↑né (.) °a meta de inflação deste ano é cinco
 972 ponto cinco°
 973 (0.9)
- 974 VITOR: ã:::,
- 975 MARCOS: (se) tem que fica dentro disso.
- 976 VITOR: e imaginamos assim que vá:: (.) passá um pouco
 977 disso assim pelo- pelo que que tá (.) se
 978 apresentando [até agora]
- 979 ?: [sim sim.]
- 980 VITOR: eles vão tem que segurá mu::ito (0.8) pra- pra
 981 conseguir fechá até dezembro né (.) dentro d-
 982 disso aí (.) (é segurá) muito ou maquiá muito
- 983 BRUNO: até porque a- a- o- o item alimentação é:: tem tem
 984 subido mu::ito acima da inflação (.) então eles
 985 vão tem que: (0.9) é::: vão tem que segurá outras

986 coisas de qualquer jeito e aí, (0.7) e redução de
 987 i-p-i- é que acaba sendo a saída ↑né:
 988 (0.7)

989 BRUNO: mas o: o: o custo de alimentação >por exemplo
 990 aumento muito<

991 MARCOS: o custo de transporte teve um aumento(.)[por]=
 992 ?: [sim.]
 993 MARCOS: =isso
 994 eles tão segurando o preço do combustível
 995 a:::::=

996 JOANA: =à [unha.]

997 MARCOS: [fins] eleitoreiros (.) [porque:]
 998 JOANA: [é:::::]

999 ?: sim.

1000 JOANA: [depo:is:]

1001 MARCOS: [se der] um aumentinho de combustível de::
 1002 (.)oito, dez por cento já aumenta o transporte, já
 1003 aumenta alimento xxxxxxxx
 1004 (0.8)

1005 JARDEL: não aumenta o mesmo preço do xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
 1006 (1.6)

1007 MARCOS: é:. xxxxxxxxxxxxxx.
 1008 (1.1)

1009 VITOR: assim (.)e- entre os colegas diretores se têm
 1010 falado assim ó (.)dá pra calculá de se::is a seis
 1011 ponto cin↓co
 1012 (2.1) ((Há cochichos durante esse tempo))

1013 VITOR: °essa questão do i-n-p-c-°
 1014 (5.1)((Durante esse tempo muitas falas se
 1015 sobrepõem, tornando-se ininteligíveis))

1016 VITOR: é que esse é um índice também é:::: (.) diferente
 1017 né:
 1018 (1.9)

1019 VITOR: uma outra referência sempre é o i-g-p-m- (.) se tu
 1020 for olhá as contas que a escola te:m (.) >luz,

1021 água, telefone< (.) aí pega o i-g-p-m- né porque é
1022 o: [(na casa] =
1023 MARCOS: [a- a lu:z,]
1024 VITOR: =do oito)
1025 MARCOS: a luz esse ano vai ter uma redução: ã:::
1026 considerá↓vel=
1027 BRUNO: =é::.
1028 (2.4) ((Falas concomitantes, ininteligíveis))
1029 MARCOS: não já::: já na práti↓ca
1030 (1.2)
1031 MARCOS: ã:::=
1032 JARDEL: =>a partir de janeiro<=
1033 MARCOS: =principalmente quem tem
1034 trifásico (.) vai ser be:m:: (.) mais beneficiado que::
1035 quem não tem que é o xxxxxx da escola que é trifásico
1036 vai ser meio que:: (.) que vai entrá na classe
1037 industrial então vai ter u:::m (.) e a escola gasta
1038 bastante luz ↓né [xxxx]=
1039 VITOR: [é.]
1040 MARCOS: =°baixá um pouquinho°
1041 (1.4)
1042 MARCOS: não sei se vai baixa né (.) por causa de um monte de ar
1043 condicionado não vai [xxxxx]
1044 MARCOS: [hhh]
1045 ((Parece que todos integrantes riem))
1046 JARDEL: mas não sobe ↑né
1047 MARCOS: é mas pelo menos [não sobe]
1048 JARDEL: [não sobe] não sobe, (.) mantém
1049 (1.5)
1050 VITOR: bom, eu coloquei então >assim ó< (.) se- seis vírgula
1051 cinco digamos que seria a reposição da infla↓ção (.)
1052 que que- que que a escola tem de de aumento efetivo
1053 ↑né
1054 (0.8)
1055 VITOR: para as negociações com- com o sindicato dos
1056 professores e funcionários, está falando para o ano que
1057 vem novamente em ganho real.

- 1058 (1.1)
- 1059 VITOR: então quer se negociar novamente como foi esse último
- 1060 ano (.) deve se negociar um por cento (.) talvez não
- 1061 pa↓sse (.) mas não dá pra arriscá também né se passa e
- 1062 aí a gente não pensô ni↓sso=
- 1063 JOANA: =não.
- 1064 VITOR: e isso só se sabe (.) em:: (.) abri:l, ma:io do ano que
- 1065 vem quando fecham a negocia↓ção
- 1066 (0.7)
- 1067 VITOR: e todo ano (.) a escola tem um aumento (1.4) importante
- 1068 (na folha) (.) que se chama aumento comercial da folha
- 1069 né, (0.6) que sã:o (.) é::: (.) as- as gratificações
- 1070 por tempo de serviço né (.) xxxxxxxxxxxx se o funcionário
- 1071 fecha quadriê::nio, ↑né (.) tem a::: (.) tem também a
- 1072 qualificação dos professores, ↑né
- 1073 (1.1)
- 1074 VITOR: todo curso pós-graduaçã:o, (.) ã::: (0.9) ou ou (.)
- 1075 mestrado e doutorado né tem um acrécimo na fo↓lha
- 1076 (0.6)
- 1077 VITOR: e isso sempre (.) na média se calcula >assim ó< (.) o
- 1078 custo é por ano, a folha aumenta só por conta di↓sso
- 1079 né (.) não tem como não calculá i↓sso
- 1080 (0.8)
- 1081 VITOR: en↓tão (.) o que se↑ria (.) .h um aume:nto ide↑al °né°
- 1082 seria entre o:ito e oito e cinco oito vírgula cinco por
- 1083 cen↓to
- 1084 (0.5)
- 1085 VITOR: °né°
- 1086 (.) ((alguém tosse))
- 1087 VITOR: seria assim um aumento idea:l né o mínimo seria a
- 1088 reposição da inflação
- 1089 (.)
- 1090 VITOR: né mas a gente sa:be que algu:ma coisa já tá perdendo
- 1091 aí ↑né
- 1092 (0.6)

- 1093 VITOR: .h ã:: (0.6) o ↑MÁximo: que eu imagino aqui pra
 1094 realidade do rio grande do su:l né >eu acho< que o
 1095 MÁ:ximo as escolas vão trabalhá com dez por cento.
 1096 (1.7)
- 1097 VITOR: ã:: (0.8) nessa se↑mana saiu no fantástico °↓não na
 1098 >semana passada<° saiu no fantástico uma reportagem
 1099 sobre são paulo não sei se vocês vi:ram.
- 1100 BRUNO: eu vi: uma chamada não cheguei a olhá n[ão]
 1101 VITOR: [ele]s tão
 1102 calcula::ndo (antecipar) de ↑oito a ↑do:ze (.) cator:ze
 1103 por ce:nto
 1104 (1.0)
- 1105 VITOR: ã::: (0.8) eu não ve:jo isso como a nossa realidade
 1106 a↓qui
 1107 (3.8)
- 1108 VITOR: então eu fiz as- os ↑cálculos né de como é que ficaria
 1109 a mensalida:de, (0.5) ↑com ↑com esses aume:ntos de de
 1110 mensalidade, .h e depois eu joguei um po:uquinho eu fiz
 1111 propostas (.) ↑né (.) a proposta ↑um seria a↑ssim
 1112 (0.5) ano pa↑ssado >nós fizemos um ame:nto< de até
 1113 no:ve vírgula cinco por cento ↑°né°
 1114 (1.3)
- 1115 VITOR: proposta (>dois é assim ó<) se pegá um aumento de nove
 1116 por cento como é que fi:ca ↑né a mensalidade
- 1117 JARDEL: °tem que ↑ser xx xx xx°
 1118 (1.1) ((algumas pessoas falam em volume bem baixo))
- 1119 JOANA: °no:ve por cento°=
 1120 VITOR: =esse aqui é é o: aumento com- com
 1121 ↓nove por cen↓to
 1122 (1.3)
- 1123 VITOR: na proposta DO:is, eu- eu fiz (.) percentuais vari↑ados
 1124 de aumen↑to
 1125 (0.7)
- 1126 VITOR: né: <pensando (0.4) ã: > justamente nessa- (.) nessa
 1127 lei↑tura ã::: ((ruído bem alto do gravador))
 1128 (2.2)
- 1129 VITOR: °xx (.) eu misturei°
 1130 (5.0)

- 1131 VITOR: °tá: (.) aqui eu fiz um um (pra ver)° eu puxei pra BAIxo
 1132 °°tá°°
 1133 (0.4)
 1134 VITOR: [alguma coisa ↑né]
 1135 JARDEL: [a média geral pra ↑bai]xo
 1136 (.)
 1137 VITOR: >°o que eu ↓fiz°< de pri↑meiro a quarto a: no, (.) eu
 1138 pensei em a gente não virá pra casa dos seisce:ntos
 1139 (1.0)
 1140 VITOR: olhando pra concorrência.
 1141 (0.4)
 1142 VITOR: °tá:° olha:ndo pra concorência nin↑guém ninguém, BA:te
 1143 (.) nos seisce:n↓tos
 1144 (.)
 1145 VITOR: nas séries iniciAis °do fundamental° (.) ↑né:
 1146 (.)
 1147 VITOR: então:: (.) É uma maqui↑Agem né=
 1148 JARDEL: =é uma estratégia↓a=
 1149 VITOR: =quinhe:ntos e (noventa) e no:ve com cinquenta e cinco
 1150 é uma maquia:gem
 1151 (.)
 1152 CARLOS: ↓sim mas é quinhentos e po:ucos não é seisce[ntos]
 1153 VITOR: [mas] não
 1154 é: [seis↓centos]
 1155 JOANA: [não é seiscento]s
 1156 MARCOS: °depois começa aí [a:::]
 1157 ?: [seiscentos]
 1158 (.)
 1159 VITOR: ↑tem sim al↓gum efe:ito
 1160 MARCOS: o psicológico
 1161 VITOR: é psicológico mas (.)
 1162 CARLOS: quase seiscent[os]
 1163 VITOR: [O:] fundamenta::l
 1164 JARDEL: [>haha<]
 1165 VITOR: [a:::] o funda[menta:l dois,]
 1166 ?: [quinhentos e vin]te
 1167 VITOR: eu pensei esse ↓si:m .h esse ↑não pode fugir .h do do
 1168 do: (.)

1169 ? : [xx xxx]

1170 VITOR : [maior aumento] que a gente pre[cisa.]

1171 BRUNO : [eu coloca]ria ali ↓dez

1172 chegaria à seiscentos e dezeno:ve

1173 (2.3)

1174 MARCOS : que: que é o:nde nós estamos com [um bu↑raco]

1175 VITOR : [eu bote:i] ↑dez (do

1176 primeiro ao qua:rto) [outro seiscentos e dezesseis]

1177 ? : [°x xx xx xx°] ((trecho em que

1178 muitas pessoas falam juntas))

1179 (.)

1180 BRUNO : ↓lá em cima os de:z por cento dá seiscentos e

1181 deze↓no:ve eu não ↑sei

1182 (0.5)

1183 VITOR : e no ensino ↑médio (.) tam↑bém (.)aí a gente tá aqui

1184 pra fazê a leitura (se a gente)

1185 (.)

1186 VITOR : va:i (0.7) prum aumento real de nove por ce:nto f:i:ca

1187 nos setecetos e quatorze, (.) ↑o:u se ficamos também

1188 no arredondamento de seiscentos e noventa e ci:nco=

1189 MARCOS : =sim

1190 pra não dá: os setecentos que é o impacto deles é (em

1191 [do:bro])

1192 BRUNO : [pois é:]

1193 VITOR : o que que representa ↑isso né: (.) se a gente

1194 multipliCÁ i:sso (.) por mês ↑né (.) num mês, o

1195 (débito) vezes, o número de a↑lunos, (0.5) ã:

1196 (preten↑didos) ↑né (0.5) isso aqui: é a difere:nça

1197 entre (0.4) e:ssa propo:sta e o idea:l ↑tá

1198 (.)

1199 ? : [(ah:ta)]

1200 VITOR : [eu] coloquei isso como um parâmetro ((ruído do

1201 gravador))

1202 ? : (crucial)

1203 VITOR : o ide↑a:l como parâmetro ↑tá:

1204 BRUNO : sim

1205 VITOR : então ele [mi:]

1206 JARDEL : [xx xx] x [x xx]

1207 VITOR: [↓qual a] difere:nça (.) a gente
1208 de:ixa de ganhá >dois mil aqui dois mil aqui< que
1209 representa <três>
1210 JOANA: no:ssa a: xx ((outras pessoas também falam algo))
1211 VITOR: <↑três e quinhentos> por ↑mês
1212 (0.5)
1213 VITOR: o:u quarenta e um mi:l no a:no
1214 (0.4)
1215 JOANA: a ↓não
1216 (0.4)
1217 BRUNO: a me:nos
1218 (.)
1219 VITOR: a menos.
1220 (0.6) ((ouve-se uma buzina de carro))
1221 ?: [xx (o ideal seria:)] ((outras pessoas também falam
1222 aqui))
1223 VITOR: [(eu tô pensando a aumento)] ide↑al (.) que é oito
1224 ponto ci:nco
1225 (0.7)
1226 VITOR: ↑né (.) eu coloquei assim >eu acho que oito ponto
1227 cinco é< o nosso (.) ideA:L
1228 (1.0)
1229 VITOR: DA lei↑tura que >eu estou fa↑zendo< né sabendo que a
1230 gente pode tá (°realmente°) fazendo (meio que) uma
1231 leitura equivocada de todo o cená:rio
1232 (1.2)
1233 CARLOS: .h é [mas]
1234 VITOR: [tem] uma- uma proposta ↑três
1235 (0.6)
1236 VITOR: ã::: (.) é BA>sicamente< a proposta do↑is (.) s:ó que
1237 aqui ó (.) um aumento de nove vírgula quatro, pro: (.)
1238 MARCOS: fundamental d[ois]
1239 VITOR: [fund]amental do:is (.) e: man↑tendo o
1240 ensino mé:dio (.) ã: no aumento de: de nove por cento
1241 també:m ↑né
1242 (.)
1243 VITOR: .h aí seria uma difere:nça (0.6) ge↑ral ↑né (.) de:
1244 cento e trinta e qua:tro rea:is, e que

1245 [seria]=

1246 JARDEL: [mas tá-]

1247 VITOR: =o idea:l

1248 JARDEL: °mas tá bom né°

1249 (.)

1250 VITOR: porque os ↑o:utros a↓qui: (.) estão

1251 <compen[sa:ndo> um pouco essa]

1252 MARCOS: [xx xx xx xx]

1253 (.)

1254 ?: xx xx

1255 VITOR: isso que se perde aqui

1256 MARCOS: °xx xx xx xx xx°

1257 CARLOS: mas olha só se tu- se tu: fizé isso que nem o bruno

1258 fa↑lô colocasse seis↑centos e dezeno:ve a↑li (1.5)

1259 VITOR: daí [vai dá]

1260 CARLOS: [(daí) vai] dá: ↑sete reais vai dá: qua:tro mil e

1261 pouco

1262 (0.8)

1263 CAROLINA: °xx xx°

1264 ?: quatro mil seis:=

1265 (.)

1266 ?: [quatro e duzentos]

1267 MARCOS: [aí vai fechando] ze:ro [(eu acho)]

1268 CARLOS: [.h aí:] e se tu colocá

1269 quinhentos e quarenta e no:ve lá no pri↑meiro

1270 (0.5)

1271 JOANA: isso

1272 CARLOS: [°xx xx xx°]

1273 CARLOS: [pra não ser] quinhentos e cin↑quenta

1274 (0.8)

1275 CARLOS: .h aí tu va:i equilibrá: esse segundo a↑í

1276 (1.9)

1277 JOANA: aumenta:ndo o: ↑verde e o verme↑linho a↑li

1278 CARLOS: é:

1279 (0.5)

1280 CARLOS: [aumentá o:: pra seiscentos e deze↑no]ve

1281 VITOR: [aumenta de cento e vinte o oito pra xx xx]

1282 (.)

- 1283 CAROLINA: i:sso.
 1284 (.)
 1285 CARLOS: e o: e o: da educação infantil pra quinhentos e
 1286 qua↓renta e no:[ve]
 1287 ?: [dá] certo cinco quatro no:ve dá dez por
 1288 ce:nto
 1289 VITOR: é:
 1290 (.)
 1291 JOANA: ↓dez por cento no ↑verde e ↓dez por cento no
 1292 vermeli:[nho]
 1293 VITOR: [eu:] não sei se nesse nível ali a gente pode
 1294 [(aumentá muito:) né]
 1295 BRUNO: [ali pois é né]
 1296 JOANA: xxx
 1297 BRUNO: [ali é a entrada né]
 1298 VITOR: [a educação] infantil (a única concorrente) é creche
 1299 (.) e as cre:ches assim elas elas tem um ↑outro valor
 1300 né
 1301 (0.8)
 1302 BRUNO: si:m é
 1303 CARLOS: mhm
 1304 VITOR: sim é uma creche por seiscentos re↑ais é: o dia
 1305 intei[ro]
 1306 CARLOS: [mas] eu: mas eu acho pertinente deixá e:m
 1307 JOANA: quinhentos e noven[ta]
 1308 CARLOS: [qui]nhentos e noventa e no:ve, e
 1309 seiscentos e noventa e no:ve
 1310 (1.6)
 1311 VITOR: é:
 1312 ?: [↑OU]
 1313 JOANA: [é: xx xx xx xx]
 1314 VITOR: [outra questão que a gente poderia trabalhá também e]
 1315 algumas escolas fa:zem é (.) o pri↑meiro ano do ensino
 1316 médio que é o °a:no° que você CApta (1.1) eles tao
 1317 acabando o [ensino médio]
 1318 ?: [po:de fazê uma diferença]= ((várias pessoas falam))
 1319 VITOR: =o pri↑meiro a:no (.). ser
 1320 <diferen:te> ↑né
 1321 MARCOS: do segundo e dos terceiro [ano]

- 1322 VITOR: [e o] segundo ↑ano (.) que
 1323 tem um custo maio:r porque (.) tem uma diminui↑ção de
 1324 alu:nos (no) segundo e terceiro a:n[os]
 1325 MARCOS: [aume]nta um
 1326 pouquinho
 1327 BRUNO: é: eu acho que é: [isso seria:]
 1328 JARDEL: [isso é legal?] é legal? essa
 1329 diferenciação no ensino [médio ali?]
 1330 VITOR: [pois é:]
 1331 (0.5)
 1332 JARDEL: [no primeiro ano]
 1333 ?: [PO:de]
 1334 VITOR: [o::] ((nome do colégio omitido)) tem essa
 1335 diferenciação, [xx xx]
 1336 BRUNO: [eu acho que] eu acho que entã:o é
 1337 melhor, é melhor então fazê essa [dife↑rença]
 1338 MARCOS: [talve:z] o seis nove
 1339 nove no pri↑meiro a:no (0.5) e o setecentos e quatorze
 1340 no segundo e terce:iro
 1341 (0.7)
 1342 BRUNO: é.
 1343 VITOR: é::
 1344 BRUNO: [por que daí você segu:ra o:]
 1345 MARCOS: [xx xx xx xx xx] o segundo e o ter↑ceiro: ã: já fez o
 1346 primeiro grau aqui: >o segundo e terce:iro< não va:i
 1347 fazê fo::ra isso é só: [casos extre:mos]
 1348 JARDEL: [xx xx pro segundo]
 1349 MARCOS: mas o da oita:va pro pri↑meiro
 1350 JARDEL: ou tu sai na oita:va ou não sai ↑mais né:
 1351 MARCOS: é:, é:
 1352 (.)
 1353 MARCOS: entendeu, depois que entrou no segundo gra:u,=
 1354 VITOR: =é no
 1355 primeiro ano ainda tem todo custo do material ↑né que
 1356 tá passando de mil reais né os livros, (.)
 1357 JARDEL: então eu [(tô morto)]
 1358 VITOR: [só que eles] são livros pros três xxxx↓xx
 1359 (1.1)

- 1360 MARCOS: só o ano que [vem]
- 1361 JARDEL: [fazê] uma poupança,
- 1362 VITOR: e aí vem o segundo e o terceiro ano que eles não têm
- 1363 esse cus↓to ((durante esse turno os demais riem da
- 1364 turno anterior))
- 1365 MARCOS: mhm.
- 1366 (0.9)
- 1367 BRUNO: é que daí você segura o fundamenta- o: infantil, (.)
- 1368 segura no no valor de de de nove por cento ↑né (.) e
- 1369 aí você pode dar uma disparadinha no:: segundo e
- 1370 terceiro ano do médio né.
- 1371 (.)
- 1372 BRUNO: e acho que coloca pra: dos dez por cento (.) eu e:u
- 1373 colocaria dez por cento em cima do fun- do:: (.) das
- 1374 séries fi↓nais
- 1375 (1.5)
- 1376 BRUNO: eu acho que:: treze pra dezenove: não:: (.) se:i
- 1377 (1.7)
- 1378 VITOR: eu vo- eu vou propor agora que a gente faça o seguinte,
- 1379 (.) que a gente dê uma olhada no orçamento, (.) >como a
- 1380 gente já fez outro ano< (.) a gente vai dá uma olhada
- 1381 como é que fica o orçamento mais ou menos com esses
- 1382 valores (.) [e aí a gente volta pros valores né]=
- 1383 JARDEL: [enxerga o maior o macro né]
- 1384 VITOR: =quer
- 1385 dizê (.) que impacto tem o aumento desta forma no
- 1386 no:=
- 1387 JARDEL: =na receita=
- 1388 VITOR: =na receita, no resultado do ano que vem,
- 1389 .h e depois a gente [volta pros valores pra pra pra]
- 1390 JARDEL: [é seis seis pila no no pequeno]
- 1391 VITOR: [fechá (.) que a gente quer ter certeza disso]
- 1392 JARDEL: [não é nada mas no geral ele dá um apoio a gente] viu
- 1393 né dá cinco mil, oito mil
- 1394 MARCOS: Carolina posso pedi pra pegá uma calculadora pra nós lá
- 1395 Vitor nós vamos fazendo cálcu↓los
- 1396 VITOR: depois eu puxo minha tabela exce:l (.) mudo ali na
- 1397 hora, só mudo na hora já muda tu↓do

- 1398 MARCOS: tá: (.) não não até não em- em percentual pra nós ver
 1399 que percentual vai dar nesses valores
 1400 [xxxxxxxx]=
 1401 BRUNO: [ah sim.]
 1402 MARCOS: =cinhetos e quarenta e nove, quinhentos e
 1403 noventa e nove, seiscentos e dezenove,=
 1404 VITOR: =sim.
 1405 MARCOS: seis nove nove no prime:iro e setecentos e quinze
 1406 digamos nos nos dois últimos (.) fazendo um número
 1407 redon↓do
 1408 (.)
 1409 MARCOS: e aí:: o percentual ficando abaixo de dez por cento (.)
 1410 eu acho que aí a gente joga como::: (.) conforme ficar
 1411 melho:r pra não dar número negativo em baixo (.) acho
 1412 que a gente não pode per↓dê
 1413 (2.4)
 1414 MARCOS: acho que o ideal é não perdê.
 1415 (3.8)
 1416 VITOR: ã::: (.) pra fazê esse- o orçamento (.) ã: agora que
 1417 ficô difícil,
 1418 BRUNO: vitor não quer afastar um pouquinho mais a ↑máquina
 1419 VITOR: °posso°
 1420 (1.4)
 1421 BRUNO: que daí tu baixa ela um pouquinho
 1422 VITOR: ah eu acho que não (.) não é o excel não posso dar o
 1423 zoom.
 1424 (1.1)
 1425 BRUNO: aí tu baixa um pouquinho:::=
 1426 CARLOS: =não mais dá assim.
 1427 (1.6)
 1428 CARLOS: mas dá pra ver assim.
 1429 BRUNO: dá pra baixar aqui um pouco o pezi↓nho
 1430 (2.2)
 1431 JARDEL: bruno teu negócio não é eletrônica.
 1432 (9.7) ((muitos riem))
 1433 VITOR: ã::: (.) pra fazê esse aqui que valor eu peguei de
 1434 mensalidade (.) eu peguei esse aumento de: de:: nove

1435 por cento na educação infantil, (.) esse outro de seis
1436 ponto cinco no fundamental (.) pra fica os os:::=
1437 CARLOS: =aquele
1438 do ide↑al
1439 (1.1)
1440 VITOR: °os quinhentos e quarenta e nove,° (.) eu peguei no
1441 fundamental dois o valor de seiscentos e:: dezesseis,
1442 (.) e no ensino médio setecentos e::: (.) °um aumento
1443 de nove por cento (.) setecentos e:°=
1444 CARLOS: =catorze.
1445 (1.7)
1446 VITOR: aí a receita,
1447 (6.1)
1448 (6.8) ((nesse período três pessoas falam concomitante
1449 mente e, por vezes, em voz baixa, tornando a fala
1450 ininteligível))
1451 (8.3)
1452 CARLOS: °depois a gente brinca aí com os números da
1453 mensalidade°
1454 (21.5) ((Nesse período de tempo as pessoas falam em voz
1455 bem baixa, de modo a tornar incompreensível o que
1456 dizem))
1457 VITOR: precisava olhá tudo ao mesmo tem↓po
1458 (2.1)
1459 VITOR: >assim melhorô né.<
1460 JARDEL: ah sim.
1461 (2.5)
1462 VITOR: ã::: (.) aqui a gente tem o- os valores de dois mil e
1463 do:ze, ↑né (.) com a média até: julho (.) aquela que
1464 eu=
1465 BRUNO: =sim.
1466 VITOR: aquela que eu apresentei (.) na::: (.) na nossa última
1467 reunião ↑né
1468 (.)
1469 VITOR: ã:::
1470 (1.4)
1471 VITOR: com (.) o aument- com:: com as mensalidades naqueles
1472 valores ↑né (.) as nossas, a nossa receita bruta

- 1473 passaria de: (.) xxxxxxxxxxxxxxxx pra quatrocentos e
 1474 vinte e do:is [né]
- 1475 CARLOS: [trin]ta.
 1476 (0.7)
- 1477 VITOR: que as outras receitas elas <não mudam muito> né (.)
 1478 impressão que a gente:: (.) na receita (.) na verdade
 1479 tá (morrendo) ↑né
 1480 (0.7)
- 1481 VITOR: e::: (1.1) que que aumento assim (.) proporcional das
 1482 gratuidades ↑né (.) as gratuidades, nós já seguramos
 1483 de <dois mil e onze> para dois mil e doze (.) e minha
 1484 proposta de novo é segurá mais pelo menos mais um por
 1485 cento (.) baixá um por cento (.) para (.) para o ano
 1486 que ↓vem
- 1487 BRUNO: (vinte e sete) esse ano ↑né
 1488 (1.9)
- 1489 VITOR: esse ano tá vinte e cinco=
 1490 BRUNO: =>vinte e cinco<=
 1491 VITOR: =a gente (.)
 1492 meta era vinte sete, [esta]=
 1493 BRUNO: [tá.]
- 1494 VITOR: =mos praticando vinte e
 1495 cinco (.) e ano que vem a- a minha proposta
 1496 [é praticar]=
- 1497 MARCOS: [>vinte quatro<]
- 1498 VITOR: =vinte qua↓tro
 1499 (1.5)
- 1500 VITOR: ã::: (1.7) pensando principalmente ali no fundamental
 1501 dois ↑né (.) que são turmas que estão cheias e que não
 1502 estão trazendo muita receita (.) então ali eu penso né
 1503 que havendo a saída de alunos bolsistas, não se renovam
 1504 essas bolsas (.) pra que ali a gente consiga ter vagas
 1505 para entrar mais alunos com: (.) poder aquisitivo (.)
 1506 pra ali dar uma e- uma equilibrada (.) ou em outros
 1507 níveis também ↑né
 1508 (.)
- 1509 VITOR: nós já temos este ano (.) então (.) fazia tempo isso
 1510 uma turma sem nenhum bolsista né (.) o que é::: (.) a

- 1511 turma do primeiro ano da- da tarde deste ano (.) é uma
 1512 turma assim que não tem nenhum aluno bolsis↓ta
- 1513 JARDEL: oh difícil né ter isso
- 1514 VITOR: então assim é- é uma coisa que (.) se a gente for
 1515 mantendo assim né (.) é::: (.) no futuro isso vai
 1516 automaticamente fazendo essa renovação até a gente
 1517 chegá próximo da norma aos vinte por cento que é o que
 1518 a gente tem que praticá
 1519 (0.8)
- 1520 VITOR: que são obrigató↓rios
 1521 (1.4)
- 1522 VITOR: então aqui uma segurada né (.) os descontos sempre têm
 1523 um aumento proporcional ao ao ao aumento das
 1524 mensalidades ↑né (.) mantê a mesma coisa ↑né
 1525 (.)
- 1526 VITOR: abatimentos no começo do ano letivo daí depende dos
 1527 professores que têm filhos ou não conosco mas (.) isso
 1528 não se tem controle (.) ã:: sobre esse esse valor ↓né
 1529 (1.5)
- 1530 VITOR: ã::: (.) então a receita líquida (.)teria um aumento
 1531 de (.) nove vírgula seis por cen↓to
 1532 (2.1)
- 1533 VITOR: a receita líquida.
 1534 (1.0)
- 1535 VITOR: por que a receita líquida aumenta MAIS (.) do que
 1536 aumentam as mensalidades (.) porque se segurô as
 1537 bol↓sas
 1538 (1.0)
- 1539 BRUNO: mhm.
- 1540 VITOR: então se dá um aumento maior de receita (.) líqui↓da
 1541 (.) né (.) por isso que aumentô (.) nove vírgula seis
 1542 por cen↓to
 1543 (1.4)
- 1544 VITOR: NAS despesas nós temos aqui uma situação (.) que (.) já
 1545 (.) já está prevista há mais tempo né (.) ano que vem
 1546 nós vamos aumenta <novamente bastante a folha de

1547 pagamento> (.) por que temos aumento de turma para o
 1548 ano que ↓vem
 1549 (.)
 1550 VITOR: temos mais uma turma de terceiro ano do ensino médio
 1551 (.) isso representa dez mil a mais por mês (.) folha
 1552 bruta (0.9) e: provavelmente mais uma ou duas turmas de
 1553 (.) ã:: (.) educação infan↓til
 1554 (.)
 1555 VITOR: se for uma turma a mais de educação infan↓til (.) ela
 1556 já está calculada a↓qui
 1557 (1.3)
 1558 MARCOS: °cinco mil mais ou me↓nos°
 1559 VITOR: se- se aumentar mais cinco mil (.) e se aumentar MAIS
 1560 uma turma de educação infantil ela não está calculada
 1561 a↓qui (.) mas SE aumentarmos mais uma turma de
 1562 [educação infantil é porque provavelmente]=
 1563 MARCOS: [mais dai aumenta a receita lá]
 1564 VITOR: = estamos (.)
 1565 aumentando também o números de alunos ↑né (.) aí aqui
 1566 eu coloquei (.) é- essa tabela aqui então com
 1567 seiscentos e noventa e cinco alunos mas com uma turma a
 1568 mais de educação infan↓til
 1569 (.)
 1570 VITOR: é: [duas de-]=
 1571 JOANA: [duas a mais.]
 1572 VITOR: =duas a mais de educação infantil uma a mais de ensino
 1573 mé↓dio
 1574 (.)
 1575 VITOR: e aqui mantendo o mesmo número de alunos (.) com uma
 1576 turma a mais de ensino médio (.) e: uma turma a mais de
 1577 educação infan↓til
 1578 (.)
 1579 VITOR: então vejam (.) manter o mesmo número de alunos (.) mas
 1580 certamente com (.) mais despesas né (.) isso é é
 1581 inevitável né porque (.) eu s- nós temos duas turmas de
 1582 trinta alunos no segundo ano (.) é- alguns alunos vão

1621 BRUNO: [setenta por cento]

1622 (1.1)

1623 VITOR: e isso aqui a gente nã:o::

1624 (1.6)

1625 VITOR: não tem muita solução pra trabalha nisso a ↓qui

1626 (1.5)

1627 VITOR: em compensação nas outras despesas né (.) a gente não

1628 tá tendo: (.) ã:: (.) a gente não está prevendo em

1629 todas elas (.) u- um aumento de oito por cento né.

1630 (.)

1631 VITOR: nós fizemos a revisão também CONTA POR CONTA né (.)

1632 então conta de luz a gente sabe que ano que vem vai-

1633 vai ser menor, vai segurá (.) a gente já calculô isso

1634 (.) a menor né (.) ã temos outras (.) ã ã coisas que a

1635 gente verificô que a gente vai conseguir reduzir

1636 despesas né (.) então (.) nós imaginamos de novo que a

1637 gente vai tá dando uma uma mais uma vez uma: uma

1638 segurada (.) em algumas ã: despesas para o ano que

1639 ↓vem

1640 (2.1)

1641 VITOR: os outros assim a gente fez um aumento assim de oito

1642 por cento né (.) e algu:mas assim que a gente verificô

1643 que tem (.) algumas coisas que vão aumentá diferente

1644 então tem que ter um aumento mai ↓or

1645 (2.3)

1646 VITOR: e mesmo nas receitas financeiras ↑né (.) agora os

1647 juros tão começando a caí já (.) os juros dos nossos

1648 empréstimos ↑né (.) pela forma como foi feito (.) pelo

1649 tipo de empréstimo que a gente tem (.) isso a gente

1650 também já tá conseguindo ã::: (.) calculá um pouco para

1651 (.) para o ano que ↓vem

1652 (1.5)

1653 VITOR: então como esse resultado ã:::

1654 (1.8)

1655 VITOR: que não chega aqui a- a trinta mil (.) mantendo o mesmo

1656 número de alunos tá (.) se nós conseguirmos (1.3) com

1657 esse aumento de turmas né captar mais alunos e chegar

1658 aos seiscentos e noventa e cinco (.) aí sim (.) aí nós

1659 temos já um um resultado bem melhor mesmo com uma turma
1660 a mais ↓né
1661 (1.1)
1662 VITOR: mais uma turma além d- dessas duas dessas duas pra mim
1663 tão certas que vão acontecer
1664 BRUNO: qual é- qual seria a outra turma de educação infantil
1665 que::: s==
1666 VITOR: =é que nós temos (.) a seguinte situação (.)
1667 nós temos (.) hoje nós estamos com::: (.) dezoito
1668 alunos no nível quatro (.) esses dezoito da tarde (.)
1669 eles chegam no nível cinco da tarde (.) dezoito é o
1670 máximo (.) de alunos (.) não consegue (.) a gente não
1671 pode colocá ↓mais
1672 (0.6)
1673 VITOR: então ã::: essa turma não: não tem mais (.) o que a
1674 gente abre é um nível cinco de manhã, (.) isso já tá
1675 [<pensado>]
1676 ?: [sim].
1677 VITOR: mas este ano eu não tenho o nível quatro pra::
1678 (0.6)
1679 BRUNO: tá.
1680 VITOR: então a gente tem que captá toda essa turma né de
1681 ma ↓nhã
1682 (.)
1683 VITOR: MAS tem uma grande procura já nesse momento (.) pelo
1684 nível cinco ano que vem PARA o turno da tarde (.) então
1685 [a tendência é que]=
1686 ?: [já tá esgotado]
1687 JOANA: [já tá esgotado]
1688 VITOR: =já tá esgotado (.) então vai ter
1689 que abrir mais um nível cinco >por que a gente não pode
1690 dizê pra essas famílias não não venha< (.) isso pra nós
1691 é prejuízo,
1692 BRUNO: ah não nã:o,
1693 VITOR: porque daí a gente mata [xxxxxxx]=
1694 JARDEL: [primeiro ano.]
1695 VITOR: =primeiro ano né (.)
1696 eles vão pra uma outra escola e já vão ficá

1697 BRUNO: é.
1698 (2.2)
1699 (6.1) ((Nesse período de tempo, ocorrem conversas
1700 aleatórias que não envolvem o tema em questão. Muitas
1701 pessoas falam ao mesmo tempo))
1702 VITOR: a:::: (.) e:: da ((nome da instituição omitido)) está
1703 vindo o- o grupo para o nível quatro (.) e nós também
1704 (.) o nosso nível três este ano já tem (.) são treze
1705 alunos, três permanecem no nível três porque não tem
1706 ida ↓ de
1707 (0.8)
1708 VITOR: inclusive o ((nome da criança omitido))=
1709 JOANA: =((nome da
1710 criança omitido))[é:.]
1711 ? : [hh]
1712 VITOR: três permanecem (.) vão para: ã:: o nível quatro (0.5)
1713 então nós temos DEZ alunos (.) nós ainda podemos
1714 colocar oi ↓ to
1715 (0.8)
1716 VITOR: e a ((nome da escola omitido)) já vai nos trazer oito
1717 alunos (.) fora esses oito alunos ainda temos procura
1718 ↑ né
1719 (0.7)
1720 VITOR: então a nossa tentativa é de talvez abrir (novamente)
1721 mais um nível quatro de ma ↓ nhã
1722 (1.1)
1723 VITOR: então boa parte dos alunos da ((nome da escola
1724 omitido)) eles podem eles podem (.) como eles ficam no
1725 turno integra:l (.) eles podem estudá conosco de manhã
1726 e f- e permanecê lá à tar ↓ de (.) pelo menos metade do
1727 grupo ↓ né
1728 BRUNO: nesse n- nível cinco da tarde é que va- com dezoito
1729 (0.5) tem muitos bolsistas ali?
1730 VITOR: não. não xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
1731 BRUNO: ah então não tem como hh
1732 VITOR: tem são- são dois ã: três bolsistas, (0.6) que já: já
1733 foram avisados na ma- na matrícula neste ano que para o

1734 ano que vem (.) a bolsa seria oferecida novamente no
1735 turno da ma↓nhã
1736 BRUNO: ah.
1737 VITOR: então esses três a gente já- já puxa para o turno da
1738 ma↓nhã
1739 BRUNO: certo certo.
1740 VITOR: pra abrir essas vagas (.) à tarde que é o nível mais
1741 procurado (.) mas mesmo assim tendo três vagas à tarde
1742 [não é suficiente]
1743 BRUNO: [não não é.]
1744 (0.6)
1745 VITOR: pela demanda que vem vi↓ndo
1746 (1.2)
1747 MARCOS: é e o ideal é faz- fazer u- fazermos as escolhas certas
1748 agora pra não pegar bolsista de no↓vo
1749 (0.7)
1750 VITOR: exato né [xxxx]
1751 MARCOS: [porque] esse que ia tá pagando ago:ra ele
1752 va:i::=
1753 BRUNO: =ah ele vai passá=
1754 MARCOS: =além pagan↓do
1755 (1.5)
1756 MARCOS: tava olhando ali vitor (.) ali só na- nesse teu:::
1757 (2.8)
1758 MARCOS: a explanação aqui não tá:: (.) o empréstimo né
1759 (1.5)
1760 VITOR: não.=
1761 BRUNO: =o empréstimo não entra no::=
1762 VITOR: =não não en↓tra (.)
1763 aqui desse [resultado tem que saí a inadimplência e o
1764 MARCOS: [desse resultado xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx e a
1765 VITOR: empréstimo]
1766 MARCOS: parcela]
1767 (.)
1768 VITOR: é. (.) com a diferença que o empréstimo a gente tava
1769 calculando dezessete mil, mas desses dezessete, ã:::
1770 CAROLINA: °nove mil é juro°
1771 VITOR: seis ou [sete]

1772 CAROLINA: [nove] mil

1773 VITOR: nove mil é juro já:=

1774 MARCOS: =xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

1775 VITOR: que ↑ já veio pra ↓ cá

1776 BRUNO: a:::h.

1777 (1.1)

1778 VITOR: e que já tá baixan↓ do

1779 (.)

1780 BRUNO: certo.

1781 (.)

1782 VITOR: não (.) não era nove ↓ mil

1783 (1.6)

1784 CAROLINA: na primeira era (.) daí depois foi uma média aí ficou

1785 mais bai↓ xa

1786 VITOR: ah tá.

1787 MARCOS: vai pagando e vai baixando:[::]

1788 VITOR: [é.]

1789 BRUNO: [sim sim.]

1790 MARCOS: [vai baixa]ndo capital põe percentual em cima xxxxxxxx

1791 (0.6)

1792 VITOR: então da- daquele ficariam dez (.) v- vamo chutá alto

1793 dez né mais os outros né nã::o: (.) não chega a vin↓ te

1794 (2.9)

1795 VITOR: e a inadimplência esse ano a gente també:m::

1796 MARCOS: conseguiu dá um xxxxxxx

1797 VITOR: conseguimos trabalhá nessa casa do- do- dos oito por

1798 cento ↑né entre oito e nove ↑né

1799 (1.0)

1800 VITOR: a gente tava praticando sempre em torno de doze ↑né

1801 (0.6)

1802 VITOR: então é:: ã:: estamos nu::m:: rumo bom assim (.) isso

1803 aqui: (.) isso aqui fica apertado mas ainda fica dentro

1804 do viável (.) porque grande parte dessa inadimplência

1805 oito é durante o ano (.) ↑lá no final do ano a gente

1806 baixa pra quatro, depois pra três aí já muda o ano ↑né

1807 quando a gente passa pra quatro e pra três (.) mas a

1808 gente vem recuperando i↓ sso

- 1809 (0.8)
- 1810 VITOR: a gente fe↓cha
- 1811 MARCOS: eu não sei já que a carolina tá aqui (.) desses novos
- 1812 alunos que foram captados que deu essa: (.) mudaram o
- 1813 perfil um pouquinho de captação desse [<no:vos>]=
- 1814 JARDEL: [inadimplência.]
- 1815 MARCOS:
- 1816 =como é que tá a
- 1817 inadimplên↓cia
- 1818 (.)
- 1819 MARCOS: tu não chegô a vê esse [ainda]
- 1820 CAROLINA: [não.] nesse nível não
- 1821 MARCOS: esse seria bem interessante
- 1822 CAROLINA: [xxxxxxxxxxxxxxxx]
- 1823 VITOR: [xxxxxxxxxxxxxxxx]eu tenho essa leitura porque eu fiz
- 1824 xxxx[xxxx]
- 1825 MARCOS: [é:.]
- 1826 (0.7)
- 1827 VITOR: nós temos assim quatro famílias desses novos: (.) que::
- 1828 (.) que: (.) que [não são bons pagadores]
- 1829 MARCOS: [xxxxxxxxxxxxxxxx]
- 1830 (0.9)
- 1831 VITOR: [sendo que-]
- 1832 BRUNO: [isso é:] <um percentual grande> ou não qua↓tro
- 1833 (0.6)
- 1834 ?: °de cento e:: (.) cento e poucos°
- 1835 BRUNO: ah.
- 1836 VITOR: é daí depende: é- quantos parcelas tão abe:rtas (.) de
- 1837 quantos filhos né (.) uma dessas famílias tem três
- 1838 filhos né então é::: (.) [representa bastante]
- 1839 BRUNO: [haha (.)hahahaha]
- 1840 MARCOS: esse xxxx só no cartão esse ano senão não aprova
- 1841 JARDEL: hahahaha {{rindo}só no ourocard}
- 1842 VITOR: mas essa é uma família que chegô de fora de ((nome da
- 1843 cidade omitido))
- 1844 MARCOS: a::h
- 1845 VITOR: e a gente já ouviu falá que vão voltá,
- 1846 MARCOS: pro interior.

1847 JOANA: pro interior.

1848 VITOR: pra:: é: ((nome da cidade omitido))

1849 (.)

1850 VITOR: então:: (.) não sei acho que xxxxxx

1851 (1.0)

1852 MARCOS: sem cartão não vai [ficá]

1853 ?: [xxxxx]

1854 JOANA: (essa dívida.)

1855 (0.8)

1856 BRUNO: já mostra a maquininha *hahahahaha*

1857 MARCOS: trazê a maquininha não adianta tem que ser

1858 JARDEL: [hhhh]

1859 BRUNO: [hhhh]

1860 MARCOS: com certeza alguns a gente ganhô esse ano com a

1861 maquininha ↓né

1862 (3.0)

1863 VITOR: é a ma- a maioria dos inadimplentes: são velhos

1864 conhecidos: (.) né (.) eles são tradicionalmente

1865 inadim[plentes né]

1866 BRUNO: [*hahahahaha*]

1867 VITOR: e a::: (.) chega no final do ano né então:

1868 (0.9)

1869 JARDEL: que a vida do cara [não muda de um]=

1870 VITOR: [dá um je::ito]

1871 JARDEL: = ano pro outro

1872 BRUNO: não não.

1873 JARDEL: vai ter dificuldade esse ano e ano que vem

1874 CARLOS: quantos novos é (0.8) ao to- mais ou me↓nos

1875 VITOR: alunos novos este ano?

1876 (0.9)

1877 VITOR: não sei precisar (.) [ma:s: é::: cento e]=

1878 MARCOS: [°uns cento e vinte acho°]

1879 VITOR: =tri::nta

1880 alunos novos é:::

1881 CARLOS: tá mas então quatro é:: quase irrisório

1882 MARCOS: quatro famílias mas uma tem três filhos

1883 JARDEL: [é mas mesmo assim]

1884 CARLOS: [dez crianças]

- 1885 (0.5)
- 1886 CARLOS: dez crian↓ça
- 1887 (1.6)
- 1888 ?: cento e vin↓te
- 1889 ?: cento e vin↓te
- 1890 MARCOS: oito por cento a inadimplência
- 1891 BRUNO: é: dentro dentro da: dentro [da média]
- 1892 JARDEL: [da média]
- 1893 ?: [da média]
- 1894 MARCOS: dentro da média é.
- 1895 VITOR: tem alguns inadimplentes que são históricos assim (.)
- 1896 são famílias assim que- que- que tem: tem condições
- 1897 assim né (.) não dá nem pra dizê c- que carro eles
- 1898 aparecem aí (.) que não vão acreditá (.)mas é sempre
- 1899 assim (.) eles deixam:: (.) estilo né (.) tem tem
- 1900 famílias que é estilo eles deixam rolá deixam ro↓lá
- 1901 (0.6)
- 1902 MARCOS: tu aperta eles:
- 1903 VITOR: mesmo carta de cobra:nça, com telefonema, com tudo eles
- 1904 vão deixando (.) aí chega no final do ano eles acertam
- 1905 tu↓do
- 1906 JARDEL: ah menos mal então (,) então são [bom pagador]
- 1907 BRUNO: [hahahahaha]
- 1908 JOANA: *hhhhhhhhh*
- 1909 ((Várias pessoas falam ao mesmo tempo e riem))
- 1910 VITOR: tem uma mulher que vem com a bolsa aí (0.5) e e traz né
- 1911 tudo em dinheiro
- 1912 JARDEL: ô coisa bo:a
- 1913 JOANA: ô beleza.
- 1914 VITOR: com a bolsa recheada com oito, dez, doze mil
- 1915 ((Riem da situação exposta no turno anterior))
- 1916 VITOR: peri:go ↓né
- 1917 JARDEL: mas é bom pagador nem fala mal desses cara
- 1918 BRUNO: é lavagem de dinheiro.
- 1919 (1.4)
- 1920 MARCOS: é estilo de vida (.) tem que ficá devendo pra ficá
- 1921 facei↓ro
- 1922 (1.5)

1923 VITOR: o aumento de alunos assim é que poderia compensá essa
1924 [despesa que é inevitável né]=
1925 [((conversas paralelas))]
1926 VITOR: =°que a gente não
1927 consegue fugir°
1928 (3.6)
1929 MARCOS: esse ano nós vamos ter <duas turmas> do terceiro então
1930 com vinte e cinco é ↑isso
1931 (1.3)
1932 MARCOS: em dois mil e treze (.) depois volta ao normal dois mil
1933 e quatorze vai ter uma turma só
1934 JARDEL: não.
1935 JOANA: não o normal são duas
1936 BRUNO: o normal são duas [esse ano que xxxxxxx]
1937 JOANA: [esse ano que xxxxxxx]
1938 BRUNO: esse ano que: xxxxxxx
1939 MARCOS: xxxxxxxxxx o segundo ano era duas de trinta né só que
1940 alguns vão ficá pelo caminho (.) por isso que vai ter o
1941 terceiro de duas de vinte e cinco (.) dez cai fo↓ra
1942 (0.7)
1943 VITOR: mas assim (.) esse é o primeiro ano que nós estamos
1944 começando (.) com o primeiro ano do ensino médio as
1945 duas turmas com trinta e nove alunos
1946 JARDEL: imagina [vai ter um segundo bom e um terceiro]=
1947 VITOR: [que é a nossa capacidade xxxxxxxxxx]
1948 JARDEL: = bom
1949 VITOR: seria quarenta (.) a gente tem como quarenta (.) mas a
1950 capacidade da sala é o- trinta e no↓ve
1951 JARDEL: então vão ter dois ano bom no ensino mé↓dio
1952 VITOR: esse ano- esse ano nós tivemos assim (.) nós tivemos a
1953 saída (.) na metade do ano agora de alunos do primeiro
1954 ano (.) a gente já repôs (.) na hora (.) já- já tava
1955 com fila de espera [no primeiro ano do médio]
1956 JARDEL: [contribui com aquisição]
1957 (0.7)
1958 VITOR: então se- se ano que vem a gente conseguir repetir essa
1959 façanha (.) a tendência é chegá lá no terceiro com (.)

1960 >de repente< com tri::nta, trinta e poucos (.) daí a
1961 coisa vai ficá boa
1962 ((Durante o turno de fala anterior diversas pessoas
1963 estavam em conversas paralelas))
1964 MARCOS: ela vai ter um custo um custo alto esse- esse ano de
1965 dois mil e treze para a escola com as turmas de
1966 terceiro a↓no
1967 (2.3)
1968 MARCOS: vai se pagá pelo me↓nos
1969 (1.3)
1970 VITOR: o interessante (.) que eu acabei não mostrando a::(.)
1971 passei a- é: o ponto de equilíbrio (.) isso eu queria
1972 mostra pra vo↓cês=
1973 JARDEL: =ó apareceu essa tabela ai=
1974 VITOR: =agora que a
1975 carolina fez essas tabelas, isso apareceu antes mas eu
1976 não não não destaque:i: (0.5) pelo andar da nossa
1977 conver↓sa
1978 (.)
1979 VITOR: aqui ficô:: (.) eu minimizei ou::
1980 (1.1)
1981 JOANA: tá minimiza↓do ↓aí
1982 (1.2)
1983 VITOR: °tá em algum lugar°
1984 (1.3)
1985 VITOR: °é a:::°
1986 (15.4)
1987 VITOR: ach[ei.]
1988 JOANA: [aí.]
1989 (5.8)
1990 BRUNO: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
1991 (2.1)
1992 BRUNO: xxxx no computador é no canto ali
1993 (1.5)
1994 VITOR: aqui em baixo nós temos::
1995 (0.5)
1996 JOANA: (setinha pra cima)
1997 (1.1)

1998 VITOR: aqui em baixo nós temos a:: a média de alunos, que que
1999 a gente tem em cada um dos níveis né (.) e (.) o ponto
2000 de equilíbrio, ou seja (.) com [essa quantidade]=
2001 JARDEL: [daqui pra baixo]
2002 VITOR: =de
2003 alunos né a gente dá conta (0.6) de todas as despesas
2004 (.) né
2005 (0.7)
2006 VITOR: o ruim é que na educação infantil é que NO ↑MÁXIMO a
2007 gente pode ter dezoito alunos nas turmas e o ponto de
2008 equilíbrio é acima disso
2009 ((Durante o turno acima há conversas paralelas
2010 ininteligíveis))
2011 VITOR: quer dizê (.) ou seja educação infantil não tem chance
2012 (.)↑né (.) com esse percentual:1 de:: bolsas e
2013 descontos que tem aqui: (.) teria chance se na educação
2014 infantil não tivesse nenhum bolsista (.) daí a gente
2015 conseguiria chegá com menos alunos na mesma receita (.)
2016 tá:: tem essa questão tam↓bém
2017 MARCOS: é a questão da bol↓sa
2018 VITOR: e::: aqui::
2019 BRUNO: e trocá de professor a cada três {{rindo}anos} hhhhhh
2020 (26.3)((Durante esse tempo falam sobre a questão da
2021 troca de professores a cada três nos, de modo a brincar
2022 com a situação. Riem bastante e falam ao mesmo tempo,
2023 tornando a interação confusa))
2024 VITOR: no ensino fundamental um a:: dezoito alunos né (.)
2025 sendo que a nossa média de alunos é vinte e três (.) no
2026 ensino fundamental dois é ALTO o ponto de de::
2027 equilíbrio(.) né (.) passa de dezoito pra <vinte e
2028 nove> (.) né (.) e a nossa média de alunos é trin↓ta
2029 JARDEL: [é bem no limite]
2030 VITOR: [tem um aluno a] mais por turma
2031 (1.6)
2032 VITOR: por isso não- não [essa relação aqui não tá boa]
2033 BRUNO: [por isso que tá muito] equilibra↓do
2034 CARLOS: sim mas aí se tu aumenta: se tu aumenta as
2035 contribuições vai mudá essa::

2036 JOANA: a:::::h é verda↓de

2037 VITOR: aqui o que que o que que pode ajuda a: a mudá isso aqui

2038 (.) diminuir (.) bolsas e descontos nesse nível (.) e::

2039 aumentá a mensalidade

2040 MARCOS: é porque é o nível é o nível que tem mais bolsista é

2041 ali ↓né

2042 (1.1)

2043 VITOR: é (.) mais bolsista na quantidade mas não,

2044 BRUNO: mas é-

2045 VITOR: mas- mas assim na- na média na na distribuição

2046 percentu↓al

2047 BRUNO: [mas é-]

2048 VITOR: [porque] aqui tem mais bolsista (.) mas é que tem mais

2049 alunos também (.) enten↓de

2050 ?: sim sim sim.

2051 MARCOS: mas em percentual [também é alto]

2052 CARLOS: [duzentos e]quarenta e três alunos

2053 na educação infantil

2054 VITOR: NÃO também é al↓to

2055 BRUNO: mas é um reflexo histórico ainda ↑né

2056 (0.6)

2057 BRUNO: a questão do número de bolsis↓tas

2058 VITOR: é um reflexo histórico (.) exato.

2059 (.)

2060 BRUNO: é isso não é::

2061 VITOR: >por exemplo< on- onde nós estamos mudando o perfil dos

2062 nossos alunos (.) é: onde [entram alunos]

2063 JARDEL: [aluno novo]

2064 VITOR: na educação infantil (.)[>nas séries<]=

2065 BRUNO: [é aí::]

2066 VITOR: =iniciais do

2067 fundamental, primeiro ano (.) onde entram alunos,

2068 MARCOS: é que [esse resultado vai aparece]=

2069 VITOR: [e depois no ensino médio]

2070 MARCOS: =daqui há quatro,

2071 cinco a↓nos

2072 CARLOS: aí por exemplo assim ó (.) tem quarenta por cento dos
2073 alunos da escola tão nessa::
2074 (0.5)
2075 MARCOS: é?
2076 CARLOS: mais ou menos quarenta por [cento dos alunos tão nessa
2077 MARCOS: [por isso que eu digo é
2078 CARLOS: faixa]
2079 MARCOS: ali] que tá concentrado a:::
2080 CARLOS: é ali trinta e seis vírgula três ↓ó
2081 JARDEL: mas é que o número são oito anos ↑né
2082 (0.5)
2083 ?: [trinta e seis]
2084 JARDEL: [duas turmas]
2085 CARLOS: e daí por exemplo se tu jogá é:: (.) se a gente ensaiá
2086 ali aquela questão do: [diferencial do aumento]=
2087 BRUNO: [dos dez por cento ali]
2088 MARCOS: =e aí a
2089 gente consegue:: dá uma::
2090 JARDEL: [onde o bolo é maior né]
2091 CARLOS: [xxxxx dez por cento] é mu::ita diferen↓ça
2092 (0.8)
2093 CARLOS: no geral,
2094 (0.8)
2095 VITOR: no ensino médio também tem um ponto de equilíbrio ALTO
2096 JARDEL: tu tem- tu tem como fazê-
2097 BRUNO: como é que vai ser no ano que vem vitor desculpa falá
2098 (.) trinta e um ponto sete (.) mesmo com as duas turmas
2099 menores do terceiro ano tem como chegá nessa média: (.)
2100 no ↑todo (.) no ensino ↑médio
2101 (1.5)
2102 MARCOS: eu acho que não [xxxxx]
2103 VITOR: [acho] que não (.) porque isso aqui é
2104 calculado em cima de dois mil doze né (.) >foi
2105 calculado em cima de dois mil e doze<
2106 BRUNO: a:h.
2107 (.)
2108 VITOR: como o ensino médio ano que vem vai representá (.) um
2109 custo maior né=

2110 BRUNO: =ah sim.

2111 VITOR: então [o ponto de equilíbrio vai aumentá]

2112 MARCOS: [vai ficá negativo]

2113 BRUNO: óbvio óbvio óbvio.

2114 (.)

2115 VITOR: mas- eu sempre imaginava que o nosso ponto de

2116 equilíbrio no ensino médio eram vinte e oito alunos

2117 né(.) tava enganado

2118 (0.7)

2119 VITOR: que dizê a outra forma que eu cheguei nesse cálculo dos

2120 vinte e oito (.) não era precisa (.) assim agora ficô

2121 [cla:ro xxxxxxxxxxxxxxx]

2122 JARDEL: [exato o ponto de equilíbrio] é o limite da escola (.)

2123 é muito alto o ponto de equilíbrio ↑né

2124 BRUNO: sim.

2125 JARDEL: trinta e um alunos é o que ↑alto muito alto

2126 (.)

2127 VITOR: é alto.

2128 (0.6)

2129 CARLOS: vai ser equilíbrio [xxxxxxxxxxx]

2130 JARDEL: [é o teu limite]

2131 VITOR: esse aqui é empate

2132 BRUNO: zero a zero

2133 JARDEL: então tu nunca vai ter [lucro no ensino médio]

2134 VITOR: [trinta e um alunos empate]

2135 (1.1)

2136 VITOR: °é muito alto°

2137 JOANA: °alto.°

2138 (0.7)

2139 VITOR: outra questão também [é que tem que ser um nível]=

2140 ?: [xx]

2141 VITOR: =onde

2142 diminui:r (.) onde diminuir bolsa ↓né

2143 (1.8)

2144 MARCOS: é porque ali os valores são mais impactantes né

2145 (1.4)

2146 MARCOS: pegá no segundo grau a receita é bem [maior]

2147 BRUNO: [mas](.) mas vitor
2148 essa questão das bolsas isso é uma questão é::: aquela
2149 questão (.) isso vai ainda cinco anos até::
2150 MARCOS: é.
2151 BRUNO: até você ter um::
2152 (1.6)
2153 CARLOS: .h >não eu acho que< ne:sse primeiro momento a gente
2154 tem que administrá: aquilo que: que você falou ↑antes
2155 né. (0.5) .h <pegá e: e administrá um percentual de
2156 aumento pra:> (0.4) pro: do quinto ao ↑nono (.) né
2157 a ↑qui=
2158 VITOR: =(°pra) fazê um diferenci[al°]
2159 CARLOS: [e:] fazê a me:sma coisa
2160 no ensino mé:dio, deixá o pri↑meiro ano ↑lá (0.4) pra
2161 segurá o a ↑luno
2162 (0.8)
2163 VITOR: e [o]=
2164 JARDEL: [°é°]
2165 VITOR: =segundo e terceiro [vai]=
2166 CARLOS: [é:]
2167 MARCOS: =pagá um [pouquinho
2168 ↑mais né porque ele já tá:]
2169 CARLOS: [é exatame:nte
2170 aí tu] consegue:: (0.4) [°fazê um (.) é: é°]
2171 BRUNO: [vai ter uma despesa de ↑livro] um
2172 monte de coisa >(tem que [orgazinzá])<
2173 MARCOS: [↑não e elle já: tá no
2174 segundo ano aqui (.) ele não vai (saí)
2175 BRUNO: também.
2176 (0.7)
2177 VITOR: [exatamente.]
2178 MARCOS: [mas tem] o que ro↓da
2179 JOANA: já tem uniforme,
2180 MARCOS: fora isso.
2181 JOANA: é verdade.
2182 (.)
2183 CAROLINA: [esses professores,]
2184 ?: [uniforme, livro, xxxxxxxx]

2185 JOANA: já tem uniforme, já conhece os professores, já tem
2186 [livro]
2187 VITOR: [e os li]vros é p- s- primeiro, segundo e
2188 terceiro,=
2189 JARDEL: =terceiro, (.) m:- ba- e não dá pra pegá
2190 livrinho usado >porque< pegô um de três anos ↓né
2191 (1.1)
2192 JARDEL: ai tem que ser tudo zerinho né
2193 (4.1)
2194 VITOR: mhm.
2195 (2.4)
2196 VITOR: aqui a gente pode::
2197 (0.8)
2198 JARDEL: [>mudá números<]
2199 VITOR: [pode:::] (.) ã (.) mudá °os números°
2200 (1.1)
2201 JOANA: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
2202 BRUNO: então:: joga ali deixa-
2203 VITOR: essa proposta aqui que a gente vai usá como base ↑né
2204 ?: mhm.
2205 VITOR: quinhentos e::: (1.1) quarenta e quatro,(.) são os
2206 [nove por cento]
2207 MARCOS: [eu acho que] ali teria que usá o quinhentos e quarenta
2208 e no:[ve] vitor
2209 JOANA: [i:sso]foi o que eu também[quinhentos e quarenta e
2210 nove]
2211 MARCOS: [porque não vai mudá]
2212 (.) cinco quatro quatro, cinco quatro nove não:::::
2213 (1.2)
2214 JOANA: nove.
2215 (.)
2216 CARLOS: quinhentos e quarenta e nove [cinquenta e cinco]
2217 MARCOS: [vai dá:::::](.)
2218 [nove vírgula:]
2219 JARDEL: [a botá zero zero né.]
2220 MARCOS: [ah não calculei ali.]
2221 CARLOS: [trinta e cinco.]
2222 VITOR: nove vírgula nove.

2223 MARCOS: isso.

2224 JOANA: tá isso.

2225 MARCOS: o segundo (.) a:: (0.7) o quinhentos e quarenta e nove

2226 é até a a::: (0.6) é até a quarta ↑ série

2227 (.)

2228 JOANA: não. [xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx]

2229 JARDEL: [não, esse é o infantil]

2230 BRUNO: [não esse é xxxxxxxxxxxx]

2231 JOANA: [educação infantil.]

2232 MARCOS: [não dá pra fazê] uma diferenciação do primeiro pro

2233 quarto?

2234 (1.7)

2235 VITOR: primeiro ano do fundamental [pro ↑ quarto]

2236 MARCOS: [i::sso pro quarto] e do

2237 quinto pro: pra oi ↑ tava

2238 (.)

2239 JOANA: mas não é aquele [um amare ↑ linho]

2240 JARDEL: [xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx]

2241 JOANA: é o amarelinho.

2242 CAROLINA: [é o outro]

2243 JARDEL: [cinco nove] nove é de primeiro a quarto

2244 CARLOS: é (.) [cinco nove nove é::]

2245 JOANA: [xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx]

2246 MARCOS: ah tá tá certo desculpa

2247 (6.2)((Várias pessoas falam ao mesmo tempo, difícil de

2248 separar as falas))

2249 CARLOS: seiscentos e dezenove era o que o bruno tinha sugerido

2250 JARDEL: isso (.) então vai dá uma modificação bem forte nos

2251 núme ↓ ros

2252 CARLOS: [seiscentos e dezenove xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx]

2253 BRUNO: [a- não é dez por cento dez por cento]

2254 MARCOS: no seiscentos e treze ali [põe]=

2255 BRUNO: [me ↓ xe-]

2256 MARCOS: = seiscentos e

2257 dezeno ↓ ve

2258 (1.5)

2259 MARCOS: isso.

2260 JOANA: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

2261 CARLOS: tá (.) não não deu [dez por cento de aumento]

2262 JARDEL: [xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx]

2263 BRUNO: [hahahahahahahahahahahahahahahahahahaha]

2264 CARLOS: [é isso aí (.) é isso aí que eu queria]

2265 MARCOS: só que no de baixo ali (.) que que que queria ficá

2266 ((falam concomitantemente, de modo a dificultar o

2267 entendimento))

2268 MARCOS: primeiro ano (.) aí claro que teria que tirá abrir mais

2269 uma e deixá o setecentos e quinze no: no [segundo e no

2270 terceiro]

2271 BRUNO: [setecentos e

2272 quatorze]

2273 MARCOS: é: (.) setecentos e quinze já:

2274 CARLOS: é: (.) ou setecentos e quinze, setecentos e quatorze e

2275 noventa e nove

2276 BRUNO: hahahahaha

2277 CARLOS: setecentos e quatorze com cinquenta ↓ó

2278 ?: i[sso.]

2279 ?: [é.]

2280 MARCOS: tá mas aí seria só pro segundo e pro terceiro (.) aí

2281 não tem como tu [calculá aqui]

2282 CARLOS: [tem que refazê] elas

2283 MARCOS: aí só abri mais uma:::=

2284 VITOR: =mais uma linha.

2285 MARCOS: uma linha.

2286 (0.7)

2287 BRUNO: vitor você acha que esse impacto desses: (.) nove ponto

2288 nove do fundamental em vez de:: (.) nove (0.9) esses

2289 cinco reais vai fazê dife↑rença

2290 JOANA: sim.

2291 (.)

2292 CARLOS: hein vitor hein vitor da- tu não tem como calculá

2293 [aí]

2294 VITOR: [aqui] na educação infan↑til

2295 BRUNO: é na na educação infantil vai fazê diferença no

2296 sentido: (.) dos pais, de captação de [alunos: de::]

2297 MARCOS: [não muda nada] (.) cinco

2298 reais não muda nada.

2299 (.)

2300 MARCOS: é aquilo que nós ano passado nós também [fizemos]=

2301 BRUNO: [sim. mhm.]

2302 MARCOS: = (.) é

2303 cinco reais, seis, sete, isso não mu↓da

2304 CARLOS: não.

2305 (4.4) ((Várias pessoas falam ao mesmo tempo,

2306 dificultando o entendimento))

2307 MARCOS: botá setecentos e um ba:::h passô de setecentos (.)

2308 >seiscentos e noventa e nove< é seiscentos na cabeça

2309 ↓é (.) é um e noventa e nove.

2310 CARLOS: hein: hein vitor ele não atualiza ali os ↑dados

2311 (.)

2312 CARLOS: ou já tá atualiza↓do

2313 MARCOS: não atrás não (.) atrás não atualizô

2314 VITOR: aqui tá atualiz- atualizando só aqui.

2315 BRUNO: [só naquela coluna daqui]

2316 JOANA: [xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx] xxxxxx=

2317 CARLOS: =tá mas e não tem como

2318 acioná ↑não

2319 (1.8)

2320 VITOR: ↓não pra pra mim mudá: (.) na re↑ceita

2321 (0.8)

2322 CARLOS: não [por exemplo]

2323 JOANA: [na diferença] do [((nome da pessoa omitido))]

2324 MARCOS: [na diferença] do ((nome da

2325 pessoa omitido)) [atrás]=

2326 CARLOS: [não.]

2327 MARCOS: =ali=

2328 CARLOS: =por exemplo se nós

2329 calculá quanto é que daria nesse:[::]

2330 CAROLINA: [de] repente sabendo o

2331 número [xxxxxxxxxx]

2332 MARCOS: [↓não já deve] ter mudado automático

2333 (.)

2334 JOANA: não [não, não]

2335 MARCOS: [não mu↑dô]

2336

2337 CARLOS: ↓nã:o mas acho que ele não mudô:

2338 (0.7)

2339 CARLOS: porque tinha esses valores antes a ↓li

2340 VITOR: a:h não aqui eu copiei e coleí lá de cima,

2341 (1.2)

2342 VITOR: mas se eu mudá aqui [xxxxxxx]

2343 JOANA: [aí vai dá]

2344 MARCOS: [a:h então] vamos fazê ali pra já

2345 [ver]

2346 CARLOS: [que] daí a gente tem [como ver]

2347 JOANA: [xxxxxxxxx]

2348 (0.5)

2349 BRUNO: ali é:: qui- quinhentos e quarenta e [no ↓ve]

2350 JOANA: [ó::][ali já foi.]

2351 MARCOS: [xxxxxxxxx]e

2352 ali seiscentos e dezeno ↓ve

2353 (.)

2354 VITOR: °seiscentos e dezeno ↓ve°

2355 (.)

2356 MARCOS: [e vai dá uma diferença do debaixo]

2357 JOANA: [é ali já xxxx]

2358 CARLOS: [e são- e são trezentos reais] por mês (.) [a três e

2359 JOANA: [é : ali já

2360 CARLOS: seiscentos]=

2361 JOANA: xxxxxxxxxxxx]

2362 CARLOS: = no:::

2363 MARCOS: isso que no: de baixo vai dá uma difer- (.) quantos

2364 alunos são (.) aí fica simples de fazê (.)

2365 [quantos]=

2366 JOANA: [é:::]

2367 MARCOS: =alunos são no primeiro a ↓no

2368 (0.8)

2369 VITOR: não eu- eu posso fazê isso:,

2370 (.)

2371 MARCOS: >não não< a gente faz uma média vitor

2372 (.)

2373 MARCOS: quantos alunos são do primeiro ano?

2374 CAROLINA: °xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx°

2375 JARDEL: trinta e nove né trinta e nove

2376 VITOR: [no primeiro ano]=

2377 MARCOS: [trinta e nove]

2378 VITOR: =os dois primeiros [anos]=

2379 MARCOS: [não.]

2380 VITOR: = juntos

2381 são::=

2382 MARCOS: =está=-

2383 VITOR: =setenta e oi↓to=

2384 MARCOS: =setenta e oito (.)

2385 perfei↓to

2386 (.)

2387 MARCOS: do:: do segundo ano.

2388 (1.3)

2389 VITOR: tri:nta.

2390 (.)

2391 MARCOS: trinta: são ses- são::

2392 (.)

2393 VITOR: sessenta.

2394 MARCOS: sessenta. (.)[tá]:.

2395 CARLOS: [°se]ssenta°

2396 (.)

2397 MARCOS: e o terceiro são [cinquenta.]

2398 VITOR: [cinquenta.]

2399 (1.2)

2400 MARCOS: °vou fazê na calculadora aqui ligeirinho°

2401 (4.1)((os interagentes falam baixo e ao mesmo tempo

2402 bastante em sobreposição de fala))

2403 CARLOS: não tá viciada essa cal- essa calculadora aí=

2404 JARDEL: =não, soma

2405 no total tudo junto depois:

2406 (1.5) ((Durante esse tempo há risadas de vários

2407 integrantes da reunião))

2408 BRUNO: tá vendendo o ca↓rro

2409 (4.9) ((Durante esse tempo integrantes riem bastante

2410 novamente e falam de modo ininteligível))

2411 JARDEL: soma até a gorjeta no subto↓ta:l

2412 JARDEL: é::: (.) tá viciado em zero noventa e nove por cento
2413 cada:: (.) xxxxxx

2414 MARCOS: depende se tu vai comprá ou vendê o carro.

2415 CARLOS: [a:::h xxxxxxxxxxxxxxxx]

2416 JOANA: [xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx]

2417 MARCOS: [xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx]

2418 (16.3) ((Durante esse tempo percebe-se que um grupo de
2419 pessoas faz cálculos e outro grupo fala coisas
2420 aleatórias, que não se inserem no tema "orçamento"))

2421 VITOR: porque essa questão de::: a::: (2.0) que a::: que a lei
2422 estabelece né (.) xxxx limite de mensalidade né,
2423 ((durante essa fala de Vitor outros membros da reunião
2424 conversam entre si))

2425 MARCOS: vai dá uma média de setecentos e oito (.) naquele
2426 seiscentos e noventa e nove ali >coloca setecentos e
2427 oito só pra nós ver o núme↓ro<
2428 (0.8)

2429 BRUNO: setecentos e oito,=
2430 JARDEL: =ah na média

2431 MARCOS: setecentos e oito reais na mé↓dia=
2432 ?: =ele calculô:::,
2433 (0.6)

2434 JARDEL: no azulzinho a↑li

2435 ARTUR: no primeiro ano [no segundo e terceiro] xxxxx

2436 CARLOS: [>não não não artur<]

2437 MARCOS: sim é isso ↓aí
2438 (.)

2439 MARCOS: >não não< não é isso aí,
2440 (9.4) ((Durante esse tempo há um grande número de
2441 pessoas falando em volume alto, mas de modo muito
2442 confuso, discutindo o número exposto anteriormente))

2443 MARCOS: aí nós vamos ter um número::: (0.5) be:m positivo eu
2444 [acho]

2445 JOANA: [cla:ro]

2446 VITOR: [↓é (.)] é um aluno isso a↓qui
2447 (0.7)

2448 JOANA: é um aluno.
2449 (0.6)

2450 VITOR: quer di ↓ zê
2451 (.)
2452 VITOR: você (.) [baixa a mensalidade pra captá mais então]
2453 JOANA: [xxxx seiscentos e noventa e seis xxxx]
2454 (1.2)
2455 MARCOS: é::.
2456 ARTUR: no primeiro ano (.) e com a [procura xxxxxxxxxxxxxx]
2457 JOANA: [quanto mais xxxxxxxxxxxxxx]
2458 MARCOS: [i ↓ sso e ainda- e ainda]
2459 nos sobra:: (.) ali o prejuízo tava em dois mil reais
2460 hoje nós temos:::=
2461 JOANA: =>quinhentos e noventa e
2462 oito<=
2463 MARCOS: =quinhentos e noventa e oito:: de prejuízo (.)
2464 então (.) são mil e quinhentos, (0.9) no primeiro lá
2465 que tinha cento e sessenta, (0.7) e daí ficamos ali ó
2466 com três mil ao ano e não quarenta mil ao ano, co::: m::
2467 (.) com essa pequena:: (.) esse pequeno ajuste que eu
2468 acho que não vai mudá na:da
2469 (1.2)
2470 MARCOS: pra-
2471 (2.2)
2472 MARCOS: pra fins de rematrícu ↓ la
2473 (0.6)
2474 ARTUR: sim porque foi tudo[::::]
2475 BRUNO: [então] o primeiro ano fica
2476 [seiscentos e noventa e nove e o::: segundo e o
2477 JOANA: [xxxx seis nove nove (.)
2478 BRUNO: terceiro]=
2479 JOANA: terceiro]
2480 = setecentos e quator ↓ ze
2481 ?: setecentos e [quator ↓ ze]
2482 MARCOS: [pode ficá] até o::s cinquenta e cinco
2483 centavos ali não pode chegá nos setecentos pra não dar
2484 aquela:::=
2485 CARLOS: =é se ele colocá setecentos e quatorze e
2486 noventa e nove vai dar [vai dar xxxx]

2487 MARCOS: [é >setecentos e quinze<]

2488 arredonda

2489 CARLOS: vai tirá os quinhentos e [noventa e oito xxxx]

2490 MARCOS: [na hora de pagá lá] é mais

2491 fácil

2492 CAROLINA: põe ali no seiscentos e deze- (.) seiscentos e dezenove

2493 com nove:nta ali dá pra botá ali com as outras (.)

2494 quinhentos e quarenta e nove [com cinquenta]

2495 ? : [é (.) isso:]

2496 JARDEL: é porque noventa centavos também aumenta bastante né

2497 [quase um real,]

2498 MARCOS: [tá xxxxxxxxxx] então vamo pensá assim ó o su- o

2499 seiscentos e dezenove com noventa ali eu já penso lá

2500 [xxxxxxx]

2501 VITOR: [aí já] passa pra dez por cento [xxxxxxxxxxxxx]

2502 MARCOS: [não não não,]

2503 seiscentos e dezenove e tem [mais os seis da- da]=

2504 JARDEL: [hahahahahahahaha]

2505 MARCOS: =associação

2506 de pais dá seiscentos e vinte e [cinco,]

2507 JARDEL: [como] seis é sete cara

2508 MARCOS: >não não<

2509 JOANA: é sei::s.

2510 BRUNO: hahahahahahaha

2511 JARDEL: pô só quero subir a receita da escola

2512 JARDEL: hahahahaha

2513 MARCOS: [não não deixa a receita da escola xxxx]

2514 JOANA: [<se:i, se:i,>]

2515 JARDEL: [hahahahahahaha]

2516 (0.6)

2517 MARCOS: [seiscentos e vinte e cinco a gente arredonda]=

2518 CARLOS: [xx]

2519 MARCOS: = e não

2520 precisa ter quebrado não precisa ter na:da (.) é mais

2521 fá↓cil

2522 (1.4)

2523 MARCOS: [é uma]=

2524 JOANA: [xxxxxx]

2525 MARCOS: sugestão né e- e- é um voto ↓ só *hh* .h

2526 JOANA: [nã::o,]

2527 MARCOS: [tem to]do (.) mas acho que ali [olha só]=

2528 JOANA: [é complicado]

2529 MARCOS: =os três mil pra quarenta mil acho que tá:::

2530 (0.7)

2531 MARCOS: ficô bem melhor o número=

2532 ?: =quarenta mil [negati↓vo]

2533 VITOR: [e essa e essa:]

2534 questão legal né que vocês tavam perguntando se a gente

2535 pode cobrá diferente ela funciona assim ó (.) o que que

2536 a lei estabelece (0.7) que a escola deve fazer uma

2537 negociação com- com- com os pais ↑né (.) nós

2538 trabalhamos xxxx pelo conselho, que a gente tem

2539 representação de pais ↓né

2540 (0.7)

2541 VITOR: aí a gente tem que <publicá> uma planilha de custo que

2542 justifique isso.

2543 (0.6)

2544 VITOR: como isso ficô evidenciado pelos números né é

2545 (.)

2546 MARCOS: [é super fácil]

2547 VITOR: [que esse] ní:vel né ele tá::=

2548 BRUNO: =ele tá:::

2549 MARCOS: o terceiro ano tá dando um custo maior

2550 (0.8)

2551 VITOR: °is↓so

2552 MARCOS: então justifica tudo [xxxxx segundo e no terceiro]

2553 VITOR: [então xxxx tá justificado (.)a

2554 gente não tá fazendo um aumento assim no que a gente

2555 diz ah agora eu vou aumentar mais esse pessoal ↓ não

2556 tem uma justificativa ali (.) o ensino fundamental dois

2557 tá aumentando mais porque o custo ali é: é:: é maior né

2558 a receita tá tá tá pequena que tá sobrando né

2559 (.)

2560 VITOR: a- a carolina inclusive fez um com a inadimplência

2561 depois uma tabela (.) com a inadimplência o fundamental

2562 dois não se ↑pa↓ga

2563 ARTUR: inclusi- inclusive dá pra justificá pro- pros pais que
2564 (.) o investimento todo da: ã: da es- da escola (.)
2565 tanto e:m equipamentos como e:m professores e tudo
2566 mais, está justamente nessa área, (.)
2567 [<porque é ali>]=
2568 CARLOS: [>nessa faixa etária<]
2569 ARTUR: =que: (0.7) vai ser o aluno do: do se-
2570 do ensino médio (0.6) né então (.) por isso que esses
2571 cursos são ma- são maiores
2572 (1.7)
2573 ARTUR: porque precisa de mais atenção.
2574 (1.4)
2575 ARTUR: precisa mais qualificação, [>precisa xxxx<]
2576 BRUNO: [e não é um] aumento assim
2577 as- fora do:: da realidade (.) nenhum desses aumentos é
2578 (1.6) é f- é fora de mercado eu tenho impressão=
2579 JOANA: =ah nem
2580 que passô de dez por cento né.
2581 (0.6)
2582 JOANA: com esses- com esses valores aí.
2583 CAROLINA: ainda mais se::: agora tem um enem com bom resultado né
2584 daí só com s- com isso daí é com °xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx°
2585 ARTUR: eu entendi bem- eu entendi bem antes tu falaste que::
2586 (.) ã: que as escolas tão comentando quanto aumentá
2587 doze a quinze por ↑cento ↓xx
2588 ? [são paulo.]
2589 ? [são paulo.]
2590 (.)
2591 VITOR: são paulo tá falando de oito a doze tem gente lá
2592 falando em [catorze]
2593 ? [catorze]
2594 (0.7)
2595 MARCOS: [mas é outro mundo,]
2596 VITOR: [eles t- eles tão] falando [lá,]
2597 ARTUR: [não] não eu sei mas é que
2598 daí mantendo um parâmetro abaixo se isso realmente
2599 acontecê (.) então a gente tá: [abaixo desse parâmetro]
2600 [((pessoas falam))]
2601 BRUNO: é não mas isso é::,=

2602 MARCOS: =é, o problema é que compará com são
2603 paulo é complicado porque a [economia xxxxxxxxxxxxxxxx]
2604 CARLOS: [não eu sei mas é uma]
2605 justificativa que::
2606 (.)
2607 MARCOS: sendo abaixo de dez por cento eu acho que tá dentro e a
2608 escola e- e mesmo assim, (.) ã:::
2609 (1.2)
2610 JARDEL: é porque as op- a- a:s inflações oficiais não vão deá
2611 nada acima de dez por cento, xxxxxx é sete e <pouco>
2612 xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
2613 (.)
2614 CARLOS: ah e é perfeitamente cabível assim ó eu acho que:: o
2615 que a gente administrando porque, (.) a:: a: acepa
2616 (0.8) ela tá pensando e::m e:m reajustá os valores
2617 dela, (0.8) na faixa de oito por cento é a s- é a suges
2618 ↓tão
2619 (0.6)
2620 CARLOS: então como o vitor explico antes que:: (.) em função
2621 da::: (.) que o- que o:s funcionários agregam (0.5) é:
2622 ã:: um por cento (0.8) se [eu entendi]=
2623 JARDEL: [vantagem]
2624 CARLOS: =direito ↑né
2625 (.)
2626 CARLOS: então nós já estaríamos em torno de nove por cento vamo
2627 dizê a ↓ssim
2628 (1.2)
2629 CARLOS: no frigir dos ovos então a gente tá administrando
2630 dentro dessa questão,=
2631 ? =sim.=
2632 CARLOS: =algo em torno de nove por
2633 cento, alguns abaixo de nove outros acima=
2634 MARCOS: =é porque al-
2635 alguns assim a grosso modo tem nove ponto nove >nove
2636 ponto nove< seis e- e cinquenta e seis e setenta, seis
2637 e oitenta de aumento (.) então numa média vai dar uns
2638 oito
2639 ?: oito e pouco (.) oito e pouco=

2640 MARCOS: e meio, (.) que: seria o ideal a↓li
2641 (1.1)
2642 ARTUR: é o ideal (só que diferente)
2643 JOANA: só que a dist- a [distribuição,]
2644 ARTUR: [a distribuição] é diferente
2645 MARCOS: eu acho que a- a distribuição diferente assim a:: aos
2646 olhos de quem vai pagá e vai fazê a matrícula:: ela
2647 ficô bem ã:::::
2648 (2.1)
2649 MARCOS: ela ficô:::
2650 (0.9)
2651 MARCOS: boa assim em termos de [valores né.]
2652 JOANA: [xxxxxx xxxxx]
2653 (1.4)
2654 MARCOS: porque tu olhá quinhentos e quarenta e quatro,
2655 quinhentos e quarenta e nove, claro é quinhentos e
2656 alguma coi↓sa
2657 (1.1)
2658 MARCOS: que olhá s:::- quinhentos e noventa e nove não é
2659 seiscentos e cinco, seiscentos e ↓dez e mesma coisa
2660 no:::
2661 (.)
2662 BRUNO: [é o outro seiscentos e:::]
2663 MARCOS: xxxxxx seiscentos e] noventa e nove não é
2664 setecen↓tos: (.) e alguma coisa
2665 (0.9)
2666 ARTUR: [e o segundo e o terceiro já tá dentro,]
2667 ?: [((várias pessoas falam concomitantemente))]
2668 (.)
2669 ARTUR: não tem volta.
2670 CARLOS: eles (tinham) quinhentos e quarenta e nove e ele tá
2671 pagando cinco reais por mês a mais, (.) vai- vai
2672 impactá em sessenta reais por ano
2673 MARCOS: não muda ↑na↓da
2674 CARLOS: é não muda nada. (.) praticamente nada.
2675 (1.7)
2676 MARCOS: e eu não acredito que as outras escolas vão ficá assim
2677 muito diferen↓te

2678 ? : xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

2679 MARCOS : ali a:- a única justificativa que tem que batê forte e

2680 obviamente tem que ser mostrado depois é (aquilo) da

2681 qualidade né (.) isso aí a gente [tem que::]=

2682 VITOR : [ah sim.]

2683 MARCOS : ↓é cobrá dos professores também isso é um:: uma coisa

2684 que a gente tem que justificá o porquê que é mais

2685 ca↓ro

2686 (1.1)

2687 MARCOS : até o ((nome da escola omitido)) tinha que ser mil

2688 reais por mês, mas tem que justificá o por↓quê

2689 JARDEL : sim é que os outros que são mais caros têm fa::ma, tem

2690 [estrutura, tem]=

2691 MARCOS : [justamente.]

2692 JARDEL : =o pessoal passa em vestibular

2693 MARCOS : [no ano que vem vai ser feito u::m]

2694 JARDEL : [xx] que se (paga) na

2695 é::[::]=

2696 CARLOS : [e palga claro.]

2697 JARDEL : =na folha,

2698 (0.8)

2699 MARCOS : no ano que vem vai ter o investimento dos (elevadores),

2700 que- tudo bem a associação de pais vai ter a

2701 participação mas:: (0.9) já é uma coisa nova né que-

2702 que- na realidade é preciso,

2703 (2.1)

2704 MARCOS : já têm todas as salas hoje têm ar-condiciona↓do

2705 (1.4)

2706 MARCOS : isso també::m impacta em custos e em qualidade do aluno

2707 no ambiente escolar, quer dizê tudo::

2708 (1.3)

2709 MARCOS : essa é propaganda que tem que ser feita né.

2710 (1.8)

2711 VITOR : a parte da justificativa tem xxxxxxxxxx.

2712 (1.7)

2713 MARCOS : mas se nós compararmos em valores a::: (.) quatro cinco

2714 anos atrás,

2715 (1.2)

2716 MARCOS: ã:::: os valores são muito parecidos,
2717 (2.8)
2718 MARCOS: e nós não tínhamos um monte de coisa que a escola tem
2719 ↑ho↓je
2720 (1.7)
2721 MARCOS: então a escola cresceu TÁ: tudo bem que não é só com e
2722 receita da esco:la e tal (.) mas mesmo assim a- a
2723 qualidade hoje de um aluno ficá na sala de aula aqui,
2724 (.) com ar-condicio↑na: ↓do, com
2725 [projetores novos]=
2726 ?: [xxxxx xxxxxxxxxxxx]
2727 MARCOS: =enfim, uma sala de informática
2728 melhor, um ambiente escolar melhor, (.) com o mesmo
2729 valo:r (.) eu acho que se pegá em termos de- de salário
2730 mínimo acho que o valor é: (.) o percentual eu acho que
2731 é mais ou menos parecido (.) que ano passado a gente
2732 falava a:: a- a (.) é um salário mínimo os quinhentos e
2733 sessenta e três que nós estávamos pagando, ah um
2734 salário mínimo (.) esse ano seiscentos e dezenove é um
2735 salário mínimo (.) aí vai continuá (.) até tá abaixo né
2736 salário mínimo tá mais do que isso ne sei quanto tá o
2737 salário mínimo hoje,
2738 CARLOS: é seiscentos e vinte e dois=
2739 MARCOS: =seiscentos e vinte e dois
2740 quer dizê:: (.) pro ano que vem vai tá em seiscentos e
2741 cinquenta, seis[centos e sessenta]
2742 ARTUR: [<não não>] setecentos e::::=
2743 CARLOS: =doze né
2744 BRUNO: [vai aumentá bastante.]
2745 ?: [setecentos e quatorze.]
2746 VITOR: tá aumentando:,
2747 MARCOS: é mas é: entendeu então a mensalidade::::=
2748 ARTUR: =é pra ir pra
2749 setecentos e doze o ano que vem=
2750 MARCOS: =tem que também aumentá,
2751 (1.9)
2752 MARCOS: e não adianta falá que o salário mínimo [ah uma vez era
2753 cem dólares]

2754 ? : [xxxxxxxxxxxxxxxx]

2755 MARCOS: o dólar hoje não vale mais nada então essa comparação
2756 que o governo fazia::=

2757 BRUNO: =não.

2758 ARTUR: caiu por terra.

2759 MARCOS: essa daí caiu por terra (.) faz tempo.
2760 (2.1)

2761 MARCOS: isso era no tempo do fernando henrique.
2762 (1.0)

2763 VITOR: ã:::
2764 (1.4)

2765 VITOR: os valores de mensalidade (.) vamos aprovar então ess-
2766 essa t- última tabela que construímos aqui xxxxxxxxxx=
2767 MARCOS: =é

2768 na realidade não é aquela [ali]

2769 BRUNO: [não] é setecentos e oito né
2770 não é:::==

2771 MARCOS: =alguém anotô

2772 VITOR: na realidade [xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx]

2773 JARDEL: [ali é a média né]
2774 ((falam ao mesmo tempo))

2775 JOANA: eu anotei sim,
2776 JARDEL: é seis nove [nove e setecentos e catorze.]
2777 JOANA: [é seis nove nove e setecento] e catorze.

2778 MARCOS: ali são- são dois valores diferen↓tes ((Durante essa
2779 fala muitos participante estão em conversas paralelas))
2780 (9.7) ((Participantes falam bastante sobre questões do
2781 orçamento, mas é ininteligível, pois a fala está sobre
2782 posta))

2783 ARTUR: isso aí dá uma diferença grande.
2784 (0.8)

2785 MARCOS: e o outro seria setecentos e quinze.
2786 (1.5)

2787 JOANA: xxxx é não foi.
2788 (.)

2789 BRUNO: setecentos e catorze com oitenta e nove.
2790 JOANA: setecentos e catorze com noventa e nove.
2791 BRUNO: hahahahaha
2792 (.)

2870 (0.7)

2871 BRUNO: obviamente é a projeção mais próxima possível né mas,

2872 JARDEL: tem que trabalhá pra aumentá o número de alunos que daí

2873 [aumenta mais a receita também.]

2874 BRUNO: [é isso é bastante variado né:.]

2875 (0.8)

2876 BRUNO: [xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx]

2877 ?: [xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx]

2878 VITOR: decidi até fazê duas colunas com seiscentos e setenta

2879 alunos e seiscentos e noventa e cin↓co

2880 MARCOS: porque essa: a:: (.) em cima dos seiscentos e setenta

2881 nós ficamos co:m:: nós vamos ficá com uma receita boa

2882 [mensal]

2883 JARDEL: [>bem melhor é<]

2884 MARCOS: se nós pegarmos seiscentos e noventa e cinco vai ficá

2885 ótima da↓í (.) com esses valores aí- aí va::i:: vai

2886 ser um ano muito diferente [xxxxxxx]

2887 JARDEL: [é que]durante o ano

2888 também oscila (.) começa com um número e diminuem dez

2889 alunos que sa::em,

2890 VITOR: cla::ro (.) vai perdendo e vai ganhando

2891 JARDEL: é e a média também.

2892 VITOR: é.

2893 (2.4)

2894 ?: e quanto aos valores,

2895 CARLOS: aí por exemplo assim entram uns alunos do e- ã e-

2896 ensino médio segundo ano=

2897 MARCOS: =perfei[to.]

2898 CARLOS: [vai] mudá bastante.=

2899 MARCOS: =vai

2900 mudá: ã de novo o mapa.

2901 CARLOS: aí muda bastante.

2902 VITOR: segundo ano a gente ainda capta alunos todos os anos=

2903 CARLOS: =é

2904 tu já falô isso xxxxxxxxxxxxxxxxx

2905 VITOR: sim (os três que trocaram de turma né)

2906 (.)

2907 CARLOS: no terceiro já é difícil né.

2947 ARTUR: [porque não pode cair abaixo]
2948 (12.5)((Durante esse tempo há uma discussão sobre
2949 bolsistas. Todos falam ao mesmo tempo.))
2950 ARTUR: (quatro por cento dá um xxxxxxx bom aí)
2951 (.)
2952 VITOR: si::m dá, dá sim.
2953 ?: o xxxxxxxxxxx de bolsa é que às vezes tem cinquenta por
2954 cento que não pagam ainda (.) (°aí é ridículo°)
2955 BRUNO: é ou que não- ou que é bolsista e que não, (.) que tá
2956 aí pra:: tá aí né.
2957 (1.2)
2958 MARCOS: ah o cara tem xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx e não pagá acho que
2959 não merece a segunda chance.
2960 JARDEL: >eu também acho que não.<
2961 ARTUR: eu também: e- isso eu sempre °defendi° (.) defendi acho
2962 que no mínimo tem que pagá cinquenta por cento
2963 (9.5) ((Houve-se um murmúrio durante esse tempo, mas
2964 não é compreensível))
2965 VITOR: oquei então?
2966 ((Várias vozes dizem "oquei" ao mesmo tempo))

ANEXO A – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

(1.8)	Pausa
(.)	Micropausa
=	Fala colada
[Texto]	Falas sobrepostas
,	Entonação contínua
.	Entonação descendente
?	Entonação ascendente
-	Marca de interrupção abrupta da fala
:	Alongamento de som
>Texto<	Fala acelerada
<Texto>	Fala mais lenta
TEXTO	Fala com volume mais alto
Texto	Sílaba, palavra ou som acentuado
(Texto)	Dúvidas
XXXX	Fala inaudível
((Texto))	Comentários da transcritora
@ @ @ @ @	Risos
.hhh	Respiração audível