A RELAÇÃO COM O SABER NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE BERNARD CHARLOT

MARIA CECÍLIA LUIZ (Org.)

Pedro & João editores

A RELAÇÃO COM O SABER NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO:

CONTRIBUIÇÕES DE BERNARD CHARLOT

Pedro & João editores
20 Años

Maria Cecília Luiz
(Organizadora)

A RELAÇÃO COM O SABER NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO:

CONTRIBUIÇÕES DE BERNARD CHARLOT

Pedro & João editores
20 Años

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Maria Cecília Luiz [Org.]

A Relação com o Saber na pesquisa em Educação: contribuições de Bernard Charlot. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 332p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1974-5 [Impresso]
978-65-265-1975-2 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526519752

1. Relação com o Saber. 2. Educação. 3. Bernard Charlot. 4. Pesquisa em Educação. I. Título.

CDD – 370

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828
Revisão Linguística: Vanessa Aparecida de Oliveira
Editoração Eletrônica: Jéssica Veloso Morito e Maria Cecília Luiz
Identidade Visual e Capa: Jéssica Veloso Morito
Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2025

SUMÁRIO

Prefácio.....7

Apresentação.....17

Capítulo 1. **Fundamentos analíticos de Bernard Charlot: reflexões sobre o sentido e a relação com o saber**.....23
Ricardo Gavioli de Oliveira
Maria Cecília Luiz

Capítulo 2. **Professoras do saber: o aprender como experiência**...49
Flávio Caetano da Silva

Capítulo 3. **Comunicação em ambientes escolares e a Relação com o Saber**.....69
Marcela Luiz Corrêa da Silva
Maria Cecília Luiz
Michele Varotto Machado

Capítulo 4. **Situações de conflitos e violências: os saberes de diretores escolares**.....103
Jéssica Veloso Morito
Maria Cecília Luiz

Capítulo 5. **Diretores de escolas municipais de uma cidade paulista: o Balanço do Saber de um campo profissional**.....125
Valcenir Aparecido Beltrami
Maria Cecília Luiz
Maria Fernanda dos Santos Martins

Capítulo 6. **A Relação com o Saber e a biografização: contribuições para uma investigação qualitativa em âmbito educacional**.....153
Bruna Maria Montesano
Fabiana da Silva Santos Rodrigues
Flávio Caetano da Silva

Capítulo 7. **A Relação com o Saber de diretores escolares e o desafio da aprendizagem de estudantes**.....175
Aline Cristina de Souza
Alba Valéria Baensi
Maria Cecília Luiz

Capítulo 8. **Figuras do aprender de diretores de escola: o cotidiano e os processos de gestão democrática**.....195
Rita de Cássia Rosa da Silva
Maria Cecília Luiz

Capítulo 9. **Os saberes de diretores a respeito da gestão escolar: aspectos pedagógicos, econômicos, políticos e culturais**.....231
Caroline Miranda Palmieri da Silva
Maria Cecília Luiz
Maria Carolina Rosa Orlando Barbosa

Capítulo 10. **A Relação com o Saber de diretores de escola no processo de ensino e de aprendizagem de estudantes**.....259
Renata Pierini Ramos
Maria Cecília Luiz

Capítulo 11. **A relação do professor com o saber como processo de (trans)formação de si e do outro**.....287
Fabiana da Silva Santos Rodrigues
Flávio Caetano da Silva

Capítulo 12. **A Relação com o Saber sobre espaço e ambiente dos profissionais da Educação Infantil**.....315
Andressa Bernardo da Silva
Flávio Caetano da Silva

Biografia dos autores.....329

PREFÁCIO

Bernard Charlot

Maria Cecília Luiz, organizadora deste livro, Flávio Caetano da Silva e o Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Subjetividade (GEPESC/UFSCar) que eles animam nos oferecem um livro coletivo que é de duplo interesse.

Vários capítulos enfocam a experiência e a formação dos diretores de escola, um tópico que até hoje recebeu pouca atenção na pesquisa brasileira. Portanto, qualquer pessoa interessada nesse assunto pode ler este livro com proveito. Também, e antes de tudo, a maioria dos capítulos contribui para a pesquisa sobre a relação com o saber que, no presente, está se expandindo internacionalmente.

É sobre essa questão da relação com o saber que direi algumas palavras neste prefácio, uma vez que sua função simbólica é apontar para o universo intelectual aberto pelo livro e preparar o leitor para ingressar nele. Além do mais, acho que é a melhor opção para evitar os deslizes narcísicos que ameaçam quem, como eu aqui, escreve o prefácio de um livro no qual ele é a principal referência teórica.

Entremos no universo problemático do livro. São três as palavras-chaves de um questionamento sobre a relação com o saber: sentido, mobilização, atividade – e a questão da mobilização leva a interrogar-se também sobre o desejo. Cada ponto remete aos outros dois, mas quando se trata de entender e não apenas de agir, a questão central é a do sentido. Qual o sentido de ir à escola quando você é um aluno, um professor ou um diretor? Será que a professora, cada manhã, celebra a sorte que tem de participar da formação da juventude brasileira? Ou será que vai à escola pensando "meu Deus, vou ter que aguentar esses meninos insuportáveis por mais um dia!". Obviamente, sua mobilização para ensinar não será igual nos dois casos.

Do mesmo modo, a mobilização do aluno para estudar depende do sentido que ele dá à situação. Trata-se de estudar para ter um bom emprego em quinze anos, para não ficar de recuperação no final do bimestre ou para conseguir resolver os problemas de matemática e, logo, sentir-se inteligente? Desconfio da palavra *motivação*, prefiro falar de *mobilização*. Quando um professor diz que tem que motivar os alunos, geralmente se trata de encontrar um jeitinho para os alunos estudarem o que não estão a fim de estudar.

Minha preocupação é outra: como despertar um desejo de saber, incentivar e manter uma mobilização para aprender? Mobilizar-se é pôr-se em movimento, fazer uso de si mesmo como de um recurso para aprender, inclusive quando o professor já não está presente. Essa é a questão a ser resolvida e a resposta depende do sentido da situação de aprendizagem, do conteúdo a ser aprendido e do método para tanto. Depende também, claro, do desejo e do prazer que pode trazer o ato de aprender – sendo que o prazer não é o contrário do esforço, quando o esforço vale a pena.

Por que a mobilização do aluno é tão importante? Porque sem ela não há atividade e sem atividade não ocorre aprendizagem. É essencial que o próprio aluno se envolva, porque ninguém pode aprender no lugar dele. É claro que é necessário oferecer-lhe situações de aprendizagem (aulas, materiais, projetos etc.), mas, em última análise, é o espírito do aluno que aprende e, para isso, ele precisa se mobilizar intelectualmente – o que chamamos de "estudar".

Sentido, mobilização, atividade: essas preocupações permeiam todos os capítulos deste livro, seja de forma explícita, seja implicitamente em alguns capítulos que, na verdade, estão mais interessados na formação dos diretores escolares que na própria questão da relação com o saber. Trata-se mesmo, portanto, de um livro que pertence ao universo problemático da relação com o saber. Essa abordagem induz várias consequências, tanto problemáticas quanto metodológicas, que são bem desenvolvidas ao longo do livro e, logo, limitar-me-ei aqui a indicar as principais.

Na perspectiva de Vigotski e Leontiev, é preciso distinguir *significado* e *sentido*. O significado é sociocultural, o sentido é a forma singular como o significado é interiorizado e interpretado. Para conhecer o significado da palavra inglesa *freedom*, preciso de um dicionário que me indicará que significa *liberdade*. Mas para entender o sentido de *freedom* ou de *liberdade* para determinado indivíduo, tenho que falar com ele. Provavelmente, encontram-se pontos comuns entre indivíduos que pertencem a um mesmo grupo social ou cultural, mas cada um é um sujeito singular, com sua história e, portanto, nunca se pode deduzir o sentido do significado.

Sendo assim, as pesquisas sobre relação com o saber não se interessam apenas nos grupos e no espaço social, elas têm de investigar, também, as histórias singulares e seus tempos específicos. Não é de surpreender, portanto, que, como vários capítulos deste livro apontam, essas pesquisas e as de Christine Delory-Momberger sobre histórias de vida, muitas vezes, converjam em suas questões e seus resultados.

Obviamente, investigar o sentido, a mobilização e, de modo mais geral, o mundo em que vivem, pensam e agem os sujeitos singulares exige metodologias qualitativas: entrevistas semiestruturadas, balanços de saberes, grupos focais etc. Contudo, sempre é possível juntar resultados singulares para esboçar configurações de dados significativas, como faz Max Weber com os tipos ideais.

Assim, este livro esquissa perfis de diretores de escola. Tenha cuidado ao interpretá-los: não são categorias definidas por características comuns das pessoas, são várias maneiras de ser diretor, delineadas a partir de relações com o saber, com a escola, com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Este é um ponto fundamental: a pesquisa sobre relação com o saber pensa o mundo em termos de relações, em vez de dividi-lo em categorias e, quando ela esboça agrupamentos, é com base em semelhanças nas relações.

As pesquisas sobre relação com o saber recusam-se, também, a reduzir o aluno, ou qualquer sujeito singular, a uma posição social,

como faz a sociologia da reprodução, ou a *habitus*, isto é, a posições sociais interiorizadas como disposições psíquicas, como na sociologia da reprodução mais elaborada, a de Bourdieu. Isso se dá por duas razões fundamentais. Já conhecemos uma: o sujeito não se define apenas por uma posição social, mas também, por sua história singular.

Com certeza, a posição social importa, mas, como relembram alguns capítulos deste livro, ela é objeto de uma interpretação singular, que eu chamo de posição social subjetiva.

Quando o menino Lula chega a São Paulo, num pau de arara, a sua posição social objetiva não incita ao otimismo: pobre, nordestino, em uma família com muitas crianças e sem o pai. Mas ainda não se sabe qual será sua posição social subjetiva, isto é, o que ele vai fazer com o que a sociedade fez com ele: sobreviver com dificuldade na economia informal, tornar-se especialista de capoeira, entrar no tráfico de drogas ou, como fez, formar-se e lutar? Mas cuidado: rejeitar a redução reprodutivistas não significa ignorar a posição social objetiva e as desigualdades sociais, isto é, os quadros e o pano de fundo da história singular.

Essa primeira razão de recusar o determinismo sociológico remete a outra, tão importante quanto ela: o mundo em que vivemos não é apenas um espaço de *posições*, é também um lugar de *atividades*. Isso se aplica à escola como a qualquer outro ambiente social: ela é um lugar de *atividades* e, portanto, não pode ser reduzida a um espaço de *posições* sociais.

Em outras palavras: embora a escola contribua para reproduzir as diferenças sociais de uma geração para outra, é também, e antes de tudo, um lugar onde ocorrem atividades de *formação*. A escola forma, inclusive, pelo menos um pouco, aqueles que ela elimina posteriormente. Mais ainda: é por meio dessas atividades de formação, bem-sucedidas ou fracassadas, que a escola produz efeitos de reprodução social. É isso que precisamos entender e, para tanto, importa reintroduzir na análise um elemento, muitas vezes, negligenciado pela análise sociológica: o confronto dos alunos com o saber.

O que interessa à sociologia da reprodução é comparar a posição social do aluno na entrada do sistema e sua posição social-escolar na saída, e ela mostrou que existe uma forte correlação estatística entre a posição *in* e a posição *out*. Esse resultado é precioso e nunca se deve esquecê-lo.

Resta entender, porém, os processos pelos quais uma desigualdade social gera uma desigualdade escolar. O conceito de *habitus* não explica nada se esse *habitus* é simplesmente uma interiorização da desigualdade social em desigualdade psíquica, sem que se saiba como se produz essa interiorização. A noção de capital cultural não passa de uma metáfora, não é um conceito: não se transmite conhecimentos, formas de pensar etc. como se herdam o dinheiro de papai ou a casa de mamãe, é preciso que haja um *trabalho*, dos pais e dos filhos – e se o filho do rico não estudar na escola, ele também fracassará.

A escola é um lugar onde são propostas atividades e os resultados escolares de um aluno não são efeitos diretos da sua posição social, mas do seu grau de mobilização eficaz nessas atividades – e, logo, do sentido que ele dá ao fato de ir à escola, de estudar, de aprender, de saber. A teoria da relação com o saber reintroduz a atividade, a formação e o encontro com o saber na análise do que acontece na escola, inclusive na tentativa de entender a contribuição da escola para as desigualdades e as discriminações.

Sentido, mobilização e desejo, atividade e formação, posição social objetiva e subjetiva, saberes a serem transmitidos entre as gerações, relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo: essas bases da teoria da relação com o saber encontram-se nos capítulos deste livro, explícita ou implicitamente e, portanto, trata-se mesmo de um livro sobre a relação com o saber e aceito, com prazer, a honra de ser a referência teórica. Concordo com as ideias defendidas nele, reconheço-me no Bernard Charlot de quem o livro fala e poderia assinar quase tudo.

Quase, porque tenho uma reserva sobre expressões usadas em alguns capítulos. São mais deslizes de vocabulário que desacordos

sobre o conteúdo; mas é melhor evitar mal-entendidos. Como já assinalado, a teoria da relação com o saber evita pensar o mundo em termos de categorias e, portanto, não categoriza *tipos de saber* (saber fazer, saber prático, saber ser etc.). Ela investiga *figuras do aprender*, isto é, as várias formas de se relacionar com o mundo quando se está aprendendo.

Aprender que Brasília é a capital do Brasil, aprender a consertar sua bicicleta ou a fabricar *slides* pertinentes para uma conferência, aprender a seduzir moças atraentes (ou moços), aprender a "conhecer a gente e compreender a vida" não é desenvolver a mesma atividade epistêmica e requer que se assumam formas diferentes de se relacionar com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

São essas diferenças na forma de habitar e aprender o mundo que importam, as figuras do aprender e não categorias de saber. Só no primeiro caso, o de Brasília, existe um objeto de saber, isto é, um objeto claramente definido e do qual é possível apropriar-se; consertar, seduzir, conhecer a gente é outra coisa, não é apropriar-se de um objeto de saber, a ser denominado por um complemento (fazer, prático etc.).

É importante entender isso para que fique claro que uma investigação sobre a relação com o saber não focaliza categorias objetivas de saber, mas formas de aprender o mundo. A partir dessas formas, pode-se propor nomes para chamar o que assim foi aprendido (o que eu também faço e que sempre traz riscos de deslizes), mas deve ser bem claro que a análise investiga modos de se relacionar com o mundo e não categorias de saber.

Além da questão teórica, trata-se aqui, também, de um embate ideológico. Existe uma heterogeneidade das formas de aprender: aprender nem sempre é fazer a mesma coisa e, de acordo com as formas de aprender, gera resultados de naturezas diferentes. Nos quatro casos aqui evocados: apropriação de um saber que existe como objeto linguístico; domínio de uma atividade com forte variação contextual, o que impede sua formulação sob forma de um saber-objeto; interlocuções com relações intersubjetivas e subjetivas

de vários tipos e fortemente contextualizadas; atividade reflexiva ligando princípios e experiências. Essas figuras do aprender não são incompatíveis; ler um livro sobre "*Como seduzir sua vizinha"* pode ajudar para atingir esse objetivo, e reciprocamente. Mas, às vezes, existem tensões, até contradições, e tem de escolher: o que mais importa, ser bom em matemática ou ser líder do tráfico de drogas no bairro (o que também se aprende)?

Em todo o caso, as figuras do aprender são heterogêneas e ao chamar todas de *saber*, ignora-se essa heterogeneidade e, logo, quem detém o saber sem adjetivo domina. Então, a ideia de que é só na escola que se aprende prevalece, uma vez que as contradições que os jovens do meio popular enfrentam permanecem ocultas e as diferenças entre as figuras do aprender, assim ignoradas, ressurgem interpretadas como desigualdades nativas entre inteligência dos indivíduos.

Por isso, reservo a palavra *saber* aos casos em que se aprendem objetos de linguagem. Não é o vocabulário que importa e não pretendo dizer qual o significado eternal da palavra *saber*, mas é essencial levar em conta a heterogeneidade das formas de aprender.

Acrescenta-se a isso uma profunda alergia ética e ideológica pessoal à expressão *saber ser*. Entendo a preocupação por ajudar os jovens a desenvolverem autoconfiança e alguns comportamentos emancipatórios. Mas quando leio *saber ser*, aparece na minha imaginação um policial grande, forte, uniformizado, entrando na sala e dizendo: "Vou dar-lhes uma aula de saber ser".

Ajudar os jovens a construírem várias formas de se relacionar com o mundo, com os outros e consigo mesmo é uma função essencial da educação, mas não são saberes, trata-se de outra coisa, de formas de habitar o mundo e, nele, humanizar-se.

O que me leva, para terminar este prefácio já longo, a evocar alguns resultados das minhas pesquisas mais recentes sobre os fundamentos antropológicos da educação e de uma teoria da relação com o saber (Charlot, 2020, 2021, 2024).

Aprender é entrar em um mundo e, nele, apropriar-se do que permite tornar-se membro deste mundo. É a condição humana: aparecer de repente em um mundo que já está lá. Nascemos *sapiens*, hominizados por cerca de sete milhões de anos de evolução, resumida em nove meses de gravidez e resultando em um ser vivo geneticamente definido como ser humano. Mas ao nascer, ainda não somos humanizados. Nosso equipamento genético não determina como viver, mas sua principal característica é a sua potência para aprender.

Fomos geneticamente hominizados como seres para aprender. O que é perfeitamente lógico, porque o mundo em que nascemos deve ser aprendido, já que é muito diferente daquele em que vivia o antepassado comum que compartilhamos com os chimpanzés. Habitamos mundos construídos pelas gerações humanas anteriores, que inventaram muitas mediações, de várias formas: gestos, ações, técnicas, relações, linguagens, símbolos etc. Para nos humanizarmos devemos aprender essas mediações, que não são inscritas nos nossos genes; é a educação que nos humaniza. Isso começa com o recém-nascido, que vai descobrir que existe um mundo e entrar aos poucos nele. Continua acompanhando o curso da vida: humanizando-se no mundo da adolescência, da maturidade, da velhice e, neles, aprendendo o que é necessário para sobreviver e, se possível, viver bem em tal mundo.

Seria interessante pensar assim, também, a formação do professor ou do diretor de escola. Ele entra num mundo que já existe, que foi construído, estruturado, normatizado pelas numerosas gerações de professores, ou diretores que o antecederam. Para tornar-se membro deste grupo, ele tem de aprender, também, coisas que a universidade não ensina: como é e como age um ser humano que se torna professor ou diretor de escola. Ou seja, quais são os modos de ser, multidimensionais, que nos fazem reconhecer um professor ou um diretor de escola e que fazem ele se sentir um "bom professor" ou um "bom diretor". Para tanto, ele vai observar seus colegas no cargo, em estágios ou no início da sua carreira. Às vezes, ele reclama da universidade, que

não ensinou isso. Está errado: não são e não podem ser saberes acadêmicos, são relações com o saber, com os outros e consigo mesmo num mundo escolar específico.

Existe uma heterogeneidade das formas de aprender e há coisas que se aprendem fora da universidade e que não se consegue dizer na universidade. Simetricamente, o lugar de formação erra quando pede aos jovens de retorno de um estágio que digam "o que aprenderam". Se o que se aprende no estágio pudesse ser dito no retorno à universidade, não seria necessário enviar os jovens para estágios, bastaria ensinar aqueles saberes supostamente suscetíveis de serem transmitidos por palavras. No retorno do estágio, é interessante, que o estudante, narre seu estágio, o que foi importante no momento, em sua experiência, com esforço reflexivo e comparação com outros, sem precisar dizer 'o que aprendi", algo abstrato, formal e até mesmo chato.

Mais uma última palavra que pode ser interessante para pensar a formação dos professores e dos diretores: aprender é sempre uma aventura. A espécie humana foi e é uma aventura, como tentei mostrar em *Educação ou Barbárie*; nunca foi prevista e hoje nem se sabe se ela tem um futuro. A história do Brasil, da sua comunidade, leitor, da sua família, foi também uma aventura. E a sua própria história é uma aventura. É preciso aprender para viver essa aventura. Reciprocamente, a aventura da vida "ensina" muitas coisas – com aspas, porque uma grande parte do que assim se aprende não se incorpora bem em palavras. E a própria atividade de aprender é uma aventura, com o que se supõe de prazer, de emoção e de riscos.

Agora, o leitor vai entrar na verdadeira aventura oferecida por este livro. Espero que esteja cheia de sentido, de atividade intelectual, de prazeres e emoções – com um pouquinho de risco, porque quando não há nenhum risco, a aventura é menos engraçada. Um livro como parque de aventura? Sim, este livro o merece e o possibilita, é um bom livro. Boa sorte.

Referências

CHARLOT, B. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.
CHARLOT, B. Os Fundamentos Antropológicos de uma Teoria da Relação com o Saber. **Revista Internacional Educon**. v. 2, n. 1, jan./mar. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.47764/e21021001. Acesso em: 4 mar. 2025.
CHARLOT, B. Aprender é entrar no mundo humano e nele produzir-se como sendo humano. A Educação como fundamento antropológico. *In*: **Revista Internacional Educon,** v. 5, n. 1, jan./abr. 2024. Disponível em: https://grupoeducon.com/revista/. Acesso em: 4 mar. 2025.

APRESENTAÇÃO

Maria Cecília Luiz

Este livro foi organizado em doze capítulos por autores(as) do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC). Sua escrita tem origem com a oportunidade de desenvolver pesquisas em educação com o referencial teórico de Bernard Charlot, um renomado sociólogo e pesquisador francês, amplamente reconhecido por suas contribuições, especialmente no que diz respeito à relação dos sujeitos com o saber. Sua obra explora temas como o sentido da aprendizagem, a construção do conhecimento e o papel da escola na sociedade contemporânea.

Uma das definições centrais desenvolvidas por Charlot é o da "Relação com o Saber", que conceitua como cada sujeito se apropria do conhecimento, atribuindo-lhe significados a partir de sua história de vida, experiências e contexto social. Para Charlot, aprender não é apenas acumular informações, mas um processo que envolve dimensões pessoais, sociais e culturais. O saber, portanto, tem valor não apenas em si, mas também pelo que representa para o sujeito em sua trajetória e projetos de vida.

O autor destaca o papel fundamental da escola na mediação do acesso ao saber, especialmente em sociedades marcadas por desigualdades. Para ele, a escola precisa reconhecer as diversas formas de relação com o saber que os estudantes trazem, tornando-se um espaço que valoriza essas experiências e favorece a construção de sentidos para o aprendizado.

Sua perspectiva dialoga diretamente com temas como gestão democrática e participativa, uma vez que pensar a escola como um espaço de construção coletiva do conhecimento envolve compreender as relações que diferentes sujeitos estabelecem com o saber. Isso também se relaciona com a formação de diretores

escolares, pois um gestor sensível a essas dimensões pode promover práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas.

No primeiro capítulo, *Fundamentos analíticos de Bernard Charlot: reflexões sobre o sentido e a relação com o saber*, de autoria do Prof. Dr. Ricardo Gavioli de Oliveira e da Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, é retratada a teoria da Relação com o Saber (RcS) como uma proposição analítica que considera como o sujeito se aproxima do conhecimento, como o percebe, como se sente em relação a ele e como o utiliza. É fundamental considerar, portanto, que as políticas educacionais, a cultura escolar e as práticas pedagógicas influenciam sobremaneira o modo como educadores e estudantes concebem o conhecimento.

O segundo capítulo, intitulado *Professoras do saber: o aprender como experiência*, é de autoria do Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva, e traz a reflexão sobre a atuação dos educadores que desejam se constituir como agentes do saber e que, portanto, desejam construir uma escola do saber. Apresenta-se a proposta de que essa correlação tríplice, informação-vivido, saber-percebido e conhecimento-concebido, seja direcionada para a criança, jovem ou adulto que vem à escola todos os dias para aprender, o esforço e as estratégias necessárias para despertar o desejo de aprender.

No terceiro capítulo, intitulado *Comunicação em ambientes escolares e a Relação com o Saber* de autoria da Profa. Ma. Marcela Luiz Côrrea da Silva; Profa. Dra. Maria Cecília Luiz e Profa. Dra. Michele Varotto Machado, apresenta-se um estudo que conceitua a teoria de Charlot (2000) e a técnica da Comunicação Não Violenta – CNV (Rosenberg, 2003). O capítulo reflete sobre formas de lidar com os conflitos no ambiente escolar, como práticas possíveis para as convivências escolares; além de abordar sobre as figuras do aprender e identificar os saberes e os não saberes dos diretores, conforme referencial teórico.

O quarto capítulo, *Situações de conflitos e violências: os saberes de diretores escolares*, de autoria da doutoranda Jéssica Veloso Morito e da Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, apresenta uma pesquisa qualitativa com abordagem exploratória, que busca responder a

questão: qual a relação com o saber dos diretores a respeito das violências e das situações de conflitos na escola? O que nos revelam essas respostas? O objetivo da investigação foi analisar os saberes (Charlot, 2000) dos diretores de escolas em relação às situações de conflito e violências escolares.

No quinto capítulo, intitulado intitulado *Diretores de escolas municipais de uma cidade paulista: o Balanço do Saber de um campo profissional*, de autoria do doutorando Valcenir Aparecido Beltrami; da Profa. Dra. Maria Cecília Luiz e da Profa. Dra. Maria Fernanda dos Santos Martins tem início com uma indagação problematizadora: como os diretores aprenderam ou aprendem os saberes teóricos, práticos e relacionais (Charlot, 2000) para realizarem suas funções? Parte-se do pressuposto de que o gestor escolar adquire, ao longo da sua carreira, muitos conhecimentos, e na busca por esta e outras respostas é que foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa com abordagem exploratória, com o objetivo de analisar o Balanço do Saber de um grupo de diretores de escolas municipais de uma cidade paulista de médio porte, a fim de verificar como eles constituíram seus saberes teóricos, práticos e relacionais.

No sexto capítulo, intitulado *A Relação com o Saber e a biografização: contribuições para uma investigação qualitativa em âmbito educacional*, de autoria da doutoranda Bruna Maria Montesano; doutoranda Fabiana da S. Santos Rodrigues e do Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva, são abordadas as intersecções e contrastes entre a teoria da relação com o saber e a abordagem biográfica, buscando evidenciar como esses referenciais teóricos dialogam na compreensão da formação educacional e subjetiva dos sujeitos. Entende-se que, ao colaborar com os processos que tratam da formação do sujeito, compreendendo-o de forma integrada com suas experiências de vida e os saberes que lhes são significativos, possibilita uma educação mais transformadora. Abordam-se dois pontos: o saber como experiência biográfica; e a centralidade no sentido.

No sétimo capítulo, intitulado *A Relação com o Saber de diretores escolares e o desafio da aprendizagem de estudantes*, de autoria da Profa. Dra. Aline Cristina de Souza e da Profa. Dra. Alba Valéria Baensi e

da Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, discute-se o desafio dos diretores brasileiros frente à qualidade do ensino e à ausência de aprendizagem de estudantes, tomando como base a Relação com o Saber (RcS). A partir da RcS de Bernard Charlot (2000), foi possível compreender e caracterizar que a ausência de aprendizagem se constitui um não saber objeto (teórico), no qual os diretores identificam os desafios, mas não conseguem traçar estratégias efetivas para a solução do problema apresentado. Isso decorre do próprio engessamento da escola, da ausência de reflexão colaborativa e dialógica.

No oitavo capítulo, *Figuras do aprender de diretores de escola: o cotidiano e os processos de gestão democrática*, de autoria da doutoranda Rita de Cássia Rosa da Silva e da Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, estruturaram-se quatro tópicos: o primeiro traz uma breve conceituação teórica da gestão democrática participativa da escola e o papel do diretor escolar no processo de implementação da gestão democrática. O segundo apresenta a fundamentação teórica sobre a Relação com o Saber, com base nos estudos realizados por Bernard Charlot e o grupo de pesquisa Escol, bem como de trabalhos relacionados a esta temática de pesquisa. O terceiro, contempla os resultados da pesquisa, abordando o ponto de partida, seus objetivos e sua originalidade. E, por fim, o quarto tópico apresenta algumas análises dos dados coletados sobre informação, saber e conhecimento, refletindo sobre a RcS dos diretores escolares frente à efetivação da gestão democrática participativa.

No nono capítulo, intitulado *Os saberes de diretores a respeito da gestão escolar: aspectos pedagógicos, econômicos, políticos e culturais*, de autoria da Profa. Ma. Caroline Miranda Palmieri da Silva; Profa. Dra. Maria Cecília Luiz e doutoranda Maria Carolina Rosa O. Barbosa, tem o propósito de apresentar algumas reflexões sobre a temática da gestão escolar. O estudo considerou a administração escolar como um elemento importante para os processos de democratização e de alcance da qualidade da educação no Brasil. Teve-se como objetivo analisar a Relação com o Saber (RcS) de diretores de escola (Charlot,

2000), conforme o modelo de administração escolar de Benno Sander (2007), e as quatro dimensões descritas pelo autor: econômica, pedagógica, política e cultural.

O décimo capítulo, *A Relação com o Saber de diretores de escola no processo de ensino e de aprendizagem de estudantes*, de autoria da doutoranda Renata Pierini Ramos e da Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, apresentam-se os resultados parciais de uma pesquisa em andamento, uma tese de doutorado, com perspectiva teórica de Charlot (2000), na qual o diretor precisa estar engajado em atividades intelectuais e práticas, visando ressignificar suas tarefas diárias e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, desenvolvendo habilidades sociais de maneira democrática e coletiva.

O décimo primeiro capítulo, *A relação do professor com o saber como processo de (trans)formação de si e do outro*, de autoria da doutoranda Fabiana da S. Santos Rodrigues e do Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva, reflete sobre o professor formar a si próprio e contribuir com a formação do outro. Portanto, ao se inteirar da história de vida dos alunos e considerá-las para elaborar novas estratégias pedagógicas, o professor pode criar um ambiente educacional mais adequado às necessidades dos alunos, respeitando suas trajetórias e contextos individuais e, assim, apoiando de forma mais eficaz cada aluno, na sua relação com o saber.

O décimo segundo e último capítulo, intitulado *A Relação com o Saber sobre espaço e ambiente dos profissionais da Educação Infantil*, de autoria da Profa. Dra. Andressa Bernardo da Silva e do Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva, trata-se de um estudo de caso sobre os saberes dos profissionais da educação infantil, levando em consideração o caráter complexo da docência nesta etapa. Tal abordagem foi apropriada para a identificação e compreensão dos saberes dos sujeitos em um contexto educacional. Autores como Charlot (2000; 2005; 2009; 2020; 2021), Certeau (1994), Foucault (1994; 1995), críticos ao ensino tradicional em instituição escolar, acreditam que é importante analisar e diagnosticar a realidade escolar atual, referente aos saberes dos profissionais da educação.

Como afirma Bernard Charlot, aprender é um processo que vai muito além da sala de aula – é construir sentidos, atribuir significados e projetar um futuro. Finalizo esta apresentação com um convite: que possamos pensar a escola como um espaço onde o saber faz sentido para cada sujeito, onde o conhecimento se conecta com a vida e com os projetos de mundo de quem aprende. Afinal, a escola de hoje precisa dialogar com os sentidos de aprender do presente.

Charlot nos ensina que a Relação com o Saber é única para cada sujeito, pois carrega histórias, valores e significados individuais. Esse Saber só faz sentido quando se relaciona com a vida do sujeito, a pergunta que fica é: que sentidos a escola tem oferecido hoje? Mais que ensinar conteúdos, a escola do nosso tempo precisa fazer sentido. Qual? Cabe a cada um de nós, coparticipantes desta jornada – educadores, docentes, gestores e pesquisadores – apostar em uma escola que não apenas ensina, mas que inspira, que incentiva o desejo de aprender.

Excelente leitura!
Março de 2025

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS ANALÍTICOS DE BERNARD CHARLOT: REFLEXÕES SOBRE O SENTIDO E A RELAÇÃO COM O SABER[1]

Ricardo Gavioli de Oliveira
Maria Cecília Luiz

Introdução

Bernard Charlot nasceu na França em 1944. Iniciou sua trajetória acadêmica como professor titular, defendendo a Tese de Estado em Letras e Ciências Humanas pela Universidade Paris X em 1985. Atualmente, é Professor Titular Emérito da Universidade Paris 8.

No início dos anos 2000, Charlot mudou-se para o Brasil, onde se envolveu em diversas pesquisas na Universidade Federal de Mato Grosso até 2004. Em 2006, passou a atuar como professor visitante na Universidade Federal de Sergipe (UFS), onde permaneceu até 2023. Atualmente, continua contribuindo no campo da pesquisa como colíder do Grupo de pesquisa CNPq "Educação e Contemporaneidade" (EDUCON), ao lado de sua esposa, Profa. Dra. Veleida Anahi da Silva Charlot.

É Professor Visitante Catedrático da Universidade de Porto (Portugal), Doutor Honoris Causa da Universidade de Patras (Grécia) e, no Brasil, da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal de Sergipe.

[1] https://doi.org/10.51795/97865265197522348

Seus estudos abordam a relação entre educação e sociedade; a formação de cidadãos responsáveis; o papel da família na educação; a necessidade de desenvolvimento de uma abordagem mais holística do ensino; e, a relação entre o conhecimento e a prática como meio para promover o progresso social e político.

Charlot (2013) afirma que é fundamental que o processo de ensino e aprendizagem possibilite a construção de novos saberes voltados para a descoberta, bem como a reflexão e a experimentação. Esses processos exigem a criação de ambientes e condições que estimulem a curiosidade e a criatividade, tendo em vista a formação de cidadãos responsáveis e com consciência social. Para ele, é fundamental que a educação favoreça o desenvolvimento da autonomia, autoestima, cooperação, tolerância e criatividade, tendo sempre como base princípios humanistas que possam impactar positivamente na vida em sociedade. Afinal, quanto mais desconectados de si, dos outros e do mundo, mais os sujeitos permanecem alienados em relação à sua condição histórica e social, o que contribuiu para reforçar as situações de barbárie ao invés de combatê-las.

Neste sentido, Charlot (2020a, p. 60; 62) ressalta a importância de se pensar uma "pedagogia contemporânea" que possibilite não apenas a superação das contradições inerentes às pedagogias tradicional e nova, as quais permanecem voltadas à legitimação de práticas e discursos pautados em "valores universalizáveis", mas sim, uma pedagogia que permita a superação de práticas educativas incoerentes e excludentes. Além disso, sua pedagogia preconiza o enfrentamento concreto dos desafios contemporâneos, colocando o ser humano novamente no centro dos debates educacionais. Isso implica retirar do foco central as questões econômicas e de mercado, estruturalmente marcadas por desigualdades, mas que se apresentam como mecanismos de equalização social em função da propagação da ideia equivocada de que oferece as mesmas oportunidades a todos:

> A lógica explícita do sistema é a de abertura: na escola, todos têm uma oportunidade [...]. O problema é que a concorrência é distorcida por inúmeras desigualdades ligadas à classe social [...] de modo que esta lógica do desempenho e da concorrência não é uma mentira, mas uma ideologia [...]: um discurso que, ao mesmo tempo, exprime a realidade social e máscara as desigualdades que a estruturam (Charlot, 2020a, p. 62).

Mas afinal, "por que e como, em menos de meio século, passamos de uma situação com pedagogia tradicional dominante e pedagogia nova ambiciosa para uma situação de silêncio antropológico e bricolagem pedagógica?" [2] (Charlot, 2019, p. 166-167). De acordo com o autor, este silêncio é decorrente de uma tentativa de regulação dialética entre Desejo e Norma, uma vez que, na pedagogia tradicional (pautada na Norma contra o Desejo) havia uma espécie de "luta dos educadores" contra a natureza da criança, com a finalidade última de disciplinamento. Já na pedagogia nova (pautada no Desejo contra a Norma), os educadores passaram a figurar como "tiranos", sobretudo, quando não respeitavam o desejo das crianças. Nos dizeres do autor:

> A pedagogia "tradicional" e a pedagogia "nova" repousam sobre bases antropológicas [que] definem uma natureza humana e determinam a partir dela como deve ser a educação. Aliás, as expressões "pedagogia tradicional" e "pedagogia nova" são designações muito amplas, uma vez que cada uma delas remete a formas pedagógicas bastante diferentes e, de fato, é apenas com referência a duas representações diferentes da natureza humana que é pertinente organizar assim a pedagogia clássica em "tradicional" ou "nova" [...] trata-se das finalidades da educação, das relações das crianças com outras crianças ou com adultos, ou do próprio ato de ensino-aprendizagem que, ele também, requer mobilização

[2] Bricolagem é um termo com origem no francês "*bricòlage*", que se refere à execução de algo que não necessita de um profissional especializado. Charlot utiliza o termo "bricolagem pedagógica" para se referir à "pedagogia de práticas híbridas", que transitam entre as pedagogias tradicionais e as pedagogias novas.

> intelectual do aluno, logo uma forma qualquer de desejo e consideração das normas específicas do conteúdo a ser aprendido (Charlot, 2019, p. 164-165).

Desta maneira, o autor insere o debate acerca da qualidade da educação, questionando o recorrente reducionismo que considera qualidade como sinônimo de bons índices ou de metas atingidas. Ao diminuir a qualidade a estes fatores, se reduz a educação ao estudo para a competitividade, com base no desempenho individual.

> Na década de 80, falava-se do conhecimento como um "recurso" para a economia; vinte anos mais tarde, fala-se de uma economia cujo "motor" é o conhecimento: a lógica econômica e com ela a lógica da concorrência apoderou-se da questão da educação. Portanto, não é de se admirar que o tema da qualidade da educação esteja tão fortemente ligado às comparações internacionais: em verdade, o objetivo fundamental não é o de melhorar a própria educação, mas o de ficar entre os melhores na competição econômica (Charlot, 2021, p. 5).

Por este motivo, é necessário estar atento para não incorrer no equívoco de considerar que a qualidade da educação é sinônimo de bom rendimento aferido a partir de dados meramente quantitativos como os dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Estes dados não consideram as disciplinas como Artes, Educação Física, Filosofia, Sociologia e, por conseguinte, deixam de lado os saberes voltados à conscientização ecológica, o combate ao racismo, à discriminação de gênero, dentre outros, essenciais para o exercício da cidadania de forma plena.

O próprio processo de formulação e implementação de políticas educacionais, instituído por uma agenda mundial neoliberal, estabeleceu novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais. Esses parâmetros priorizam o cumprimento de metas e indicadores de rendimento, colocando em segundo plano as aprendizagens relacionadas ao exercício pleno da cidadania.

> Essa política de "qualidade" diz respeito à escola por dois motivos. Por um lado, a delegação de responsabilidades locais ao trabalhador requer que ele receba uma formação "de qualidade". Por outro lado, aplicam-se os novos princípios à própria escola. O princípio básico é organizar um mercado escolar concorrencial, com a ideia de que a concorrência leva a mais qualidade (Charlot, 2021, p. 8).

A educação desempenha um papel determinante na prevenção da alienação e da desumanização, associadas às situações de barbárie. Segundo Charlot (2020a, p. 14), "é contagiosa", pois nega a humanidade do outro e rompe com "o vínculo de pertencimento a um mundo comum", fazendo com que o indivíduo coloque "a si próprio fora da humanidade". Daí a necessidade de compreender qual o papel da educação frente ao processo de humanização em meio a uma sociedade repleta de contradições.

Neste contexto, o ensino não pode se limitar apenas ao conhecimento de fatos ou processos, mas precisa permitir a percepção e expressão de valores e sentimentos presentes no cotidiano.

Esse processo contribui para que os estudantes se tornem mais conscientes de si próprios e de sua relação com a cultura. Assim, a relação entre saber e educação é construída a partir da forma como se aborda, se investiga e se expressa conceitos, a partir da contextualização sobre a realidade social. Dessa forma, os estudantes desenvolvem conhecimentos com base em complexos sistemas de conexões, aperfeiçoando a compreensão de seu entorno (Charlot, 2005).

A proposta teórica de Bernard Charlot destaca a importância de considerar as diferentes realidades educacionais, assim como, os diferentes níveis de gestão presentes nas instituições de ensino. Esta perspectiva tem em vista a construção de sentido e a criação de um ambiente que estimule o engajamento e a mobilização, criando um clima organizacional favorável à aprendizagem. Neste

contexto, inclui-se também o desenvolvimento de estratégias de formação continuada dos professores:

> Bernard Charlot, em sua produção a respeito da relação com o saber, demonstra preocupação com a formação docente [No livro] *A relação com o saber, formação dos professores e globalização (2005)*, uma parte bastante específica problematiza o universo da formação docente de maneira geral, apontando a necessidade de se pensar particularmente a relação com o saber deste público [...]. O autor aponta a questão da formação docente como algo difícil de se realizar (Santos, 2007, p. 24;25).

A teoria da *Relação com o Saber* de Bernard Charlot traz como base argumentativa o tripé, *mobilização, atividade* e *sentido.* Esta perspectiva propõe a construção de uma *sociologia do sujeito*, com ênfase na realização de uma leitura positiva do fracasso escolar, demandando uma nova postura metodológica e epistemológica por parte dos profissionais da educação.

A teoria da Relação com o Saber (RcS)

Como criador e diretor da equipe de formação sobre Educação, Socialização e Comunidades Locais (Escol), fundada em 1987, Bernard Charlot desenvolveu pesquisas acerca da *Relação com o Saber* (RcS) e o processo de "territorialização das políticas educativas" (Gomes; Marquesin, 2006, p. 101). Esta teoria visa compreender "[...] como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular" (Charlot, 2005, p. 41).

> Poder-se-ia mesmo sustentar que [a teoria da RcS] atravessa a história da filosofia clássica, pelo menos até Hegel. Foi apresentada por Sócrates quando este disse "Conhece-te a ti mesmo"; é a questão do debate entre Platão e os sofistas; está no âmago da "dúvida metódica"

> de Descartes e do *cogito* que vem em seguida; está muito presente na Fenomenologia do Espírito, de Hegel (Charlot, 2005, p. 35).

A Relação com o Saber refere-se à maneira como os sujeitos se envolvem com o conhecimento, construindo significados e atribuindo valor ao aprendizado. É uma relação influenciada por fatores sociais, culturais e individuais que pode variar, de acordo com as experiências e contextos de cada pessoa. Para Charlot (2000), não se pode dissociar eventos sociais que cercam a história de cada um, das interpretações singulares que cada sujeito constrói durante a sua existência, pois é justamente esta, a condição central para compreender a relação com o saber.

> Nos últimos 20 anos, a noção da relação com o saber difundiu-se no campo das pesquisas em educação em diversos países, como França, República Tcheca, Tunísia e Brasil. A expressão "relação com o saber" foi introduzida na área educacional por Bernard Charlot na década de 80, culminando em publicações de trabalhos e livros (Trópia; Caldeira, 2011, p. 369).

Publicada em 1997, a obra *Da relação com o saber: elementos para uma teoria,* traduzida para o português em 2000, apresenta uma proposta teórica voltada para uma nova epistemologia e metodologia de pesquisa. Com o intuito de explicitar, a partir do conceito de Relação com o saber, a proposição de uma *sociologia do sujeito* como alternativa à sociologia do sujeito sem sujeito. Esta última dominou o campo das reflexões sociológicas sobre educação desde Émile Durkheim a Pierre Bourdieu:

> [...] não se trata de uma obra puramente sociológica. Como filósofo por formação, Charlot faz referências explícitas ou implícitas a autores como René Descartes, Immanuel Kant, Gaston Bachelard, entre outros. Que se pense nos conceitos de eu epistêmico, antropologia filosófica e na própria relação com o saber, rigorosamente bachelardiana. Há também referências a psicanalistas (Jacques Lacan, Jacky Beillerot), psicopedagogos (Lev Vygotsky, Jean

> Piaget), antropólogos (Erving Goffman), sociólogos (Émile Durkheim, Pierre Bourdieu, François Dubet e Bernard Lahire) e marxistas (Lucien Sève, Henri Lefebvre), em deliberada valorização do discurso e da pesquisa interdisciplinar (Silva, 2014, p. 12).

Desta maneira, Charlot (2000) realiza uma crítica à *sociologia da reprodução* a partir da problematização com relação ao fracasso escolar e a necessidade de superar uma leitura negativa acerca da configuração do sistema educacional, que enfatiza todo e qualquer tipo de carência ou de falta, relacionando-as estatisticamente à origem social e ao desempenho escolar dos estudantes.

> A sociologia dos anos 60 e 70 analisou o fracasso escolar em termos de diferenças entre posições sociais. Assim, produziu resultados de pesquisa dos mais interessantes, mas que estão longe de dar conta do conjunto dos fenômenos evocados através da expressão 'fracasso escolar'. Além disso, foi interpretada pelos docentes e pela opinião geral em termos de origem social, de deficiências e de causalidade, o que é totalmente abusivo. Houve, assim, uma imposição progressiva da "leitura negativa" do fracasso escolar e, mais geralmente, da escolaridade das crianças das famílias de categorias sociais populares (Charlot, 2000, p. 19).

Apesar das indiscutíveis contribuições da teoria da reprodução, Charlot procura explicitar alguns limites desta análise, em especial, os relacionados às práticas educativas em sala de aula, e às políticas específicas elaboradas pelas instituições de ensino. Ele argumenta que essas práticas e políticas poderiam exercer um importante diferencial no combate à reprodução das desigualdades educacionais. Charlot enfatiza, ainda, a importância da conquista da autonomia da escola em termos da elaboração de orientações que contribuam efetivamente para romper com esta lógica de reprodução.

Os estudos sobre o fracasso escolar destacam a necessidade de considerar dois paradoxos: o relacionado aos estudantes pobres que obtêm sucesso na escola e o dos estudantes de estratos sociais

mais ricos, que acabam não logrando êxito em sua trajetória escolar. Assim, Charlot (2000) propõe uma leitura positiva tanto sobre o fracasso como sobre o êxito escolar, a fim de superar o que ele denomina de objetivismo das sociologias sem sujeito, cuja lógica principal é a do reprodutivismo, confirmada por uma espécie de determinismo sociocultural. Para ele, "[...] praticar uma leitura positiva é estar atento ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências" (Charlot, 2000, p. 30).

A "teoria da deficiência", relacionada ao reprodutivismo, se manifesta a partir de três formas:

> A teoria da privação (deficiência como aquilo que falta à criança para ter sucesso); teoria do conflito cultural (refere-se à desvantagem enfrentada por alunos cuja cultura familiar não é aquela almejada pelo sucesso escolar); e teoria de deficiência institucional (a deficiência que é gerada pela instituição escolar em sua maneira de lidar com os alunos, quer pelas práticas, quer pelos currículos e expectativas dos professores) (Gomes; Marquesin, 2006, p. 101).

Neste sentido, a teoria da RcS representa uma proposição epistêmica de rompimento com este círculo vicioso do reprodutivismo, pois coloca o sujeito como centro do processo educativo em relação *epistêmica, social* e *identitária* com o saber. Não é uma resposta ou uma maneira de identificar as causas dos problemas educacionais, mas sim, uma problemática que visa conhecer o sujeito e tudo o que o conduz à aprendizagem ou a não aprendizagem. Seu objetivo é a compreensão do processo de construção do saber de maneira mais ampla (o que inclui um diálogo entre a psicanálise, a antropologia e a sociologia), a fim de instaurar uma proposição positiva sobre o fracasso escolar, buscando explicações a partir de uma visão voltada para o que aconteceu e não apenas para o que falhou, inaugurando uma nova postura epistemológica e metodológica sobre esta questão.

> A leitura positiva é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica. Praticar uma leitura positiva, não é apenas [...] perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa [...]. A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, "o que falta" para esta situação ser uma situação de um aluno bem-sucedido (Charlot, 2000, p. 30).

Tais proposições analíticas representam uma significativa mudança de paradigma a partir da passagem de uma sociologia do objeto para uma sociologia do sujeito, reconhecendo que somos, ao mesmo tempo, sujeitos sociais (em relação à família, amigos, escola etc.) e singulares, o que faz com que o princípio da relação consigo mesmo requeira inicialmente a relação com o outro, e vice-versa.

> [...] cada um leva em si o fantasma do outro e porque, inversamente, as relações sociais geram efeitos sobre os sujeitos que é possível uma sociologia do sujeito. Aí, também, um princípio fundamental para compreender-se a experiência escolar e para analisar-se a relação com o saber: a experiência é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber (Charlot, 2000, p. 47).

A sociologia do sujeito é uma abordagem que se concentra na compreensão do ser humano como ator social em constante interação com seu ambiente social e cultural, que influencia diretamente na formação da identidade e da subjetividade. Seus principais aspectos relacionam-se à heterogeneidade, uma vez que cada sujeito é único e possui sua própria história, experiências e perspectivas. Isso significa que não existe uma única forma de ser humano, mas sim uma multiplicidade de trajetórias e identidades, uma interseccionalidade relacionada às diferentes dimensões da identidade, e como estas interagem e moldam a experiência de cada um. A sociologia do sujeito reconhece a heterogeneidade dos

sujeitos, uma vez que cada indivíduo é único e possui sua própria história, experiências e perspectivas.

A construção social da identidade não é entendida como algo inato, mas construída social e culturalmente ao longo do tempo, a partir do contexto que influencia a formação da subjetividade, com destaque para a diversidade.

Nesta perspectiva, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos intrinsecamente ligados ao contexto social, o que faz com que a educação e a formação da identidade ocorram em interação com a cultura, a família, a escola e outros fatores sociais. Assim, não é possível realizar uma análise apenas em termos de posições sociais. Faz-se necessário, "[...] levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história e atividades que ele realiza" (Charlot, 2005, p. 40). A aprendizagem ocorre em interação com o ambiente social, com implicações significativas para a educação e a compreensão das trajetórias de vida.

Na perspectiva da sociologia do sujeito, o desenvolvimento social decorre da interação com a cultura, a família, a escola e outros fatores que impactam diretamente na aprendizagem e nas práticas educativas, em especial, às relacionadas ao modelo tradicional de ensino.

> A representação negativa dos professores acerca do fracasso escolar põe em evidência um "padrão explicativo conservador" que resgata teorias ultrapassadas, como o dom, que explica os diferentes desempenhos intelectuais a partir de características supostamente genéticas e inatas do indivíduo; e um reprodutivismo reduzido à crença de senso comum, que, de modo linear e mecânico, remete o fracasso escolar às desigualdades de classe e às carências socioculturais da família (Silva, 2014, p. 79).

Por este motivo, Charlot (2005) ressalta que o processo de ensino é fundamental para o desenvolvimento de capacidades intelectuais que favoreçam a compreensão e o enfrentamento dos problemas sociais em sua integralidade. Quando os educadores

não agem neste sentido, eles contribuem para a interdição da aprendizagem, conduzindo os estudantes a situações de fracasso.

O fracasso escolar, portanto, diz respeito a situações de não aprendizagem, ausência de dialogia, ausência de conexão do conteúdo aos interesses e necessidades sociais e reais. Na perspectiva de uma sociologia do sujeito, o fracasso escolar ocorre de maneira única e particular na história de cada um. E, embora possa ser visto "objetivamente como característica de um grupo social" (Charlot, 2000, p. 68), envolve fatores internos e externos que resultam da combinação de aspectos de um contexto amplo, que inclui as relações entre estudantes, professores, famílias e comunidades com o mundo da educação. Por este motivo, o autor afirma que o fracasso escolar não existe, o que existe são estudantes em situações de fracasso:

> O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O "fracasso escolar" não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracassos, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado "fracasso escolar" (Charlot, 2000, p. 16).

O *fracasso escolar* necessita ser analisado e compreendido a partir da *relação com o saber*, que por sua vez deve estar fundamentada em uma sociologia do sujeito, levando em conta a interação com outros e a forma de construir uma história e engajar-se no mundo. O saber passa pela relação que o ser humano estabelece com o mundo, com os outros e consigo mesmo e por meio dele é possível apropriar-se dos significados sociais que a realidade possui. Assim, embora sendo de um sujeito, a RcS é também social e, para entender a noção de sujeito de saber, é necessário compreender a relação que este sujeito estabelece com o saber, posto que "não há saber, senão para um sujeito engajado em uma certa relação com o saber" (Charlot, 2000, p. 61).

> O sujeito cuja relação com o saber estudamos não é, portanto, nenhuma misteriosa entidade substancial definida pela Razão, a Liberdade e o Desejo, nem um sujeito encerrado em uma inapreensível intimidade, nem um sucedâneo de um sujeito construído por interiorização do social, em um psiquismo de ficção, mas sim, um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo. Este sujeito pode ser analisado de modo rigoroso: constitui-se através de processos psíquicos e sociais que podem ser analisados, define-se com um conjunto de relações (consigo, com os outros e com o mundo) que pode ser conceitualmente inventariado e articulado (Charlot, 2000, p. 57).

A própria definição da RcS foi submetida por Charlot a um rigoroso trabalho intelectual de "evolução conceitual, caracterizado por diferentes interlocutores e intencionalidades" (Zanette, 2019, p. 42).

A primeira definição deixava de lado o essencial do conceito que é a questão da relação. A evolução das definições destaca como que ao longo da história, o sujeito vai sendo definido a partir das relações que estabelece com os outros, consigo mesmo e com o mundo, e vai se educando a partir da apropriação parcial de uma essência excêntrica constituída fundamentalmente pelo conjunto das relações sociais.

> Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com os outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, torna-se maior, mais seguro de si, mais independente [...] procurar o saber é instalar-se em um tipo de relação com o mundo (Charlot, 2000, p. 60).

A RcS é cíclica e abarca a inter-relação entre o sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo, permitindo a compreensão sobre como nos constituímos a partir de relações de identidade, de mobilização e de sentido, em um processo de constituição de saberes que resulta de um conjunto de interações. Este processo visa

compreender "como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular" (Charlot, 2005, p. 41).

Somos determinados histórica e socialmente em função de um tríplice processo que envolve a hominização, a socialização e a singularização. O sujeito não é, ele deve tornar-se e educar-se de tal forma que a educação é entendida como a apropriação parcial de uma essência excêntrica constituída fundamentalmente pelo conjunto das relações sociais.

> A problemática da relação com o saber estabelece uma dialética entre interioridade e exterioridade, entre sentido e eficácia. A abordagem da relação com o saber se recusa a definir a aprendizagem partindo apenas do movimento daquele que aprende ou das características daquilo que é aprendido. É muito importante a conexão entre sujeito e o saber. E mais, o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos, se fizer sentido para ele. O que faz ligação entre a interioridade e a exterioridade, entre a questão do sentido e da eficácia, é a atividade do sujeito no e sobre o mundo – mundo que ele partilha com outros sujeitos. Entrar em um saber é entrar em certas formas de relação com o saber, em certas formas de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo (Pires; Vianna, 2004, p. 2148).

A RcS necessita passar por uma mobilização, cuja força e sentido irão definir seu êxito ou não, pois, a atividade depende da mobilização, e esta última, demanda a existência de um significado. *Mobilização, atividade* e *sentido* emergem como noções centrais da RcS (Charlot, 2000).

A inter-relação entre mobilização, atividade e sentido

O constructo teórico da RcS toma como base os pressupostos inerentes à Psicologia Histórico-Cultural, especialmente a Teoria da Atividade de Leontiev (1978), a fim de discorrer acerca da noção

de mobilização, atividade e sentido. Segundo esta teoria, a interação entre as pessoas é um fator determinante para explicar seu contexto sócio-histórico. Para que uma *atividade* ocorra é preciso que o sujeito se *mobilize*, e isso exige que a situação apresente um *significado*.

Para Charlot (2000), a questão da mobilização é central para a compreensão da relação com o saber, pois se refere a uma dinâmica interna relacionada à ideia de movimento, favorecendo a trama de sentidos que os sujeitos conferem às suas ações e aprendizagens, acionando o interesse pelo saber. É o processo pelo qual um indivíduo é capaz de ativar seus conhecimentos, habilidades e recursos cognitivos para enfrentar uma atividade ou um desafio específico; a capacidade de direcionar a atenção e seus esforços para alcançar um objetivo. Por este motivo, desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem, pois determina em que medida o sujeito está envolvido com a necessidade de aprender. Quanto mais significativo for o que está sendo ensinado, mais os sujeitos se colocam em movimento e se mobilizam para aprender.

Toda RcS é proposta por um movimento, uma *mobilização*, que tem início de dentro para fora, diferentemente da *motivação,* a partir da qual o sujeito é incentivado por alguém em uma relação de fora para dentro. Todavia, os conceitos de *mobilização* e *motivação* também podem convergir, uma vez que, se eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva, sou motivado por algo que pode mobilizar-me.

> A mobilização implica em mobilizar-se ("de dentro"), enquanto a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo ("de fora") [...]. Para além da ideia de movimento, o conceito de mobilização remete para outros dois conceitos: o de recursos e o de móbil (entendido como "razão de agir"). Mobilizar é pôr recursos em movimento [...] mobilizar-se é também engajar-se em uma atividade originada por móbiles [...] que remetem a um desejo, um sentido, um valor (Charlot, 2000, p. 55).

Embora os dois termos possam ser convergentes, para Charlot, a *mobilização* enfatiza a ideia de movimento que, por sua vez, está relacionada ao móbil que desencadeia a entrada na atividade. A atividade possui uma dinâmica interna, de tal forma, que seu sentido é construído a partir da "relação entre sua meta e seu móbil". A atividade refere-se ao conjunto de ações propulsionadas por um móbil (Charlot, 2000, p. 56).

Ao afirmar que a eficácia da atividade está relacionada ao seu sentido, Charlot reforça novamente a centralidade da noção de sujeito, o qual irá apropriar-se do mundo transformando-o por meio de uma atividade. Por esta razão, a RcS implica diretamente em uma atividade do sujeito.

Para Charlot (2000, p. 56), a mobilização e o desencadeamento de uma atividade demandam que a situação faça sentido, pois "tem 'significação' o que tem sentido".

> Tem sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significante (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significante (ou, por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros (Charlot, 2000, p. 56).

Pensar sobre o sentido é pensar sobre a importância da contextualização, em vista do estabelecimento de conexão entre conceitos e contextos. Por isso, o *sentido* não é algo estático, mas sim, "algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido" (Charlot, 2000, p. 57). A produção de sentido prescinde da diferenciação entre *informação, saber* e *conhecimento.*

Informação é um dado exterior ao sujeito e, por isto, pode ser armazenado e transmitido, pois se relaciona à primazia da

objetividade. É um recurso precioso que representa um importante meio de comunicação para o aprendizado, pois permite que as pessoas obtenham conhecimento e compreendam melhor a realidade. É composta de vários elementos, como a linguagem, a comunicação, os meios de produção, a tecnologia, a cultura e as leis.

Já o *saber* é constituído por um conjunto de informações articuladas em uma rede de sentido, produto da humanidade socializada. É produzido por ações em movimento e não de sistemas de pensamento estáticos, e, por permanecer sob a primazia da objetividade, também pode vir a tornar-se um produto comunicacional, uma nova informação disponível para outros. É uma forma de interpretar o mundo essencial para a compreensão dos processos sociais e para a formação de um saber indissociável de relações humanas.

> O que difere a informação do saber é [...] a produção de sentido que o sujeito estabelece sobre a informação. Esta lhe chega do mundo que o cerca e que lhe permite, ou não, produzir sentido ou sentidos sobre ela. Nesse sentido, diz o autor, o sujeito produz saber. O que o leva a concluir que nós não temos relação com o saber, mas nós somos a própria relação com o saber (Silva, 2021a, p. 102).

O *conhecimento*, por sua vez, é resultado de uma experiência pessoal, intransmissível, que está sob a primazia da subjetividade. Ele representa a consciência crítica necessária para que decisões sejam tomadas e para realizar tarefas mais avançadas. Além disso, integra um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional intransferíveis.

Informação, *saber* e *conhecimento* são, para o autor, essenciais para o desenvolvimento humano e encontram-se relacionados a três dimensões do processo de aprendizagem: a *dimensão do vivido*, no nível de informação, que diz respeito à vida prática; a *dimensão do percebido*, no nível do saber, que se refere aos processos de escolhas e; a *dimensão do concebido*, no nível de conhecimento, relacionada ao que foi internalizado e produzido na subjetividade.

Para Charlot (2000, p. 57), o sentido remonta diretamente à dimensão do desejo: "pode-se dizer que faz sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscreva nesse nó de desejos que o sujeito é [...] 'não há sentido senão do desejo'". O saber, portanto, é interpretado como um objeto de desejo:

> O desejo é intrínseco ao ser humano e esse desejo só é saciado quando se alcança o prazer. Mas para se alcançar esse prazer precisamos de algo que nos leve a ele. Esse "algo" é que pode ser transformado em objeto de desejo, e nesse formato se encaixa o saber. Eu não desejo especificamente o saber, eu desejo o prazer, mas se o fato de saber me traz prazer, então o saber passa a satisfazer o meu desejo, inconscientemente o saber passa a ser um dos objetos de desejo. Transformar esse desejo de satisfazer o prazer em desejo de aprender, ou de saber é que passa a ser a questão principal a ser compreendida, utilizando a psicanálise como uma fonte de compreensão da relação com o saber (Soato, 2007, p. 2).

A relação com o saber demanda um sujeito desejante deste saber. Por este motivo, Charlot chama atenção para o fato de que o desejo por si só não se transmuta em ação, pois, para tanto, é preciso que o desejo se converta em mobilização.

Para elucidar a relação entre mobilização, atividade, sentido e aprendizagem Charlot (2020b, p. 18) elaborou a seguinte equação pedagógica fundamental*:* atividade intelectual, somada ao sentido e ao prazer, é igual à aprendizagem. Assim, o prazer em aprender se relaciona diretamente ao sentido de compreendê-lo. A equação evidencia ainda, que a atividade intelectual demanda esforço e dedicação, o que significa que, para haver apropriação do saber e a construção de

> [...] competências cognitivas, é preciso que [o sujeito] estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que ele possa produzir prazer, responder a um desejo. É uma primeira condição

> para que o aluno se aproprie do saber. A segunda condição é que esta mobilização intelectual induza a uma atividade intelectual eficaz (Charlot, 2005, p. 54).

São condições fundamentais para que a RcS leve ao aprender: 1) que a situação tenha um significado; 2) que o sujeito esteja disposto a aprender. Isso significa que a eficácia do processo de ensino e aprendizagem relaciona-se diretamente ao desenvolvimento de uma relação construtiva com o saber, em uma relação que envolve um

> [...] conjunto de imagens, expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos [...] é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender [...] é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com 'o aprender' e o saber (Charlot, 2000, p. 80).

Aprender tem um significado diferente para cada sujeito, visto que a relação epistêmica com o saber é uma apropriação subjetiva: "[...] no sentido estrito, dever-se-ia, portanto, distinguir a 'relação com o aprender' (a forma mais geral) da 'relação com o saber' (forma específica da 'relação com o aprender')" (Charlot, 2005, p. 74). Desta forma, o autor considera que o saber está mais relacionado a conceitos e teorias, enquanto o aprender está ligado ao sujeito e suas concepções. O sujeito aprende algo de uma maneira genérica, quando faz uso de uma determinada informação, apropriando-se dela e transformando-a em um saber. A epistemologia, sob a ótica de Charlot, se dá em momentos distintos: o aprender de maneira mais geral e o saber de maneira mais específica.

Mediante tais considerações, é possível afirmar que a *mobilização* diz respeito ao direcionamento da atenção e dos recursos cognitivos voltados para a execução de uma atividade, exigindo a participação

ativa do aprendiz na construção do conhecimento e do sentido, como a compreensão e relevância do que está sendo aprendido.

Figuras do aprender

Charlot (2000) considera que, ao vir ao mundo, o sujeito apresenta um desenvolvimento inconcluso que o submete à obrigação constante de aprender. Este aprendizado se constitui a partir de um triplo processo: 1º) processo de hominização, relacionado ao tornar-se humano; 2º) processo de singularização, que significa tornar-se um exemplo único de ser humano e; o 3º) processo de socialização, que implica tornar-se membro de uma comunidade. Tais processos inserem o sujeito em um conjunto de relações que constituem um sistema de sentido, por meio do qual cada um constrói a si próprio e, ao mesmo tempo, é construído pelos outros de forma complexa e nunca completamente acabada.

> Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e inter-relações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive social) e onde ser necessário exercer uma atividade (Charlot, 2000, p. 53).

O ser humano passa a vida aprendendo e, a cada novo desafio, procura soluções a partir dos saberes que já possui e em novas aprendizagens. Este movimento revela uma produção de si por si que, conforme já destacamos, só é possível em função da mediação do outro.

> A educação é uma produção de si por si mesmo, mas esta autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda [...]; é processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. Ninguém poderá educar-se se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo [...] toda educação supõe o

> desejo como força propulsionadora que alimenta o processo (Charlot, 2000, p. 54).

Aprender demanda uma visão holística de compreensão sobre algo e envolve vários fatores: conhecimentos prévios, expectativas, motivação, curiosidade, sentido e criatividade. É um processo de aperfeiçoamento natural, dinâmico e contínuo, a partir de experiências e da adesão a novas ideias e situações que levam à modificação e exigem esforço, mobilização e persistência:

> a) a aprendizagem é compreendida como um processo de construção de si (processo individual), na qual o sujeito, para se construir, precisa apropriar-se das atividades humanas produzidas no tempo (processo social); b) a aprendizagem necessita da mediação do outro; c) a aprendizagem só é possível se houver engajamento em uma atividade e consentimento, por parte do sujeito, em querer aprender (Zanette, 2019, p. 52).

Assim, a aprendizagem demanda um sujeito (quem aprende), a execução de uma atividade (como aprende) e a mediação de outrem (com quem aprende). Aprender é mais que acumular informações: é um ato que permite alcançar objetivos, novos saberes e desenvolver novas competências.

> Aprender é passar da não posse a posse, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real. Essa relação epistêmica é relação com um saber-objeto [...]. Aprender pode ser também dominar uma atividade, ou capacitar-se a utilizar-se um objeto de forma pertinente. Não é mais passar da não posse a posse de um objeto (o "saber"), mas, sim, do não domínio ao domínio de uma atividade (Charlot, 2000, p. 68-69).

No entanto, nenhum sujeito pode ser educado ou aprender algo se não houver por parte de si este consentimento, pois a educação é antes de qualquer coisa, produto de si.

> A questão da relação com o saber pode ser colocada quando se constata que certos indivíduos [...] têm desejo de aprender, enquanto

> outros não manifestam esse mesmo desejo. Uns parecem estar dispostos a aprender algo novo, são apaixonados por este ou por aquele tipo de saber, ou, pelo menos, mostram uma certa disponibilidade para aprender. Outros parecem pouco motivados para aprender, ou para aprender isso ou aquilo, e, às vezes, recusam-se explicitamente a fazê-lo (Charlot, 2001, p. 15).

Como o ato de aprender não acontece de uma única maneira e assume diferentes formas, Charlot (2000) as classificou em diferentes *figuras do aprender*. Estas figuras expressam formas distintas de relação do sujeito com os saberes, considerando suas histórias de vida, suas necessidades e intenções, circunscritas em determinado tempo e espaço. Ao analisar a RcS, considerando as figuras do aprender, o autor chama a atenção para três dimensões distintas destas aprendizagens: a dimensão *epistêmica*, que diz respeito à natureza do conhecimento; a *identitária*, referente ao "eu" pessoal de cada um; e a *social*, referente a "nós".

Em relação à *dimensão epistêmica*, Charlot (2000) classifica as figuras do aprender da seguinte maneira: 1) *Saber-objeto*, que é o próprio saber objetivado, ou seja, quando apresentado como um objeto intelectual (um pensamento); e o *objeto-saber*, que são objetos nos quais o saber está incorporado (livros, monumentos artísticos etc.); 2) *Aprender uma atividade* por meio de objetos cujo uso envolve o conhecimento prévio e atividades a serem dominadas, abrangendo experiências e práticas como, por exemplo, aprender a nadar; 3) *Dispositivos relacionais*, compostos por formas relacionais das quais se devem apropriar e que se constroem gradativamente.

Em relação à *dimensão identitária*, a aprendizagem remete à singularidade do sujeito, o que significa que a interiorização dos saberes não ocorre passivamente, mas mediante um juízo de valor: "aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros" (Charlot, 2000, p. 72).

Já na *dimensão social*, o sujeito vive em um mundo de diferentes relações sociais e culturais que induz a certos caminhos e relações com os saberes existentes, mas que não é uma determinação, e sim, uma probabilidade de indução. A própria escola, por exemplo, pode ser considerada como um "lugar que induz relação(ões) com o(s) saber(es)" (Charlot, 2001, p. 18).

O termo aprender carrega, portanto, um sentido mais amplo que o saber. Em primeiro lugar, muitas coisas e de naturezas diversas podem ser aprendidas, como um saber com o sentido estrito de um conteúdo intelectual dominando um objeto, *saber-objeto* (no caso dos diretores neste trabalho, aprender a diferença entre trabalho em equipe e cultura colaborativa), ou uma *atividade* (como no caso dos diretores neste trabalho, aprender a fazer uma reunião pedagógica mais democrática), ou *formas relacionais de saber* como, por exemplo, a convivência em distintos grupos sociais (no caso dos diretores, conviver com as famílias dos estudantes, professores, funcionários, supervisores da Secretaria da Educação etc.). Em segundo lugar, o termo aprender é mais amplo, pois implica considerar, além da dimensão de um sujeito de saber, outras dimensões intimamente imbricadas, como a da identidade e a social.

> Não há saber (de aprender) senão na Relação com o Saber (com o aprender). Toda Relação com o Saber (com o aprender) é também relação com o mundo, com os outros e consigo. Não existe saber (de aprender) se não está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo (Charlot, 2005, p. 58).

É importante destacar que os saberes produzidos, a partir de cada uma destas figuras do aprender, não são mutuamente exclusivos, uma vez que os indivíduos geralmente combinam diferentes formas de apreendê-los em suas vidas. Uma educação eficaz deve considerar a integração destes saberes a fim de mobilizar os sujeitos para aplicá-los de maneira prática e relacional, adquirindo assim novos conhecimentos. É preciso estar atento para evitar a confusão em relação aos diferentes objetos do aprender, pois, como

ressalta Charlot (2000), cada um implica tipos diferentes de atividades do sujeito.

> É verdade que uma prática deva ser aprendida para ser dominada; mas que se deva apreendê-la não significa que seja um saber; a não ser que o saber e o aprender sejam confundidos [...] o que é um erro. É verdade que a prática mobiliza informações, conhecimentos e saberes; e neste sentido é exato dizer-se que há saber nas práticas, mas novamente isso não quer dizer que sejam um saber (Charlot, 2000, p. 63).

A prática não é cega e tem ferramentas de organização de mundo essenciais para permitir a produção de novos aprendizados. Assim, embora haja "saber nas práticas", isso não quer dizer que as práticas sejam um saber. Ou seja, não é o saber que é prático, mas sim, o uso que é feito dele a partir de uma relação prática com o mundo, pois, quem tem prática vive em um mundo onde percebe indícios que outros não perceberiam, dispondo de pontos de referência e de uma gama de respostas das quais outros estariam desprovidos.

Considerações Finais

Procurou-se destacar, neste capítulo, o porquê que Bernard Charlot afirma que a Relação com o Saber é antes de tudo, uma relação com o aprender, pois a aprendizagem pressupõe dedicação, mudança, transformação, o que demanda, em primeira instância, esforço por parte daquele que quer aprender. Neste sentido,

Aprender é apropriar-se dos objetos de saber, ter acesso a um mundo de saber organizado em disciplinas [...]; eles exprimem aprendizados em termos de conteúdos de pensamento descontextualizados, de objetos pensáveis em si mesmos, sem referência direta a um Eu em situação (Charlot, 1996, p. 59).

A RcS exige, portanto, a compreensão de como os sujeitos aprendem, procurando entender as relações epistêmicas, sociais e identitárias que ocorrem em processos de ensino e aprendizagem.

Sendo essa teoria uma proposição analítica que considera como o sujeito se aproxima do conhecimento, como o percebem, como se sentem em relação a ele e como o utilizam, é fundamental considerar, portanto, que as políticas educacionais, a cultura escolar e as práticas pedagógicas influenciam sobremaneira o modo como educadores e estudantes concebem o conhecimento.

Referências

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber - Perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. A questão antropológica na educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução de Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020a.

CHARLOT, B. A educação ambiental na sociedade contemporânea: bricolagem pedagógica ou projeto antropológico? **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 15, n. 1, 2020b.

CHARLOT, B. "Qualidade da educação": o nascimento de um conceito ambíguo. **Educar em Revista** [on-line]. v. 37, 2021.

GOMES, A. A. M.; MARCHESIN, D. F. B**.** Da relação com o saber: elementos para uma teoria (Resenha). **Horizontes**, v. 24, n. 1, p. 101-103, jan./jun. 2006.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel D. Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

PIRES, M. N. M.; VIANNA, C. R. Relação com o saber: alunos de um curso de matemática e a matemática básica. **XII Endipe**, Paraná, 2004.
SANTOS, K. **A formação do sujeito e o sujeito da formação:** a relação com o saber de professores de classes de educação de jovens e adultos de São Leopoldo/RS. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.
SILVA, F. C. Saberes dos diretores e a cultura colaborativa. *In*: LUIZ, M. C. (org.) **Mentoria de diretores escolares**: formação e contextos educacionais no Brasil. Documento eletrônico. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021a. P. 99-134.
SILVA, F. R. V. **Fracasso escolar e a relação com o saber:** a educação mobilizadora em Bernard Charlot. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
SOATO, A. M. L**.** Estudo sobre a relação com o saber e os saberes docentes, baseado no livro relação com o saber, formação dos professores e a globalização, de Bernard Charlot. **VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, UFSC – Florianópolis, 2007.
TRÓPIA, G.; CALDEIRA, A. D. Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas. **Educação**, v. 34, n. 3, p. 369-375, 2011.
ZANETTE, C, R. S. **A relação do docente com o saber:** sentidos atribuídos aos referenciais curriculares e ao ensinar no cotidiano da escola pública. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

CAPÍTULO 2

PROFESSORAS DO SABER:
O APRENDER COMO EXPERIÊNCIA[1]

Flávio Caetano da Silva

Introdução

Em entrevista que realizei com o Professor Bernard Charlot[2] ouvi uma frase que permanece em minha memória produzindo seus efeitos até os dias de hoje. Ele disse: "O professor da informação está morto". Complementou a ideia afirmando o que a escola necessita e o aluno deseja: é o professor do saber.

A potência da ideia que a frase continha e contém até o momento presente, para mim, se revela em algumas perguntas que venho me colocando desde então: onde encontrar *este* professor? Onde ele está? Como ele passou de um professor-*papagaio* – aquele que fica repetindo o livro didático ou as ideias dos outros – para um professor do saber? Como ele foi formado? Teria ele feito um curso que o *despertou* do sono melancólico da ideia fixa, ou da experiência *primeira* como na crítica feita por Gaston Bachelard (1996)?

Neste texto vamos explorar a ideia de passagem de um ser para outro. De um *ethos* para outro, na educação. Venho perseguindo esta ideia desde o momento em que finalizei uma pesquisa em torno da questão que leva o professor a voltar à escola todos os dias (Silva, 2020). Concluímos que o professor persegue o saber. Ou, dito de outra forma, o porquê do saber. É isso que nos torna – a nós

[1] https://doi.org/10.51795/97865265197524967

[2] Realizada em formato *on-line*, em 27 de outubro de 2020, no âmbito do curso de especialização intitulado *Escola Pública: Relações com o saber que afetam projetos de vida e de trabalho*, por mim coordenado e oferecido por meio da Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UFSCar, durante aquele ano.

todos, educadores – eternos insatisfeitos com o que sabemos. É essa cultura que nos move e que como nos afirmou um professor parisiense, em entrevista em junho de 2019, "[...] a cultura é antes, o saber do saber".

Desejamos no âmbito deste texto, explorar algumas possibilidades desse novo desafio que ronda nossas cabeças durante anos, no desenvolvimento da profissão docente. Dentre elas, o que sabe o professor/a professora? Que relações estabelece com o *mundo* que costumamos chamar de *escola pública* para o qual nos dirigimos todos os dias e, no qual vamos constituindo, gradativamente, uma subjetividade – uma relação epistêmica com este *mundo* – que vai se insinuando por entre os poros de nosso ser e nos transformando em alguém que não conhecemos bem, mas que nos define naquilo que somos. Talvez, seja o exercício de nos tornarmos aquilo que somos propostos por Nietzsche (2001) e que nos encanta, a cada nova experiência com os alunos, com os colegas de profissão e a todos os que conosco compartilham o espaço da escola.

A seguir, vamos nos arriscar um pouco pelas trilhas na busca de saber quem é o professor do saber, proposto por Charlot, naquela entrevista de 2020.

Professor do saber

Poderíamos partir para uma definição básica e dizer o que é, afinal, *um professor do saber*. Afirmar que ele é *aquele que sabe o que sabe e que sabe o que não sabe*, já seria um bom começo, mas a ideia é um tanto genérica para uma definição mais consistente. Parece necessário definir quais os saberes são relevantes para o professor, definidos por ele como significativos, mas também considerados importantes para a escola, para um dado sistema educacional, para uma determinada concepção de currículo, para aqueles que formulam políticas públicas em educação e para aqueles que as traduzem em seus cotidianos, como o propuseram Ball, Maguire e Braun (2016). Entretanto, o debate em torno do que seria mais

relevante pode levar muito tempo e não nos ajudaria à compreensão *de quem este professor efetivamente é*. Isso não torna este debate menos necessário, mas, para a definição que buscamos aqui, este debate pode esperar um pouco.

Assim, vamos admitir, por ora, que o professor do saber *sabe* duas coisas tão simples quanto importantes. A primeira é que ele sabe que há uma distância entre o que a escola deseja ensinar e o que as crianças e jovens desejam aprender. Essa distância causa um *mal-estar* na escola, mais ou menos nos moldes propostos por Freud (2011) – tratando sobre o que o autor denominou *mal-estar na civilização* – em que há um sentimento de culpa rondando as pessoas que vivem na escola cotidianamente.

Do lado do professor e da gestão escolar – aí incluída a Coordenação Pedagógica – o sentimento de que, apesar de todos os esforços e cursos de formação continuada realizados pelos profissionais do ensino, há uma percepção de apatia generalizada nos estudantes. Apatia que, por vezes, pode ser transformada em *indisciplina*, ou, pelo menos, vista como tal. Do lado das crianças e jovens – aqui denominados apenas como *estudantes* – uma queixa, também mais ou menos generalizada de que a escola é um lugar que faz sentido, quando se trata de brincadeiras, de aula de Educação Física ou de Artes, a depender dos profissionais dessas áreas, da hora do intervalo, das traquinagens que atordoam, no mais das vezes, os adultos da escola, das paqueras, enfim, de tudo aquilo que, erroneamente, ao que me parece, denominamos de *perfil infantil ou adolescente*. Como se realizar essas coisas fosse algo inerente à idade. O professor do saber sabe que vencer essa distância é um grande desafio a ser enfrentado, seja com estudos e aprofundamentos teóricos, seja admitindo práticas inovadoras, que transformem a escola e o fazer docente.

O professor do saber sabe que, se os estudantes aprendem a fazer piruetas é porque o aprenderam. Se aprendem isso, aprendem outras coisas também. Essa é a proposta de Charlot (2000; 2020). Para *ser* é preciso *aprender*. É por que *somos seres humanos* que aprendemos, como já escreveu Kant, segundo Charlot

(2000). Aí está a ideia da qual o professor do saber parte: todos aprendem. Simples, bonito e barato.

A segunda coisa que o professor do saber sabe é que há saberes de que ele não dispõe. Mesmo quando ele trabalha com conteúdos escolares específicos, seja de matemática, língua portuguesa ou história, há sempre mais a saber. Por outro lado, as coisas que o professor já sabe, infelizmente, mudam. Aí está o nó da formação de professores: ela nunca termina.

O mundo muda, os valores, mudam, as pessoas mudam... a escola e seus conteúdos também têm de mudar. Não dá para ficar *no mesmo*. Mas, ao que parece, aquele *mal-estar* de que falei antes, parece ter-se instalado efetivamente em nossas escolas, promovendo dois incômodos bem relevantes. O primeiro refere-se à estrutura do pensamento escolar – quer dizer, aquele *pensamento único*, geralmente – segundo o qual os alunos têm de se adaptar à vida escolar e que aprender é uma tarefa para uns e não para outros. Segundo Delory-Momberger (2014), temos um problema na escola: ensinar é ensinar o que é comum, não o diverso. Daí decorre uma concepção de currículo como o *ensinar o mesmo a todos*. Isso equivale a dizer, que todos devem aprender o mesmo. De preferência, da mesma maneira, no mesmo momento e pelas mesmas razões. Nada está mais distante do sentido do aprender, na escola, do que essa ideia.

Essa falta de sentido leva os professores direto para os conflitos com determinados estudantes, o que, por sua vez, os levará às violências das mais variadas formas e estará instalado assim um *clima* horrível na escola. Ao que parece, nessa linha, Foucault (1996) tinha alguma razão: a escola existe para vigiar e punir. Classificam-se determinados alunos como *indisciplinados* e a escola se transforma em um duplo esforço coletivo, sendo o primeiro aquele identificado como esforço por padronizar mentes e corpos, sobretudo dos alunos, e o segundo aquele que podemos chamar de tribunal de contenção, ou, dito de outra forma, um espaço em que se estabelece o julgamento desses estudantes para que possa puni-los exemplarmente.

O segundo incômodo refere-se àquele que, por parte dos alunos, vai surgindo um sentimento de que, para sobreviver na escola, ou se adapta e se faz cara de alegre – sorria, você está sendo filmado – ou se abraça o *nonsense* – a falta completa de sentido – provocando conflitos e admitindo a violência como forma de estar naquele espaço. O resultado desses dois incômodos é bem conhecido por todos nós que frequentamos os espaços escolares.

O diretor escolar assume o papel de *delegado de polícia*, o agente educacional, assume o lugar de vigia e de detetive e ao professor, resta a função de batizar o comportamento de estudantes, no interior da sala de aula, como *possíveis transgressores* para que se possa dirigir a fúria do poder de punir sobre *as pessoas certas.* Podemos ver essa situação bem retratada no belo esforço registrado no livro "Violência e seus paradoxos" (Melo; Fernandes, 2016). O professor do saber é aquele que foge dessas ideias preconcebidas e de suas derivações em explicações bem pedagógicas que servem mais para isentar a escola, o sistema educacional e o professor da situação de desengano vivida por tantas crianças e jovens, no interior de nossas escolas públicas, espalhadas por todo território nacional.

O professor do saber é aquele que está interessado no saber das crianças e jovens. Naquilo que elas já *sabem que sabem*. Por diversos grupos e de diferentes maneiras, fomos realizando o *balanço do saber* (Charlot, 2009). É aquele que se esforça para que seus alunos estabeleçam sentido em aprender na escola. O autor indica que há um sentido pessoal (Leontiev *apud* Charlot, 2000) que pode ser estabelecido a partir do desejo de aprender, uma vez que o ser humano é um ser de desejo (Lacan *apud* Charlot, 2000). Assim, o autor propõe que desejo somado ao sentido é igual ao aprender (Lacan *apud* Charlot, 2000). Partindo desse pressuposto, o papel do professor é oferecer à criança, ao aluno, razões para desejar saber. Interessá-lo nos saberes escolares, partindo de seus próprios saberes e indagando sobre seus não saberes. Uma vez mobilizado para aprender, o aluno poderá percorrer o caminho a sua maneira, com apoio do professor.

O professor do saber é aquele que parte do pressuposto de que seu aluno aprende, pois somente assim pode entrar no mundo humano (Charlot, 2024). Assim, o desafio do professor do saber é, justamente, criar a ponte entre o desejo de aprender de seu aluno e o conteúdo escolar, os saberes do currículo escolar.

Para finalizar este tópico vamos fazer uma pequena digressão. Uma pausa reflexiva. Eu proponho retomarmos a ideia trazida por Jacques Lacan (2008): para que haja saber é preciso que haja um sujeito. Ideia com a qual Charlot (2000) também concorda. Mas que tipo de relação é essa? Segundo Lacan (2008, p. 383), é necessário compreender que "Estudante é uma posição totalmente servil, normalmente", o que equivale a dizer que ocupar esse lugar social e relacional – o lugar do estudante, ou do aluno, tanto faz – é ocupar o lugar do não saber. Para mudar isso é preciso uma revolta, diz o autor. Superar a condição de *estudante*-sujeito-do-não-saber para um outro lugar. O lugar do estudante *como sujeito com o saber* (Lacan, 2008, p. 384, grifo meu).

O que se passa é que esse lugar está para ser construído ainda. Sobretudo na Escola-Mesma. Aquela em que formos formados, nós adultos, quando éramos crianças e não entendíamos muito do que significava ir à escola e, especialmente, *aprender* na escola. Hoje, o compreendo um pouco melhor: tratava-se de aprender *a* escola. Se desejamos erigir um trabalho pedagógico que faça sentido para nós professores e educadores escolares – vale lembrar que defendo a ideia de que todo mundo educa na escola, não só os professores – será necessário, talvez, mudarmos *a* escola e não mudar *de* escola. Passar a levar todos os saberes e os não saberes que circulam nesse espaço social, no qual as posições de cada sujeito, em relação com o saber, se modificam dadas tais ou tais circunstâncias.

Dito de forma simplificada, quando uma criança aprende a comer com uma colher ou um garfo, aprende o que é comer, o que é um garfo, como dominar o garfo frente ao desafio de levar o alimento à boca, aprende, portanto, um conjunto de coisas e domínios próprios do *tornar-se* humano no meio dos humanos. Por que será que temos dificuldades de aceitar esse princípio na escola?

Por que temos de partir do pressuposto que só outro, o adulto, o professor, o "doutor" é que sabe, inclusive, aquilo que é melhor eu saber também, independentemente do que eu, aluno, estudante, já tenha na sacola das experiências de vida, outros saberes?

Aprender na escola de ensino fundamental: da escola-mesma à escola-outra

Há três anos venho desenvolvendo um projeto de extensão universitária denominado "Escola-Outra", com a escolas públicas, algumas estaduais (do Estado do Rio de Janeiro) e outras municipais (do Estado de São Paulo). No presente momento, preparo-me para dar início à criação de uma rede de escolas, no âmbito do projeto, que estabeleçam entre si diálogos em torno dos debates e das ações que realizam. São professores, diretores de escola, agentes educacionais e outros servidores não docentes que participam desta busca na direção de uma escola alternativa.

Dividimos o projeto em três grupos de profissionais da educação e da escola: os que atuam em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), o segundo é dos profissionais que trabalham nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), e o terceiro são os que atuam nas Escolas Estaduais (EE). No entanto, a divisão é provisória, pois se trata das escolas que estão na origem da atividade dos educadores[3] que nos acompanham desde que iniciamos o projeto de intervenção. Há um sentimento que espalhamos por todos os grupos do projeto de que é possível promover mudanças, tanto na escola quanto no *ethos* de educador.

Trago a seguir algumas atividades que já foram desenvolvidas nas escolas participantes. Mas, antes de apresentá-las e refletir sobre o que elas nos dizem à luz da teoria da relação

[3] Vamos denominar genericamente *educadores* todos os participantes do Projeto Escola-Outra, uma vez que defendemos que todos os que atuam na escola educam, de uma forma ou de outra, as crianças e jovens que a frequentam diariamente.

com o saber e da teoria da formação pelas histórias de vida, apresento um balanço do que foi realizado.

Olhando pelo retrovisor

Iniciamos com duas unidades escolares da rede pública de Hortolândia, SP, onde o projeto teve sua origem e se desenvolve até a presente data. Neste período, aproximadamente trezentas pessoas de diferentes cargos na escola passaram a debater "que escola tiveram" quando eram crianças ou jovens e que escola estão oferecendo às gerações de estudantes do momento atual. Para obter dados dessa natureza, solicitamos que os participantes, logo de início, nos enviassem uma narrativa de vida baseada em suas passagens pela escola, em diferentes momentos de suas vidas.

Nelas pude identificar que, a despeito do tempo decorrido, aproximadamente três ou quatro décadas, e, em alguns casos, um pouco mais, e apesar de muitas mudanças terem chegado às escolas, a oferta pública escolar se mantém a mesma. As unidades estão divididas em turmas de estudantes, por idade, sequenciadas, em que eles evoluem em *anos*, para utilizar a nomenclatura atual dessas divisões, e nelas há aprovados e reprovados, mesmo após o expediente de aprovação automática – nesses nossos últimos tempos denominada de *progressão continuada*[4] de estudantes nas redes públicas.

Os debates sobre currículo, avaliação, formação de professores, carreira docente, gestão escolar e educacional, indicam que muita coisa ainda permanece inalterada na educação pública. A escola-mesma tem sobrevivido mesmo após décadas de debates em torno da pedagogia dita *tradicional* e a pedagogia dita *nova*, que,

[4] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, em seu artigo 32º, parágrafo 2º, regulamenta a possibilidade de progressão continuada, embora outras iniciativas semelhantes tenham surgido anteriormente e de forma isolada, desde a década de 1920.

hoje, sou levado a concordar com Charlot (2000; 2020) que, apesar de diferenças, não só parte de uma base comum – a ideia de que há uma *natureza da criança* – e que chegou a lugar nenhum, após décadas de discussões sobre o fracasso escola. Nesse tema, faço coro ao pensamento do autor: "O fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso" (Charlot, 2000, p. 16).

A proposta da Escola-Outra nasce justamente do pressuposto básico da teoria da relação com o saber: todos aprendem, como já afirmei anteriormente, mas que insisto em trazer novamente para martelar um pouco em sua cabeça, caro leitor. Todos nascemos para aprender, em um mundo no qual, ou aprendemos ou não sobrevivemos como humanos.

O projeto Escola-Outra foi realizado, inicialmente, em duas escolas públicas da rede municipal de Hortolândia/SP. Uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental. A seguir, trarei algumas das realizações do projeto que já acumula um número significativo de debates, atividades e transformações na direção de se constituir uma escola *por dentro da outra*.

A escola do Ensino Fundamental[5], aqui nomeada apenas de EF, realizou diversas atividades desde o início do projeto. Pensando em oferecer um balanço do que foi feito, apresento, na sequência, algumas ponderações, primeiramente.

Escola de Ensino Fundamental

O Projeto Escola-Outra está proposto em seis etapas consecutivas, com duração de seis meses cada uma delas. A escola EF está entrando, quando escrevo este texto – outubro de 2024 – na Etapa 5. Esta unidade iniciou a Etapa 1 em 03/08/2021, com reuniões em formato virtual pela Plataforma Virtual *Google Meet*, reunindo a gestão escolar (Diretora, Vice-Diretora, Coordenadora

[5] Evitamos nomear as unidades escolares nas quais o projeto se efetiva por razões éticas.

Pedagógica), professores e professoras e uma merendeira, sob minha coordenação. Foram realizadas várias reuniões a partir dessa data, procurando sensibilizar os participantes em torno das proposições da Escola-Outra (E-O) e das teorias que a embasam, a saber, a teoria da relação com o saber – RcS (Charlot, 2000) e a teoria da biografização como processo de formação (Pineau, 2006, Dominicé, 2006, Delory-Momberger, 2016, entre outros).

Foi proposto, naquele momento aos participantes que considerassem realizar uma atividade criando grupos com alunos de todas as diferentes turmas, o que foi aceito, após vencer as resistências internas do grupo de professores. Posteriormente à realização da atividade, o resultado foi analisado como positivo, levando em conta que tanto as crianças quanto os adultos envolvidos consideraram bem interessante o formato proposto, o processo de preparação e a realização. As crianças também se mostraram muito animadas com a atividade, segundo relatos dos professores e professoras.

De lá para cá, foram feitas outras atividades nesse formato e, hoje, realizando uma avaliação geral, temos alguns pontos a destacar: Encontros do projeto Escola-Outra ocorrem uma vez por mês em salas multisseriadas; Atividades sobre o meio ambiente com fotos sobre degradação ambiental e como corrigir as ações que geram esse problema; Vídeos sobre organizações não governamentais que atuam na preservação do planeta e incentivo às práticas sustentáveis; e, Uma hora de oficina é o suficiente (segundo relato de uma professora).

Pontos positivos indicados:

- Maior interação entre os alunos;
- Alunos menores são menos tímidos e maiores pensam em corresponder ao que os adultos desejam;
- Conversa com os alunos sobre o que é "comunidade";
- Conversa sobre direitos e deveres do cidadão;
- Conversa sobre o que poderia ser melhorado na comunidade ao redor da escola;

- Professora sugeriu que a cada encontro os alunos indicassem o que gostariam que tivesse na escola e na comunidade;
- Organização de ponto de coleta seletiva e reciclagem de materiais;
- Produção de brinquedos (com materiais recicláveis) comportando conhecimentos em ciências, história e geografia;
- Aprender a utilizar o dinheiro de forma consciente (para compras na cantina);
- Pais e familiares foram convidados para atividades do projeto;
- Rodízio de alunos pelas atividades (cada professor tem uma cor representando temas diferentes, pelos quais todos os alunos passam) – e isso foi bem positivo;
- A mistura das idades inicialmente deixou os alunos perdidos quanto ao que estava acontecendo, mas depois de um tempo foram compreendendo melhor;
- Trabalho com o tema da diversidade, a partir do livro "Somos todos extraordinários";
- Rodízio entre os alunos foi essencial para trabalhar a diversidade;
- O rodízio a partir das cores foi importante para os alunos se situarem.

Pontos negativos indicados:

- Menor controle sobre os alunos;
- Muita brincadeira entre colegas da mesma turma;
- Professora sugere repensar o formato (idades misturadas) para a continuidade do projeto;
- Projeto é uma forma de melhor socialização (apenas);
- Falta estrutura econômica para o desenvolvimento do projeto;
- Rodízio parecia interessante, mas não se pode concluir a atividade no tempo disponibilizado e até o mesmo aluno voltar

para completar o tema, já não fazia mais sentido. Com algumas turmas não foi possível voltar para terminar a atividade;

- A socialização entre os alunos foi boa, mas o aprofundamento pedagógico foi pequeno em razão da mistura de idades;
- Concorrência das atividades do projeto em ano de Prova Brasil (quintos anos);
- Faltou embasamento para avaliar o projeto;
- Tempo de realização do projeto dificultou a limpeza e sentiu-se falta de espaços para sua realização efetiva.

Considerando os pontos citados, indicamos que as atividades que são pensadas no âmbito do projeto E-O não precisam estabelecer obrigatoriamente que devam ser realizadas em formato multisseriado, mas que se pensasse em outras formas de execução das atividades também. No entanto, a mistura das idades na escola se mostrou uma possibilidade positiva, na medida em que as crianças aprendem umas com as outras, independentemente da idade. Criam-se possibilidades de interações que são significativas para elas, ampliando seu interesse e desejo por aprender. A experiência nos mostrou que uma nova forma de relação eu-outro foi se produzindo ao longo do tempo em que esse formato foi efetivado.

Foi realizado também, de forma dialogada, um *balanço do saber*, com os alunos da escola. Por iniciativa da gestão escolar, em grupos pequenos, as crianças foram consultadas sobre o que elas sabem, indicando uma *constelação* de saberes que já apresentamos em outra publicação (Silva, 2022), mas podemos afirmar que os participantes do projeto se surpreenderam com tudo o que as crianças sabem e o quanto elas desejam aprender. Também assinalamos que, a partir da narrativa autobiográfica de formação, realizada no âmbito do projeto E-O, os professores e as professoras foram identificando o quanto a escola permanece parecida com aquela que cursaram quando eram crianças, abrindo possibilidades para o novo, para o desejo de mudança.

Uma questão importante a assinalar é que, do ponto de vista antropológico, o projeto nos tem apresentado o quanto o ser humano – as crianças e os adultos, envolvidos no projeto E-O – desafia seus próprios limites, no sentido de se transformar e transformar suas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo que o cerca. Como o propõe Wulf (2016, p. 242): "O homem desafia seus limites humanos para fazer de si mesmo um ser que se dirige a um 'vir a ser'".

Para refletirmos sobre a participação das crianças, trago, a seguir, pequenos extratos de outra atividade realizada no âmbito do Projeto E-O denominada "Carta ao meu Eu do futuro". Nesta atividade, a criança foi convidada a escrever uma carta dirigindo-se a um ser do futuro que ela imaginasse que seria ela mesma. Tínhamos como objetivo convidar a criança a produzir dois movimentos. O primeiro refere-se ao *projeto de si* e à *formabilité*[6] (Delory-Momberger, 2008) que propõe:

> A capacidade de mudança postulada por procedimentos de formação pelas 'histórias de vida' repousa sobre o reconhecimento da vida como experiência formadora e da formação como estrutura da existência. O procedimento consiste em trabalhar sobre as representações que dão os formandos de suas experiências de formação, reinscrevendo-as em suas narrativas na perspectiva de um projeto (Delory-Momberger, 2008, p. 99).

O segundo movimento referia-se à possibilidade de a criança enunciar em sua narrativa seu desejo de um vir a ser que pudesse indicar à escola – aos professores e professoras, à gestão – maneiras de conceber atividades, propostas pedagógicas, projetos, que a pudessem auxiliar a perseguir esse seu Eu-presente-futuro. Ambos

[6] "*Formabilité*" é um vocábulo francês que foi traduzido por "formabilidade" no sentido de "capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com sua 'história', considerada como processo de formação" (Delory-Momberger, 2008, p. 99). Esta definição é trazida a partir dos escritos de Pierre Dominicé (1990), segundo indica a própria autora no seu texto.

os objetivos foram considerados alcançados pelos participantes do projeto, ao analisar a escrita das crianças. Vejamos alguns extratos.

> Olá, Maria
> No seu futuro você será artista e fazer desenho realista e vai ser seu trabalho Você gosta muito de desenhar Vai pra faculdade e vai ter 29 anos [...] Você ama desenhar e talvez terá um novo celular Vai saber pagar um monte de coisas no seu futuro com 29 anos É muito bom estudar Terá um gato que se chama Félix Você tinha um gato, mas ele fugiu e nunca mais voltou, você ficou muito triste e não esqueceu (Maria, 8 anos, 5º Ano)[7].

> Olá, Eduarda
> Olá, Eduarda do futuro, eu hoje tenho 8 anos e lembro de todos os momentos felizes e tristes, tomara que minha família esteja bem, quando eu estiver adulta quero viajar para Paris e Estados Unidos. Quando eu crescer vou ser cabeleireira, vou estudar muito. Quero ser rica e quero ajudar gente pobre e criar desenhos Amo desenhar e amo ajudar a todos (Eduarda, 5º Ano).

> Oi, João, do futuro Vou trabalhar muito que seus filhos e sua esposa tenham saúde Sua esposa é linda e seu filho também Te amo família (Alcides, 5º Ano).

> Meu futuro
> Eu quero estudar muito para trabalhar e ter um futuro muito melhor. eu sempre tive um sonho de ser artista e também astrônomo porque essas duas profissões são as que mais me atraia e também com essas duas profissões eu ganharei muito dinheiro e ter uma esposa. Quando eu tiver uma esposa já terei uma casa. Quanto mais dinheiro nós teremos um casamento e compraremos uma casa muito maios que as normais e ter dois lindos filhos depois disso terei de ir para o espaço e deixar minha família e ficar no espaço por um ano e quando

[7] O nome da criança é fictício e as frases foram extraídas de uma pequena narrativa que ela escreveu no âmbito do Projeto E-O. Mantivemos a escrita da própria criança mesmo com erro de concordância, para ser o mais fiel ao que ela escreveu, inclusive sem apresentar pontuação.

> voltar farei muitas artes novas. Quando voltar vou ter descoberto muitas coisas, com essas coisas farei desenhos delas e com isso voltarei o resto da minha vida feliz (Osmar, 5º Ano).

Nas escritas dessas crianças, noto que tanto seus sonhos quanto sua vida presente, sua família, sua casa, a ideia de ter uma profissão, de viajar, misturam-se, indicando uma ligação tanto com o que vivem em seu presente quanto com seus desejos e projetos. A questão que nos chama a atenção é que a formabilidade, a mudança qualitativa está presente de forma explícita ou implícita, indicando áreas de suas vidas que podem se conectar com o que a escola lhe deseja ensinar. Essa possibilidade, portanto, inscreve-se no esforço de vencer as tradicionais distâncias entre o que as crianças querem aprender e os saberes e informações que a escola as quer proporcionar.

Escola de Educação Infantil: fragmentos da professora Helena

1. O que você observa que as crianças já sabem?

É possível perceber que existem vários saberes, tanto dentro do que é esperado para a fase de maneira global, em muitos aspectos nos surpreendem também, pois vão além do que é esperado.

Nota-se que a maioria das crianças demonstra habilidades sociais bem desenvolvidas, relacionando-se de forma amistosa tanto com outras crianças quanto com adultos. Em geral, apresentam um bom vocabulário e habilidades manuais para atividades como desenhar, pintar e colar, além de uma coordenação motora ampla. Mostram respeito às regras de convivência e aceitam bem as normas sanitárias. Todas são capazes de escrever seus nomes e reconhecem alguns numerais. Também demonstram compreender os motivos das medidas de proteção contra a Covid-19. A maioria espera para falar e procura respeitar as regras.

Outra questão observada foi a autonomia no que diz respeito à higiene pessoal.

2. O que as crianças dizem saber?

Elas dizem saber: brincar; desenhar; pintar; andar de bicicleta; jogar videogame ou outros jogos eletrônicos; usar celular, computador; saltar; algumas meninas demonstram passos de ballet.

3. Com quem eles aprenderam o que sabem? Onde aprenderam?

A maioria respondeu que aprendeu em casa, com a ajuda dos pais a maioria das habilidades, ou na escola (coisas mais específicas). Algumas habilidades se deram por conta da incessante insistência deles mesmos, tentando várias vezes até conseguir e, em outros casos, até vendo alguns vídeos.

Quando levamos em conta o que as crianças sabem, na escola, as chances de que elas aprendam o que desejamos ensinar melhoram. Esses relatos de atividades do saber com as crianças nos indicam essa possibilidade. Se prestarmos atenção ao trabalho com as crianças pequenas, realizado na Educação Infantil, podemos encontrar valiosas contribuições à produção do saber, ao sentido que as próprias crianças atribuem à escola que frequentam todos os dias. E, ao tomar contato com esses sentidos, podemos ter uma chave para compreender o que as *mobiliza* na direção do saber. Podemos identificar o que desejam saber.

Considerações Finais

Em *A produção do espaço*, Henri Léfèbvre (2000) apresenta uma pista teórica que me parece interessante destacar aqui. Ele trata de três dimensões que o espaço se nos apresenta. Esse espaço pode ser considerado, de forma genérica, *espaço social*, uma vez que contempla tanto o espaço físico, quanto os espaços sociológico e

antropológico. Essa pista refere-se ao *vivido*, ao *percebido* e ao *concebido.* Para que serve essa pista, pode-se indagar.

Para mim, no âmbito de um esforço de cotejamento entre a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot e a teoria sobre o espaço (Henri Léfèbvre), Charlot (2009) propõe que a relação do sujeito com o mundo que o cerca se dá pela *informação,* pelo *saber* e pelo *conhecimento*. Segundo o autor, os dois primeiros estão sob o domínio do objetivo, daquilo que pode ser armazenado ou transmitido para outros, enquanto o *concebido* está sob o domínio do subjetivo, não sendo transferível ou passível de ser transmitido. A partir dessa divisão, proponho relacionarmos cada uma delas às ideias de Léfèbvre sobre o espaço. Assim, à informação, corresponderia o vivido, ao saber, o percebido, e, ao conhecimento, o concebido.

A atuação dos educadores que desejam se constituir como *agentes do saber* e que, portanto, pretendem construir uma *escola do saber*, apresentamos a proposta de que essa correlação tríplice, informação-vivido, saber-percebido e conhecimento-concebido, seja direcionada para a criança, jovem ou adulto que vem à escola todos os dias para aprender, o esforço e as estratégias necessárias para despertar o desejo de aprender aquilo que escola quer ensinar, considerando que, se isso ocorrer a contento, as chances de que aprendam na escola podem ser significativamente aumentadas.

Não há aí nenhuma mágica, nenhum *ovo de Colombo*. O que há é um esforço intelectual, tanto do professor por encontrar formas de mobilizar seus alunos, quanto destes em aprender o que desejam em consonância com o que a escola lhes pode oferecer.

Assim, na escola do saber, o professor do saber se ocupa em estabelecer uma ponte entre dois desejos: por um lado, o desejo de professores e outros educadores – considerando que todos na escola participam da educação das crianças e jovens – de ensinar o que está previsto no currículo escolar e, por outro, o desejo de crianças e jovens em aprender. Talvez aí esteja uma possibilidade de iniciarmos uma trajetória rumo a uma escola em que todos são *aprendentes*, uma Escola-Outra.

Referências

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2016.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **A relação com o saber nos meios populares.** Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: CIIE/Livpsic, 2009.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução de Sandra Pina. Ver. técnica do autor. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, B. Aprender é entrar no mundo humano e nele produzir-se como sendo humano. A Educação como fundamento antropológico. *In*: **Revista Educacional EDUCON,** v. 5, n. 1, e24051001, jan./abr. 2024. Disponível em: https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1767/1456. Acesso em: 29 nov.2024.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação.** Figuras do indivíduo-projeto. Prefácio de Pierre Dominicé. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Pesquisa (auto) biográfica – Educação).

DELORY-MOMBERGER, C. **De la recherche biographique em éducation.** Fondements, méthods, pratiques. Paris: Téraèdre, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. Tradução de Helena Coharik Chamlian. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago. 2006.
FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 13. ed. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1996.
FREUD, S. **O mal-estar na civilização.** Tradução de Paulo César de Souza. 1. ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.
LACAN, J. **O Seminário.** Livro 16: de um Outro ao outro. Texto estabelecido por Jacques Alain-Müller. Tradução de Vera Ribeiro; preparação dos textos André Telles; versão final Angelina Harari e Jésus Santiago. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
LÉFÈBVRE, H. **A produção do espaço.** Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000.
MELO, S. M.; FERNANDES, C. A. (org.). **Violência e seus paradoxos.** Práticas discursivas pelas lentes de Michel Foucault. São Carlos: EdUFSCar, 2016.
NIETZSCHE, F. **Ecce Homo.** Como cheguei a ser o que sou. São Paulo: Martin Claret, 2001.
PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Tradução de Maria Teresa Van Acker e Helena Coharik Chamlian. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnfrS48HYbhxw/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 25 nov. 2024.
SILVA, F. C. As figuras do aprender de diretores e a Escola-Outra. *In*: LUIZ, M. C. (org.). **Mentoria de diretores de escola:** orientações práticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível gratuitamente em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/05/EBOOK_Mentoria-de-diretores-de-escola.pdf). Acesso em: 25 nov. 2024.
SILVA, F. C. Percepções de educadores sobre relações dos alunos com o saber e com a instituição escolar em meio a redemoinhos tecnológicos, burocráticos e de clivagens sociais. **Relatório final de pesquisa. Pós-Doutorado**, 2020.

WULF, C. Antropologia: um desafio para a educação e o desenvolvimento humano. *In*: **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (*on-line*), Brasília, v. 97, n. 246, p. 241-254, maio/ago. 2016.

CAPÍTULO 3

COMUNICAÇÃO EM AMBIENTES ESCOLARES E A RELAÇÃO COM O SABER[1]

Marcela Luiz Côrrea da Silva
Maria Cecília Luiz
Michele Varotto Machado

Introdução

A instituição escolar por ter caráter social, também, vivencia relacionamentos conflituosos e violentos em seus espaços, o que pressupõe reflexões sobre as relações de todos os que estão envolvidos com ela, ou mesmo a questão da mediação, em especial, com a figura do diretor. A proposta deste texto é apresentar resultados de uma investigação realizada com diretores escolares, que partiu do pressuposto de que o gestor escolar na Relação com Saber (RcS) possui saberes (teóricos, práticos e relacionais) e não saberes sobre a temática da mediação de conflitos.

O tema deste capítulo origina-se de mudanças significativas na área de soluções alternativas de conflitos, presentes no Novo Código de Processo Civil, em vigor desde 2015. Ele trouxe destaque à mediação de conflitos e à conciliação, regularizando sua aplicação em diferentes oportunidades, como no momento em que instituiu a obrigatoriedade da audiência de mediação ou conciliação em todos os casos cíveis, exceto quando ambas as partes manifestam desinteresse no procedimento.

Nesse sentido, foi desenvolvida uma investigação qualitativa com abordagem exploratória, por meio da dissertação de mestrado intitulada *Saberes e não saberes de diretores: relações intra e interpessoais*

[1] https://doi.org/10.51795/978652651975269102

em ambientes escolares (Silva, 2023); realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Este estudo teve como objetivo analisar os saberes e os não saberes (Charlot, 2000) de diretores, no que diz respeito a suas relações intra e interpessoais, com foco na comunicação não violenta, em ambientes escolares.

O que nos motivou a realizar a pesquisa foi a questão problematizadora: quais são os saberes e os não saberes dos diretores de escola, no que se refere à comunicação e as relações intra e interpessoais que ocorrem nos espaços escolares?

No estudo, buscou-se, também, conceituar a teoria e técnica da Comunicação Não Violenta – CNV (Rosenberg, 2003); refletir sobre formas de lidar com os conflitos no ambiente escolar; analisar a relação com os saberes dos diretores participantes relacionadas aos métodos autocompositivos[2] – como a mediação de conflitos –, como práticas possíveis para as convivências escolares; compreender a Relação com o Saber (RcS); compreender as figuras do aprender e identificar os saberes e os não saberes dos diretores por meio da análise de constelações, conforme teoria de (Charlot, 2000).

Ao compreender como ocorrem as relações nos ambientes escolares, com foco nos diretores de escola, utilizou-se o referencial teórico da Relação com o Saber (Charlot, 2000), cujo pressuposto está na crença de que todo ser humano aprende. A teoria da Relação com o Saber (RcS) torna-se pertinente neste trabalho em razão da ideia de agregar a sociologia do sujeito, com definições como: "toda a relação de mim, comigo mesmo, passa pela minha relação com o outro" (Charlot, 2000, p. 38).

Na experiência escolar, os diretores, estudantes, professores, funcionários vivenciam um conjunto de relações, pois a escola não é apenas um local para se adquirir e acumular conteúdo. Por isso,

[2] Os métodos autocompositivos de solucionar conflitos são os que preveem a resolução por meio das próprias partes envolvidas (exemplos: mediação e conciliação). Por outro lado, os métodos heterocompositivos são os que preveem a solução por um terceiro, como, por exemplo, um juiz de direito ou um árbitro.

afirma-se que a RcS possibilita que uma pessoa aprenda com a sociedade (mundo), com os sujeitos que estão inseridos no mesmo ambiente (com o outro), e consigo mesma (Charlot, 2000).

A hipótese desta pesquisa esteve relacionada à comunicação dos diretores no ambiente escolar, pois, acredita-se que há dificuldades em estabelecer diálogos mais reflexivos e assertivos quando se busca o desenvolvimento de melhores relações intra e interpessoais na escola. Contudo, existe uma vontade, por parte dos atores, de reduzir as barreiras na comunicação, com a diminuição de atitudes defensivas. Nesse sentido, buscamos analisar a Relação com o Saber dos diretores participantes, o que nos permitiu compreender as formas como se comunicam (relações interpessoais) e como se compreendem (relações intrapessoais).

As características e impasses comunicacionais nas relações intra e interpessoais são sustentadas pela Teoria do Duplo Vínculo (TDV)[3], a partir da análise dos processos comunicacionais, bem como as possibilidades de intervenção e reestruturação para comunicações mais efetivas. A TDV é um conceito da psicologia que diz respeito a relacionamentos contraditórios em que são manifestados comportamentos de afeto e agressão simultaneamente, abrangendo duas ou mais pessoas profundamente envolvidas e que não são capazes de se desvincular.

Zimerman (2008) pontua que os vínculos podem existir tanto nas relações interpessoais, como nas relações intrapessoais, tendo como característica um conflito comunicacional em ambos os casos. Por exemplo, uma mãe que apresenta dificuldades afetivas

[3] A Teoria do Duplo Vínculo foi descrita por Gregory Bateson, Don Jackson, Jay Haley e John Weakland, no artigo *Toward a theory of Schizophrenia* (1956), com o propósito inicial de compreender a natureza e etiologia da esquizofrenia. Após os primeiros estudos na área, vários autores pesquisaram a perspectiva de que a TDV não é uma teoria que se apresenta unicamente para explicar a gênese da esquizofrenia, estando o DV implicado também nas relações sociais (profissionais, familiares e conjugais), além de serem agentes de fortes impasses nas instituições políticas, evidenciando o caráter multifacetado que o DV pode ter. Nesse sentido, existe a ideia de que a TDV pode ser indicada e utilizada em pesquisas e que o fenômeno se apresenta em esferas individuais e/ou sociais.

pode demonstrar afeto a seu filho por meio de gestos. A criança recebe sinais de rejeição verbal, causando um conflito comunicacional interpessoal entre eles, além de intrapessoal, já que também interfere nos sentimentos interiores da criança.

A partir das questões pressupostas, o presente capítulo traz uma discussão a respeito dos conceitos de conflito e mediação, Relação com o Saber e Comunicação Não Violenta, para então, adentrar nos pressupostos teórico-metodológicos que tangem a pesquisa realizada, e as reflexões possibilitadas com base no referencial elucidado.

Conceituando conflito e mediação

Segundo Tartuce (2013), mediação é o meio de abordagem consensual de controvérsias, em que uma pessoa isenta e capacitada atua tecnicamente com o objetivo de facilitar a comunicação entre os envolvidos, para que possam encontrar formas possíveis de lidar com asdisputas. A mediação é realizada de forma voluntária e consiste em uma oportunidade e espaço adequados para que cidadãos que estão em conflito com familiares ou quaisquer outros sujeitos com quem mantêm relações de proximidade possam buscar resoluções dessas desavenças com assistência de mediador designado pela justiça.

A perspectiva garantir condições de solução dos conflitos, mediante um acordo formalizado e construído pelos envolvidos, sem a necessidade de haver um terceiro sujeito, como, por exemplo, um juiz. Neste caso, as desavenças e os conflitos devem ser resolvidos com consenso de ambas as partes. Assim como ocorre na mediação judicial, a mediação escolar, precisa ser imparcial, isto é, na escola alguém a realiza, mas sem fazer parte da equipe docente ou gestora, garantindo a neutralidade na situação. Outro ponto importante é que o mediador tem de ter formação na área (Ortega-Ruiz; Del Rey, 2003).

A mediação é uma ferramenta de abordagem consensual de controvérsias, em que uma pessoa tecnicamente capacitada e imparcial, o mediador, age com o objetivo de facilitar a comunicação entre sujeitos, para que estes possam encontrar maneiras de lidar com suas questões. Conforme Possato, Hidalgo-Rodriguez, Ruiz-Ortega e Zan (2016), a mediação é uma negociação – especificamente psicossocial. Dessa forma, os envolvidos devem perceber o que estão oferecendo e o que estão perdendo na disputa, além do que estão fazendo a partir de suas próprias opiniões e decisões, sem que haja qualquer tipo de coerção por outro sujeito.

Dessa forma, a solução é construída, negociada pelos envolvidos. Ambos devem sair satisfeitos com o acordo (caso haja um acordo final). Assim, evita-se a postura antagônica de "perdedor-ganhador" (Possato; Hidalgo-Rodriguez; Ruiz-Ortega; Zan, 2016). Existem alguns princípios que norteiam o processo de mediação: o da *voluntariedade,* em que o sujeito participa do procedimento por vontade própria; o da *imparcialidade,* em que o mediador conduz o processo de forma imparcial, sem tender a uma das partes; e, por fim, o da *confidencialidade*, algo que precisa estar presente para garantir a confiança de todas as partes envolvidas (Morgado; Oliveira, 2009; Ortega-Ruiz; Del Rey, 2003).

A mediação, desta forma, é uma oportunidade para que os envolvidos falem, se coloquem, e o mediador tem o papel de escutar, de avaliar possíveis estratégias consensuais para que o conflitoseja amenizado e que as partes obtenham aquilo de que necessitam (Aréchaga; Brandoni; Finkelstein, 2004). Nesse sentido, o mediador não é aquele que oferece as respostas a uma disputa, com propostas de "soluções", mas o responsável por oportunizar um espaço para que o desentendimento seja reelaborado e repensado de maneira construtiva (Zampa, 2009).

Nesta via, a escuta ativa é uma importante técnica a ser usada pelo mediador de conflitos em uma sessão de mediação. Saber escutar requer um envolvimento ativo, contínuo, a fim de buscar informações, checar a compreensão, identificar áreas de desenvolvimento para os próximos passos nas relações. Para isso, é

preciso ter paciência, cautela para julgar, de modo que seja aprofundada a compreensão de determinadas percepções e atitudes.

Nesse sentido, Dunker e Thebas (2019, p. 55) afirmam que "[...] escutar o outro é como um jogo que envolve estratégia e tática, ler as regras escritas e não escritas a partir das quais aquela pessoa se expressa, pensa e se coloca diante do outro". Há *fatores internos* – diferenças de opiniões e expectativas; estilos de aprendizagem; falta de atenção (pressa para chegar aos próximos passos antes de o outro terminar de falar); tendência de ignorar algo que foi dito para privilegiar o que o interlocutor entende por mais urgente ou importante – e os *fatores externos* – interrupções; ambiente físico (ruídos, nível de conforto básico para conversar; disponibilidade de tempo) – que podem dificultar uma boa escuta. Ao tomar consciência desses fatores, consequentemente, a redução de seus efeitos melhoram, pois a escuta é uma habilidade em constante aprimoramento.

Dentro da escola, os conflitos aparecem de diferentes formas: entre alunos e professores; alunos e diretor; alunos e alunos; professores e equipe gestora etc. Algumas razões para que essas divergências ocorram são, segundo Chrispino (2007): dificuldades de comunicação, de assertividade e de condições para estabelecer o diálogo.

Investigações realizadas por Debarbieux e Blaya (2002) sobre as violências nas escolas europeias trouxeram resultados significativos para a diminuição dos índices de agressão e violência em instituições que os professores não se limitam à docência, mas abrangem atividades extracurriculares com os alunos, gerando maior interação e comunicação. Os autores também abordam a importância da união do corpo docente nas decisões sobre regras de convivência, e de haver bons contatos entre a escola e a comunidade. Além disso, o estudo revela que os estudantes mais violentos se sentem agredidos quando não são ouvidos, ou quando os docentes não se interessam pela sua trajetória escolar.

Conforme Meirelles (2014), diferentemente do conflito, a violência não traz uma ideia positiva, além de não ser intrínseca

às relações humanas. Por isso, a importância de se olhar verdadeiramente para as disputas, tentando elucidá-las, resolvê-las, utilizando-se de suas potencialidades positivas para tal, com o propósito de impedir que se transformem em pura violência. Enfim, com os conflitos ocorrem possibilidades de mudanças, transformações, desenvolvimento, contrariamente às situações de violências.

Para Luison e Velastro (2004, p. 3), a mediação socioeducativa possibilita uma mediação social em sentido abrangente, "[...] enquanto método de resolução e gestão alternativa de conflitos, meio de regulamentação social e recomposição pacífica de relações humanas".

Em Portugal, existe o mediador socioeducativo com funções relacionadas a várias tarefas, as quais são, em sua essência, sociais e educativas (Costa e Silva *et al.,* 2010). O conceito "socioeducativo", no Brasil, diferentemente de Portugal, diz respeito a práticas com adolescentes em conflito com a justiça, nos termos da Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

A mediação socioeducativa é realizada, principalmente, em contextos escolares, associativos e comunitários. A função desse mediador é a de acionar redes de interação e comunicação e propiciar a construção de pontes para aproximar aqueles que não conseguem ou têm dificuldade em se comunicar. O mediador socioeducativo possui muitas funções, buscando o incremento do acesso aos recursos humanos e materiais, o apoio e a articulação com outros profissionais, além da criação de redes comunitárias. Tem-se, assim, que o seu papel deve estar além da dimensão técnica, atingindo funções humanas, políticas e sociais.

Essa mediação intenta substituir uma cultura de conflito e reatividade, tão presentes nasociedade, por uma atividade mais consciente. Pode ser vista como uma *cultura de mudança social* (Munné; Mac-Cragh, 2006; Torremorell, 2008) que busca promover um entendimento entre os participantes, defendendo a multiplicidade, as diferentes visões da realidade e promovendo a

livre tomada de decisões e compromissos, com a intenção de contribuir para a participação democrática.

Destaca-se, ainda, que a escola é um ambiente pluricultural e promover uma mediação intercultural torna-se importante, visto que, para além da mediação interpessoal (apenas entre duas partes), também, haja a compreensão, o diálogo e o desenvolvimento comunitário entre culturas, cujo respeito e integração da multiplicidade cultural e socioeconômica faz-se necessário.

Para Costa e Silva *et al*. (2010), o mediador socioeducativo deve ser alguém que dominatécnicas de comunicação, como a escuta ativa, a empatia, a assertividade, a imparcialidade, a gestão da dinâmica de grupos, entre outras. Também é importante que o mediador tenha a capacidade de observar e analisar os contextos, para uma ação adequada. Assim, precisa estar atento à sua realidade, além de ser capaz de identificar problemas e conhecer os traços culturaisdominantes e os códigos linguísticos da população com a qual trabalha.

Enfim, a escola deve considerar a relevância das relações, do diálogo, da multiplicidadecultural e dos conflitos para a formação integral do ser humano. Torna-se fundamental criar paradigmas que permitam a resolução de disputas, utilizando-se da comunicação e de diálogos transformativos com todos os atores da escola, os quais incentivem os alunos a terem pensamento crítico, a respeitarem as diferenças, terem empatia e a se responsabilizarem por suas próprias escolhas, ações e sentimentos.

As bases teóricas: Relação com o Saber (RCS) e a comunicação não violenta (CNV)

Ainda sobre a mediação de conflitos, existe uma importante técnica de comunicação que se chama Comunicação Não Violenta (CNV). Ela é bastante usada na comunicação emgeral, além de ser usada em mediações jurídicas e escolares. A CNV trata de várias

questões a respeito do autoconhecimento, da identificação de necessidades e sentimentos, da importância de observar e ouvir sem julgamentos, e da necessidade de saber expressar-se de maneira mais adequada, empática e autêntica.

Nesta pesquisa, além da teoria de Rosenberg (2003), utilizou-se o conceito da Relação com o Saber (RcS) de Charlot (2000), visto que, por meio das relações do sujeito com o outro, com o mundo e consigo, é importante que seja desenvolvido um processo de empatia para com o outro, de autoempatia e de observação da realidade que o circunda, o que possibilita o aprender de forma constante.

Com relação à teoria da Comunicação Não Violenta (Rosenberg, 2003), é possível perceber um potencial na esfera escolar, local em que situações de conflitos, até circunstâncias violentas, acontecem no cotidiano. As ideias de julgar ou de impor conceitos de "certo" e "errado" – tão presentes na fala de educadores – devem ser repensadas, isto porque, como indicado pela CNV, tem-se a oportunidade de vivenciar a cada momento um novo aprendizado, observando interações e diálogos despercebidos pela sua sutileza, mas nem por isso menos importantes.

A prática da CNV traz experiências e aprendizados, que segundo Rosenberg (2003), permite a identificação e compreensão das necessidades e sentimentos próprios e dos outros. Por isso, como relata o autor, é possível que haja diálogos mais autênticos e construtivos. Essa ideia pode ser transposta para as relações entre todos os atores envolvidos com a escola, evitando que as violências, em suas diversas formas, se propaguem.

Ao longo do tempo, portanto, a CNV tem auxiliado na transformação da sociedade, com intenção de estabelecer comunicações mais compassivas, assertivas e empáticas entre os sujeitos. No caso do contexto escolar, é possível encontrar uma multiplicidade de realidades: cada discente, professor, funcionário e gestor traz consigo suas questões pessoais, seus valores, suas opiniões, suas histórias de vida, suas referências e interpretações da realidade. Da mesma forma, distintos e cada vez mais crescentes, são os problemas postos aos professores e diretores da escola com

relação ao manejo das relações interpessoais e dos conflitos (Ferreira, 2019).

Em situações que ocorrem dentro da escola, como brigas e desentendimentos, é comum que educadores demonstrem um descontrole emocional e que acabem comparando, classificando ou mesmo julgando as pessoas envolvidas. Esse comportamento pode gerar ainda mais violência, uma vez que traz a necessidade de que alguém seja responsabilizado pelo que aconteceu (Ferreira, 2019).

Nesse sentido, o estudo sobre a Comunicação Não Violenta (Rosenberg, 2003) advindo de um processo comunicacional, que busca conectar os sujeitos entre si, com a possibilidade de obter a compaixão natural do ser humano, pode corroborar para a mediação destes processos de conflitos na escola. Isso porque, as bases estão nas habilidades de linguagem e comunicação que ajudam a aumentar a capacidade do ser humano de continuar humano, mesmo em condições adversas. A perspectiva da CNV é propiciar o ouvir e o falar, de maneira que a comunicação proporcione a percepção das necessidades e dos sentimentos do outro. Algo essencial na realidade escolar, já que essa conduta auxilia o outro a se expressar, promovendo mais entendimento e menos conflitos, o que resulta em relações mais fortalecidas, harmônicas e saudáveis (Luiz; Silva, 2020).

A Comunicação Não Violenta (CNV) possui quatro componentes: *observação, sentimentos, necessidades* e *pedido*. É de suma importância conhecer esses tópicos para a promoção de uma comunicação de forma assertiva e, consequentemente, a diminuição das situações de violências. Por isso, é importante compreender de que forma o autor destaca cada um dos componentes indicados.

O primeiro refere-se a técnica da *observação*, a qual diz respeito a olhar uma situação ou alguém de forma imparcial, sem qualquer tipo de julgamento ou avaliação.

O segundo, Rosenberg (2003) considera importante obter-se um vocabulário amplo de *sentimentos*, pois, desta forma, os sujeitos conseguem comunicar-se com mais eficiência e facilidade.

Geralmente, os sentimentos não são expressos de modo tangível e isso ocorre quando a palavra "sentir" é seguida de: a) como que, como, como se; b) eu, ele, eles, isso etc.; e c) nomes ou palavras referentes a pessoas. Por isso, nomear o que se sente ajuda o sujeito a compreender suas condutas e até mesmo pensamentos diante das situações.

O terceiro componente da CNV são as *necessidades*, que correspondem a sentimentos desconfortáveis quando não atendidos, pois as necessidades estão diretamente ligadas ao modo como cada um sente e se comunica. Assim, quando alguém se comunica de forma negativa, muito provavelmente está com alguma necessidade não atendida. Tais questões podem ser visíveis no ambiente escolar, já que a escola é um local muito propício para conversas violentas e falta de entendimentos, uma vez que se têm pessoas convivendo por muito tempo, em um mesmo ambiente, constantemente. Assim,a falta de conexão, com o passar do tempo, pode dificultar esta comunicação, aumentando a probabilidade de comunicações violentas.

Por isso, nomear os sentimentos e indentificar as necessidades pessoais não atendidas permite que os sujeitos adquiram *libertação emocional* ao compreenderem que não podem satisfazer suas necessidades às custas dos outros, permitindo, segundo o autor, que deixem de ser escravos emocionais e ranzinzas.

A partir disso é que Rosenberg (2003) destaca o último elemento que compõe a CNV, o *pedido*. É utilizado para pedir ajuda, isto é, quando as necessidades dos sujeitos não estão sendo atendidas. Estes devem, para o autor, expressar seus pedidos, de modo que os outros tenham disposição para responder às suas necessidades. Contudo, faz-se necessário utilizar uma linguagem positiva e não de imposição.

Segundo Rosenberg (2003), a finalidade da CNV não é alterar o comportamento das pessoas para obter desejos próprios, mas a de criar relacionamentos baseados na honestidade ena compaixão, que podem servir para atender às necessidades de todos.

A teoria da Relação com o Saber também propõe uma leitura positiva da realidade social. Busca compreender o que aconteceu,

por exemplo para que determinados alunos encontrem-se em situação de fracasso escolar. Esta forma de leitura pressupõe uma postura epistemológica e metodológica (Charlot, 2000). A partir disso, Charlot (2000) traz a concepção de uma sociologia do sujeito, que dialoga com a psicologia lacaniana, estabelecendo como princípio que toda relação de mim, comigo mesmo, passa pela minha relação com o outro.

Assim como a CNV, a RcS não busca alterar o comportamento das pessoas para obter desejos próprios, ao contrário, entende que os relacionamentos precisam ser baseados na honestidade, na compaixão, com intenção de atender às necessidades de todos – relação com o outro.

Apesar de concepções diferentes, a CNV e os referenciais de Charlot (2000, p. 38) propiciaram as bases teórico-metodológicas deste estudo. Para o escopo deste capítulo, utiliza-se a definição: "A relação com o saber é a relação como mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender" (Charlot, 2000, p. 80). Para tanto, se esclarece que, em 1982, o autor deu a seguinte definição para a Relação com o Saber: "Chamo relação com o saber o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos" (Charlot, 2000, p. 80).

No ano de 1992, Charlot contextualiza essa definição: "A relação com o saber é uma *relação de sentido*, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber" (Charlot, 2000, p. 80, grifos nossos). Segundo Souza (2011), em uma entrevista com Charlot, o autor diz que existem diferentes tipos de definição a respeito da Relação com o Saber:

> **Charlot**: [...] quanto a sua segunda pergunta, na verdade, não dei uma única definição de relação com o saber. Entre meus vários textos, dei três, quatro, cinco. Por exemplo,uma definição mais descritiva – a **relação com o saber é a relação com lugares, pessoas, atividades etc., em que se aprende, e uma outra que é mais ampla – a relaçãocom o**

> **saber é a própria estrutura do sujeito enquanto ele tem que aprender**. Entre as duas, de certa forma, não me importa a definição – o que me importa é a questão. (Souza, 2011, p. 17, grifos nossos).

Charlot (2000), ao constituir sua teoria, aborda três aspectos que são considerados importantes: o saber epistêmico, da identidade e das relações sociais. A *relação epistêmica* com o saber é, antes de tudo, uma relação com o aprender. E aprender é passar da não posse a posse, da identificação de um saber virtual a sua apropriação real. Dessa forma, tem-se que o "aprender" tem significados diferentes para os sujeitos, ou seja, aprender não significa a mesma coisa para todos. Dessa forma, a capacidade de regulação da "distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo" (Charlot, 2000, p. 70) é o processo epistêmico chamado *distanciação-regulação*, em que o sujeito epistêmico aparece como afetivo e relacional.

A Relação com o Saber, desta forma, apresenta uma dimensão relacionada ao sujeito e sua forma de apropriação desse mundo. Dessa maneira, a *relação de identidade* com o saber é aquela em que o processo de aprender é uma construção de si próprio, uma construção da identidade do sujeito. Para a educação, é fundamental entender como ocorrem os processos que levam o sujeito a adotar uma relação com o saber, ao invés de apenas avaliar os processos de acumulação de conteúdos intelectuais.

Nesse sentido, é de extrema relevância o papel do outro na relação com o saber. Charlot (2000, p. 72) afirma que "[...] esse outro não é apenas aquele que está fisicamente presente, é, também, aquele 'fantasma do outro' que cada um leva em si". Lira (2015, p. 61), ao interpretar as ideias de Charlot (2000), ressalta que

> [...] esse outro, além de ser essa outra pessoa que está ao lado de quem aprende, é também um outro que está interiorizado, uma espécie de representante virtual desse conjunto de alteridades com as quais se aprende a viver, e que regula as relações que se mantêm com os outros presentes corporeamente no mundo.

Quanto à *relação social* com o saber, Lira (2015, p. 61) nos mostra que esta "[...] exprime as condições sociais do indivíduo e as relações sociais que estruturam a sociedade na qual esse indivíduo está inserido". Conforme Charlot (2000, p. 73):

> Não há relação com o saber senão a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Mas não há mundo e outro senão já presentes, sob formas que preexistem. A relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito.

Charlot (2007) apresenta uma perspectiva antropológica ressaltando que "[...] a cria do homem nasce inacabada, imperfeita, contrariamente à cria de outras espécies que é dotada de instintos que lhe possibilitam adaptar-se rapidamente ao seu meio. Na cria da espécie humana, o homem não é ainda; ele deve ser construído" (Charlot, 2007, p. 56). Dessa forma, a teoria da Relação com o Saber de Charlot (2000) adota uma postura epistemológica quanto à construção de si por meio do outro, em que o sujeito é tido como um ser inacabado, ele nasce inacabado, mas, estando inserido num mundo habitado por seres humanos, esse mundo lhe trará um patrimônio, e a apropriação deste vai também torná-lo um ser humano (Charlot, 2000; Lira, 2015).

Lira (2015), baseado na teoria de Charlot, afirma que neste processo complexo e sempre inacabado – em que o sujeito se constrói por meio de sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo – surge o *desejo de aprender*. É esse desejo que inspira o sujeito ao ato de aprender e, consequentemente, à direção do saber. Neste processo, esse sujeito vai atrás do que o atrai, concretizando, assim, por meio da interiorização, o que era somente uma realidade externa.

Para Charlot (2000; 2007), o impulso para o aprender ocorre em razão do desejo, uma vez que o ser humano é incompleto. Ao se transformar em algo completo e acabado, o ser humano deixa de ser sujeito e passa a ser objeto. Assim, o desejo de aprender pode ser conceituado por três perspectivas: mobilização, atividade e sentido.

Após conceituar a necessidade ao desejo de aprender dos sujeitos, Charlot (2000) afirma que a aprendizagem não se dá somente de uma maneira: o ato de aprender assume muitas formas, as quais são chamadas de figuras do aprender. Assim, "[...] as figuras do aprender são, portanto, configurações sob as quais o ato de aprender apresenta-se e que concernem a objetos, atividades e/ou sentimentos e experiências os mais variados possíveis" (Dieb, 2009, p. 15).

Charlot (2000) ainda classificou as figuras do aprender por uma perspectiva epistêmica com o saber, dando destaque a processos e atividades próprias de cada tipo de aprender. Por exemplo, é diferente aprender a nadar como domínio de uma prática, e aprender sobre natação como um conjunto de enunciados, já que esses dois tipos de aprendizagens constituem relações epistêmicas diferentes com o saber (Viana, 2003; Dieb, 2009).

Assim, ao definir a problemática da relação com o saber, conforme a metodologia escolhida, a próxima etapa, desta pesquisa, foi identificar elementos que assegurassem as relações de sentidos, a partir do agrupamento desses elementos denominados constelações (Helerbrock, 2024). As constelações são construções teóricas que incluem coerências encontradas entre os dados empíricos e podem se apresentar sob a forma de tipos ideais. Esses tipos ideais não devem ser considerados como categorias, já que sua construção ocorre baseada em um conjunto de elementos que são correlacionados, a partir das relações com as diversas figuras do aprender.

Para o escopo desta pesquisa, evidenciando os saberes e não saberes dos diretores escolares em relação à comunicação e às relações interpessoais no ambiente escolar bem como as relações intrapessoais (subjetivas), analisaram-se as diferentes figuras do aprender, a partir da incompletude do ser humano, e de quais são os procedimentos necessários para existir a Relação com o Saber, considerando a posição social que o sujeito ocupa neste processo.

A ideia de posição remete a lugar, no sentido de espaço, e à ideia de postura, no sentido de corporeidade. Dessa forma, a

posição do sujeito é aquela que ele ocupa, mas também a que assume, ou seja, o lugar que o sujeito ocupa em um espaço social e a postura que nele adota.

É por meio do desejo de aprender e de suas relações com as figuras do aprender que esses diretores constituem-se como sujeitos e ocupam sua posição, tanto objetiva como subjetiva, frente aos desafios e dificuldades apresentadas no contexto escolar. Também é importante atentarmos para o fato de que o papel de diretor é uma relação com o saber executada pelo corpo, já que se aprende a ser diretor, muitas vezes, sendo-o, o que significa que é no exercício da função que muitos aprendem a ser diretores escolares.

Procedimentos Metodológicos

Como mencionado, os resultados apresentados fazem parte da pesquisa de mestrado (Silva, 2023), que surgiu a partir das reflexões feitas durante a participação da investigadora como membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura – GEPESC/UFSCar, e como participante da Formação em Mentoria de Diretores Escolares (Luiz, 2024) oferecida pela UFSCar.

Os gestores integrantes da pesquisa (Silva, 2023) já haviam cursado a Formação em Mentoria de Diretores Escolares oferecida pela UFSCar, um curso de aperfeiçoamento que prevê encontros síncronos semanais, com reflexões de várias temáticas ligadas ao cotidiano da gestão escolar. Foi a partir da análise das atividades reflexivas desenvolvidas durante os encontros síncronos – gravados com autorização dos participantes –, que se buscou responder as perguntas problematizadoras desta investigação.

Para desenvolver esta pesquisa, foi delimitado como recorte as atividades do primeiro encontro síncrono (*on-line*) da Sala de Aprendizagem 4 (quatro): *Relações intra e interpessoais: comunicações no ambiente escolar* (Luiz, 2024). O critério de escolha foi a possibilidade de ouvir os diretores participantes narrarem sobre

seus sentimentos, necessidades, além das diversas relações e relacionamentos que acontecem na escola.

O material de estudo da Sala de Aprendizagem 4 foi composto por texto escrito, videoaulas previamente gravadas, e atividades síncronas e assíncronas disponibilizadas na plataforma *Moodle*. Esse material foi elaborado por Luiz (2024), buscando refletir sobre:

> [...] quatro temáticas são discutidas: conversas difíceis; mediação e conflitos; relações intra e interpessoais na escola; e comunicação não violenta. Essas discussões têm como objetivo: compreender a perspectiva de uma mediação em situação de conflito escolar; refletir sobre as relações intra e interpessoais na escola; definir o que são conversas difíceis e evidenciar alguns recursos e técnicas; e, conceituar a comunicação não violenta e suas técnicas (Luiz, 2024, p. 90).

Para a pesquisa empírica, convidamos os 200 diretores matriculados e ativos na Formação oferecida pela UFSCar, em 2021, mas obtivemos aceite de participação de apenas trinta e sete diretores , servidores públicos de escolas vinculadas às Secretarias de Educação de dez estados brasileiros. Neste texto, os diretores são mencionados sem indicação de gênero ou nomes em razão do sigilo pactuado no Termo de Consentimento Livre Esclarecimento (TCLE).

Com base nos dados coletados foi realizada uma tabulação, e a elaboração de duas Constelações: *Formas de lidar com os conflitos e as relações interpessoais noambiente escolar*; e *Formas de lidar com os conflitos intrapessoais (subjetivos)* com perspectiva teórica da Relação com os Saberes, cujo propósito era compreender como eles lidavam com os conflitos e com as relações interpessoais na escola, além de seus conflitos intrapessoais (subjetivos). Os dados e análises que esta investigação possibilitou podem ser vistos a seguir:

Formas de lidar com os conflitos e as relações interpessoais no ambiente escolar

Com base na análise da figura do aprender *saber-objeto*, foi possível identificar algumas palavras/temas que se apresentam, conforme demonstrado na figura a seguir.

Figura 1: Saber-objeto dos diretores na Constelação 1

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras.

A partir da análise da figura do aprender *saber-objeto* (perspectiva teórica), foi possívelidentificar como os diretores agem em situações de conflitos e nas relações interpessoais no ambiente escolar. Assim, percebeu-se durante a Formação da UFSCar que a escuta ativa é uma técnica importante para a comunicação e as relações interpessoais dentro da escola. No entanto, essa técnica, segundo os participantes, não é aprendida e nem abordada com perspectiva teórica em formações continuadas:

> Se eu tivesse a oportunidade de conhecer a mediação de conflitos, faria uma escuta ativa. Se a gente tivesse naquela época essa oportunidade, teria ajudado bastante. A gente fazia mais pela sensibilidade, mas não como técnica (Diretor 1 – da Formação em Mentoria de Diretores Escolares, oferecido pela UFSCar, em 2021).

Técnicas de comunicação, como a escuta ativa, são usadas mais pela "sensibilidade", ou seja, por uma visão intuitiva e subjetiva do sujeito, dentro de uma perspectiva relacional consigo mesmo e com o outro (saber ser), do que propriamente como teorias estudadas.

Nessa fala, também é possível notar, conforme os quatro componentes da Comunicação Não Violenta, que existe um *sentimento* de frustração do diretor por não ter conhecido técnicas em sua trajetória profissional reconhecendo que a comunicação assertiva dentro da escola facilita a convivência. Além disso, percebe-se que há uma *necessidade* de que o diretor aprenda mais a respeito de teorias e técnicas que possam auxiliar nas relações interpessoais.

Com base na análise da figura do aprender *saber fazer*, foi possível identificar algumaspalavras/temas que se apresentam, conforme demonstrado na figura a seguir.

Figura 2: Saber fazer dos diretores na Constelação 1

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras.

Em outro relato aparece a *necessidade* em efetivar projetos na escola que possuam fundamentação teórica, como: Grêmio, oficinas de liderança e ensinamento de questões de africanidade; conforme segue:

> Percebendo que existia essa questão da religiosidade muito forte e percebendo o sofrimento de alguns alunos [...], construindo projetos com fundamentação teórica, eu comecei a realmente encabeçar alguns projetos na escola, para que os alunos se sentissem realmente pertencentes e tivessem voz. A escola não tinha um Grêmio,

> incentivei que a escola tivesse um grêmio; fiz oficinas de liderança com esses estudantes trabalhamos a questão da africanidade (Diretor 2 – da Formação em Mentoria de Diretores Escolares, oferecido pela UFSCar, em 2021).

Compreende-se que, pela questão da religiosidade ocidental e cristã ser muito significativa dentro daquela escola, conforme declaração deste diretor, alguns alunos de origem africana não estavam se sentindo representados. Por isso, a necessidade de projetos com fundamentação teórica, ou histórica poderia trazer de volta a voz das minorias, com a intenção de possibilitar sentimentos de pertencimento a todos, sem discriminação, no ambiente escolar.

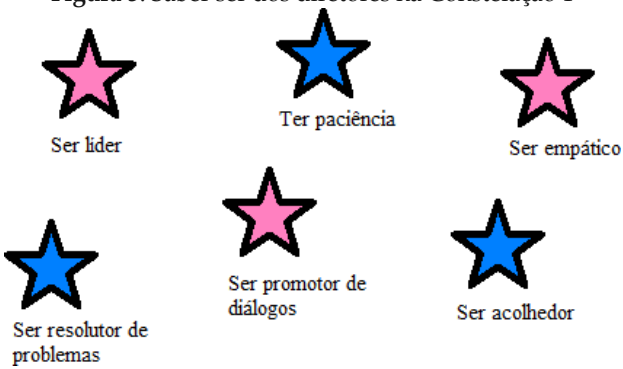
Conforme a figura do *saber fazer*, um diretor destacou um momento em que não se portou de forma positiva perante um conflito, perdendo a paciência com os demais funcionários, agindo de forma exaltada e agressiva:

> Neste momento, eu confesso que não consegui muito exercer a escuta ativa, hoje, **olhando para trás, vejo que acabei me exaltando e pedindo para que fossem para um espaço fora da escola**, isto é, que fossem fazer feira em outro local, pois dentro da escola não era possível ter café, venda de bijuterias e outras coisas (Diretor 4 – da Formação em Mentoria de Diretores Escolares, oferecido pela UFSCar, em 2021).

É possível notar que o diretor que relatou a situação acima fez uma autocrítica, com base na teorização e técnica da escuta ativa, aprendida na Sala de Aprendizagem 4, na Formação em Mentoria de Diretores oferecida pela UFSCar. Afirmou não ter feito uma boa comunicação com os docentes da escola, pois não soube exercer a escuta ativa, assumindo sua culpa por ter se exaltado.

Com base na análise da figura do aprender *saber ser*, foi possível identificar algumas palavras/temas que se apresentam, conforme demonstrado na figura a seguir.

Figura 3: Saber ser dos diretores na Constelação 1



Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras.

Importante dizer que saber relacionar-se com o outro no espaço da escola, que é público, é *saber ser* agente público, saber ser diretor de escola pública. Isso é algo que não se aprende em livros ou teorias, mas com a concepção de ser alguém que trabalha e exerce cargo público. Outra forma de lidar com os conflitos na escola que um diretor diz utilizar é a negociação:

> [...] eu gostava muito dessa questão de compartilhar com os alunos: uma troca, vamos fazer uma troca, vamos fazer um combinado (Diretor 5 – da Formação em Mentoria de Diretores Escolares, oferecido pela UFSCar, em 2021).

Combinados nada mais são que negociações, por isso a importância de se buscar umequilíbrio, um meio-termo, ou seja, negociar. Aqui, também lidamos com a figura do *saber ser* interseccionada com a do *saber fazer*, já que negociar é uma ação prática tomada pelo diretor, que está interligada à perspectiva relacional e à ideia de *saber ser* diretor de escola.

Ao analisar a figura do aprender *saber ser* (saber relacionar-se), aparece fortemente a questão do trabalho coletivo e da necessidade de acolhimento como formas de lidar com os conflitos e com as relações interpessoais na escola. Isso tudo está relacionado ao *saber ser* diretor de escola. E, como já dito, nessa figura, há forte intersecção com a figura do *saber fazer*,já que se trata de atividades práticas

tomadas no âmbito escolar, como, por exemplo, a criaçãode uma horta comunitária, ou de um projeto de escuta ativa. Sobre a escuta ativa, ouviu-se:

> Tinha uma aluna na época, essa aluna entrava na sala e pichava todas as paredes, riscava, agredia verbalmente as professoras, e aí fomos pensando e fomos fazendo a roda de escuta ativa. Ouvindo os alunos, os motivos pelos quais eles tinham aquela revolta muito grande ajudou na comunicação (Diretor 3 – da Formação em Mentoria de Diretores Escolares, oferecido pela UFSCar, em 2021).

Segundo a perspectiva desse diretor, fazer uma roda de escuta ativa seria uma forma delidar com os conflitos com relação aos alunos supostamente tidos como "revoltados", aqueles que costumavam praticar ações violentas. Essa estratégia apresentou-se benéfica para todos os estudantes, pois, na realidade, uma das *necessidades* não atendidas era a de serem escutados, por isso a importância e a eficácia deste projeto. Ao serem escutados, os alunos puderam externar seus *sentimentos e necessidades* e, assim, tudo ficou mais fácil de ser resolvido. Além da escuta ativa, a criação de uma horta comunitária também auxiliou esta escola com relação à diminuição das situações de conflitos, porque fez com que os alunos se sentissem acolhidos e pertencentes ao local.

Outra maneira de lidar com os conflitos no ambiente escolar, evidenciada por um diretor, foi por meio do exercício da empatia:

> [...] porque, às vezes, eles estavam brigando por coisas muito bobas, conforme o nosso olhar, mas que para eles não eram, porque eles vivenciam aquilo na escola (Diretor 6 – da Formação em Mentoria de Diretores Escolares, oferecido pela UFSCar, em 2021).

Com relação aos conflito, uma questão importante foi trabalhar a humanização e o senso de pertencimento em cada um na escola, que também se trata de um *saber ser:*

> Eu decidi trabalhar a humanização na escola, trabalhar em cada um o senso de pertencimento. E hoje nós temos, assim, um bom resultado dessa decisão que eu tomeilá atrás. Não foi fácil, foi muito difícil, **mas eu me sinto vitoriosa, porque nós não temos problemas hoje de relacionamento na escola, de resistência**. **Todas aquelas pessoas que decidiram permanecer naquela resistência acabaram saindo porque não se enquadravam no novo perfil da escola** (Diretor 7 – da Formação em Mentoria de Diretores Escolares, oferecido pela UFSCar, em 2021, grifos nossos).

Segundo o diretor, aparentemente, essa forma de lidar com os conflitos foi efetiva, poisnão há mais problemas de relacionamento e resistência na escola. Mas, ressalta-se que dificilmente em uma escola não existam problemas de relacionamentos, resistência e conflitos, pois tem-se como base teórica que é preciso ter divergências em espaços democráticos, visto que estes precisam garantir a deliberação de todos.

As análises realizadas na Constelação 1 possibilitaram compreender o saber dos diretores no envolvimento e acolhimento de alunos, a empatia, o trabalho colaborativo e o envolvimento da comunidade, atitudes que diminuíram as situações de violências. Ou seja, na perspectiva dos saberes de diretores, existiam formas efetivas de lidarem com os conflitos no ambiente escolar. E como os conflitos intrapessoais (subjetivos) foram evidenciados pelos diretores? É que se apresenta a seguir:

Formas de lidar com os conflitos intrapessoais (subjetivos)

Com base na análise da figura do aprender *saber-objeto*, foi possível identificar algumas palavras/temas que se apresentam, conforme demonstrado na Figura 4.

Figura 4: Saber-objeto dos diretores na Constelação 2

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras.

Por meio da análise dos dados, pouco se identificou a respeito da figura do aprender de diretores relacionado ao *saber-objeto*. Na verdade, os dizeres estavam sempre afirmando o não saber teórico para as soluções que estavam enfrentando. Ouvindo um diretor, entendeu-se que o não saber-objeto, relacionado às tarefas necessárias para desenvolver sua função, impediu o seu engajamento:

> Em 2013, fui convidada para ser coordenadora do curso de ciências biológicas, e aí fiquei bem feliz, mas, analisando a proposta do que faz um coordenador de ciências, eu me desmotivei, então não gostei da proposta. Na primeira reunião que eu participei, já **não me senti pertencente ao grupo, porque era muito administrativo, muito burocrático, trabalhar com tabela, um olhar da instituição, e não era isso que eu queria trabalhar**. Então esse engajamento de minha parte não aconteceu, não tive brilho no olhar, e é muito difícil eu deixar de gostar de fazer uma coisa, mas foi um momento de sentar-se e dizer não, eu não quero isso para mim. **Quanta insegurança que é você também deixar de ser professora e assumir um cargo de coordenadora, que não é fácil. Esse mesmo processo acontece hoje quando se assume ser diretor** (Diretor 8 – da Formação em Mentoria de Diretores Escolares, oferecido pela UFSCar, em 2021, grifos nossos).

O diretor percebeu que a ausência de saberes-objetos, ou seja, de conhecimentos teóricos, obstaculizaram suas resoluções de

problemas. Não se sentiu pertencente a este espaço de trabalho, mas depois sintetiza sua insegurança em um sentimento de medo de assumir um cargo de gestão, que acabou por acontecer mais tarde, quando foi designado diretor. Na fala de outro diretor, esta indicação de ausência de preparação para exercer sua profissão fica mais clara:

> […] Aí eu fico pensando: - Meu Deus, e eu tenho que preparar alguém, tenho que ajudar alguém, mas eu também preciso de ajuda, o que fazer? Então nós, eu particularmente, **estou com essa angústia e gostaria muito, assim, de vencer esse obstáculo que estou atravessando. Eu vejo que tudo é um desafio na nossa vida e pretendo alcançar esse objetivo de aprender e trocar saberes com meus pares** (Diretor 9 – da Formação em Mentoria de Diretores Escolares, oferecido pela UFSCar, em 2021, grifos nossos).

O diretor relatou não possuir autonomia (Barroso, 1996) para resolver problemas estruturais e físicos da escola, já que não lhe era permitido deliberar sobre recursos financeiros. Esta situação o coloca, muitas vezes, como um executor de tarefas, em vez de um gestor que conhece seus desafios, com potencial para resolvê-los.

Com base na análise da figura do aprender *saber-fazer*, foi possível identificar algumas palavras/temas que se apresentam, conforme demonstrado na Figura 5.

Figura 5: Saber fazer dos diretores na Constelação 2

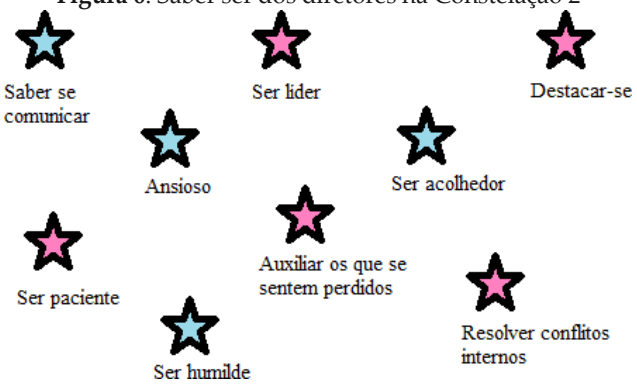
Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras.

Quanto à figura do *saber fazer*, percebeu-se, por meio dos relatos de participantes, ter uma relação com a figura do aprender *saber ser*. O aprender é ser solidário, concebido como distanciação-regulação, pois, ao aprender, saber regular as relações consigo e com os outros, constitui-se e domina a relação em que o produto do aprendizado não está separado da situação. Neste caso, as relações dizem respeito a ideias, sentimentos e emoções, e o sujeito as utiliza para construir a imagem reflexiva, um sujeito relacional e afetivo (Charlot, 2000).

Outro relato importante foi a respeito de sua *motivação* em propiciar a participação dos pais nas decisões da escola. Ao promover o engajamento dos responsáveis pelos alunos, motivando-os a participarem das decisões da escola, por meio de *sentimento* de pertencimento (fazer parte). Nesta situação, percebe-se um saber fazer intrapessoal.

Na perspectiva da figura do *saber ser*, representado na Figura 6, uma questão importante foi lidar com os conflitos internos e transformar desafios em oportunidades de crescimento. Toda RcS, a partir da relação epistêmica, comporta-se como uma relação de identidade,pois "[...] toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do 'aprender', qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre estará em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo" (Charlot, 2000, p. 72).

Figura 6: Saber ser dos diretores na Constelação 2



Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras.

Outro conflito intrapessoal foi relatado por um diretor, que buscava ter empatia e colocar-se no lugar dos alunos que ficam perdidos em sala de aula:

> Porque, às vezes, a gente perde o fio da meada, chega em um lugar depois que o assunto já começou; pensei no aluno que não entendeu nada desde o começo. Ele pode não ter pegado a aula anterior, por isso não compreende o que vem depois. E acontece com a gente na gestão, os professores quando estão em reuniões, às vezes, é necessário retomar o assunto, e mesmo retornando alguns se perdem, não é? (Diretor 10 – da Formação em Mentoria de Diretores Escolares, oferecido pela UFSCar, em 2021).

O fato de se sentir perdido, exige, por parte dos alunos desnorteados, um *saber fazer* importante em sala de aula. Além disso, requer disponibilidade e empatia do professor em retomar o que já havia sido explicitado. O diretor em questão faz esta comparação em relação aos docentes e os sujeitos que estão na gestão escolar, revelando compreender e entender que esta situação demanda paciência e comunicação assertiva.

Segundo Shulman (1986), a assimetria de saberes e a relação horizontal sintetizam uma compreensão epistemológica e uma inteligibilidade, a partir de uma ética na matriz inter e intrapessoal. Nesse sentido, a dimensão da *pessoalidade* – quer dos discentes, dos docentes, dodiretor – e a diversidade da singularidade e caráter individuais e culturais são infinitos.

As formas como interpretaram suas histórias e situações vivenciadas no ambiente escolar levou-os à percepção da escuta ativa e da comunicação, dois aspectos-chaves para a realização de uma futura mediação escolar. O conhecimento e as implicações acerca da qualidade das relações interpessoais e intrapessoais é direcionado para a importância da linguagem e para diversos campos do saber,como o reconhecimento de melhores interações consigo mesmo, com os outros e com o mundo (Charlot, 2000), algo

que é constituído na complexidade de diferentes fenômenos educacionais.

Considerações Finais

No início do percurso investigativo, tínhamos uma indagação: como os diretores escolares têm constituído seus saberes e identificado seus não saberes, levando em conta as diversas comunicações na escola e as relações intra e interpessoais em seus ambientes? A cultura organizacional e as relações inter e intrapessoais influenciam no convívio e no modo de agir dos sujeitos que convivem em um mesmo ambiente, por isso, são questões que precisam cada vez mais ser investigadas.

Os resultados obtidos confirmaram a hipótese inicial da pesquisa: existe uma vontade de reduzir as barreiras na comunicação, com a diminuição de atitudes defensivas, mas, apesar disso, há dificuldades em estabelecer diálogos mais reflexivos e assertivos quando se busca o desenvolvimento de melhores relações intra e interpessoais.

Em suas visões, lidar com conflitos intrapessoais (subjetivos) tende a transformar essas dificuldades em desafios ainda maiores. A mediação de conflitos auxilia no processo de ensino e de aprendizagem de estudantes, pois atende aos objetivos de uma educação de qualidade, isto é, formar cidadãos participativos, sentindo-se responsáveis pelo desenvolvimento de uma sociedade mais justa, solidária, empática e democrática.

Dentre as principais atribuições de um diretor, destaca-se a função de criar mecanismos de participação com uma gestão democrática. O conhecimento e as implicações acerca da qualidade das relações interpessoais e intrapessoais estão relacionados à importância da linguagem e de diversos campos do saber, como o reconhecimento de melhores interações consigo, com os outros e como mundo. Este conhecimento é constituído na complexidade de

diferentes fenômenos educacionais, algo que precisa ser refletido em ambientes escolares.

As práticas democráticas na escola oportunizam o aprendizado de contextos socioculturais, interações sociais e formas de organização e gestão, promovendo transformação na escola e no convívio social. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica de cada sistema de ensino e de cada escola. É importante compreender que esse processo não se efetiva por decretos, portarias ou resoluções, mas é resultante, sobretudo, da concepção de gestão democrática e de participação.

Em seus dizeres, os diretores buscam desenvolver uma comunicação não violenta, um autoconhecimento e um refletir sobre as relações inter e intrapessoais no espaço escolar, pois sabem (*saber-objeto*) que esta postura proporciona um solo fértil para diálogos mais construtivos e menos violentos. Contudo, mesmo sabendo disso, nem sempre conseguem transformar esse *saber-objeto* em um *saber prático* ou um *saber ser*.

As análises realizadas na *Constelação 1* possibilitaram identificar a ausência de *saber- objeto* e de *saber prático* no que se refere a liderar uma escola, com a perspectiva da gestão democrática. Em suas falas, é colocada, em vários momentos, a relevância de se trabalhar em equipe para realizar gincanas e eventos da escola. Contudo, em nenhum momento se diz sobre tomar decisões coletivas nas áreas organizacionais, financeiras ou pedagógicas.

Os profissionais percebem que a ausência de *saberes-objetos*, ou seja, de aspectos teóricos, obstaculizam as resoluções de problemas relacionados à função da equipe de gestores.Em razão desta falta de saberes, os sentimentos de insegurança e de medo em assumir um cargo de gestão acabam fazendo parte do cotidiano dos diretores, principalmente dos iniciantes.

Compreendeu-se, também, que o diretor não possui autonomia para resolver problemas relacionados à estrutura física da escola ou a situações financeiras. Assim, muitas vezes,ele acaba

sendo apenas um executor de tarefas, ao invés de um gestor que conhece seus desafios,com potencial para resolvê-los. Nesse caso, a busca por mais *saber-objeto* e *saber-prático*, neste aspecto em específico, fica a desejar.

De maneira geral, pode-se afirmar que os diretores manifestam um *saber ser* e um *saber prático* com relação ao envolvimento dos alunos e da comunidade, com atitudes de acolhimento e de empatia, pois sabem que tais ações proporcionam menos situações de violências na escola. Isso porque, esses tipos de atitudes desenvolvem o sentimento de pertencimento nos estudantes, colaborando para as relações interpessoais e as comunicações na escola.

Na *Constelação 2*, foram analisadas as questões sobre conflitos internos (intrapessoais) e aos sentimentos dos participantes. Observou-se que os diretores, em geral, acreditam que estão buscando *motivação* para promover maior participação dos familiares nas decisões da escola, mas isso não se concretiza em ações (*saber-prático*). A figura do *saber ser*, em geral, aparece como algo importante e relacionado com o saber lidar com os conflitos internos e transformar desafios em oportunidades de crescimento.

Existe uma enorme profusão de enunciados de saberes no campo dos relacionamentos interpessoais, que vão desde formulações muito abstratas, até outras mais específicas, como: domínio sobre dinâmicas de grupo; capacidade de trabalhar em equipe etc. Verificam-se temas tão pertinentes e urgentes nos espaços escolares, com forte tendência a adentrar nos discursos dos diretores, como: um saber contextual (compreender o local e o tempo), comunicacional (saber escutar), relacional, e ser flexível e justo.

Aponta-se para a *necessidade* de ter mais saberes sobre técnicas de mediação escolar e de conflitos, como a negociação, para superar os conflitos relacionais. Essa *necessidade* está, também, atrelada à mudança de posição social objetiva, quando, em seu contexto, o sujeito muda sua função de professor para diretor de escola, independentemente da forma como foi feito o provimento do cargo. E, neste ponto, conforme apresentado por Charlot, cada

sujeito tema possibilidade de utilizar a sua posição social objetiva da maneira que considerar mais adequada.

Por vezes, a mediação se encontra reduzida a simples técnica de gestão de conflitos, mas, na verdade, é uma perspectiva de tornar-se um paradigma social. A mediação auxilia no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois atende aos objetivos de uma educação de qualidade, isto é, formar cidadãos participativos, sentindo-se responsáveis pelo desenvolvimento de uma sociedade mais justa, solidária, empática e democrática. Por isso, um modelo educacional que inclua a aprendizagem social e emocional, somada a aprendizagem de conteúdos, possibilita melhor comunicação nas relações interpessoais, uma postura de responsabilização de cada sujeito em ações e gestão de conflitos.

Conclui-se que o conhecimento e as implicações acerca da qualidade das relações inter e intrapessoais são direcionados para a importância da linguagem e para diversos campos do saber, como o reconhecimento de melhores interações consigo, com os outros e como mundo (Charlot, 2000). Essa realidade é constituída pela complexidade de diferentes fenômenos educacionais, algo que pode ser desenvolvido nos espaços escolares.

Referências

ARÉCHAGA, P.; BRANDONI, F.; FINKELSTEIN, A. **Acerca de la clínica de mediación:** Relato de casos. Argentina: La Trama, 2004.

BARROSO, J. **O estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000. 93 p.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

COSTA E SILVA, A. M. *et al*. Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. **Revista Portuguesa de Educação**: Universidade do Minho, Braga, v. 23, n. 2, p. 119-151, 2010.

DIEB, M. Figuras do aprender em um ambiente virtual de aprendizagem: analisando o Teleduc. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 14-19, set./dez. 2009.

DEBARBIEUX; E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas**: dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002.

DUNKER, C.; THEBAS, C. **O palhaço e o psicanalista:** como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

FERREIRA, L. **O uso da Comunicação Não Violenta como possibilidade de intervenção nas relações interpessoais entre os estudantes.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica: Sujeitos e Práticas no Cotidiano Escolar) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

HELERBROCK, R. **"Constelações"**. Brasil Escola. Disponível em https://brasilescola.uol.com.br/fisica/constelaçoes.htm. Acesso em: 15 mar. 2024.

LIRA, D. **Relações com o saber**: um estudo das políticas educacionais e da percepção de estudantes do ensino médio. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, 2015.

LUISON, L.; VALASTRO, O. M. Du processus aux pratiques de médiation. **Espritcritique, Été.** v. 6, n. 3, ISSN 1705-1045, 2004.

LUIZ, Maria Cecília. **Formação de diretores de escola**: uma proposta metodológica em mentoria. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

LUIZ, M. C.; SILVA, M. L. C. Comunicação Não Violenta e os benefícios nas relações escolares. *In*: LUIZ, M. C. (org.). **Violências no cotidiano social e escolar**: desnaturalizando com a arte. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2020.

MEIRELLES, C. Mediação de conflitos e abordagens restaurativas: construindo relacionamentos saudáveis nas comunidades escolares. **Revista Veras**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 182-196, jul./dez. 2014.
MORGADO, C.; OLIVEIRA, I. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. **Exedra Revista Científica**, n. 1, p. 43-55, jun. 2009.
MUNNÉ, M.; MAC-CRAGH, P. **Los 10 principios de la Cultura de Mediación**. Barcelona: Graó Educación, 2006.
ORTEGA-RUIZ, R.; DEL REY, R. **La violencia escolar:** Estrategias de prevención. Barcelona: Graó Educación, 2003.
POSSATO, B. C.; HIDALGO-RODRIGUEZ, A. J.; RUIZ-ORTEGA, R.; ZAN, D. D. P. O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 357-366, mai./ago. 2016.
ROSENBERG, M. **Comunicação Não Violenta:** Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. 2. ed. São Paulo: Ágora, 2003.
SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, New York, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
SILVA, M. L. C. **Saberes e não saberes de diretores:** relações intra e interpessoais em ambientes escolares. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.
SOUZA, H. B. M. Professores, Alunos, Escola, Saber – Relações atravessadas pela contradição: entrevista com Bernard Charlot. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 39, p. 15-35, maio/ago. 2011.
TARTUCE, F. Mediação no Novo CPC: questionamentos reflexivos. *In*: FREIRE, A.; MEDINA, J. M. G.; DIDIER JR, F.; DANTAS, B.; NUNES, D.; MIRANDA DE OLIVEIRA, P. (org.). **Novas Tendências do Processo Civil**: estudos sobre o projeto do novo Código de Processo Civil. Salvador: JusPodVm, 2013.
TORREMORELL, M. C. B. **Cultura de mediação e mudança social**. Porto: Porto Editora, 2008.

VIANA, M. J. B. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 175-183, 2003.
ZAMPA, D. ¿De qué hablamos cuando hablamos de mediación educativa? **Revista deMediación**, ano 2, n. 3, mar. 2009.
ZIMERMAN, D. E. **Fundamentos Psicanalíticos**: Teoria, técnica e clínica. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAPÍTULO 4

SITUAÇÕES DE CONFLITOS E VIOLÊNCIAS: OS SABERES DE DIRETORES ESCOLARES[1]

Jéssica Veloso Morito
Maria Cecília Luiz

Introdução

A violência escolar representa um dos maiores desafios que a educação no Brasil e no mundo enfrenta. Sua presença compromete não apenas a convivência no ambiente escolar, mas também o processo de ensino e de aprendizagem, gerando consequências para todos os envolvidos. Este fenômeno que, muitas vezes, é tratado de forma superficial, exige um olhar mais crítico e embasado para que estratégias eficazes de enfrentamento sejam desenvolvidas.

Nesse sentido, o papel do diretor escolar é central, pois são várias as suas funções, entre elas, amenizar os conflitos e violências no ambiente escolar; ser gestor administrativo e pedagógico; e exercer a liderança. Sua capacidade de reconhecer, interpretar e agir sobre situações de violência está profundamente relacionada à qualidade das interações nos espaços escolares. Contudo, acredita-se que, o diretor precisa mobilizar saberes que vão além de conhecimentos técnicos, isto é, necessita de compreender as relações interpessoais e sociais.

A teoria da Relação com o Saber (RcS) de Charlot (2000) oferece uma base teórica relevante para investigar como os diretores escolares se relacionam com o saber em contextos de violência.

[1] https://doi.org/10.51795/9786526519752103124

Nesse sentido, a RcS permite analisar as interações entre o sujeito e o conhecimento, cujas dimensões epistêmica, social e identitária, ajudam a evidenciar como esses saberes são mobilizados pelos diretores para lidar com as complexidades das violências escolares.

As violências que permeiam o cotidiano escolar apresentam múltiplas facetas, visto que podem ser físicas, simbólicas, psicológicas ou verbais, sendo naturalizadas em diversos contextos sociais e educacionais. Por conseguinte, cabe à escola, como espaço de formação e transformação, desenvolver mecanismos que desnaturalizem tais práticas e promovam relações mais democráticas e respeitosas entre os sujeitos.

Nesse contexto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa com abordagem exploratória, uma dissertação de mestrado denominada *A relação com o saber de diretores: situações de conflitos e violências escolares* (Morito, 2023); realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). As questões problematizadoras que nos incentivaram a desenvolver o estudo foram: qual a relação com o saber dos diretores a respeito das violências e das situações de conflitos na escola? O que nos revelam essas respostas? O objetivo desta investigação foi analisar os saberes (Charlot, 2000) dos diretores de escolas em relação às situações de conflito e violências escolares.

A hipótese inicial foi de que os diretores teriam dificuldades de compreender a(s) violência(s) e os agentes (espectador, vítima e agressor) como parte dos ciclos da(s) violência(s). Isso porque, em meio ao cotidiano da escola, com a correria das ações e desafios, pouco tempo resta para pensarem sobre o tema de forma teórica e reflexiva. Assim, atuam de forma prática sobre as questões abrangentes que acontecem na escola, tornando-se "apagadores de incêndios".

Como forma de atender ao objetivo principal, a parte empírica da pesquisa teve participação de diretores que estavam realizando a Formação em Mentoria de Diretores Escolares, oferecida pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com participação de dez estados brasileiros (CE; GO; MT; PA; PE; RJ; RN; RO; SC; SP). As metas específicas foram: conceituar os tipos de violências e

como ocorrem nos espaços intraescolares e extraescolares; refletir sobre a invisibilização da violência; compreender como as condições de pobreza, diferenças sociais, negligência, contexto social e psicológico interferem nas relações escolares; e refletir sobre os ciclos de violências que intervêm nas relações escolares.

Desenvolvimento da investigação

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, visando compreender as práticas reflexivas e discursivas de diretores escolares, como já dissemos, em um contexto de formação continuada. A escolha dessa abordagem está alinhada ao objetivo de explorar as experiências e percepções dos gestores sobre o saber que mobiliza o enfrentamento das violências escolares.

A Formação em Mentoria de Diretores foi oferecida pela UFSCar de forma *on-line*, visto que este Curso de Aperfeiçoamento foi disponibilizado para todo o Brasil. Os encontros síncronos ocorreram por meio da plataforma *Google Meet*, proporcionando um ambiente colaborativo e dinâmico para os diretores. O uso de ferramentas virtuais foi uma escolha estratégica, pois possibilitou a participação de diretores de diferentes regiões do Brasil, sem as limitações de deslocamento físico, favorecendo o engajamento em tempo real, mesmo diante das dificuldades logísticas e geográficas.

Os participantes do curso foram diretores de escolas públicas de dez estados brasileiros, abrangendo uma diversidade significativa de realidades culturais, geográficas e socioeconômicas. A heterogeneidade do grupo de participantes foi uma característica essencial da pesquisa, permitindo uma análise rica sobre como as diferentes realidades locais influenciam a mobilização e a aplicação dos saberes no contexto escolar. Essa diversidade geográfica e cultural proporciona um amplo espectro de perspectivas sobre as práticas de gestão escolar e como os diretores lidam com as violências escolares, que se apresentam de formas distintas em contextos urbanos, rurais e periféricos. Como

aponta Andrade (2016, p. 192), "[...] a heterogeneidade de contextos socioeconômicos e culturais nas escolas brasileiras torna-se um campo fértil para a análise das práticas de gestão, pois permite perceber as diversas formas de atuação dos gestores frente aos desafios da educação".

Essa diversidade entre os participantes foi um elemento enriquecedor, pois possibilitou análises sobre as estratégias de gestão e mobilização de saberes em contextos de violência escolar, bem como as diferentes formas de enfrentamento desses desafios.

Entre as principais atividades realizadas durante a Formação em Mentoria, destaca-se a elaboração de constelações temáticas, um exercício que envolveu a construção de mapas conceituais sobre as relações com o saber. Neste exercício, os diretores puderam identificar como os saberes mobilizados em sua prática de gestão escolar se interconectavam e como eram ressignificados em função das demandas locais.

De acordo com Charlot (2000), as constelações temáticas são um recurso eficaz para mapear as relações do sujeito com o saber, proporcionando ao sujeito a possibilidade de refletir sobre o processo de apropriação e aplicação deste saber no contexto escolar. Esse exercício possibilitou que os diretores visibilizassem as suas próprias práticas e identificassem os principais desafios enfrentados em suas escolas, com foco nas violências e na construção de um ambiente educacional mais inclusivo.

Além disso, as atividades colaborativas, realizadas por meio de grupos de trabalho virtuais de forma síncrona, permitiram que os diretores compartilhassem suas experiências e estratégias de gestão. Essa dinâmica foi fundamental para a construção de saberes coletivos. Segundo Luiz (2024), esses momentos de colaboração e reflexão conjuntos são essenciais para a construção de um saber coletivo, que envolve a troca de experiências, o aprendizado mútuo e a adaptação das práticas de gestão às realidades locais.

Os dados para o mestrado em educação foram coletados a partir das interações e produções dos participantes durante as atividades do curso. A coleta incluiu registros de debates síncronos,

análises de casos, relatos escritos dos participantes, além de contribuições em fóruns de discussão. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os diretores, visando explorar com mais profundidade suas experiências pessoais e profissionais relacionadas à gestão escolar e à mobilização dos saberes no enfrentamento das violências escolares.

A escolha das entrevistas semiestruturadas permitiu uma flexibilidade no processo de coleta, possibilitando que os participantes expressassem suas opiniões de maneira livre, ao mesmo tempo em que mantinham a orientação do pesquisador (Gil, 2022).

O conteúdo das entrevistas foi analisado com base na Relação com o Saber (RcS), proposto por Charlot (2000). Essa análise possibilita compreender os significados subjetivos atribuídos pelos diretores às suas práticas de gestão, bem como a mobilização e aplicabilidade de saberes no contexto escolar. De acordo com Charlot (2000), por meio da RcS, existe uma leitura mais ampla de como os saberes são ressignificados ao longo da experiência de gestão escolar e como as relações de poder e identidade influenciam essas práticas.

A RcS nos embasou para investigar como os diretores mobilizam saberes, tanto acadêmicos quanto práticos, e como estes saberes são transformados à medida que são aplicados na gestão escolar (Charlot, 2000). No processo de análise, foi possível identificar como os saberes dos diretores são influenciados pela identidade dos sujeitos e pelos contextos socioculturais nos quais estão inseridos. De acordo com Charlot (2000, p. 60), "[...] o saber é sempre mediado pelas condições de vida do sujeito, que o transforma de acordo com suas experiências e necessidades".

A análise de dados envolveu uma leitura interpretativa dos discursos dos diretores, buscando entender como suas falas sobre as práticas de gestão escolar e a violência escolar eram moldadas pela experiência pessoal, pelo contexto local e pela formação recebida durante o curso. O processo de ressignificação dos saberes foi um ponto-chave, pois revelou como as experiências vividas

pelos diretores nas escolas influenciam diretamente sua compreensão e aplicação dos saberes em suas práticas cotidianas.

Procurou-se identificar os principais desafios que os diretores enfrentam ao lidar com as violências escolares, e como estes desafios são mediados pelos saberes que eles mobilizam e aplicam. A diversidade de contextos, representada pela variedade de estados e realidades culturais dos participantes, foi essencial para explorar como as diferenças socioculturais influenciam a gestão escolar e a forma como a violência escolar é percebida e enfrentada.

Para este estudo foram assegurados os princípios éticos da confidencialidade e o anonimato dos participantes, conforme preconizado pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Para a pesquisa empírica, convidamos os 200 diretores matriculados e ativos na Formação oferecida pela UFSCar, em 2022, mas obtivemos aceite de participação de apenas trinta diretores, servidores públicos de escolas vinculadas as Secretarias de Educação de dez estados brasileiros. Neste texto, os diretores são citados sem indicação de gênero ou nomes, em razão do sigilo pactuado no Termo de Consentimento Livre Esclarecimento (TCLE).

A Formação em Mentoria de Diretores abordou diversas temáticas relevantes à gestão escolar, entre elas, a violência no ambiente educacional. Uma das Salas de Aprendizagem, *Violências sociais e escolares: o desafio das relações cotidianas*, foi o espaço em que se extraíram os dados empíricos desta investigação.

A partir de uma metodologia qualitativa, foram analisadas as falas e atividades reflexivas dos diretores participantes desta Sala de Aprendizagem. A possibilidade de gravar os encontros síncronos permitiu identificar padrões, desafios e possibilidades nas práticas desses gestores, evidenciando a complexidade que envolve o enfrentamento das violências escolares. As discussões e atividades realizadas nesta Sala de Aprendizagem ofereceram uma oportunidade única para explorar as percepções e práticas dos diretores diante das violências escolares.

A violência escolar, além de ser um fenômeno social, é também uma questão profundamente vinculada à subjetividade dos

sujeitos que compõem a comunidade escolar. Os diretores, ao atuarem como gestores, enfrentam o desafio de lidar com diferentes contextos culturais, históricos e sociais que transpassam a escola. Dessa forma, compreender como se dá a relação desses profissionais com o saber é essencial para desvelar as bases que orientam suas decisões e ações.

Partimos da hipótese de que, embora os diretores reconheçam as situações de violência explícitas, há uma dificuldade em identificar as violências veladas e seus impactos nos sujeitos escolares. Essa lacuna está diretamente relacionada à falta de formação teórica e reflexiva sobre o tema, o que os leva a agir, muitas vezes, como "apagadores de incêndios".

A teoria da RcS possibilita compreender como os diretores constroem e transformam suas práticas a partir das experiências de aprendizagem no ambiente escolar. Segundo Charlot (2000), a relação com o saber é um processo contínuo de mobilização, sentido e identidade. Esse conceito é particularmente útil para analisar como os diretores elaboram estratégias de enfrentamento à violência e como estas estratégias refletem sua relação com os saberes.

Ao investigar as relações que os diretores estabelecem com o saber, este estudo contribui para ampliar o entendimento sobre os desafios da gestão escolar em contextos de violência. Além disso, oferece subsídios para a formulação de políticas públicas e cursos de formação que atendam às necessidades reais dos gestores escolares.

Ao refletir sobre como as escolas podem se tornar espaços mais acolhedores e democráticos, partindo de uma compreensão ampliada da relação entre saberes, práticas de gestão e enfrentamento das violências. Acreditamos que, ao fortalecer a formação e o suporte aos diretores escolares, será possível avançar na construção de uma educação mais justa e inclusiva.

Fundamentação teórica da pesquisa

A Relação com o Saber (RcS), proposta por Bernard Charlot, emerge como um conceito central para entender o processo de aprendizagem e como o saber se articula nas práticas cotidianas de indivíduos em contextos sociais específicos, como a gestão escolar. Para Charlot (2000), o saber não é um produto isolado, nem algo que apenas se acumula passivamente, mas um *processo relacional* que envolve a mobilização de significados, reflexões e ações práticas. O saber, portanto, é uma prática social que se constrói e se transforma ao longo do tempo, especialmente à medida que os sujeitos interagem com o mundo a sua volta. Charlot (2000, p. 34) afirma que "[...] o saber não é uma aquisição linear ou individual, mas um processo relacional que se dá em interação com o outro e com o contexto". Essa perspectiva não apenas redefine a natureza do saber, mas também nos permite compreender as dinâmicas sociais e as interações que as permeiam, especialmente no contexto da gestão escolar.

Ao aplicarmos a teoria da RcS ao campo da gestão escolar, torna-se evidente que os diretores não são apenas administradores, mas, fundamentalmente, líderes pedagógicos que precisam constantemente mobilizar, refletir e aplicar saberes para resolver problemas, tomar decisões e transformar a realidade da escola. Como apontado por Pimenta (2002, p. 27), "[...] a gestão escolar deve ser vista como uma prática reflexiva e criativa, na qual o diretor atua não apenas como executor de tarefas, mas como um mediador do conhecimento e das relações dentro da escola". Nesse sentido, a prática da gestão escolar exige que os diretores articulem diferentes saberes, que vão desde os saberes técnicos sobre administração até os saberes sociais e emocionais necessários para lidar com as complexas dinâmicas de um ambiente escolar.

Dentro dessa ótica, Charlot (2000) descreve a Relação com o Saber composta por três dimensões essenciais: *mobilização, atividade* e *sentido*. Cada uma destas dimensões oferece uma forma distinta, mas interligada, de abordar o saber na gestão escolar. A *mobilização*

refere-se à necessidade de buscar o saber e de reconhecê-lo como algo relevante para a prática cotidiana. A *atividade* envolve o processo de transformação desse saber em ação concreta dentro da realidade escolar. Já o *sentido* diz respeito à interpretação subjetiva que o sujeito atribui ao saber e a sua aplicação no cotidiano. Essas três dimensões são inseparáveis e, juntas, formam a base de uma gestão escolar reflexiva e transformadora.

Mobilização: o impulso para a busca do saber

A primeira dimensão da Relação com o Saber, a *mobilização*, é talvez a mais fundamental. Ela se refere ao movimento inicial do sujeito em busca de saberes, a partir da percepção de suas necessidades e desafios. Charlot (2000) descreve a mobilização como um movimento ativo que surge quando o sujeito reconhece a relevância do saber para sua vida e para suas práticas. Para ele, "[...] a mobilização do saber é o ato de buscar, reconhecer e apropriar-se do conhecimento como ferramenta de transformação" (Charlot, 2000, p. 47). No contexto da gestão escolar, a mobilização do saber se traduz na busca contínua de estratégias e abordagens que ajudem a resolver problemas, aperfeiçoar processos e melhorar o ambiente escolar.

Os diretores escolares são constantemente desafiados a mobilizar saberes para responder a questões como violência escolar, exclusão social, baixa desempenho acadêmico e desigualdade no acesso à educação. Como observa Pimenta (2002, p. 25), "[...] a mobilização do saber é um movimento contínuo e dinâmico, no qual o diretor se adapta a novas demandas e busca, a cada momento, os saberes que melhor atendem às necessidades da escola". Esse processo exige que este profissional esteja atento às mudanças no contexto educacional e à realidade da comunidade escolar, buscando saberes que ajudem a enfrentar esses desafios de maneira eficaz.

Essa mobilização do saber envolve, além do conhecimento técnico, uma abertura para o saber coletivo. Os diretores não devem se restringir a saberes apenas acadêmicos ou administrativos, precisam, também, recorrer ao saber popular, à experiência dos professores e à visão dos alunos.

A mobilização do saber é, portanto, um processo de interação social no qual o diretor se coloca como agente ativo de aprendizado contínuo. Por exemplo, ao enfrentar um problema de violência escolar, o diretor pode buscar teorias de gestão de conflitos, práticas de mediação, mas também ouvir os relatos e perspectivas dos professores, alunos e pais para construir soluções mais adequadas e inclusivas.

Além disso, a mobilização não se dá de maneira unilateral, mas é um processo de apropriação do saber. O diretor deve, ao buscar novos conhecimentos, adaptá-los ao seu contexto, interpretando-os de forma que os torne significativos e úteis para a prática diária na escola. Essa mobilização é um processo contínuo, no qual o saber nunca está "pronto", mas é sempre refletido e reconfigurado conforme as novas realidades da escola.

A análise dos dados revelou que os diretores escolares, ao longo do curso de mentoria, mobilizaram uma ampla gama de saberes para enfrentar os desafios da violência escolar. A diversidade de contextos culturais e socioeconômicos dos participantes foi fundamental para enriquecer a compreensão sobre como os saberes são mobilizados de forma distinta, dependendo da realidade da escola e da comunidade em que está inserida. A mobilização do saber, conforme descrita por Charlot (2000), é um movimento ativo no qual o sujeito reconhece a relevância do saber para suas necessidades e desafios. No caso dos diretores, a necessidade de encontrar soluções eficazes para a violência escolar e para as questões de convivência foi o principal motivador dessa mobilização.

Observou-se que, em escolas de áreas urbanas e periféricas, os diretores mobilizavam saberes relacionados a estratégias de mediação de conflitos e ao conhecimento de legislação educacional

sobre proteção e direitos dos alunos. Já em escolas rurais e de pequenas cidades, mobilizavam saberes mais ligados ao trabalho comunitário e à gestão participativa, envolvendo pais e alunos na construção de soluções para os problemas enfrentados. Essa diferença na mobilização dos saberes está alinhada com a ideia de Charlot (2000, p. 62), segundo a qual "[...] o saber é sempre mediado pelas condições de vida do sujeito, sendo modificado pelas experiências e pelas necessidades". Assim, os diretores não aplicam saberes de maneira uniforme, mas adaptam o conhecimento conforme as exigências locais, refletindo a complexidade e a flexibilidade da gestão escolar.

Além disso, ao discutir as estratégias adotadas, os diretores destacaram que, embora as soluções teóricas estivessem disponíveis no curso, o processo de adaptação dessas soluções à realidade da escola exigiu uma mobilização constante de saberes, seja por meio da formação contínua ou da interação com colegas e comunidade escolar. Esses achados corroboram com o entendimento de que a mobilização do saber é um processo dinâmico e contínuo, conforme destacado por Pimenta (2002, p. 27), para quem "a mobilização do saber implica não só o esforço inicial para buscar conhecimentos, mas também uma reflexão constante sobre a prática e suas necessidades emergentes".

Atividade: a prática de construção do saber

A segunda dimensão da Relação com o Saber é a *atividade*, que se refere à capacidade do sujeito de aplicar o saber na prática, transformando-o em ação concreta. Para Charlot (2000, p. 51), "[...] a atividade é o momento em que o saber se torna algo visível, concreto, que gera transformações no mundo do sujeito".

No caso dos diretores escolares, essa atividade é central, pois envolve a transposição do saber teórico para práticas pedagógicas e administrativas concretas. O diretor não deve ser visto como um mero executor de normas e regulamentos, mas como um agente

que transforma o conhecimento em ações significativas, promovendo um ambiente escolar mais justo, igualitário e acolhedor.

A *atividade*, portanto, está relacionada à capacidade do diretor de fazer com que o saber mobilizado se materialize no cotidiano da escola. Isso inclui a implementação de políticas de convivência escolar, o desenvolvimento de projetos pedagógicos e a gestão de processos de inclusão. Por exemplo, um diretor pode utilizar saberes sobre **gestão** participativa para envolver professores, pais e alunos na criação de um plano de ação para a melhoria do desempenho acadêmico, ou para a implementação de medidas que garantam a segurança emocional e social dos estudantes.

A atividade no campo da gestão escolar vai além da simples execução de tarefas. Envolve uma prática reflexiva que exige do diretor uma avaliação constante dos resultados das ações realizadas. Charlot (2000, p. 49) ressalta que "[...] a atividade não é apenas um fazer, mas um refletir sobre o fazer". Isso implica que o diretor, ao colocar em prática as estratégias que mobilizou, deve constantemente avaliar a eficácia de suas ações, ajustando-as de acordo com o contexto e as respostas dos membros da escola.

Essa atividade também está ligada à inovação e adaptação. A cada novo desafio enfrentado pela escola, o diretor precisa ser capaz de inovar, adaptando as soluções que aplica às particularidades da situação. Isso exige uma postura flexível e criativa, que permita ao diretor lidar com situações complexas de forma eficaz. Além disso, a atividade deve envolver a cooperação de todos os membros da comunidade escolar, criando um ambiente de colaboração em que o saber não seja imposto, mas construído coletivamente.

Nesta segunda dimensão, a atividade, foi explorado como os diretores aplicaram os saberes mobilizados no contexto de suas práticas de gestão escolar. A atividade, conforme conceituado por Charlot (2000), está relacionada ao engajamento do sujeito na transformação de teorias em ações concretas. A aplicação prática do saber foi observada principalmente nas ações relacionadas à

gestão da violência escolar, como a implementação de cursos de mediação de conflitos, capacitação de professores e ações preventivas.

Nos relatos dos participantes, os diretores ressaltaram que a atividade se caracterizou por uma adaptação constante às condições da escola e pela necessidade de improviso frente aos desafios do cotidiano escolar. Um exemplo citado foi o desenvolvimento de estratégias de inclusão social, particularmente em escolas localizadas em áreas de vulnerabilidade social, onde as questões de violência são frequentemente alimentadas por fatores externos, como a desigualdade e o acesso limitado a recursos educacionais. Nesse contexto, a aplicação do saber não ocorreu de maneira rígida, mas sim de forma flexível e criativa, adaptando-se às necessidades imediatas e à realidade dos alunos.

Esses resultados demonstram que a atividade não é simplesmente um ato de aplicar um saber adquirido, mas envolve uma interpretação constante do contexto escolar e uma reavaliação das ações implementadas. Como destaca Spillane e Lee (2014, p. 73), "[...] a atividade na gestão escolar deve ser entendida como um processo de interação, reflexão e ajuste contínuo das práticas". Isso implica que a gestão escolar exige dos diretores não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades interpessoais para lidar com as dinâmicas complexas da escola e, especialmente, com os conflitos que surgem no dia a dia.

A análise dos dados revelou também que, em algumas escolas, a implementação de ações preventivas focadas na formação socioemocional dos alunos gerou um ambiente de maior colaboração entre professores, alunos e pais. Por exemplo, diretores relataram o sucesso de cursos que envolviam os alunos em discussões sobre respeito mútuo, empatia e solidariedade, contribuindo para a redução de episódios de violência. Essa aplicação de saberes práticos reforça a ideia de que a atividade na gestão escolar envolve, sobretudo, uma transformação das relações sociais dentro da escola (Freire, 1996).

Sentido: construção subjetiva do saber

A última dimensão da Relação com o Saber é o *sentido*, que se refere à atribuição subjetiva de significado que o sujeito dá ao saber e à sua aplicação. Charlot (2000, p. 58) afirma que "[...] o sentido é o que dá unidade e continuidade ao saber, permitindo que o sujeito se reconheça no processo de aprendizagem". No contexto da gestão escolar, o sentido atribuído ao saber é essencial para a formação da identidade do diretor e para a definição de seus objetivos e ações. O diretor atribui sentido ao saber à medida que o integra à sua própria visão de educação e ao papel que exerce dentro da escola.

O sentido está diretamente ligado à motivação do diretor. Quando ele atribui sentido ao que faz, ele engaja emocionalmente em suas ações, o que permite que ele persista em sua prática, mesmo diante das adversidades. Diretores que atribuem um sentido profundo à sua função de liderança, por exemplo, vão além das obrigações técnicas da gestão escolar e buscam, ativamente, transformar a vida dos alunos, contribuindo para sua formação pessoal, social e acadêmica. O sentido atribuído ao saber é, portanto, o motor que impulsiona a ação e dá propósito às decisões tomadas no ambiente escolar.

Além disso, o sentido envolve uma reflexão constante sobre o impacto das ações do diretor. Como observa Bourdieu (2003, p. 18), "[...] o sentido atribuído ao saber não é estático, mas está sempre em construção, à medida que o sujeito reflete sobre seus próprios processos de aprendizagem e de ação". Essa reflexão permite que o diretor se reposicione diante dos desafios, reavaliando suas práticas e buscando alternativas que estejam alinhadas com seus valores e com a missão educativa da escola.

O sentido também se relaciona à identidade profissional do diretor. Ao atribuir sentido às suas ações, o diretor se reconhece como um líder educativo, que não é apenas responsável pela administração, mas por transformar as relações, o ambiente e os processos educacionais da escola. Essa identidade molda suas

decisões e fortalece o seu compromisso com a qualidade da educação oferecida.

A dimensão do sentido, que envolve a interpretação subjetiva que o sujeito atribui ao saber e à sua aplicação, também foi um ponto central na análise dos resultados. Nos depoimentos dos diretores, foi possível observar como o sentido atribuído à gestão escolar influenciou a maneira como as ações foram tomadas, especialmente em relação à violência escolar. Para muitos diretores, o enfrentamento da violência estava diretamente ligado ao sentido que atribuíam à sua função educativa.

Nos contextos mais urbanos e periféricos, onde a violência é frequentemente associada a fatores sociais como desigualdade e falta de infraestrutura, o sentido atribuído ao saber estava muito relacionado à missão social da escola como um espaço de transformação e emancipação dos alunos. Diretores que conferiram um sentido educativo e social ao saber mobilizado na gestão escolar relataram que suas ações eram sempre orientadas pela ideia de igualdade de oportunidades e pela crença de que a escola poderia ser um agente de mudança social. Como Freire (1996, p. 72) salienta, "[...] o sentido atribuído ao saber está intimamente ligado à visão de mundo que o sujeito tem e à sua missão pedagógica".

Por outro lado, em contextos de escolas mais rurais ou com menos recursos, o sentido atribuído ao saber estava mais voltado para a sobrevivência escolar e a criação de um ambiente onde os alunos pudessem, ao menos, permanecer na escola sem serem vítimas de violência.

Essa diferença no sentido atribuído ao saber reflete, conforme Charlot (2000), a diversidade de perspectivas que os gestores escolares têm em relação à educação, que é profundamente influenciada pelas condições sociais e culturais do contexto em que a escola está inserida. Charlot (2000, p. 63) afirma que "[...] o sentido do saber é moldado pela história e pelo contexto do sujeito, que atribui valor ao que conhece de acordo com suas necessidades e experiências".

Ao comparar os dados obtidos de diretores de diferentes regiões do Brasil, foi possível identificar algumas variações significativas nas práticas de gestão escolar, refletindo a diversidade de contextos socioeconômicos e culturais. Diretores de escolas em regiões mais favorecidas relatavam ter mais acesso a recursos e apoio institucional, o que possibilitava o desenvolvimento de projetos pedagógicos inovadores e a implementação de estratégias mais estruturadas para o enfrentamento da violência escolar.

Por outro lado, diretores de escolas em áreas de risco social e econômica enfrentavam desafios mais estruturais, como falta de recursos, alto índice de evasão escolar e dificuldades no envolvimento dos pais. Nesses contextos, a gestão escolar se concentrava em medidas de sobrevivência, como o fortalecimento de redes de apoio comunitário e o fomento de práticas socioemocionais para garantir a permanência dos alunos na escola.

Esses achados corroboram a afirmação de Gatti (2011) de que a gestão escolar no Brasil está profundamente influenciada pelo contexto social em que a escola está inserida. Os diretores são forçados a adaptar suas práticas e estratégias de gestão de acordo com as condições locais e as necessidades emergentes. Além disso, o estudo revelou que, em todos os contextos, os diretores foram capazes de mobilizar saberes diversos, mas as estratégias de implementação variaram conforme o sentido atribuído ao saber no enfrentamento das violências e no processo educativo.

Integração das três dimensões na prática da gestão escolar

As três dimensões da Relação com o Saber – *mobilização*, *atividade* e *sentido* – não existem de forma isolada, mas se interligam de maneira contínua na prática de gestão escolar. Como aponta Spillane e Lee (2014, p. 76), "[...] a liderança escolar não é uma prática mecânica, mas um processo dinâmico e integrador, no qual saberes são mobilizados, aplicados e refletidos, constantemente

ajustados conforme a realidade da escola". Isso significa que, para ser eficaz, a gestão escolar precisa ser flexível e reflexiva, permitindo que os diretores se ajustem às mudanças constantes no contexto educacional e atendam às diversas demandas da comunidade escolar.

Cada uma das dimensões da Relação com o Saber é fundamental para o sucesso da gestão escolar, pois juntas fornecem uma base para o diretor se relacionar com o saber de maneira dinâmica e contínua. A *mobilização* do saber permite que o diretor busque ativamente os conhecimentos necessários para enfrentar os desafios da escola. A *atividade* garante que esses saberes sejam aplicados de maneira reflexiva e prática, e o *sentido* atribuído ao saber orienta a ação do diretor, dando-lhe um propósito e uma direção clara.

A integração dessas três dimensões permite que a gestão escolar se torne uma prática transformadora, capaz de promover um ambiente educacional mais inclusivo, democrático e eficiente. Isso implica não apenas na gestão técnica, mas em uma gestão reflexiva, que envolve todos os membros da escola e está sempre aberta ao diálogo e à inovação. A teoria da Relação com o Saber oferece, assim, um caminho para a formação de líderes escolares mais conscientes, críticos e comprometidos com a qualidade da educação.

Considerações Finais: implicações para a prática educacional

Neste capítulo, nem tão pouco a dissertação de mestrado, houve pretensão de apresentar conclusões, ou findar reflexões pertinentes, ou responder as inquietações sobre a temática, sempre tão complexa. Mas, se propôs a dialogar com algumas considerações a respeito dos saberes dos diretores escolares sobre a(s) violência(s).

Os resultados obtidos nesta pesquisa oferecem importantes implicações práticas para a formação de diretores escolares e para

o enfrentamento da violência nas escolas. Primeiramente, é evidente que a formação continuada dos gestores, baseada na reflexão crítica e no compartilhamento de saberes, é essencial para o desenvolvimento de práticas de gestão eficazes. A Formação em Mentoria de Diretores Escolares oferecida pela UFSCar possibilitou aos diretores participarem de atividades colaborativas e reflexivas, tornando-os mais empoderados para aplicar mudanças significativas em suas escolas.

Ao observarmos e analisarmos os encontros síncronos na Formação em Mentoria percebeu-se que a colaboração foi impactante e permitiu o desenvolvimento de novas perspectivas sobre a função dos diretores escolares. A troca de experiências e a colaboração mútua possibilitaram que os diretores não apenas mobilizassem saberes teóricos e práticos, mas também ressignificassem suas práticas de gestão, tornando-os mais conscientes de sua responsabilidade na construção de um ambiente escolar seguro e acolhedor.

Ressalta-se a importância da formação continuada no fortalecimento das práticas de gestão escolar e no enfrentamento das violências que ocorrem no ambiente educativo. Como destacado por Pimenta (2002, p. 37), "[...] a formação continuada deve ser vista não apenas como uma atualização de conhecimentos, mas como um processo de transformação das práticas pedagógicas e de gestão". Esse processo de transformação foi evidente na forma como os diretores passaram a ver seu papel, não apenas como gestores administrativos, mas como agentes de mudança social dentro da escola.

A pesquisa reforçou a ideia de uma gestão escolar que não se limite a ações administrativas, mas que esteja fortemente conectada a uma visão pedagógica e social da educação. Como destaca Charlot (2000, p. 65), "[...] a gestão escolar é um processo relacional e reflexivo, que exige uma postura crítica e uma visão mais ampla da função educacional". A mobilização de saberes e a atitude reflexiva são, portanto, fundamentais para que os diretores possam transformar a escola em um ambiente de aprendizagem seguro e

inclusivo, capaz de enfrentar e superar as violências que ocorrem no contexto escolar.

A teoria da Relação com o Saber (RcS) foi essencial para a análise dos dados, pois permitiu compreender como os diretores mobilizam saberes em resposta às demandas específicas de suas escolas. A mobilização do saber, a atividade de aplicá-lo na prática escolar e o sentido atribuído a essas ações, foram aspectos essenciais para entender como as práticas de gestão escolar podem ser reconfiguradas para enfrentar as violências e promover um ambiente educacional mais inclusivo.

Charlot (2000, p. 60) argumenta que "[...] o saber não é um bem fixo, mas uma construção constante, que se reinventa a cada experiência vivida e a cada contexto". Nesse sentido, os diretores demonstraram uma capacidade contínua de adaptação e ressignificação do conhecimento, buscando novas formas de engajar a comunidade escolar e transformar as dinâmicas de violência.

Assim, cada sujeito domina seu conhecimento (Charlot, 2000), sendo este intransferível, não sendo possível avaliar os conhecimentos de cada qual sobre a temática apresentada. Contudo, ao nortearmos os discursos nas figuras do *aprender objeto-saber* (perspectiva teórica), *saber fazer* (atividade prática) e *saber ser* (saber relacionar-se) foi possível verificar níveis de representação.

Paralelamente, destaca-se a dicotomia entre dizeres sobre a percepção das violências nos espaços como algo naturalizado, ao mesmo em tempo que se reforça um distanciamento enquanto protagonista em situações de violência, ou seja, o ato de violentar é algo apenas concebido ao outro, distanciando do eu, como sujeito também praticante. Essa necessidade de atribuir ao outro a culpabilidade das situações de violência acaba evidenciando que nem todos possuem clareza sobre a naturalização da(s) violência(s).

Assim, conceber uma mudança de posição, dentro da RcS, é reconhecer o diretor escolar para além da materialidade física de estar, mas para a potencialidade de participação efetiva em práticas e/ou ações que surtam efeito nas relações dentro da comunidade escolar.

Nessa concepção, podemos destacar que mesmo com boas intenções, a falta de aceitação desse sujeito como parte do(s) ciclo(s) da(s) violência(s), pelo menos em algumas ações, acaba fomentando a manutenção dessa situação dentro da escola. Assim, desnaturalizar a violência ainda é uma barreira a ser superada; na contraposição de reconhecer os papéis dos sujeitos, sejam eles espectador, vítimas ou agressores (Luiz, 2022).

Podemos também, considerando as reflexões sobre os dados da pesquisa, verificar que a grande maioria dos diretores participantes não reconhece as violências em sua totalidade, apenas associando a situações de violência explícita. Essa constatação fica evidenciada na análise das constelações, sendo possível observar que o processo de desnaturalização da(s) violência(s) no âmbito escolar fica comedido a informação e não ao saber dos diretores. Isso porque, há um discurso latente sobre o enfrentamento dessa situação, mas um grande entrave em práticas efetivas que promovam mudanças.

Essa transição entre informação, sobre a violência, para um saber dos diretores pôde ser identificada na preocupação, apresentada em algumas das falas analisadas. Também pode ser observada na mudança da certeza de práticas e/ou ações que desnaturalizem as violências nas escolas, promovidas por meio das reflexões nas atividades realizadas durante os encontros síncronos, com transformação do discurso da certeza para novas indagações.

Os diretores de escola, nessa vivência, tiveram a oportunidade de compreender os processos de aprender perpetuados pela ação de obter informações, devendo haver a distinção entre estes dois, diferenciando o ato de ter acesso à informação e de consolidar o conhecimento sobre determinadas temáticas. Assim, pelas atividades nos encontros síncronos, houve a mobilização pelas trocas de experiências e a desestruturação de certezas.

Este estudo aponta para os saberes de diretores relacionados às violências, naturalizadas e perpetuadas, enfrentadas na rotina escolar, sejam elas de dentro ou de fora da escola, mas que, de alguma forma adentram seus muros. Estudos futuros são indicados

a fim de acompanhar mais de perto os encaminhamentos desses diretores sobre as situações de violência em diferentes regiões do Brasil, principalmente em razão da diversidade das escolas brasileiras.

Referências

ANDRADE, L.; FILHO, H. B. A interiorização da violência social: uma análise do interior paulista. **Desenvolvimento Regional em debate**, v. 6, n. 1, p. 192-217, jan./jul. 2016.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber:** Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000. [Ebook]. Disponível em: https://play.google.com/store/books/. Acesso em: 1 de jan. de 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (org.). **Políticas Públicas de Educação na América Latina:** lições aprendidas e desafios. São Paulo: Autores Associados, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas: 2022.

LUIZ, M. C. **Formação de diretores de escola**: uma proposta metodológica em mentoria. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

LUIZ, M. C. [org.]. **Mentoria de diretores de escola:** orientações práticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 187 p.

MORITO, J. V. **A Relação Com o Saber (RcS) de diretores:** situações de conflitos e violências escolares. 115 p. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.
SPILLANE, J. P.; LEE, L. C. Novice school principals' sense of ultimate responsibility: Problems of practice in transitioning to the principal's office. **Educational Administration Quarterly**, v. 50, n. 3, p. 431-465, 2014.

CAPÍTULO 5

DIRETORES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE UMA CIDADE PAULISTA: O BALANÇO DO SABER DE UM CAMPO PROFISSIONAL[1]

Valcenir Aparecido Beltrami
Maria Cecília Luiz
Maria Fernanda dos Santos Martins

Introdução

A escrita deste texto tem início com uma indagação problematizadora: como os diretores aprenderam ou aprendem os saberes teóricos, práticos e relacionais (Charlot, 2000) para realizarem suas funções? Parte-se do pressuposto de que o gestor escolar adquire, ao longo da sua carreira, muitos conhecimentos, e na busca por esta e outras respostas é que foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa com abordagem exploratória, com objetivo de analisar o Balanço do Saber de um grupo de diretores de escolas municipais de uma cidade paulista de médio porte, a fim de verificar como eles constituíram seus saberes teóricos, práticos e relacionais.

O desenvolvimento de investigações com a perspectiva do Balanço do Saber é uma forma de compreender quem é o diretor de escola, pois existe uma especificidade de conteúdos e atividades relacionadas às suas funções, isto é, uma Relação com o Saber (RcS) (Charlot, 2000) que é constituída durante o percurso profissional.

Charlot (2000) utiliza como instrumento de pesquisa o "inventário do saber" (Charlot, 1996) ou "balanço do saber"

[1] https://doi.org/10.51795/9786526519752125152

(Charlot, 2002), termos utilizados como procedimento metodológico de origem francesa, denominado *bilan de savoir*, que possui várias traduções em português. A tradução literal na Língua Portuguesa é Balanço de Saber, mas existe outra possibilidade que é Escrita do Saber.

Independentemente de como é denominado, este procedimento metodológico prevê coleta de dados com participantes que redigem um texto a partir de uma instrução elaborada pelo pesquisador. Segundo Silva (2021, p. 187), o balanço do saber é "objeto de um trabalho de levantamento, de busca de informações sobre o que dizem os sujeitos sobre determinado tema".

Utilizamos as figuras do aprender, também, na perspectiva de Charlot (2000), que as define, segundo Dieb (2009), como:

> **Objetos-Saberes:** entendida como os objetos do mundo que guardam em si muitos saberes. Um exemplo dessa figura pode ser dado por livros, monumentos e obras de arte, entre outros.
> **Atividades a serem dominadas:** abrange a apropriação de *experiências e práticas*. Nesse sentido, podemos exemplificar essa figura como o aprender a planejar reuniões, que é necessário que se pratique para obter um bom resultado.
> **Os dispositivos relacionais:** compostos por formas de relacionamentos que se constroem gradativamente. Como exemplo, as relações entre professores e alunos (Dieb, 2009, p. 15, grifos nossos).

Este capítulo é uma parte da dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), entre os anos de 2023-2025, intitulada *Saber de diretores escolares: conhecimentos, experiências práticas e relacionais*. A pesquisa teve como objetivo compreender o Balanço do Saber (Charlot, 1996, 2002) de diretores escolares, por meio de narrativas.

Para Delory-Momberger (2016, p 140), "[...] o narrativo é a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal da experiência e do agir humano". Nesse sentido, as narrativas das experiências dos diretores escolares

foram de suma importância para análise de suas relações com o saber (RcS). Isso porque, "Na e pela narrativa, o sujeito executa um trabalho de configuração e interpretação – de dar forma e sentido – da experiência vivida" (Delory-Momberger, 2016, p. 141).

Sabe-se que este profissional obrigatoriamente exerce primeiro a docência antes de ser diretor de escola. Esta mudança de funções traz momentos desafiadores em seu cotidiano que, por vezes, podem ser tão sofridos a ponto de deixar marcas em sua trajetória.

Nesse contexto, três pontos importantes caracterizam a especificidade de políticas públicas da educação brasileira e devem ser considerados: primeiro, para exercer o cargo ou função de diretor não existe uma formação inicial em gestão escolar[2]; segundo, suas funções estão estabelecidas em um Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2021), uma Matriz Nacional Comum de competências que não foi compactuada por todos os agentes envolvidos com a educação brasileira; terceiro ponto, as diferentes formas de provimento de cargo do diretor, isto é, a escolha ou seleção de diretores no Brasil, acontecem de forma diferenciada. Em muitos municípios a escolha ocorre por indicação política; em outros, por eleição direta (após cumprimento de provas de seleção técnica); e, por fim, há locais em que o cargo é ocupado por concurso público.

Desta forma, a hipótese deste estudo é que os diretores iniciam sua profissão sem obter muitos saberes sobre a gestão administrativa, pedagógica e financeira, e aprendem a função com saberes práticos e relacionais, durante a sua atuação cotidiana, com certa dificuldade, por meio de ensaio e erro.

Para Barbosa (2023, p. 86), "[...] os diretores escolares assumem responsabilidades práticas que estão além de sua competência". Em seus estudos, a autora afirma que não tem sido tarefa simples

[2] No Brasil, para ser diretor de escola, além de ter um tempo de docência (em média de 3 a 5 anos), é necessário ter concluído o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Embora a graduação seja obrigatória, sua matriz curricular varia para cada Instituição de Ensino Superior e, geralmente, prioriza a formação para a docência, dedicando pouca atenção para as questões da gestão escolar.

gerenciar a instituição escolar em razão de sua complexidade. Para compreender este cenário, com base em Inoue e Amado (2019, p. 23-27), elencamos as áreas em que o diretor é responsável, de acordo com sua função:

- Gestão do processo administrativo da escola;
- Gestão pedagógica da escola;
- Promoção de ações de incentivo à formação de uma comunidade leitora;
- Participação na formação promovida pela Secretaria de Educação

O princípio básico da função deste profissional, para Inoue e Amado (2019, p. 10) é "[...] colocar a gestão pedagógica no centro e fazer com que as demais dimensões a tenham como ponto de convergência". Os autores, ainda, descrevem que por serem complexas suas funções e relações, envolvendo toda instituição, o diretor adquire muitos conhecimentos. Nesta investigação, acreditamos que esses conhecimentos são saberes teóricos, mas, também, saberes de habilidades práticas e relacionais.

Outra perspectiva, segundo Barbosa (2023), são desafios da gestão escolar contemporâneos, marcada por crises recorrentes. Nessa conjuntura, é comum escutarmos os diretores escolares afirmarem que vivem "apagando incêndio", expressão que também foi mencionada pelos diretores participantes deste estudo. Sobre isso, Luiz (2024) afirma que a função dos diretores e seus espaços de atuação são diversificados, pois cada dia este profissional tem enfrentado mais problemas em seu cotidiano escolar. De acordo com a autora,

> Ainda permanecem velhas tipologias de liderança, com designações que persistem em ter uma visão mecanicista de escola, herdeira dos modelos racionalistas da organização. Isso significa que, para além de ser uma característica nata, o líder precisa ser "treinado" e ajustado aos múltiplos contextos em que está inserido. Mas, esta não é a posição que se acredita, visto que o diretor como líder assumirá também funções e responsabilidades para garantir a mobilização

> coletiva convergente com a concepção e visão instituída pela sua escola (Luiz, 2024, p. 4).

Segundo Souza (2022, p. 28), os estudos nesta área têm evidenciado inúmeros desafios relacionados à "[...] aprendizagem deficitária, falta de recursos financeiros, humanos, materiais e afins, bem como estrutura física precária, relações interpessoais, violências, dentre outros elementos que permeiam a escola". Nesse contexto, diretor desempenha um papel central, sendo o responsável direto na organização e funcionamento da escola, visto, frequentemente, no senso comum como "aquele que ocupa a mais alta hierarquia de poder na instituição" (Paro, 2010, p. 769). Inoue e Amado (2019, p. 13) salientam que "o cargo de diretor requer de quem vai ocupá-lo uma formação e um perfil específicos para função".

Nesse sentido, entende-se que o trabalho em equipe ou colaborativo não acontece espontaneamente, ele precisa ser planejado e incentivado. Por isso, Souza (2022, p. 55) afirma que "[...] para que haja bons líderes é preciso transformar a estrutura da comunidade escolar", um processo que demanda tempo e não ocorre de maneira simples. Assim, as ações e atitudes de mudanças precisam se manter constantes, com cuidado especial aos relacionamentos inter e intrapessoais; diálogos com escuta ativa; oportunidade de participação nas decisões da escola com uma gestão democrática etc.

A Relação com o Saber (RcS)

Ao definir a importância das relações humanas, Charlot (2005, p. 41) afirma que "a Relação com o Saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio". Para acontecer o "aprender", Charlot (2000) propõe um triplo processo: "hominização" – o sujeito nasce despreparado e frágil e torna-se homem por meio do aprender;

"singularização" – acredita-se que cada sujeito é único e se torna um singular; e, "socialização" – apesar de ser único, todo sujeito se torna membro de uma comunidade, partilhando os valores que lá existem e ocupando um lugar.

Os estudos sobre a RcS (Charlot, 2000), principalmente sobre a relevância de um sujeito aprender com outro, e também os estudos de Luiz (2024) sobre a Mentoria de Diretores Escolares em conjunto com estudos do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC[3]) evidenciam a potencialidade das trocas de experiências entre pares. Os resultados destes estudos demonstram melhor desenvolvimento profissional, fazendo com que haja sentido a perspectiva da relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo, conforme Charlot (2001):

> Conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um "conteúdo de pensamento", uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber - consequentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (Charlot, 2001, p. 45).

Várias pesquisas do GEPESC são baseadas em estudos de Charlot, especialmente, correlacionadas às figuras do aprender (Charlot, 2000), numa perspectiva epistêmica. Além disso, o autor utiliza em suas análises categorias denominadas constelações (Charlot, 2000, p. 86). Segundo Ribeiro (2023):

> As constelações são construções teóricas que abrangem coerências constatadas entre os dados empíricos, e que podem ser apresentadas sob a forma de tipos ideais. Esses tipos ideais, por sua vez, não devem

[3] Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Subjetividade e Cultura - GEPESC – da Universidade Federal de São Carlos, coordenado pela Profa. Dra. Maria Cecília Luiz. Disponível em: https://www.gepesc.ufscar.br/

> ser considerados como uma categoria, pois sua construção dá-se a partir de um conjunto de elementos que são postos em relação. A identificação de elementos que assegurem as relações de sentidos e significados, a partir do agrupamento de elementos em constelações (Ribeiro, 2023, p. 324).

Nesta concepção, o sujeito é constituído a partir da apropriação de elementos humanos, de sua mediação com o outro, e da sua história de vida e das formas de atividades e objetos que satisfazem o seu desejo (Charlot, 2005). O desejo permeia o processo de apropriação da RcS e se faz mediado pelas relações preestabelecidas, conforme as trajetórias de vida e as variáveis que compõem este percurso.

Desenvolvimento da pesquisa

Para realizarmos este estudo, houve necessidade de fazer um breve levantamento bibliográfico de arquivos acadêmicos com referenciais teóricos relacionados à RcS (Charlot, 2000). Para tanto, como recorte foram utilizadas as publicações de 2014 a 2024 que continham a palavra-chave "Bernard Charlot". Desta seleção, obteve-se o resultado de 241 notificações.

Ao aprofundar a busca, com opção de instituição, observou-se que a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) obtinha treze pesquisas correlacionadas e, entre elas, dez eram de membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC) – grupo do qual faço parte. No Quadro 1, apresentamos as pesquisas que evidenciam a "Relação com o Saber (RcS)" inclusive, em várias delas, até no título, como se vê a seguir:

Quadro 1 – Pesquisas desenvolvidas na UFSCar que utilizaram RcS de 2014 a 2024

Título do estudo	Ano de publicação	Membros do GEPESC
Relações com o saber: um estudo sobre o sentido atribuído por alunos da rede pública à escola, à língua inglesa e à sua aprendizagem (**tese de doutorado)**	2014	Não
Mobilização na aprendizagem da física escolar: uma análise a partir da relação com o saber **(dissertação de mestrado)**	2016	Não
"Bagulho do pensamento": a relação com o saber de jovens estudantes do ensino médio **(dissertação de mestrado)**	2017	Não
Desafios escolares na compreensão dos diretores brasileiros: evidências da relação com o saber **(tese de doutorado)**	2022	Sim
Saberes de diretores sobre as dimensões da administração escolar **(dissertação de mestrado)**	2022	Sim
Gestão democrática participativa: uma análise sobre os saberes dos diretores escolares **(dissertação de mestrado)**	2022	Sim
A relação com o saber na mentoria de diretores escolares: considerações a partir de uma formação prática (**tese de doutorado)**	2023	Sim
A Relação com o Saber de diretores: situações de conflitos e violências escolares **(dissertação de mestrado)**	2023	Sim
Saberes e não saberes de diretores: relações intra e interpessoais em ambientes escolares **(dissertação de mestrado)**	2023	Sim
A relação do professor com o saber no ensino remoto mediado pelas novas tecnologias digitais: a formabilidade do sujeito biográfico **(dissertação de mestrado)**	2023	Sim
Aprendentes de educação física escolar na experiência do ateliê biográfico de projeto **(dissertação de mestrado)**	2023	Sim
Vozes no ensino: o medo das crianças e sua relação com o saber nas perspectivas das professoras **(dissertação de mestrado)**	2024	Sim

Entre as trajetórias escolares e as práticas pedagógicas: as percepções dos professores e a perspectiva da relação com o saber **(dissertação de mestrado)**	2024	Sim

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tendo como base a teoria da Relação com o Saber (RcS) e as figuras do aprender, dez investigações foram efetivadas com título de mestre ou de doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar.

Da mesma forma, esta pesquisa, utilizou este mesmo referencial teórico. Durante o seu desenvolvimento foi firmada uma parceria com uma rede municipal paulista, uma Secretaria Municipal de Educação (SME) de uma cidade de médio porte, com foco em instituições de educação infantil, denominadas CEMEI (Centro de Educação Municipal Infantil).

Conforme organização da SME e dos supervisores de ensino, o município em questão é dividido em dez regiões, com média de cinco a seis escolas por região. A escolha dos diretores participantes deste estudo esteve atrelada, também, ao número dez, isto é, de forma aleatória foram convidados dez diretores escolares, sendo um de cada região. A SME, gentilmente, enviou um convite aos diretores, tendo apenas dois critérios: ser diretor concursado da rede municipal da cidade e ter disponibilidade para participar das duas etapas da pesquisa, descritas a seguir.

Os diretores participantes haviam assumido o cargo em 2019, após serem aprovados em concurso público. No edital do concurso, obrigatoriamente, os candidatos deveriam ter cursado o ensino superior completo, com formação principal em Licenciatura em Pedagogia. Antes de 2019, a SME atribuía ao diretor cargo/função por indicação política partidária.

No Brasil, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, de 2023 (Brasil, 2024), há 178.476 escolas. Destas, 14,5% dos diretores, na época, exerciam outras funções além de ser diretor. Com relação à escolaridade, o percentual de diretores que

completaram o ensino superior é de 90,8%, sendo que, 99% são das redes federais; 97,6% nas redes estaduais; e, 90,6% nas redes municipais (Brasil, 2024). Vale destacar que a rede municipal de ensino público é responsável por aproximadamente dois terços (59,8%), um índice significativo para o cenário educacional brasileiro. Nesse contexto, o diretor escolar tem um papel central na organização e funcionamento da escola, pois ele é o responsável por todos os acontecimentos, por isso, suas decisões têm mais peso e autoridade do que outros cargos da gestão escolar.

Para Inoue e Amado (2019, p. 10), seguindo os pressupostos da Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) – que trata sobre a gestão democrática –, a nomeação do diretor escolar necessita afastar-se progressivamente da indicação política e ser, definitivamente, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos desta pesquisa, considerou-se dois momentos específicos: o primeiro destacou-se pela concretização do Balanço do Saber – por meio das narrativas pessoal, escolar e profissional com diretores. Para isso, realizamos um encontro presencial, com data, horário e local definidos para efetivar este instrumento metodológico. Nesse encontro, os diretores concordaram com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e escreverem, com ajuda e instruções, o preenchimento do Balanço do Saber, respondendo a única questão: "O(A) gestor(a) escolar da secretaria municipal de educação adquire ao longo da sua carreira muitos saberes? Quais são eles?".

Foi possível completar a representação das dez regiões organizadas pela SME. Depois de analisar os dados do Balanço do Saber, o segundo instrumento metodológico da pesquisa empírica foi um grupo focal, que segundo Habowski e Conte (2020):

> O grupo focal desenvolve-se e acompanha o processo formativo e a produção de conhecimentos dos sujeitos no processo investigativo de trabalho, cujo processo de realização desencadeia uma transformação

> real na e pela práxis social, juntamente com a observação, a conversação e a pesquisa, capaz de questionar os problemas gerados no exercício profissional (Habowski; Conte, 2020, p. 11).

David L. Morgan (1997) define os grupos focais como uma técnica de pesquisa qualitativa que coleta dados a partir da interação entre os participantes, permitindo a exploração de percepções, opiniões e experiências sobre um determinado tema. Segundo o autor, essa abordagem ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade, pois combina a espontaneidade da interação social com a estruturação conduzida pelo pesquisador. Os grupos focais são especialmente úteis para compreender a construção coletiva de significados, explorar novas ideias ou complementar outras metodologias qualitativas.

O grupo focal, durante a pesquisa, ocorreu presencialmente e teve a duração de uma hora e vinte minutos. Compareceram cinco diretores, sendo três homens e duas mulheres. Os outros cinco que faltaram, justificaram a ausência.

Para garantir o sigilo das informações, dos nomes dos profissionais e das suas unidades escolares, utilizaram-se nomes fictícios de constelações para cada diretor participante e sua respectiva escola (em um único nome). Com inspiração na perspectiva metodológicas das constelações de Charlot (2000), denominamos os dez diretores (e suas instituições) em constelações, com nome de: Águia, Andrômeda, Cão Maior, Cão Menor, Capricórnio, Cassiopeia, Centauro, Pavão, Sagitário e Ursa Maior.

Caracterização dos diretores escolares participantes e suas Unidades de Ensino (UE)

A idade dos diretores participantes varia entre 31 a 46 anos. Quanto ao gênero, identificaram-se como 50% masculino e 50% feminino.

Quadro 2 – Tempo de exercício na função dos diretores participantes

Unidades	Há quanto tempo exerce no total a função de diretor de escola?	Há quanto tempo exerce a função de diretor de escola neste município?
01	4 anos	4 anos
02	3 anos e 7 meses	3 anos e 7 meses
03	1 ano e 6 meses	1 ano e 6 meses
04	4 anos	4 anos
05	2 anos	2 anos
06	2 anos	2 anos
07	4 anos	4 anos
08	3 anos	3 anos
09	20 dias	20 dias
10	6 anos	4 anos

Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

Os profissionais são todos brasileiros e residem na cidade pesquisada, no Estado de São Paulo. Todos são graduados em Licenciatura em Pedagogia, conforme exigência do provimento do cargo no concurso público, mas seis deles também possuem outras graduações, como: Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Matemática (2), Licenciatura em História e Licenciatura em Física. Apenas um está com outro curso de graduação na sua fase final: Licenciatura em Letras.

A maioria (sete diretores) possui especialização em uma ou mais áreas, como: Psicopedagogia (2), Gestão Escolar, Gestão Escolar em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento na Educação Infantil, Educação Especial (3), Educação Especial em Deficiência, Expressões Urbanas, Escola Outra (UFSCar), Educação Étnico-racial, Ludopedagogia, Matemática, Estatística, Docência de Ensino Superior etc.

No momento da coleta de dados, um profissional estava cursando uma especialização em Educação Infantil. Também, havia um diretor com mestrado e doutorado na área de Engenharia Mecânica e Ciências da Natureza.

Análise dos dados

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 2018) possuem estudos relacionados aos saberes de professores e acreditam que estes sejam diferenciados, pois para os autores, todo saber é plural "[...] formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência". Outra autora, Pimenta (1996), também, afirma que os saberes dos docentes fazem parte do processo de construção do sujeito, da sua identidade profissional.

Apesar de esta pesquisa estar relacionada com os saberes dos diretores, sabemos que todos eles um dia iniciaram suas carreiras profissionais na docência. Dessa forma, a partir dos relatos e das análises, conforme as figuras do aprender – com início na escolha de ser docente, até chegar à profissão de gestor escola r–, foi possível identificar os elementos que compuseram as três constelações/dimensões como categorias de análise.

Para sistematizar estas categorias de análises, foram utilizadas as escritas do Balanço do Saber de cada um dos diretores participantes, além de seus dizeres durante o grupo focal. Com o auxílio de vários quadros e tabelas, foi possível classificar os dados com a premissa do referencial teórico da RcS e das figuras do aprender (Charlot, 2000): saberes teóricos, práticos e relacionais.

Foram estabelecidas três Constelações/Dimensões:

1) Saberes da profissão: *validação e compreensão das funções do diretor;*

2) Saberes técnico-racional: *necessidades da organização e do cotidiano escolar;*

3) Saberes do convívio: *situações de conflitos, diálogo e escuta ativa.* Ao analisar essas constelações, percebeu-se o entrelaçamento entre as figuras do aprender acadêmico, prático e relacional, visto que o próprio Charlot (2000) afirma que esta separação se caracteriza como uma forma didática para compreensão da Relação com o Saber (RcS).

Em alguns momentos, durante as análises, tivemos certa dificuldade de "classificar" esses saberes, principalmente, os que relacionados com as funções diárias e emergenciais dos diretores participantes. A seguir, descreveremos com mais detalhes cada uma destas constelações/dimensões.

1. Constelações/Dimensões – Saberes da profissão: validação e compreensão das funções do diretor

Os diretores participantes, o tempo todo, validaram as figuras do aprender relacionados com as suas funções e com compreensão de que o cargo de diretor de escola compunha certa complexidade, em razão dos diferentes fenômenos educacionais. Por isso, relataram ter necessidade de obter mais conhecimentos acerca de assuntos urgentes, de diversos campos do saber, inclusive levando em conta as interações intra e interpessoais. Isto é, a Relação com o Saber (RcS) deles consigo mesmos, deles com os outros e deles com o mundo (Charlot, 2000).

Ao averiguar o **saber teórico**, a princípio, nas falas dos diretores participantes, ficou nítida a ligação que fazem com os saberes de disciplinas que cursaram durante a graduação.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) compreendem como saberes das disciplinas:

> [...] que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade, tal qual se encontram hoje integrados "sob a forma de disciplinas" (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 221).

Ainda de acordos com estes autores, para validar a profissão docente, os professores se reportam aos saberes da formação profissional:

> "saberes da formação profissional" (ciência da educação e teorias pedagógica), ou seja, o conjunto dos saberes transmitidos pelas

> instituições de formação de professores (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 219, grifos do autor).

Nas falas dos diretores participantes, também, obtivemos esses saberes da profissão com a validação e compreensão das funções do diretor, visto que deram certa importância para o conteúdo de disciplinas feitas na graduação e/ou formação profissional. Segundo Charlot (2000), este posicionamento se configura na Relação com o Saber (RcS), na figura do aprender de **saberes teóricos (saber-objeto),** conforme o Diretor 5**:**

> E eu tive essa base, né? Das matrizes aí teórico-metodológicas, vamos pensar: da Sociologia, Filosofia, Psicologia da Educação, é…E a questão das Políticas Públicas" (Diretor 5 - grupo focal).

Para o Charlot (2000), uma informação – sobre qualquer assunto – só se torna um "saber" se o sujeito se apropria daquela temática. Ao contrário, trata-se apenas de uma informação que será esquecida. Além disso, esse saber, só se transforma em um conhecimento quando o sujeito consegue apropriar-se desta temática relacionando com outros saberes já existentes, pois, desta forma, estabelece que um novo saber – de acordo com a sua subjetividade e suas vivências – se transformará em um conhecimento com significado único para ele. Nesse sentido, Rita C. R. Silva (2022, p. 88) diz que: "[...] a ocupação da posição social objetiva e subjetiva influenciam nos processos e atividades implicados nos diferentes tipos de aprender [...], e a maneira como o saber é apropriado por cada sujeito".

Existe uma pluralidade de saberes que são centrais para exercer as funções do diretor e esses saberes são oriundos da urgência de realizar atividades práticas no cotidiano escolar. Estes **saberes práticos ou experienciais** relacionam-se com a razão instrumental do saber-fazer, possibilitando aos diretores habilidades para resolução de problemas, de supor, de decidir, de adaptar-se etc.

Ao ouvir os diretores, identificamos que nem sempre uma figura do aprender **saber teórico** acaba se tornando um **saber prático**, como pode ser observado no relato do Diretor 3.

> É… com **modelos tradicionais**, e até com modelos que eu tive de diretores de escola, pensando assim, em momentos: o que tal diretor faria se tivesse nessa situação [...], ou alguma situação que eu vivi na escola como professor, e eu, **puxo da memória a postura do diretor naquele momento**, e às vezes eu acerto, às vezes eu erro, porque, às vezes eu acabo sendo autoritário, sem querer ser (Diretor 3 – grupo focal, grifos nossos).

O Diretor 3 tem um conhecimento teórico adquirido, em suas formações inicial ou continuada, de que o modelo tradicional pedagógico é algo que deve ser superado. Contudo, mesmo com esta perspectiva teórica em vista, em sua prática, ele não consegue exercer suas funções de outra forma menos tradicional.

Apesar dos saberes práticos e experienciais geralmente serem caracterizados pelo saber-fazer, pela experiência mais prática e cotidiana, Pimenta (1996), referindo-se à teoria da reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação de Schön (2000), afirma que o saber-fazer provém da prática reflexiva.

Segundo Schön (2000), a prática reflexiva está baseada no conhecimento, na ação e em três tipos de reflexão: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sofre a reflexão na ação. Schön (2000) teve sua teoria embasada na investigação de Dewey[4] que defende a perspectiva do aprender fazendo. A reflexão na ação é o ato de refletir durante a ação, e a reflexão sobre a reflexão na ação,

[4] John Dewey (1859-1952) foi um filósofo, psicólogo e educador norte-americano, considerado um dos principais expoentes do **pragmatismo** e um dos fundadores da educação progressista. Ele defendia que o aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando os alunos estão **ativamente envolvidos** no processo, uma ideia que ficou conhecida como **"aprender fazendo"** (*learning by doing*). Dewey influenciou fortemente as teorias de aprendizagem ativa e reflexiva, inspirando pensadores como Donald Schön entre outros que defendem uma educação mais crítica e participativa.

traduz-se na busca pela compreensão do ato de conhecer na ação, o que contribui para desenvolver um conhecimento inesperado.

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991):

> [...] A experiência provoca assim um efeito de retorno crítico (*feedback*) aos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes; e por isso mesmo ela permite a(ao)s professore(a)s retomar seus saberes, julgá-los e avaliá-los, e então objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 231).

Uma questão que apareceu na escrita do Balanço do Saber dos diretores Capricórnio e Centauro foi a de se sentirem sobrecarregados com funções cotidianas que exercem, prejudicando a qualidade e a aquisição de novos saberes:

> Infelizmente o apoio técnico, de funcionários na Educação Infantil é escasso e acaba **sobrecarregando o gestor escolar**, o que dificulta a qualidade e eficiência na aquisição de saberes. Para além, acreditamos ser de **extrema importância a solução no quadro de funcionários para alcançar tal qualidade de trabalho** (como também saúde física e mental) e formações continuadas, pois associadas com a prática são fundamentais (Diretor Capricórnio – Balanço do Saber, grifos nossos).

> Principalmente nesse município que os CEMEIS não contam com equipes gestoras, **acaba centralizando tudo no diretor** (Diretor Centauro – Balanço do Saber, grifos nossos).

Este desabafo não é algo novo, visto que Bozeman e Feeney (2007) trazem em suas pesquisas as mesmas questões preocupantes, relacionadas ao diretor ter de exercer a função ou cargo com tempo insuficiente, em razão da grande demanda e afazeres que precisa cumprir. Os diretores reclamam que necessitam de novos saberes para realizar o trabalho diário, por isso sentem-se sobrecarregados com procedimentos, condutas e demandas que precisam resolver.

Autores como De Stercke, Temperman e Lièvre (2010) acreditam que os profissionais da educação costumam enfrentar sozinhos inúmeras dificuldades pedagógicas, pessoais (psicológica e motivacional) e socioprofissionais (inserção na profissão e nas equipes escolares). Esse contexto, indicado pelos diretores, reflete uma compreensão da sua profissão, evidenciando necessidades de **saber relacional:**

> E o que mais me pegou nesse processo todo foi **estar solitário**: porque quando eu era professor, eu conversava com meus pares, e **como diretor eu não consigo conversar com os meus pares**… porque as escolas estão longe, a gente não tem este momento de troca (Diretor 3 - grupo focal, grifos nossos).

O Diretor 3 identificou que trabalha de forma solitária. Isso corrobora com as dificuldades de assimilar saberes por falta de trocas entre os seus pares. Também sente a necessidade de formações inicial ou continuada, cuja finalidade seria prepará-lo para o fazer da gestão da escola. Essas situações revelam uma necessidade de, com outros diretores, validar um **saber relacional** sobre seus desafios, por meio de diálogo.

Segundo Van Jaarsveld, Mentz e Challens (2015), o sentimento de solidão, de estar sozinho, é comum entre os diretores. Geralmente, um diretor possui certa liderança em sua escola, pois, querendo ou não, ele é o responsável por tudo que ocorre no espaço escolar. Mas, existem antigas questões nessa área que não foram resolvidas, desmotivando-os em suas funções. Isso foi abordado pelo diretor Pavão, que acredita que é importante ter paciência e uma boa relação com os professores, funcionários e com a comunidade (familiares), pois há a necessidade de acolhimento e de resolução de problemas que nem sempre ficam supridos:

> Na gestão pessoal ter tolerância, paciência para trabalhar com professores e funcionários. **Saber se comunicar** com a comunidade para ter uma boa relação entre família e os profissionais que trabalham na escola (Diretor Pavão – Balanço do Saber. Grifos nossos).

Estes sentimentos e necessidades devem ser motivos de reflexões sobre o que está acontecendo, pois urge a necessidade de haver mudanças, e estas podem ocorrer por meio de um saber relacional, com foco na comunicação.

Outra questão relacionada à constelação *Saberes da profissão: validação e compreensão das funções do diretor* foram os **não saberes** dos diretores participantes, isto é, conhecimentos que eles declararam não possuir, mas que consideram importantes para exercer sua profissão. Entre os exemplos, destaca-se o diretor Capricórnio que, em seu Balanço do Saber, indica a falta de apoio técnico da educação infantil e falta de formações continuadas.

Já diretor Cassiopeia, em seu Balanço do Saber, relatou sobre a dificuldade de resolver situações rápidas, e gostaria de obter formação sobre problemáticas do cotidiano de forma mais técnica e estratégica. E o diretor Ursa Maior, em seu Balanço do Saber, disse não saber utilizar todos os protocolos e procedimentos necessários para gerir a escola, apontando para falta de formação do profissional na área administrativa. A constelação/dimensão, a seguir, trata destas questões técnico-racionais.

2. Constelações/Dimensões – Saberes técnico-racional: necessidades da organização e do cotidiano escolar

As funções do diretor exigem certo acúmulo de **saberes teóricos**, mas só isso não é suficiente, pois o trabalho do dia a dia necessita de uma aprendizagem constante, no que se refere aos acordos e as conversas assertivas que sejam eficazes para a cultura organizacional da escola. A constelação 2, *Saberes técnico-racional: necessidades da organização e do cotidiano escolar*, analisa os dizeres dos diretores participantes nesta perspectiva da organização do cotidiano, com questões frequentes em suas funções, como: buscar aperfeiçoamento pedagógico; ter conhecimento do estatuto e das leis orgânicas do município; utilizar tecnologia e plataformas *on-line*; ter noção de direito e administração pública; plasticidade e

recursos técnicos; comunicação e noção de arquitetura e infraestrutura de espaço público etc.

Isto implica eliminar posturas antidemocráticas, implementando o trabalho coletivo e colaborativo (Luiz, 2024) que incentive mudanças e caracterizem uma gestão democrática. Nesta perspectiva, o diretor não é o único que possui verdades imutáveis, mas alguém que compartilha com todos os sujeitos envolvidos com a escola. Há na democracia possibilidades de organizar melhor o cotidiano escolar, na escrita do Balanço do Saber, do diretor Centauro:

> O entendimento das leis e das teorias não te preparam para o dia a dia. Fazer pautas de reuniões, verificar estoques de merenda, material de limpeza, escritório, material pedagógico e diversas outras coisas **me fez perceber a importância da gestão democrática e no incentivo do trabalho colaborativo/coparticipativo** (Diretor Centauro – Balanço do Saber, grifos nossos).

O Balanço do Saber do diretor Cão Menor evidencia, também, os **saberes práticos** que exigem um **saber teórico** na organização do cotidiano escolar:

> Outros saberes também chegaram nesse trajeto: **os fazeres administrativos, a gestão dos recursos financeiros, gestão dos recursos humanos; gestão de materiais e patrimônio, dentre outros.** Todos esses saberes nem se quer foram vistos por mim na graduação, entretanto, sem eles a escola fica engessada e não avança porque desta dimensão técnico-administrativa depende todas as outras (Diretor Cão Menor – Balanço do Saber, grifos nossos).

No **saber prático,** as necessidades da organização e do cotidiano escolar precisam ser caracterizadas por um importante envolvimento de todos, uma postura democrática, em que são preservados o diálogo e a escuta ativa (Luiz, 2024). Mesmo em ações urgentes, mantém seu caráter democrático com decisões no âmbito coletivo, dando qualidade ao ambiente escolar e respeitando as especificidades de cada sujeito, situação ou local.

O saber técnico-racional e de organização escolar envolve **saberes relacionais**:

> Um dos **grandes desafios da função é a gestão de pessoas**, já que nossa função exige lidar com demandas da Secretaria Municipal de Educação do Departamento Pedagógico, Supervisão, Secretaria de Pessoas, Agricultura entre outras. As demandas da comunidade: atendimento às crianças e aos munícipes, além das demandas de professores e funcionários da unidade escolar (Diretor Cão Maior – Balanço do Saber, grifos nossos).

Segundo Lima (1998), existem vários fatores que influenciam o ponto de vista teórico sobre a organização escolar, a participação e o envolvimento dos atores da escola em decisões importantes. Entre eles, os saberes técnico-relacionais são fundamentais para funcionamento da escola, na organização do cotidiano escolar. Neste texto, defende-se que estes saberes precisam ser construídos a partir de decisões coletivas, garantindo maior abrangência e conhecimento da realidade, assim como a definição dos objetivos e metas de onde se pretende chegar.

Ao planejar uma escola democrática com perspectiva de autonomia relativa (Barroso, 1996), os diretores permitem a participação de todos, assim como a identidade pedagógica coletiva, um processo dinâmico, diário, de inter-relações, o aprender com o outro (Charlot, 2000). A escolha não é semântica, mas determinada pela possibilidade de um saber que humaniza, isto é, pela Relação com o Saber (RcS) e a criação de relações aprendentes e colaborativas. Uma postura oposta ao autoritarismo, um saber relacional que aprende e respeita na e com a diversidade (Luiz, 2024).

3. Constelações/Dimensões – Saberes do convívio: situações de conflitos, diálogo e escuta ativa

Outras questões, observadas na escola e que tem desafiado o trabalho diretor, estão relacionadas ao período pós-pandêmico

(Covid-19), principalmente, a temática da saúde mental de estudantes e servidores públicos, em geral. Vasquez *et al.* (2022) fizeram uma análise acerca do efeito da pandemia em estudantes ao longo do período de isolamento social em que aulas eram ministradas de maneira remota. Os autores destacam a relevância da escola para a rotina, que é um espaço de convivência e relacionamento social, fatores essenciais para a saúde mental da comunidade escolar.

A constelação 3 – *Saberes do convívio: situações de conflitos, diálogo e escuta ativa* analisa os dizeres dos diretores participantes, destacando questões desafiadoras frequentes em suas funções, como: enfrentar relações de poder na escola e na Secretaria Municipal de Educação; humanizar as relações internas e externas; buscar a mediação de conflitos; amenizar os choques geracionais; saber dialogar, informar e interagir de forma mais eficaz etc.

Com a análise do grupo focal, foi possível verificar que os diretores possuem **saberes teóricos:**

> Eu vejo que **a teoria, ela embasa**, por exemplo, **40%, 50% da nossa prática**. Então, realmente, o que me sustenta muito é eu ter visto os diferentes autores sobre o desenvolvimento do comportamento, o desenvolvimento da psicologia [...] isso me embasa muito (Diretor 1-grupo focal, grifos nossos).

A Relação com o Saber faz parte de constantes transformações e, no caso dos diretores, passa a integrar a sua identidade (subjetividade), constituindo-se em elemento fundamental para a resolução de situações de conflitos (relações e convivências). Dessa maneira, são caracterizados como **saberes teóricos e práticos**, mas, também, **relacionais**.

A formação do diretor acontece na formação inicial do professor, por isso, nem sempre existe uma associação entre a sua primeira formação (graduação – Licenciatura) e a prática cotidiana. Por vezes, nem existe conexão com os saberes que foram mobilizados na experiência da docência. Como já dito, o que dificulta a ação dos

diretores, muitas vezes, está relacionado à ausência de formações inicial e continuada, com saberes práticos e relacionais.

As falas do Diretor 3 e do Diretor 2, durante o grupo focal, trazem uma perspectiva de saberes de disciplinas, ou de saberes de formação profissional (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991), em que a resolução de situações de conflitos pode ser resolvida com saberes teóricos:

> Às vezes, eu me pego, **tentando puxar essas teorias, na memória**, quando tem um conflito, uma tensão, e **eu acabo pegando** assim, modelos da minha formação (Diretor 3 – grupo focal, grifos nossos).

> A Psicologia da Educação. E parece que não, mas, sabe quando você aprende e fica? Então, toda vez que eu ia prestar um concurso, eu acabava me remetendo a isso: **o conhecimento teórico** (Diretor 2 – grupo focal, grifos nossos).

Têm inúmeras formas de descrever como as situações de conflitos ou a ausência de diálogo impactam a trajetória do estudante. Uma das consequências mais desastrosas é a evasão escolar. Nesse contexto, a figura do aprender relacional também aparece várias vezes com destaque para a questão da empatia e do olhar para o estudante:

> Desenvolver o **senso de justiça, mas sem perder a empatia**. Não se perder nas demandas, conservando **o foco principal da nossa ação pedagógica que é a criança**. São todos saberes que tive que desenvolver (Diretor Ursa Maior – Balanço do Saber, grifos nossos).

> [...] o saber mais importante de todos e que foi o divisor de águas para me manter no cargo foi **lidar e mediar os conflitos e tensões causadas pelas paixões e relações de poder**. Neste processo, humanizar as relações é o ponto de partida para compreender o papel de cada agente na gestão democrática da escola (Diretor Cão Menor – Balanço do Saber, grifos nossos).

A escola com participação democrática não elimina seus conflitos, ao contrário, espera-se que haja diversidade de opiniões,

divergências. Isso implica cuidar das relações para que não ocorram situações de violência (de diversos tipos), por isso a importância de refletir sobre novas formas de conduzir os conflitos escolares. Nesse cenário, o diretor possui a função de planejar ações integradoras, com escuta ativa e relação de confiança entre os sujeitos. É ele quem estabelece o diálogo com os profissionais da educação e otimiza as habilidades e capacidades particulares de cada um, em prol do todo da escola.

Ao refletir sobre saberes do convívio e situações de conflitos, entende-se que há uma potencialidade positiva, especificamente, no que diz respeito à articulação dos espaços na instituição escolar de escuta e de acolhimento, aspecto essencial para a melhoria das relações. Por outro lado, a ausência reflexões sobre a temática, há predominância de ações centralizadoras, posições autoritárias que, muitas vezes, culminam em mais conflitos, tensionando cada vez mais os espaços de dentro e de fora da escola.

Considerações Finais

Este capítulo trouxe resultados de uma dissertação de mestrado realizada no âmbito do PPGE/UFSCar sobre os saberes teóricos, práticos e relacionais de diretores de escolas municipais de uma cidade paulista de médio porte.

Com base nas análises, percebeu-se que as figuras do aprender (saberes teórico, práticos e relacionais) de Charlot (2000) estiveram o tempo todo correlacionadas, como mencionado anteriormente. No entanto, observou-se que os diretores participantes valorizaram mais as informações, saberes e conhecimentos provindos de suas ações empíricas, isto é, na prática cotidiana:

> As atribuições são muitas e vamos adquirindo: **os conhecimentos necessários no dia a dia, na maioria das vezes de forma empírica** (Diretor Cão Maior – Balanço do Saber, grifos nossos).

> Penso que **a teoria e todas as reflexões sobre a prática ajudaram** muito, mas em grande parte, **foram insuficientes** (Diretor Cão Menor – Balanço do Saber, grifos nossos).

Tardif (1999) indica que os conhecimentos teóricos mobilizam e são utilizados em diversos contextos: no trabalho do dia a dia, ou em expedientes de formação, ou ainda nas ações e pesquisas que constituem os saberes e as trajetórias da carreira de um educador etc.

Em geral, os graduandos ou participantes de uma formação continuada buscam resolver a ruptura da lógica disciplinar da universidade (ou local onde recebeu a formação) que, por vezes, fragmenta os saberes e impede a socialização profissional. O autor entende que é urgente para qualquer educador refletir sobre a própria prática para minimizar o abismo existente entre teoria e prática (Tardif, 1999).

Para Luiz (2024), refletir sobre os saberes acadêmicos, práticos e relacionais possibilita aos diretores compreender situações relacionadas a sua escola. Este processo vai além da definição de regras ou punições para comportamentos tidos como inadequados. Trata-se, sobretudo, de estabelecer a cultura colaborativa, a escuta ativa, a comunicação não violenta etc. (Luiz, 2024). Uma forma possível de estabelecer esta perspectiva teórica é quando compartilharmos sentimentos e reconhecemos as diferenças. Os sujeitos que compõem a escola e a sociedade possuem posturas, preferências e valores diferentes, e é essencial que sejam respeitados em seus direitos garantidos por leis. Por isso, é essencial promover situações que despertem a sensibilidade e a empatia.

Nesse sentido, acredita-se que esta dissertação e suas análises puderam subsidiar novos estudos sobre a gestão escolar, inclusive no município estudado, além de possibilitar reflexões sobre a formação continuada de diretores escolares.

Referências

BARBOSA, M. S. Desafios da gestão escolar na percepção dos diretores. **REBENA – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 85-109, 2023.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. *In:* BARROSO, J. (org.). **O estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 167-189.

BOZERMAN, B.; FEENEY, M. K. Toward a useful theory of mentoring: a conceptual analysis and critique. **Administration & Society,** Thousand Oaks, v. 39, n. 6, p. 719-739, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED. **Censo Escolar da Educação Básica, 2023**. Resumo Técnico. Versão preliminar. Brasília, 2024.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000. 93 p.

CHARLOT, B. (org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001. 152 p.

CHARLOT, B. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 17-34, jul./dez. 2002.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa - métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

DE STERCKE, J.; TEMPERMAN, G.; DE LIÈVRE, B. **A propos du mentorat en enseignement**: contribution à la réflexion sur le mentorat, dans le cadre du cycle réflexif de l'Association Belge des Professeurs de Français (ABPF). Mons: Université de Mons, 2010. p. 1-9.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. Tradução do francês por Eliane das Neves do Moura. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DIEB, M. Figuras do aprender em um ambiente virtual de aprendizagem: analisando o Teleduc. **Educ Tecnol**., Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 14-19, set./dez. 2009.
HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. A técnica de pesquisa de grupo focal: contribuições à educação. **Revista Cocar**. v. 14, n. 28, jan./abr. 2020, p. 10-16. ISSN: 2237-0315.
INOUE, A.; AMADO C. (coord.). **Diretor escolar**: função, rotina e prática. Salvador: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2019. 136 p.
LIMA, L. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga: Universidade do Minho, 1998.
LUIZ, M. C. (org.). **Mentoria de diretores de escola:** orientações práticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 187 p.
LUIZ, M. C. **Formação de diretores de escola**: uma proposta metodológica em mentoria. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.
MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research.** 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 1997.
PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.
PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.
RIBEIRO, S. G. C. Relação com o saber (RcS) como objeto de estudo. **Cadernos da Pedagogia**, v. 17, n. 37, p. 318-331, jan./abril 2023. Disponível em: https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1948/846. Acesso em: 6 ago. 2024.
RODRIGUES, F. S. S. **A relação do professor com o saber no ensino remoto mediado pelas novas tecnologias digitais:** a formabilidade do sujeito biográfico. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.
SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
SILVA, C. M. P. **Saberes de diretores sobre as dimensões da administração escolar.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São

Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: https://repositorio. ufscar.br/handle/ufscar/16364. Acesso em: 6 ago. 2024.
SILVA, F. C. Saberes dos diretores e a cultura colaborativa. *In*: LUIZ, M. C. (org.). **Mentoria de diretores escolares:** formação e contextos educacionais no Brasil. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021. p. 99-134. Documento eletrônico. ISBN 978-65-86891-11-9.
SILVA, M. L. C. **Saberes e não saberes de diretores:** relações intra e interpessoais em ambientes escolares. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.
SILVA, R. C. R. **Gestão democrática participativa:** uma análise sobre os saberes dos diretores escolares. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.
SOUZA, A. C. **Desafios escolares na compreensão dos diretores brasileiros:** evidências da relação com o saber. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.
TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Rio de Janeiro: PUC, 1999.
TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação,** v. 4, p. 215-234, 1991.
VAN JAARSVELD, MC; MENTZ, PJ; CHALLENS, B. Mentorskap para iniciantes na escola. **Tydskr. geesteswet.**, Pretória, v. 55, p. 92-110, março de 2015.
VASQUEZ, D. A. *et al.* Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. **Saúde debate**, v. 46, n. 133, p. 304-317, abr. /jun. 2022.

CAPÍTULO 6

A RELAÇÃO COM O SABER E A BIOGRAFIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM ÂMBITO EDUCACIONAL[1]

Bruna Maria Montesano
Fabiana da S. Santos Rodrigues
Flávio Caetano da Silva

Introdução

Sabe-se que pela Educação os sujeitos passam por um processo dinâmico de formação e (trans)formação, interagindo de forma constante com informações, conhecimento ou saberes que estão à sua volta nos diferentes contextos socioculturais. Essas interações geram mais que um simples "conteúdo", pois a relação com o saber e o aprender é uma construção constante de sentido, uma vez que os sujeitos articulam suas vivências e experiências com os saberes que encontram. Desta forma, faz-se necessário compreender como essa relação ocorre, como os sentidos são atribuídos e de que maneira eles moldam a trajetória de aprendizado desses sujeitos.

Entre as perspectivas teóricas que abordam o assunto e como se dá a relação do saber com o sujeito, duas se destacam: a Relação com o Saber (RcS), proposta por Charlot (2000), e a biografização, proposta por Delory-Momberger (2014). Ambas apresentam contribuições fundamentais para que ocorra a compreensão sobre como os sujeitos constroem o sentido em suas trajetórias de aprendizagem. Charlot explora a relação subjetiva e simbólica entre o sujeito e o saber, considerando os aspectos afetivos,

[1] https://doi.org/10.51795/9786526519752153173

culturais e histórias que constroem esse vínculo. Já a teoria da biografização, proposta por Delory-Momberger, permite que seja possível analisar as experiências e histórias de vida que moldam a trajetória feita pelo sujeito durante o período de ensino-aprendizagem, destacando a centralidade na formação identitária de cada pessoa.

Ao analisar essas duas perspectivas teóricas, evidenciam-se as contribuições para desenvolver a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, mostrando como os sujeitos constroem o sentido de suas aprendizagens e ressignificam suas relações com o saber ao longo de sua vida. Trabalhando com essas duas perspectivas teóricas, lançaremos luz sobre a importância das práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam as trajetórias individuais, possibilitando, assim, uma educação mais significativa e transformadora.

Este artigo trata das intersecções e contrastes entre a teoria da relação com o saber e a abordagem biográfica, buscando evidenciar como esses referenciais teóricos dialogam na compreensão da formação educacional e subjetiva dos sujeitos. O presente estudo visa colaborar com os processos que tratam da formação do sujeito, compreendendo-o de forma integrada com suas experiências de vida e os saberes que lhes são significativos.

As reflexões propostas objetivam contribuir para um olhar mais integrado sobre os processos que envolvem o saber e o aprender, entendendo-os como um movimento de construção e constituição do sujeito, em permanente diálogo com seus desejos, sentidos, ou seja, com suas experiências de vida. Abordamos dois pontos: o saber como experiência biográfica; e a centralidade no sentido.

A Relação com o Saber em Bernard Charlot

De acordo com Charlot (2000), a relação com o saber vai muito além de um acúmulo de habilidades e de informações. Trata-se de um processo que interliga o sujeito ao mundo à sua volta, as

pessoas que habitam esse mundo e a ele próprio, possibilitando ao sujeito o saber e aprender. Este processo, que envolve o aprender e o saber, tem início no nascimento e só se encerra com o fim do ciclo de uma vida.

Ainda de acordo com o autor, o ser humano é um sujeito social e singular, visto que é a singularidade do ser humano que certifica a sua existência focada em sua história, mesmo quando compartilhada com outras pessoas Charlot (2009). Neste contexto, a existência humana só se dá quando ocorre a socialização com o outro; na ausência deste, o homem não consegue se humanizar. Segundo Oliveira (1997), o homem biológico se transforma em ser social por meio do processo de internalização de atividades, comportamentos e signos culturalmente desenvolvidos pelos sujeitos que estão à sua volta. Ou seja, o sujeito para se tornar homem precisa aprender a conviver em um mundo que já está pronto, apropriando-se dele para se tornar um ser humano. A partir disto, podemos afirmar que o aprendizado ocorre por meio da apropriação dos saberes, bem como desenvolver e controlar atividades, além de relacionar-se com o outro e consigo próprio.

Para esclarecer este processo que interliga e conecta o sujeito ao mundo, o autor propõe três dimensões: o saber como objeto; o ato de aprender uma atividade prática; e o saber que diz respeito às questões relacionais. Neste sentido, compreendemos que o ato de aprender engloba as condições, os meios, a mobilização para o aprendizado. Assim, aquele que aprende é sempre o sujeito de desejo (Lacan, 2008) que atribui sentido e significado ao que aprende (Charlot, 2000), a partir de suas experiências individuais e sociais (Delory-Momberger, 2014; Charlot, 2000).

A biografização em Christine Delory-Momberger

A perspectiva biográfica descrita por Delory-Momberger (2014) reconhece a vida como contexto possível de interpretar, analisar e narrar, de modo que a biografização é tratada como um

processo de construção do sujeito a partir do significado que ele próprio atribui às suas experiências vividas. Para a autora, o sujeito é constituído pela sua história pessoal, entrelaçada às estruturas sociais que o cercam.

Existem cinco elementos centrais que permitem a construção da biografização, são eles: a construção do sentido, a reflexividade, a relação entre o eu-Outro, a dimensão educativa e o imperativo biográfico.

A construção do sentido ocorre quando o sujeito dá sentido às suas vivências, incorporando-as à sua história pessoal. Desse modo, a construção é mediada pelo contexto cultural e social que Delory-Momberger chama de processo de construção de campo social da biografia.

Para que ocorra o processo de biografização é preciso que o sujeito seja capaz de refletir sobre suas vivências e relações entre o eu e o outro. É neste momento que o sujeito faz a análise e reconstrução da sua história, reconhecendo as conexões entre eventos que já ocorreram, a sua percepção sobre o presente e as suas projeções para um futuro, construindo, desta forma, um projeto de si.

É preciso lembrar que o processo de biografização é transpassado pelas condições sociais, econômicas e culturais, ou seja, o contexto social molda as possibilidades de ser e agir do sujeito.

Já na dimensão educativa, é possível afirmar que o processo de biografização é entendido como um processo de formação contínua do sujeito, pois, a partir do momento que ele revisita sua trajetória, é capaz de aprender sobre si mesmo e se reconfigurar no presente que está vivendo (Delory-Momberger, 2014).

O imperativo biográfico, portanto, é quando o sujeito sabe quem é, dá sentido para a sua vida e mostra para o mundo, transformando-se no autor de sua própria vida.

Para Dominicé (2006), o imperativo biográfico, além de transformar o sujeito em autor de sua própria história, também mostra como ele se posiciona na sociedade, podendo transformar-se em um recurso pedagógico.

> A atividade biográfica consistiu ontem em elucidar como nos tornamos o que somos ou como aprendemos o que sabemos. Importa, sem dúvida, que no futuro o trabalho reflexivo sobre a história de nossa vida se centre, sobretudo, sobre o que nos vai permitir aprender a crescer, a ganhar em lucidez sobre a sorte do mundo e a desenhar o que é verdadeiramente, para nossas sociedades, questão de vida ou de morte (Dominicé, 2006, p. 356).

Nesta conjuntura, é possível compreendermos que a educação emerge como uma ação privilegiada de produção de significados, que possibilita integrar a trajetória individual com a trajetória cultural e social.

Convergências entre Charlot e Delory-Momberger

As perspectivas teóricas de Bernard Charlot e Christine Delory-Momberger dialogam em diversos aspectos, principalmente quando reconhecem que a aprendizagem é inseparável da subjetividade e da história de vida do sujeito. Dito de outro modo, há uma profunda relação entre as duas perspectivas no que tange à centralidade no sujeito e nas suas experiências como processo educativo. Ambas enfatizam que a aprendizagem é intrínseca ao ato de viver, visto que o saber, para Charlot, e a biografização, para Delory-Momberger, são processos que se constituem a partir das relações da subjetividade.

Para Delory-Momberger (2014), a biografização permite ao sujeito organizar e dar sentido a suas experiências; e para Charlot (2000; 2020) o saber é sempre construído sendo mediado pela história de vida do sujeito. Isso significa que o saber não é tido apenas como um conjunto de informações transmitidas de maneira neutra e objetiva, mas envolto em significados e sentidos construídos a partir da relação que este sujeito estabelece com mundo, com os outros e consigo. Assim, o saber, para os autores, é interpretado como algo que é construído ao longo da vida do ser humano, tendo caráter pessoal, relacional e experiencial. Essa

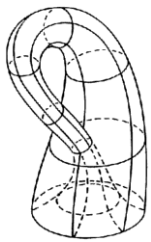
concepção demonstra que não é possível dissociar a aprendizagem e o saber da vida de quem aprende da sua trajetória de vida, suas vivências e experiências.

Charlot (2000) frisa que o saber não se dá de forma descontextualizada, pois é sempre carregado de significados pessoais e de contextos. Para o autor, o processo de ensino-aprendizagem é compreendido como um processo contínuo e dinâmico, o qual ocorre durante toda a vida. Para ele, o saber é fruto de uma experiência de vida, no qual a pessoa traz em sua bagagem, suas próprias interpretações, suas vivências e experiências anteriores ao processo de aprendizagem que será submetido. Dito de outra forma, o que sabemos e o que aprendemos está diretamente influenciado pela maneira como nos relacionamos com o mundo.

Por este motivo, podemos dizer que, para Charlot, o conhecimento é constantemente construído e reconstruído por meio do que é vivido, portanto é subjetivo. Lacan (2008) explica a subjetividade com a metáfora da garrafa de Klein, pois esta exemplifica que não há limite entre o dentro e o fora.

Como ela é um objeto topológico, não existe um limite claro entre a parte interna e a parte externa, sendo a metáfora para ilustrar a construção do processo da subjetividade, mostrando a relação eu-Outro; devemos entender o outro como sendo o mundo social, simbólico e cultural.

Figura 1. A garrafa de Klein



Fonte: Ask a Mathematician / Ask a Physicist[2].

[2] Disponível em: https://www.askamathematician.com/2012/05/q-what-would-life-be-like-in-higher-dimensions/. Acesso em: 20 dez. 2024.

A garrafa de Klein se torna uma potente metáfora para a compreensão da subjetividade para Lacan, porque ela consegue mostrar a continuidade do sujeito, consciente e inconsciente. Para o psicanalista, a subjetividade é formada pelo desejo e pela linguagem, atravessando barreiras e sem conseguir formar-se em uma unidade fixa. Além disso, a garrafa transmite a ideia de que, para o autor, o sujeito é sempre marcado pela falta, ou seja, nunca está completo.

Delory-Momberger compartilha desta perspectiva ao ressaltar a importância da experiência pessoal na construção do saber, visto que o sujeito está sempre em formação. Para a autora, o processo de ensino-aprendizagem não deve ser separado da vida pessoal. Ela afirma que o saber está claramente ligado ao modo de como o sujeito compreende o mundo que está a sua volta e a forma como vive nele, seja na família, no trabalho, nas vivências cotidianas e até mesmo no ambiente escolar.

Para Vygotsky (2010), o sujeito só desenvolve seu aprendizado no ambiente escolar, pois há uma "pré-história" envolvida nesse novo aprender. Ou seja, o aprender no ambiente escolar é precedido de conhecimentos e aprendizados construídos no âmbito social e familiar. Desta forma, a escola não deve negar esse conhecimento prévio, considerando que o aprender e o desenvolvimento do sujeito estão interligados desde o nascimento até seus últimos dias (Vygotsky, 2010).

Podemos dizer que o saber enquanto experiência biográfica possui cinco ponto-chave, são eles: o saber como construção pessoal e relacional; aprendizagem como processo contínuo; contexto social e subjetividade; o papel dos processos educativos; a transformação do saber. Assim, o saber pode ser sempre considerado uma construção pessoal e relacional, uma vez que está sempre ligado a como o sujeito interpreta e integra suas experiências, além de ser sempre relacional, pois se constrói por meio das interações entre as outras pessoas ao seu redor, bem como com o ambiente em que vive.

Além disso, o processo de aprendizagem é contínuo tanto para Charlot quanto para Delory-Momberger, visto que ocorre durante toda a vida e não apenas em ambientes formais de formação. Isso porque, para os autores, as pessoas aprendem a partir de suas experiências, escolhas, problemas cotidianos e as soluções que procuram.

Já a construção biográfica do saber está diretamente ligada à subjetividade, pois o saber está sempre associado ao contexto social, cultural em que a pessoa vive. Por isso, é importante considerar que os fatores sociais desempenham um papel significativo em como o saber é vivenciado e transformado pelo sujeito. Por este motivo, não devemos considerar a educação formal como a única que participa do processo de construção do saber, já que toda interação social pode gerar saberes.

Tanto para Charlot quanto para Delory-Momberger é algo fluido, visto que ele se transforma toda a vez que o sujeito passa por novas vivências, construindo sempre uma nova compreensão de si e do mundo, pois cada momento vivido é uma nova possibilidade para o saber ser reinterpretado, adaptado e aprofundado.

Para Melin e Reis (2023), a relação com o saber, proposta por Charlot, engloba diversas dimensões, como a epistemológica, a identitária e a social, que são intrínsecas. Essas mesmas dimensões permitem trazer à luz a consciência para dar sentido às configurações de si do sujeito, caracterizando, desta forma, os processos de biografização propostos por Delory-Momberger.

Já quando nos referimos a questão do sentido como ponto crucial do processo educativo, tanto para Charlot quanto para Delory-Momberger, o aprendizado só se torna significativo quando está relacionado à experiência biográfica e subjetiva do sujeito.

Portanto, o sentido está no centro do processo educativo, mostrando que o aprender é muito mais que apenas acumular informações ou conteúdos escolares. Ele é, na verdade, um processo transformador que envolve a construção dos significados conectando com a vida pessoal, social e cultural.

Para Vygotsky (2010), o contexto social/cultural é necessário para o desenvolvimento dos sujeitos, visto que, para ele, o homem biológico só pode se tornar social após a internalização de atividades, comportamentos e signos culturalmente desenvolvidos e realizar a externalização do que aprendeu.

No ambiente escolar, o aprendizado também ocorre de fora para dentro e, por este motivo, faz-se necessária a presença de um adulto experiente, o professor, o qual deve reconhecer os conhecimentos adquiridos pelo sujeito e estimulá-lo a desejar construir novos saberes.

Charlot enfatiza que a Educação é, antes de tudo, uma relação com o conhecimento, mas também está diretamente ligada ao mundo social e aos projetos de vida do sujeito. Além disso, para ele não existe neutralidade no saber, pois sempre estará rodeado pela percepção dos seus desejos e necessidades. Podemos dizer que o ato de aprender é uma forma de dar significado à sua própria existência.

Já Delory-Momberger, por meio da perspectiva biográfica, tenta compreender o papel do sentido no âmbito educacional. Para ela, o aprendizado só ocorre quando há um diálogo com a história de vida do sujeito. Portanto, no processo de biografização é permitido ao sujeito revisitar suas experiências, (re)organizando-as para integrá-las aos novos saberes que ocorrerão durante toda a sua vida.

Desta forma, podemos afirmar que os autores valorizam a dimensão subjetiva e relacional do aprender. Essa visão humanizada acerca da educação refuta a ideia de que o ensino é uma simples transmissão de conteúdos de forma descontextualizada. Para eles, aprender é um ato em que o sujeito é ativo e um ser desejante.

Neste contexto, é possível compreendermos que o processo educativo pode ser visto como espaço e tempo de transformação, no qual o sujeito constrói sentidos a partir de sua relação com o mundo, com o outro e com ele próprio. O ato de saber e de aprender vai muito além de uma atividade escolar, tornando-se uma prática social, mas ao mesmo tempo subjetiva e histórica que perpassa o cotidiano, os diversos espaços de convivência, ou seja, a história de

vida de cada sujeito. A cultura, os valores e as narrativas de vida são elementos fundamentais dessa relação, transformando o saber em um instrumento para a construção de projetos de si e de vida.

Dito de outra forma, Delory-Momberger (2014) reforça que o sujeito é constituído pelas suas experiências biográficas, na qual a biografização alavanca a relação com o saber por estar atrelada não só ao ato de viver, mas também ao ato de aprender ao longo de uma vida. Para a autora, a aprendizagem é tida como uma forma de dar sentido à história de vida, às experiências bem como aos projetos de si e de vida.

Além disso, os dois autores compartilham uma visão crítica do papel das instituições escolares. Para Charlot, as escolas frequentemente pecam por não construir relações significativas com seus alunos, focando apenas em práticas que não se entrelaçam com os desejos, nem com os interesses e projetos de vida desses sujeitos.

De forma complementar, Delory-Momberger afirma que, quando as histórias e subjetividades dos aprendentes são desconsideradas, a educação corre o risco de alienar o sujeito, tornando-se um processo sem sentido. Isso ocorre porque a escola acaba não levando em conta as experiências vivenciadas por seus estudantes, resultando em um processo desumanizado. Ambos, portanto, afirmam a necessidade de uma prática educacional que acolha o sujeito de forma integral, ou seja, respeitando sua subjetividade e promovendo um encontro significativo entre suas experiências de vida e o saber.

Por fim, Charlot e Delory-Momberger frisam que o processo de ensino-aprendizagem não deve ser algo dado, mas sim, construído juntamente com os aprendentes. Este processo e a construção do sentido do aprender são constituídos por meio do diálogo entre as relações vivenciadas, a experiência e o saber.

Por isso, é possível dizer que o ato de educar, neste caso, o processo de humanização do sujeito da espécie humana em humano, é uma prática na qual está envolvida a escuta, o reconhecimento e a criação de espaços onde o sujeito possa se

tornar ativo, conectando o aprendizado aos seus valores, aspirações, à sua própria história e projeto de vida.

Relação com o Saber e perspectiva biográfica: entrelaçamentos na formação do sujeito

As perspectivas teóricas da Relação com o Saber, proposta por Bernard Charlot, e a abordagem biográfica na perspectiva dos estudos de Delory-Momberger compartilham um terreno fértil e comum ao contemplarem o olhar sobre o processo educativo. Ambas convergem quando valorizam a experiência, a subjetividade e a questão do sentido fundamental na trajetória do sujeito. Conforme já abordado, Charlot (2000) concebe a Relação com o Saber como um processo relacional, em que o sujeito interage com o objeto de saber, com o meio social e com ele próprio.

Essa interação ocorre em um contexto permeado por práticas culturais e valores sociais, que conferem significado ao ato de saber e de aprender. Quando olhamos para a Relação com o Saber na perspectiva da educação, esse sentido vai além dos muros escolares, configurando-se como um processo contínuo de humanização, socialização e subjetivação (Charlot, 2020). A partir dessa perspectiva, podemos compreender que o saber passa a ser uma forma de posicionamento no mundo, tornando o sujeito apto a exercer sua cidadania e participar ativamente da sociedade.

Delory-Momberger, por sua vez, aborda a formação do sujeito sob a ótica biográfica com foco na história de vida. Para ela, o sujeito é histórico, e sua trajetória vai sendo tecida por vivências em contextos sociais e históricos específicos, singulares e, por sua vez, subjetivos.

A narrativa (auto)biográfica possibilita ao sujeito atribuir sentido à sua existência, ao organizar suas experiências em uma lógica temporal que articula passado, presente e futuro. Assim, a escrita (auto)biográfica emerge como um instrumento pedagógico que permite ao sujeito reconhecer-se como parte de um coletivo e

compreender o entrelaçamento de sua história individual com a cultura e a sociedade de sua época.

Os entrelaçamentos dessas duas perspectivas se manifestam, sobretudo, na centralidade da experiência com foco na aprendizagem e na formação do sujeito.

Tanto a Relação com o Saber quanto a abordagem biográfica, destacam a centralidade no sujeito singular, subjetivo e de saber que dá sentido às suas experiências e se compreende em relação ao mundo. Enquanto Charlot enfatiza a dimensão relacional e subjetiva do saber no contexto da educação, Delory-Momberger explora essa mesma perspectiva como a narrativa da história de vida possibilitando a construção identitária do sujeito diante de si e do outro.

Neste contexto, ambas as abordagens reconhecem a importância do contexto social e cultural na formação do sujeito, mas enfatizam que esses fatores não podem ser tomados como determinantes, uma vez que têm como referência a força individual, que é intrinsecamente social.

Diante do exposto, é possível compreendermos que, ao integrar essas duas perspectivas teóricas, a educação ganha força como espaço de diálogo entre o saber, a história de vida e o mundo.

Para uma compreensão mais ampla e para melhor ilustrar o contexto, elencamos a este estudo uma tabela, que nos permitirá mostrar aspectos mais detalhados entre a Relação com o Saber e a perspectiva biográfica, conforme segue:

Quadro 1: Esquema comparativo

Aspectos da Relação com o Saber (Charlot, 2000, 2020)	**Aspectos da Perspectiva Biográfica (Delory-Momberger 2012, 2014, 2016)**
O sujeito é relacional. Constrói sua RcS na interação com o objeto de saber, com o meio social e com ele próprio, considerando as experiências, valores e significados atribuídos ao aprendizado.	**O sujeito é histórico.** Sua trajetória é construída por meio de vivências em contextos sociais e históricos específicos que moldam sua biografia e sua identidade como processo de construção individual.

O sujeito precisa aprender para apreender um mundo existente – está obrigado a aprender.	
O saber. O saber é uma forma de relação com o mundo e com os outros, sendo permeado por práticas culturais e contextos sociais que dão significado à experiência de aprender, construído ao longo da vida. O acesso ao saber possibilita ao sujeito se posicionar no mundo, exercer sua cidadania e participar da vida social.	**O saber presente na narrativa da história de vida.** A vida do sujeito é construída como uma história que entrelaça experiências individuais e coletivas em uma determinada configuração sócio-histórica que trata em grande parte sobre seus saberes e aprenderes. Ao narrar e compreender sua história, o sujeito se insere em um coletivo, reconhecendo-se como parte de um grupo que é ao mesmo tempo social e histórico.
Educação. A relação com o saber não se limita ao espaço escolar, mas é permeada pelas práticas sociais, culturais e familiares. O humano se constrói pela educação em um triplo processo: de humanização, de socialização e de subjetivação/singularização.	**Educação.** As práticas educativas e sociais estão inseridas em um cenário mais amplo e são articuladas por eventos históricos e mudanças culturais. A escrita (auto)biográfica é parte do processo de formação de um "Eu" não solipsista, não descolado do outro.
Dimensão de sentido. O saber possui um significado subjetivo, vinculado ao projeto de vida do sujeito e à forma como ele vê seu papel na sociedade.	**Dimensão narrativa.** A biografia permite ao sujeito atribuir sentido a sua trajetória, organizando suas experiências em uma lógica temporal e contextualizada.
A centralidade na experiência. O sujeito aprende a partir de suas experiências, ao mesmo tempo o saber é uma forma de compreender e de transformar suas experiências.	**A centralidade na história de vida.** A experiência pessoal é uma fonte privilegiada de construção de conhecimento, revelando como o sujeito viveu e deu sentido aos eventos de sua trajetória.
Sociedade e cultura. A relação com o saber é permeada por fatores sociais e culturais, mas que não são determinantes quando se trata de compreender dificuldades escolares. O foco é projetado no sujeito quando se trata de compreender o sentido, a mobilização e o esforço.	**Sociedade e cultura.** As trajetórias biográficas trazem as marcas das condições socioculturais e históricas, bem como das oportunidades e desafios enfrentados pelo sujeito.

A temporalidade. Pela RcS é possível construir perspectivas de futuro com base no presente e, assim, sucessivamente, uma vez que a RcS dura o tempo de uma vida.	**A temporalidade biográfica.** A produção da narrativa biográfica articula passado, presente e futuro, trazendo para o sujeito sentido sobre o vivido e sobre projetos de si e de vida.

Fonte: Elaboração própria.

Revendo o quadro, é possível destacar a conexão entre Charlot e Delory-Momberger, evidenciando as convergências entre a relação com o saber e a perspectiva biográfica. Os autores compreendem o sujeito como um construtor de significados. Enquanto para Charlot, o sujeito constrói sua relação com o saber por meio da relação eu-Outro e ao sentido que ele dá ao aprendizado; para Delory-Momberger, o sujeito organiza sua biografia para compreender sua trajetória, a qual é permeada pelas experiências pessoais e contextos sociais e culturais vividos por ele.

A centralidade da experiência é outro ponto de convergência para ambos. Enquanto Delory-Momberger demonstra que a história de vida é a base para a construção do conhecimento, tornando, desta forma, a experiência pessoal algo essencial na elaboração da narrativa.

Charlot diz que o aprendizado emerge da experiência, sendo o saber uma forma de compreender e transformar o que foi vivido. Além disso, a dimensão do sentido também é relevante para as duas teorias; para Charlot, o saber apresenta um significado subjetivo, relacionado aos projetos de vida, já para Delory-Momberger, a narrativa organiza as experiências do sujeito, atribuindo sentido à sua história de vida.

Com relação à Educação, as práticas culturais, sociais, familiares são fundamentais para a construção da RcS, enquanto o processo de biografização acontece em contextos educativos e sociais mais amplos. É na questão da temporalidade que os autores se conectam.

Para Charlot, a RcS ocorre ao longo da vida, sendo, desta forma, um processo contínuo e duradouro, permitindo ao sujeito projetar o seu futuro com base no seu presente. Da mesma maneira,

Delory-Momberger compreende a biografização como uma articulação entre passado, presente e futuro, ajudando o sujeito a construir projetos de vida.

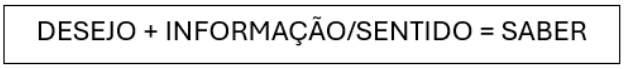
Portanto, Charlot e Delory-Momberger se complementam ao destacar que a construção do sentido é central para a formação do sujeito, pois enquanto a RcS foca no saber como um processo de aprendizado e transformação, a biografização complementa essa perspectiva mostrando a importância da narrativa biográfica para dar sentido a esse aprendizado, permitindo a conexão entre o sujeito social, histórico e individual.

Os fragmentos biográficos, a seguir, visam ilustrar como a escrita autobiográfica, ao permitir a construção de narrativas pessoais, pode evidenciar os saberes e as experiências acumulados ao longo da vida, corroborando as perspectivas teóricas apresentadas neste estudo.

> **Fragmento 1**
> Em meados de 1984 dei continuidade aos meus estudos morando em uma cidade menor, porém, em uma escola rural. O início foi frustrante. Estava alfabetizada, mas a professora pedia para que eu esperasse os outros estudantes alcançarem a mesma condição, por isso, ficava fazendo outras atividades, tais como, auxiliando a professora a entregar atividades aos estudantes, auxiliando os estudantes a concluírem as atividades, entre outras atividades. O que antes foi bastante frustrante passou a ser animador, prazeroso. Penso que foi neste momento que despertou em mim o **desejo** de me tornar docente (Professora formadora, grifo dos autores).

Podemos observar, nesse trecho da narrativa, as análises que a professora formadora faz da sua trajetória de vida do ano de 1984, com toda a sua experiência de vida adquirida com o olhar do presente (ano de 2023). Por meio do seu processo de biografização, torna-se possível demonstrar a equação pedagógica que Bernard Charlot nos fala.

Figura 2: Equação pedagógica de Bernard Charlot



Fonte: Elaboração própria.

Pelo relato podemos observar que em um período que seria de "sofrimento", a professora acabou transformando o projeto de si, dessa criança, em ser docente. Assim, despertou o desejo neste sujeito, um desejo incutido em se sentir importante ao auxiliar a professora durante as aulas, porque foi uma situação que fez sentido para ela, na qual acabou construindo um saber: não o de ser professora no futuro, mas o de ajudar a professora e os colegas sempre que necessário.

Este *desejo*, expressado pela professora formadora, poderia ser, na verdade, uma forma de sobrevivência às mudanças que estava enfrentando, funcionando como uma tática para se adaptar à nova realidade escolar vivida. Para Foucault (2010; 2015), esse universo poderia ser compreendido pela governamentalidade, pois, ao mesmo tempo em que ocorrem as práticas de assujeitamento, também existem as práticas em que os alunos se voluntariam para exercer. De outra forma, essa poderia ser uma demonstração do que ele também chama de "corpos dóceis", sendo este o processo do sujeito se adequar às normas que vivencia no ambiente escolar.

Fragmento 2

Durante toda a minha vida profissional, lecionei por muito tempo para salas de 1º ano e, como professora alfabetizadora, passei por diversas mudanças no ensino. Inicialmente, com o método tradicional, logo no início me vi perdida, pois **não tinha experiência** e precisava ensinar, foi quando uma **professora mais experiente** me disse: "Use o método em A, que seus alunos vão aprender!" Foram muitas tentativas e erros, cartilhas, método fônico, e outros tantos, sempre preocupada que os alunos se alfabetizassem. Algum ano mais tarde chegou até nós o método construtivista de Emília Ferreiro, das "Escolas Padrão". A partir daí não se podia mais falar em sílabas, pois **não fazia sentido** (para a criança) ensinar dessa maneira.

> Novamente foi me tirado a chão e voltamos a estudar, pois parecia que tudo que havíamos aprendido e trabalhado durante mais de cinco anos, nada era validado. E foram meses de estudo para entendermos essa nova proposta de ensino (Professora, grifos dos autores).

Ao ler o trecho da narrativa dessa professora, podemos observar a análise que ela faz de seus primeiros anos em sala de aula, da falta de experiência que tinha naquela época e do auxílio que teve de uma docente mais experiente no início de carreira. Vygotsky, Luria e Leontiev (2010) explicam que, para ocorrer o aprendizado ou para que o sujeito evolua, é necessário que haja a presença de outro sujeito mais experiente que ele. No âmbito educacional, os professores recém-contratados, muitas vezes, precisam de um professor mais experiente que lhe dê a mão e o ajude a enfrentar as dificuldades que não foram apresentadas durante o curso da graduação.

Para Charlot (2000), a experiência tem mediação pelo processo da relação com o saber, a qual é sempre marcada pelo sentido que o sujeito atribui àquilo que está vivenciando. Ao ler o relato da professora, percebemos que, no início da carreira, havia uma desorientação em relação a como desempenhar o seu papel em sala de aula. No entanto, com o auxílio de uma professora mais experiente é possível observar que a relação com o saber foi ressignificada várias vezes, conforme ocorriam as mudanças metodológicas. Neste contexto, o processo de biografização (Delory-Momberger, 2006) nos permite identificar as reflexões que essa professora faz, ao passar por todas essas mudanças durante a sua carreira.

Quando a docente cita em seu relato que "não fazia mais sentido" aprender por meio da metodologia tradicional, isso não ocorreu porque as crianças não aprenderiam daquela forma, mas porque, segundo Charlot (2000), o sentido do aprender é construído na interação entre o eu-Outro, ou seja, a relação entre o sujeito, o mundo e o saber que pretende ser ensinado. Assim, o

aluno passou a ser ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, tendo o professor como mediador.

Ao ler esse trecho da experiência de vida dessas duas profissionais da educação, é possível perceber certa familiaridade com os relatos. Por meio do primeiro relato pode-se refletir a respeito de quantos professores afirmam que o desejo de ser docente foi despertado na infância ou adolescência, a partir da satisfação em ajudar alguém a compreender o que o professor estava explicando, ou pela convicção de que é uma profissão capaz de fazer a diferença e melhorar a vida das pessoas.

Já pela leitura do segundo relato, reflete-se acerca de quantos professores passaram por inseguranças ao assumir uma sala pela primeira vez, ou quando trocaram a metodologia de ensino-aprendizagem porque a rede de ensino que atuam optou por trabalhar com uma nova perspectiva.

Para Delory-Momberger (2014), realizar a leitura de experiências de vida de outros sujeitos, permite que o leitor consiga confrontar ou comparar a sua própria história com a experiência de outros. Esse é um processo relevante para o contexto educacional, pois o compartilhamento dessas autobiografias e sua leitura permitem um maior aprofundamento da compreensão de mundo e de si, viabilizando a construção da identidade própria e a construção de um sentido (Charlot, 2000; Delory-Momberger, 2014).

Considerações Finais

Ao concluir este estudo e a análise dos relatos da trajetória de vida dessas profissionais da educação, podemos observar que as experiências de ambas são marcadas pela necessidade de adaptações, oportunizando reflexões sobre o que foi vivido. Desse modo, fica evidente que a experiência e a prática docente estão além do simples ato de ensino. Trata-se de um processo contínuo de construção de sentido e biografização (Charlot, 2000; Delory-Momberger, 2014).

Charlot nos lembra de que o sentido e o desejo são elementos estruturantes para a relação com o saber e que a ausência de ambos pode gerar a insegurança para seguir em frente. No entanto, é possível construir oportunidades para a (re)construção desse vínculo. Já Delory-Momberger defende que transformar as experiências de vida em autobiografia permite enriquecer a identidade profissional e pessoal, bem como reconhecer o processo formativo.

Desta forma, podemos afirmar que a formação continuada para profissionais da educação não deve envolver apenas a aquisição de técnicas e conhecimentos, mas também estimular o professor para o processo de reflexão e valorização das experiências de vida. Assim como as vivências dos alunos não devem ser ignoradas, a trajetória dos profissionais da educação também não. Dessa maneira, será possível promover uma prática pedagógica que desperte o desejo e faça sentido, contribuindo para o fortalecimento da identidade e autonomia dos professores.

Referências

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. **A relação com o saber nos meios populares**: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, B. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, e21021001, jan./mar. 2021.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011.
DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012.
DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo projeto. Prefácio de Pierre Dominicé; Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Pesquisa (auto) biográfica – Educação).
DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. 2. ed. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.
DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016.
DELORY-MOMBERGER, C. Expérience. *In* : **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche bigoraphique**. Sous la direction de Christine Delory-Momberger. Tolouse: Érès, 2019.
DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago. 2006.
FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito.** Curso dado no Collège de France (1981/1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca. São Paulo: WNF Martins Fontes, 2010.
FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV**: estratégia, poder e saber. Tradução de Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
LACAN, J. **O seminário**: de um ao outro. Livro 16. Rio de Janeiro: Zahar. 2008.
MELIN, V.; REIS, R. Estudos sobre desafios de se tornar estudante universitário na França e no Brasil: contribuições de ateliês de pesquisa biográfica franco-brasileiros. *In*: VERCELLINO, S.; POGRÉ, P. (ed.). **Transiciones**. Editorial UNRN, p. 33-55, 2023.

Disponível em: https://books.openedition.org/eunrn/20783. Acesso em: 18 dez. 2023.
OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.
PASSEGGI, M. C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021.
RODRIGUES, F. S. S. **A relação do professor com o saber no ensino remoto mediado pelas novas tecnologias digitais**: a formabilidade do sujeito biográfico. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2023.
SILVA, F. C.; RODRIGUES, F. S. S. Biografia e formação na escola pública. **Cadernos de Pedagogia**, v. 16, n. 36, p. 03-17, set./dez. 2022.
SILVA, F. C.; ONÓFRIO, R. M. G.; RODRIGUES, F. S. S. (org.). **Território de saberes e a Escola-Outra**: a educação como conceito de integralidade. São Carlos: Pedro & João, 2023.
VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

CAPÍTULO 7

A RELAÇÃO COM O SABER DE DIRETORES ESCOLARES E O DESAFIO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES[1]

Aline Cristina de Souza
Alba Valéria Baensi
Maria Cecília Luiz

Introdução

Discutir os desafios de diretores escolares implica abarcar diferentes elementos da trajetória educacional brasileira, as interferências sofridas no decorrer de seu exercício enquanto gestor, a dimensão territorial do país, o processo para chegar a ser diretor, além das inúmeras demandas que ele busca sanar diariamente. Para além disso, existe um discurso enraizado que o delimita apenas como um gestor administrativo, sem o olhar pedagógico.

De acordo com Leal e Novaes (2018), comumente, as funções administrativas do diretor costumam superar as atribuições pedagógicas – estas acabam ficando em segundo plano – ou sob responsabilidade de outro membro da equipe, como o coordenador pedagógico. No entanto, a aprendizagem de estudantes foi um dos desafios mais listados por diferentes diretores de todo o Brasil.

Um estudo realizado por Souza (2022) buscou identificar os desafios dos diretores escolares considerando todo o país. A pesquisa resulta de uma colaboração entre o Grupo de Pesquisa

[1] https://doi.org/10.51795/9786526519752175194

Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

O universo da pesquisa se constituiu das 136.479 unidades escolares do ensino público mapeadas pelo Censo Escolar no ano de 2019, conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A amostra do estudo foi concebida pelas respostas ao questionário enviado aos 150.000 gestores escolares que possuíam endereços de *e-mail* cadastrados na base do PDDE interativo. Desta forma, o cadastro do PDDE interativo é a representação dos gestores das escolas da rede pública de ensino, considerando-se todo o ciclo de educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio, em todo o território nacional.

A pesquisa teve como público-alvo 134.479 gestores de todo o Brasil, os quais receberam um questionário contendo perguntas fechadas e abertas. Inicialmente, o instrumento abordou a caracterização da escola, incluindo dados de dependência administrativa, código INEP, município e estado (UF). Em seguida, foram apresentadas duas questões discursivas para que os diretores relatassem os problemas enfrentados e as soluções solucionadas. Por fim, cada diretor foi convidado a apontar um desafio que considera essencial para aprimorar a qualidade do ensino.

O objetivo era abranger uma amostra de todo o país. Para isso, o questionário ficou aberto por 27 dias e foram obtidas 1.372 respostas, das quais apenas 1.113 foram selecionadas por estarem completas e atenderem aos critérios necessários da amostragem.

A análise de dados foi realizada por meio de um *software* – Iramuteq –, que realizou matematicamente as análises de dendrograma, nuvem de palavras e classe de palavras separadas por regiões brasileiras. Em seguida, utilizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2006), com elaboração de categorias e, por fim, a teoria da Relação com o Saber (RcS) considerando o balanço do saber – saber teórico, prático e relacional. Porém, neste recorte, nos atentaremos apenas em apresentar e discutir o saber teórico/objeto, tendo como ênfase o desafio da aprendizagem.

Gestão democrática e o exercício de ser diretor

No Brasil, a temática "Gestão Escolar" passou por grandes mudanças em sua perspectiva enquanto gestão de recursos humanos e físicos. Antes da promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996), a gestão escolar era entendida como administração escolar e seguia a lógica da administração empresarial, com foco nas questões burocráticas e administrativas. Porém, desde o início da década de 1980, esta temática vem modificando suas perspectivas e ganhando importante destaque nos debates políticos e pedagógicos sobre a escola pública e a gestão democrática deste espaço.

Neste sentido, a abertura de espaços democráticos de coletividade foi se ampliando, proporcionando maior participação da comunidade escolar nos processos decisórios da escola, por meio de instâncias como os Conselhos Escolares, Grêmio Estudantil, dentre outros. No entanto, existem variáveis que estão diretamente relacionadas à trajetória democrática trilhada pela escola e, obviamente, pelo diretor.

Segundo Paro (1997), o mecanismo de chegada até o cargo de diretor tem implicações significativas para a atuação do gestor e da sua prática democrática. Atualmente, no Brasil, têm-se diferentes formas de se tornar diretor de escola, como: concurso, indicação política ou eleição. Nesta perspectiva, Mota *et al.* (2021, p. 5), reiteram que "[...] a sistemática do processo de escolha, é apenas uma das diversas causas que influenciam na maneira de gerir a escola e, em especial, no modo de agir do próprio gestor escolar".

A partir da posse, novos desafios e variáveis se tornam presentes no cotidiano do diretor de escola, que estão diretamente relacionados a sua função administrativa e pedagógica. De acordo com Lück (2000), as *funções administrativas* baseiam-se em: organização e articulação de todas as unidades componentes da escola; controle dos aspectos materiais e financeiros da escola; articulação e controle de recursos humanos; articulação da escola-

comunidade; articulação da escola com o nível superior de administração do sistema educacional; formulação de normas, regulamentos e adoção de medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos; supervisão e orientação a todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades. Já as *funções pedagógicas* se delimitam à: dinamização e assistência aos membros da escola para que promovam ações condizentes com os objetivos e princípios educacionais propostos; liderança e inspiração no sentido de enriquecimento desses objetivos e princípios; promoção de um sistema de ação integrada e cooperativa; manutenção de um processo de comunicação claro e aberto entre os membros da escola e entre a escola e a comunidade; estimulação à inovação e melhoria do processo educacional (Lück, 2000).

Nota-se, a partir do exposto, que muitas são as demandas que perpassam o cargo de diretor escolar, tornando-se imprescindível a colaboração com a comunidade, equipe escolar e demais agentes da escola, no processo de efetivação da gestão democrática e condução da escola. É o que ressalta Santos Filho (1998), ao indicar que a gestão escolar democrática apresenta o conceito de compartilhamento de ideias, participação de todos no processo de organização e funcionamento da escola. Além disso, requer a compreensão de que gerenciar uma escola é diferente de coordenar outras instituições, em razão de sua finalidade, estrutura pedagógica e as relações internas e externas. Desta maneira, a participação da comunidade e a criação de novos canais de comunicação entre a sociedade civil e o Estado, por meio de suas Unidades Executoras (UEx) e/ou colegiados, é fundamental para viabilizar espaços de interação entre os dois setores e, assim, fortalecer uma gestão democrática. De acordo com Duriguetto (2007, p. 187, grifos nossos), a "[...] **democracia deve ser entendida** não como algo que se esgota em determinada configuração institucional, mas sim, **como um processo**".

Partindo desta perspectiva, pode-se afirmar que, apesar de algumas ressalvas, a escola vem vivenciando princípios da descentralização do poder, da participação e da autonomia. Para

que esta participação realmente aconteça de forma efetiva é necessário que a equipe diretiva seja formada por pessoas que tenham conhecimento prático e teórico possibilitando uma visão diferenciada com atitudes que norteiam os princípios da gestão democrática. É importante conhecer o significado de cada um dos mecanismos para poder vivenciá-los, visto que o conhecimento é o primeiro aspecto para proporcionar uma mudança social, no caso da escola, uma mudança de práticas e de posturas administrativas e pedagógicas.

A gestão escolar e a qualidade do ensino e aprendizagem no Brasil

A construção da qualidade da educação e da qualidade de ensino da escola pública no Brasil, entre outros aspectos, relaciona-se diretamente à construção e aplicabilidade de uma gestão democrática, com participação efetiva do gestor no acompanhamento do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

É sabido que as transformações sociais pelas quais o mundo vem passando acarretaram mudanças nos mais diferentes âmbitos, como, por exemplo, no cenário educacional, na forma como se administra a escola, como os saberes são difundidos e, como a aprendizagem realmente se efetiva.

Nesse contexto de mudança, não apenas a escola desenvolve essa consciência, mas também a sociedade exige que ela o faça. Assim, a escola ocupa, atualmente, o centro nas atenções, pois a educação, no mundo globalizado e na economia baseada no conhecimento, é reconhecida como um valor estratégico fundamental para o desenvolvimento de qualquer coletivo (Lück, 2000). Por isso, a qualidade da educação oferecida e a efetividade da aprendizagem dos estudantes são elementos centrais que exigem reflexão e discussão.

Para Gadotti (2013), a qualidade do ensino e da aprendizagem deveria ser a meta da educação, mas descrever o conceito de

qualidade é uma tarefa complexa, uma vez que embates subjetivos se fazem presentes.

> Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (Gadotti, 2013, p. 1).

França, Alves e Duarte (2022, p. 2708) corroboram com tal indicativo de que "[...] a palavra 'qualidade' é complexa, o que exige considerar o seu caráter polissêmico e multidimensional". No entanto, torna-se consenso a consideração de que a educação brasileira ainda precisa melhorar [e muito] no ensino ofertado.

Para Duarte e Cabral (2017), o modelo de qualidade educacional estabelece o princípio da dualidade, pois de um lado está a necessidade de atender as expectativas de alunos, pais e todos os sujeitos que estão envolvidos com a escola; e, do outro, encontra-se a busca pelo conhecimento interno da escola, o entendimento de seus déficits e potencialidades. Desse modo, tem-se que todos os caminhos almejam o mesmo fim – a melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Charlot (2021) apresenta uma crítica relevante à questão da qualidade do ensino, principalmente relacionado ao processo de avaliação. O autor questiona, sobretudo, o uso do Programa PISA[2], parâmetro de educação em muitos países, incluindo o Brasil. De acordo com o pensador:

> Tratar da qualidade da educação de um país a partir da única referência ao programa PISA é reduzir essa questão à da eficácia das

[2] PISA - *Programme for International Student Assessment*, pertence à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

> aprendizagens e considerar apenas três áreas de aprendizagem. Apesar de ser uma das principais vítimas das avaliações do PISA, uma vez que é classificado entre os últimos países nas três áreas, o Brasil adotou o discurso e as práticas da OCDE: fala de "qualidade da educação" sem levantar o problema dos critérios da avaliação; o serviço de avaliação da educação básica do Ministério da Educação (o Saeb) avalia apenas Português e Matemática e essas duas matérias têm também uma importância desmedida na Prova Brasil e no Ideb. Nesse ponto, pelo menos, o Brasil está pronto para adentrar a OCDE, em que ele ambiciona entrar (Charlot, 2021, p. 13).

Charlot (2021) ressalta que a qualidade da educação consiste em uma expressão que pode abranger inúmeros assuntos, como: política, organização e funcionamento da escola, comportamento, valor, formação docente, participação familiar, dentre outros. Para além disso, instiga a necessidade de ampliar a discussão em torno desta temática a partir de elementos palpáveis, como as disciplinas avaliadas (não somente português e matemática), os déficits estruturais, financeiros, formativos, recursos humanos etc. Desta forma, torna-se, imperativo aprofundar a premissa discursiva, reflexiva e avaliativa em torno da qualidade da educação brasileira.

É a partir deste cenário reflexivo que a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes foi indicada como um dos maiores desafios para os diretores de todo o Brasil, no qual nos atentarmos mais a frente. No entanto, é preciso considerar elementos que perpassam tal desafio, como a própria relação com o saber.

É importante frisar que o desafio supracitado foi um dos mais recorrentes dentre todos os diretores que participaram da pesquisa de doutorado[3], sendo um problema comum nas cinco regiões brasileiras e que se desdobra sobre o exercício da gestão.

[3] SOUZA, A. C. **Desafios escolares na percepção dos diretores brasileiros**: evidências da relação com o saber. 2022. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar. São Carlos, 2022.

A Relação com o Saber (RcS) e sua implicação para a aprendizagem

A Relação com o Saber (RcS) (Charlot, 2000) tem alicerce na certeza de que todo ser humano aprende, visto que, do contrário, não subsistiria como humano. Esse aprender para ser constituído é descrito por meio de um triplo processo: "hominização" – o sujeito nasce despreparado e frágil e torna-se homem por meio do aprender; "singularização" – acredita-se que cada sujeito é único e se torna um exemplar singular; e, "socialização" – apesar de ser único, todo sujeito se torna membro de uma comunidade, partilhando os valores que lá existem e ocupando um lugar.

Charlot (2000, p. 78) afirma que "[...] a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É a relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo". Ao falar sobre relação com o mundo se estabelece, diretamente, um processo de compreensão com o presente, o passado e o futuro, no qual os conhecimentos adquiridos, vivenciados, as bagagens trazidas por cada sujeito somam ao processo do conhecimento, de saber.

Acredita-se que o saber tem como elemento fundamental o desejo. Desse modo, descreve-se que o desejo antecede o saber, sendo fundamental e aspirativo para o sujeito. Segundo Charlot (2005), o desejo conduz ao prazer e não a um objeto determinado, por isso, leva o sujeito por meio deste objeto – orientador e norteador –, de modo que o desejo em sua essência está desprovido de objetivos e objetos predeterminados. Com a RcS não acontece diferente, uma vez que o desejo de saber não se pauta no objeto de satisfação somente, mas, sim, no gozo de si mesmo, do outro, de domínio de outro. Segundo Santos (2007):

> Não há relação com o saber senão a de um sujeito, e somente há um sujeito "desejante". Esse desejo é o desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio, e o desejo do saber (ou de aprender) é uma das formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de saber.

> É errado, pois, investigar a forma como uma "pulsão" encontra um "objeto" particular chamado "saber" e torna-se assim "desejo de saber". O objeto de desejo está sempre, já, presente: é o outro, o mundo e eu próprio (Santos, 2007, p. 31).

É a partir dessa perspectiva que o autor realiza uma análise minuciosa acerca das relações epistêmicas, sociais e identitárias que ocorreram em processos de ensino e de aprendizagem. Ele analisa as relações com o "eu" (única), com os outros e com o mundo (Charlot, 2000). Por isso, entende que a educação só é possível se o sujeito a ser educado investe, pessoalmente, no processo que o educa.

A Relação com o Saber (RcS) acontece de várias formas e durante toda a vida do sujeito – quando aprende algo, adquire conhecimentos, prática, interage, se desenvolve –, isto é, encontra-se intrínseca, por meio de saberes acadêmicos, práticos e relacionais. Segundo o autor (2000), a RcS é proposta por três abordagens diferentes: *epistêmica, identitária* e *social*.

A **relação epistêmica** abrange três elementos: *aprender é passar da não posse a posse* – da identificação de um saber virtual à sua apropriação real. *Aprender é dominar uma atividade* – capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente. *Aprender é ser solidário*, desconfiado, responsável, paciente etc. Em suma, é entender as pessoas, conhecer a vida, saber quem se é.

Com **relação à identidade,** aprender faz sentido pela referência à história do sujeito, as suas expectativas, as suas concepções de vida, as suas relações com os outros, à imagem que tem de si aos outros etc. Toda RcS é uma relação consigo próprio por meio do aprender. Sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si. O fracasso causa grandes estragos na relação consigo mesmo (depressão, drogas, suicídio etc.). Além disso, a sociedade impõe um saber-objeto como sucesso escolar, condicionando a realização pessoal ao sucesso acadêmico.

Por fim, a **relação social**, que está diretamente relacionada ao "eu", "sujeito", trata-se de um aluno que ocupa uma posição social e escolar, que tem história, marcada por encontros, eventos,

rupturas, esperanças, aspirações, e torna-se alguém. O outro são os pais, os professores e qualquer outro que influencie este aluno.

Portanto, infere-se que os saberes são construções subjetivas, internas e devem ser estruturadas a partir das vivências dos sujeitos. Charlot (2000, p. 61) afirma que: "[...] não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado com relações internas, não há saber senão produzido em uma confrontação pessoal".

É a partir desta perspectiva que os resultados serão analisados, da Relação com o Saber, especificamente do saber teórico/objeto.

Aprendizagem de estudantes e o desafio de diretores brasileiros

No estudo realizado por Souza (2022), em que se buscou identificar os desafios dos diretores escolares considerando todo o país, a dificuldade de aprendizagem dos estudantes foi um dos principais desafios citados por todos os diretores brasileiros. O recorte destes resultados será apresentado a seguir com a discussão a partir da Relação com o Saber (RcS) (Charlot, 2000).

É sabido que todos aprendem e, acima disso, que cada indivíduo aprende de forma diferente, com tempos e espaços diferentes, recursos variados e estímulos diversos. No entanto, a escola ainda não está preparada para atender a pluralidade de sujeitos e suas respectivas formas de aprendizagem.

De acordo com Agra *et al.* (2019, p. 259), "[...] o atual processo de ensino e aprendizagem tem colaborado para uma aprendizagem mecânica, em que os alunos são acostumados a memorizar conceitos, ofuscando, desse modo, o pensar". Soma-se a isto, a dimensão territorial e as variações estruturais, organizacionais e procedimentais das escolas brasileiras, atreladas ao advento da pandemia por Covid-19. Como consequência, tem-se uma série de impactos gritantes na educação de estudantes de todo o país que, anteriormente, já enfrentavam o sucateamento do ensino ofertado.

É a partir deste cenário que os diretores brasileiros indicaram como desafio as dificuldades de aprendizagem e,

consequentemente, a qualidade do ensino como fator basilar. Como elemento presente nas cinco regiões do país, serão apresentadas algumas respostas que ilustram cada uma das dificuldades vivenciadas:

> **Dificuldade de aprendizagem e baixo rendimento**. **No início do ano passado, identificamos os alunos e começamos a fazer reuniões com as turmas em questão. Falamos aos pais que só teríamos êxito se fosse firmada a parceria entre família e escola.** Deu certo! Tivemos somente dois alunos reprovados. (Resposta de um diretor (a) escolar da Região Norte – Amazonas, grifo nosso).

> Nos aspectos relacionados à **aprendizagem** ao assumir a gestão escolar, encontrei um grupo desmotivado e, a maioria dos docentes, sem foco na aprendizagem dos alunos. Faltava unidade, o acompanhamento pedagógico e a falta do fazer com os professores. Diante desses fatos, **traçamos um plano de ação**, tendo como ponto de partida os dois problemas supracitados. Colocamos em prática estratégias mútuas de respeito, pedagogia colaborativa, acompanhamento das salas de aula e do planejamento docente, suporte pedagógico e muito diálogo, através dos Conselhos de Classe. **No que concerne à aprendizagem, tratamos de fazer diagnóstico de todos os alunos de nossa instituição escolar e fechamos o trabalho com reforço de aprendizagem**. Foi um sucesso. Já no primeiro ano elevamos consideravelmente nossos indicadores. (Resposta de um diretor (a) escolar da Região Nordeste – Ceará, grifos nossos).

> A **dificuldade de aprendizagem** precisa de uma atenção especial para não ser vista como algo patológico, colocando assim a responsabilidade sobre o aluno, mas que envolva todos os contextos que de fato estão "contribuindo" na dificuldade de aprendizagem. **Conhecer as possibilidades de atuação das escolas que apresentam queixas de dificuldade de aprendizagem, contextualizar o sujeito e as formas pelas quais os educadores podem aperfeiçoar seus métodos de ensino na mediação com seus alunos.** (Resposta de um diretor (a) escolar da Região Centro Oeste – Brasília, grifos nossos).

> Evasão escolar**, defasagem de aprendizagem**. Atividades que envolviam os pais para dentro da escola, para conhecerem os espaços onde os filhos estudavam. **Projeto de leitura com os alunos e os pais (rodízio de leitura).** (Resposta de um diretor (a) escolar da Região Sudeste – Espírito Santo, grifos nossos).
>
> **Aprendizagem**: conseguimos **criar alternativas com o programa Mais Educação é um excelente trabalho de reforço escolar** orientado pela equipe diretiva e pedagógica e obtivemos ótimos resultados diminuindo a reprovação dos alunos. (Resposta de um diretor (a) escolar da Região Sul – Rio Grande do Sul, grifos nossos).

Com tais falas ilustrativas é possível compreender que a **dificuldade de aprendizagem** ou a **defasagem na aprendizagem** são recorrentes em todo o cenário brasileiro. Os diretores citam aspectos que, possivelmente, contribuíram para acentuar os problemas, como a ausência da família e de uma parceria com a escola, o cenário vivido pelo estudante em suas diferentes perspectivas, o processo acadêmico, muitas vezes marcado por déficits prévios e não sanados, que podem ter se acentuado, bem como a própria escola e suas nuances.

Antes de qualquer análise e reflexão, torna-se necessário diferenciar "dificuldade de aprendizagem" x "defasagem na aprendizagem". São conceitos que estão presentes cotidianamente em discursos relacionados à aprendizagem de estudantes ou a sua ausência.

Primeiramente, o problema de aprendizagem é entendido quando o aluno apresenta determinada dificuldade [como todos os seres humanos já apresentaram em algum momento do seu percurso acadêmico, como, por exemplo, em um conteúdo de análise sintática, em Língua Portuguesa ou uma expressão algébrica, em Matemática], entende-se que a dificuldade existe, mas que com uma nova forma de ensinar o conteúdo, o aluno irá superar tal problema (Souza, 2022; Lima; Oliveira; Lima, 2024).

A dificuldade de aprendizagem é compreendida, por muitos autores, como o mesmo transtorno de aprendizagem. No entanto,

há uma distinção essencial entre os termos. O primeiro remete-se à dificuldade vivenciada diariamente em uma área do conhecimento, por exemplo, um aluno que tem dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa.

O transtorno de aprendizagem entra em campo patológico, no qual o sujeito apresenta um diagnóstico de uma desordem que abrange o neurodesenvolvimento, impactando em uma necessidade de adaptação curricular para que a aprendizagem seja efetivada (Souza, 2022; Lima; Oliveira; Lima, 2024).

A defasagem de aprendizagem implica déficits que acarretam na não aprendizagem. Por exemplo, um estudante que não aprendeu as operações básicas em matemática, terá dificuldade em compreender conteúdos mais avançados como as expressões algébricas. Isto é classificado como uma defasagem de aprendizagem. Um exemplo mais elucidativo é o impacto da pandemia por Covid-19, quando os alunos tiveram aula no formato remoto, acarretando perdas significativas de aprendizagem. Isso porque, nem todos tinham infraestrutura necessária – seja física, tecnológica ou de equipamentos –, para acessar os conteúdos de forma adequada (Souza, 2022).

Há que se ressaltar que a diferenciação terminológica é fundamental, não somente para a exclusão de questionamentos patológicos, mas também do ponto do ponto de vista interventivo no estudante. É preciso compreender as potencialidades, limitações, mecanismos de aprendizagem e, assim, delimitar as demandas de suporte de cada indivíduo.

Na busca por solucionar o desafio apresentado, os diretores indicaram diferentes estratégias, como, por exemplo, fazer parceria com familiares e/ou responsáveis, traçar um plano de ação, realizar um diagnóstico e entender a situação vivenciada por cada estudante, além de estabelecer projetos de incentivo à leitura e ao reforço escolar.

A família e a escola são fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos, ambas instituições atuam como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social (Polônia,

2005; Polônia; Dessen, 2005). É nessa perspectiva que Costa, Silva e Souza (2019) enfatizam que a parceria entre família e escola deve ser ressaltada a partir do objetivo comum que as interligam, ou seja, o desenvolvimento pleno do estudante, nas mais diferentes esferas e com preparo para a vida social. A relação está para além da transferência de responsabilidade e/ou culpabilização das dificuldades vivenciadas no processo de aprendizagem, mas sim na corresponsabilização pela trajetória acadêmica dos estudantes.

Em consonância, observa-se que os diretores investem em programas propostos pelo governo para intervir no ensino ofertado e buscar recuperar, recompor e até mesmo minimizar as dificuldades dos estudantes. Tais programas se voltam para alfabetização e até reforço em áreas como matemática e português.

De 2005 até a atualidade muito se tem investido em políticas públicas educacionais que promovem programas com ênfase no ensino e aprendizagem, como o Programa Mais Educação; Política para a Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica; Programa Nacional de Alfabetização. São alguns dos projetos utilizados como solução estratégica dos problemas vivenciados pelos diretores de todo o país. Diante disto, torna-se necessário discutir a Relação com o Saber (RcS) associado aos desafios de aprendizagem de estudantes brasileiros.

A Relação com o Saber (RcS) e o saber objeto (teórico) na ausência de aprendizagens

A aprendizagem do aluno é um saber-objeto, segundo Charlot (2000), e a escola o teria (ensino e aprendizagem) como principal motivo da sua existência na sociedade. No entanto, observa-se, por meios das falas dos diretores escolares, que tal saber-objeto não se efetiva. Portanto, a relação saber-objeto não acontece efetivamente.

Em uma análise mais abrangente, pode-se inferir que os desafios relacionados à qualidade do ensino perpassam as diferentes regiões brasileiras, uma vez que é recorrente o discurso apresentado pelos diretores, considerando como barreira: a formação inicial e

continuada, ausência de recursos financeiros, humanos e estruturais, o relacionamento interpessoal na escola, falta de autonomia dos profissionais da escola, relação com a família e a ausência desta muitas vezes, a desmotivação dos próprios alunos, dentre outros aspectos. De acordo com Vidal (2022):

> [...] os problemas da educação brasileira são muito mais complexos do que os limites dos muros da escola podem mostrar e envolvem questões que extrapolam inclusive o alcance da escola. Há que se pensar que a vida de um aluno não começa quando ele pisa o chão da escola pela primeira vez. Esse aluno vem de um contexto familiar, social, cultural, histórico e político. Todos os passos que ele deu na vida influenciam a forma como ele irá se relacionar com a escola (Vidal, 2022, p. 6).

Para além da culpabilização da escola, existe o estudante que fracassou e a família que não o acompanhou obrigatoriamente. Segundo Souza (2022), a priorização dos desafios da escola acompanha diferentes "culpas": da sociedade, do governo, da economia, da família, do aluno etc.

Na contramão dessa proposição, os dados aqui apresentados refletem a culpabilização acerca da relação com o saber-objeto, isto é, como os alunos obterão ensino e aprendizagem nas unidades escolares não se tem nas respostas. Isso posto, torna-se passível de compreensão que esta questão significa um não saber-objeto, isto é, o diretor escolar não compreende e não vê perspectivas de realizar melhoria no ensino e na aprendizagem dos alunos.

A Relação com o Saber e o desafio da aprendizagem indicam, implicitamente, a ausência de resoluções sobre esse ponto, o que faz com que os diretores e, em geral, os educadores, fiquem "reinventando a roda", isto é, não se apercebem dos seus desafios e muito menos das suas soluções. O máximo que os diretores conseguem perceber é que o problema está em questões externas à escola, como: a não participação dos familiares, a falta de

infraestrutura da escola, o fato dos alunos não aprenderem de forma padronizada e atendendo a sociedade capitalista (Souza, 2022).

O que se compreende, então, é que a RcS dos diretores escolares está ligada ao não saber; revela a ausência de um desejo de aprender (aprender a conceber, a fazer, a relacionar-se de maneira nova), de identificar o que ainda não foi percebido, de ter novas perspectivas do concebido (novas opções), até porque o que não está sob sua responsabilidade não compete a ele resolver.

Confirma-se a perspectiva de que uma educação regulatória capitalista, gerencialista, com tendências à administração de empresas está na contramão do que seria importante para a mudança deste quadro que os diretores vivenciam hoje.

Da mesma forma que Charlot pensa uma sociologia do sujeito, com vistas a solucionar o suposto fracasso escolar – o autor não acredita em fracasso escolar – pode-se refletir sobre uma sociologia do sujeito com um diretor de escola: humano, único, que tem uma história e interpreta o que faz baseado nela, ocupa uma posição em um espaço social, e deveria ser portador de desejos. O diretor, assim como qualquer pessoa, se produz e é produzido, é um sujeito que está sendo confrontado com a necessidade de aprender e com a presença de novos desafios.

Se considerarmos, portanto, que o saber não é algo "pronto", findado, mas sim construído de forma processual e por meio das relações, sejam estas com o mundo, com o outro e consigo próprio, torna-se passível de entendimento então, que o saber objeto – ausência de aprendizagem –, está relacionado com alguns pontos centrais, como: histórico e social: o saber é condicionado pelo tempo e espaço em que se desenvolve; simbólico: ele se constitui a partir de significações compartilhadas, sendo transmitido por meio de sistemas simbólicos, como a linguagem; relacional: ele não é um objeto externo e neutro, mas é apropriado de maneiras distintas conforme as trajetórias individuais e coletivas; dinâmico: o saber não é estático. Ele se transforma conforme novas descobertas, questionamentos e mudanças sociais.

A partir dos pontos elencados, infere-se que o saber objeto – ausência de aprendizagem –, decorre da não existência dos elementos supracitados e de forma conjunta, ou seja, nem sempre as aprendizagens e dificuldades prévias foram consideradas pelo docente no momento de se dialogar sobre um novo conteúdo acadêmico. Da mesma maneira, a linguagem utilizada no ensino nem sempre favorece a todos, principalmente se considerarmos que cada sujeito aprende de maneiras diferentes.

Somado a isto, a trajetória individual ou mesmo coletiva também não é considerada, os agrupamentos nem sempre são planejados para trabalhar com andaimes, por exemplo; e, por fim, o dinamismo. Com relação a este último elemento, torna-se fundamental a reflexão em torno do cenário da escola contemporânea, que não contempla mais práticas desatualizadas de ensino. Portanto, as variáveis implícitas na aplicabilidade do saber-objeto acarretam nos desafios apresentados pelos diretores de todo o país, a ausência de aprendizagem dos estudantes.

Considerações Finais

Este capítulo teve por objetivo discutir o desafio dos diretores brasileiros frente à qualidade do ensino e à ausência de aprendizagem de estudantes, a partir da Relação com o Saber (RcS). A pesquisa é resultado de uma colaboração entre o Grupo de Pesquisa Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Secretaria de Educação Básica do Ministério e teve público-alvo de 134.479 gestores de todo o Brasil.

Os resultados obtidos demonstram que a dificuldade na qualidade do ensino e, consequentemente, a ausência de aprendizagem partem de diferentes elementos, como: falta de participação da família e/ou responsáveis, desmotivação docente, falta de estrutura física, recursos humanos e financeiros, dentre outros aspectos. Tais elementos corroboram diretamente para a

ausência de aprendizagem. No entanto, observa-se que, em todas as falas há uma busca por um culpado, sem que sejam apresentadas possibilidades interventivas que possam minimizar tais desafios.

A partir da RcS de Bernard Charlot (2000), foi possível compreender e caracterizar que a ausência de aprendizagem se constitui um não saber objeto (teórico), no qual os diretores identificam os desafios, mas não conseguem traçar estratégias efetivas para a solução do problema apresentado. Isso decorre do próprio engessamento da escola, da ausência de reflexão colaborativa e dialógica. Dessa forma, entender a ausência de aprendizagem como um fator ligado à construção do saber permite repensar as práticas pedagógicas e as condições que favorecem ou dificultam o processo de aprendizagem, destacando a importância de uma abordagem mais integrada e dinâmica que considera os múltiplos aspectos que influenciam o saber e a aprendizagem no contexto escolar e social. É fundamental refletir sobre o cenário da escola contemporânea, que não deve mais contemplar práticas desatualizadas de ensino. Assim, é necessário que haja respeito aos diferentes tempos e espaços, a pluralidade dos seus estudantes e as diversas formas de aprendizagem.

Referências

AGRA, G.; *et. al*. Análise do conceito de Aprendizagem Significativa à luz da Teoria de Ausubel. **Rev Bras Enferm**, v. 72, n .1, p. 258-265, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

BRASIL. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
CHARLOT, B. "Qualidade da educação": o nascimento de um conceito ambíguo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021.
COSTA, M. A. A.; SILVA, F. M. C.; SOUZA, D. S. Práticas educativas, memórias e oralidades. **Rev Pemo**, Fortaleza, v. 1, 2019.
DUARTE, G. P.; CABRAL, M. Gestão educacional e qualidade de ensino: perspectiva de professores de uma escola pública da zona leste de Manaus sobre a característica da gestão educacional e a qualidade de ensino. **Semana Acadêmica Revista Científica**, v. 1, p. 1-16, 2017.
DURIGUETTO, M. L. **Sociedade civil e democracia**: um debate necessário. São Paulo: Cortez, 2007.
FRANÇA, S. O.; ALVES, K. K.; DUARTE, A. L. C. Utilização do IDEB pelos gestores escolares: desafios da qualidade da educação. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2706-2722, out./dez. 2022.
GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *In*: COEB – Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem, Florianópolis, 2013. **Anais [**...]. Florianópolis, 2013.
LEAL, I. O. J.; NOVAES, I. L. Percepção de diretores acerca das atribuições na gestão pedagógica de escolas municipais de Jacobina (BA). **Educ. Pesqui**., S. Paulo, v. 44, e174879, 2018.
LIMA, A. M.; OLIVEIRA, A. L. S.; LIMA, M. M. Reflexões sobre as diferenças entre dificuldades e transtornos de aprendizagem. **Revista Tópicos**, v. 2, n. 10, p. 1-23, 2024.
LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, 2000.
MOTA, P. A. T.; DANTAS, C. W. M.; FERNANDES, L. S. L.; DUBANTE, C. A. S. Democratização da gestão escolar: mecanismos de participação na escola. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 12, e374101220297, p. 1-9, 2021.
PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

POLONIA, A. C. **As relações escola-família:** o que diretores, professores, pais e alunos pensam? Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Brasília, 2005.
POLÔNIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicol. Esc. Educ**., v. 9, n. 2, 2005.
SANTOS, K. **Formação do sujeito – sujeito da formação:** a relação do saber de professores de classes de educação de jovens e adultos de São Leopoldo/RS. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Univ. do Vale do Rio Sinos. S. Leopoldo, 2007.
SANTOS FILHO, J. C. Democracia institucional na escola: discussão teórica. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 41-101, jan./jun. 1998.
SOUZA, A. C. **Desafios escolares na percepção dos diretores brasileiros**: evidências da relação com o saber. 2022. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar. São Carlos, 2022.
VIDAL, A. G. A culpa é do professor? Dialogismo na relação entre escola e universidade. **Campo do Saber**, v. 8, n. 1, p. 1-16, 2022.

CAPÍTULO 8

FIGURAS DO APRENDER DE DIRETORES DE ESCOLA: O COTIDIANO E OS PROCESSOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA[1]

Rita de Cássia Rosa da Silva
Maria Cecília Luiz

Introdução

Refletir sobre gestão escolar implica pensar acerca do princípio que rege as escolas públicas brasileiras, consagrado na legislação nacional, por meio da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996 e do Plano Nacional de Educação – (PNE 2014-2024), os quais pressupõem categorias de participação, na constituição de uma gestão escolar democrática e participativa (Dalberio, 2008; Silva; Luiz; Machado, 2024; Amaral; Castro, 2024).

Segundo Silva, Luiz e Machado (2024, p. 2), "[...] a gestão é uma dinâmica baseada no diálogo, na participação ativa dos sujeitos, na construção de procedimentos e na elaboração de canais de comunicação, o que favorece a democracia". Assim, para a efetivação de uma gestão escolar democrática são necessárias medidas que garantam a participação de toda a comunidade escolar, e o entendimento de quais princípios norteiam essa efetivação (Silva, 2022).

Desta forma, delimita-se que "[...] as escolas devem construir-se e afirmar-se como espaços públicos de uma cultura democrática que valorize a participação, a autonomia, a transparência e o pluralismo nas práticas quotidianas" (Silva; Luiz; Machado, 2024,

[1] https://doi.org/10.51795/9786526519752195229

p. 2). Isso reforça a reflexão de que, os sujeitos que compõem a comunidade escolar, como cidadãos, são construídos a partir de experiências democráticas, possibilitando a criação de novos canais de participação produtivos para esses diferentes sujeitos.

Na busca por identificar os espaços democráticos dentro do ambiente escolar, foi importante compreender que a participação é uma necessidade fundamental do ser humano, alicerçada em duas bases, a saber: a afetiva e a instrumental (Bordenave, 1994; Bernado; Borde, 2016). Destaca-se que democracia e participação estão entrelaçadas, na medida em que a "democracia é um estado de participação" (Bordenave, 1994, p. 8). Ao pretender-se que a gestão escolar seja democrática, em que são promovidos os objetivos de formar cidadãos que carregam a democracia como valor, prática e princípio (Antunes, 2016, p. 96), ela não pode ser construída sem os canais de participação popular e social.

O conceito de participação democrática, segundo Silva, Luiz e Machado (2024), refere-se à democratização das escolas, com ênfase nas relações orgânicas entre seus diferentes segmentos, com foco na importância de se buscar objetivos comuns a todos, e na defesa de maneiras de tomadas de decisão que sejam coletivas. Para as autoras, uma de suas características é o fato de que cada membro da instituição escolar tem um papel e a responsabilidade na criação do trabalho (Silva; Luiz; Machado, 2024).

Segundo Libâneo (2018, p. 89),

> A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorecendo uma aproximação maior entre professores, alunos e pais.

O trabalho do diretor escolar é caracterizado por administrar as diferentes frentes da escola. Também abarca a importância da

participação de toda a comunidade, pautado em uma liderança compartilhada e na mediação entre os ambientes internos e externos da escola (Becker *et al*., 2016; Paro, 2017; Dalberio, 2008; Damiani, 2008). Esse profissional possibilita que a gestão da escola seja efetivamente democrática, por meio de ações que façam com que a participação da comunidade não se restrinja a ocasiões esporádicas e pontuais, mas, sim, na implementação do sentimento de pertencimento mediante uma participação nas discussões e decisões da escola, da reflexão e da interferência nesse espaço como sujeitos (Lima, 1998; Dalberio, 2008; Paro, 2017).

Com base nesses pressupostos, este capítulo é fruto de análises de resultados de uma dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), entre os anos de 2020-2022, intitulada *Gestão Democrática Participativa: uma análise sobre os saberes dos diretores escolares* (Silva, 2022). Este estudo, uma pesquisa qualitativa com abordagem exploratória, teve como objetivo analisar os saberes dos diretores escolares sobre a gestão democrática participativa, com fundamentação teórica da Relação com o Saber (RcS) de Bernard Charlot (2000; 2001; 2007; 2008; 2014). Os sujeitos participantes da pesquisa atuaram como cursistas de uma Formação em Mentoria de Diretores Escolares (Luiz, 2024), oferecida pelo Departamento de Educação da UFSCar, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

Estruturou-se este capítulo em quatro tópicos. O primeiro, aborda uma breve conceituação teórica da gestão democrática participativa da escola e o papel do diretor escolar no processo de implementação da gestão democrática. O segundo tópico, apresenta a fundamentação teórica sobre a Relação com o Saber, com base nos estudos realizados por Bernard Charlot e o grupo de pesquisa Escol, bem como de trabalhos relacionados a esta temática de pesquisa. O terceiro tópico, contempla os resultados da pesquisa, que foi realizada entre os anos de 2020 e 2022, abordando o ponto de partida, seus objetivos e sua originalidade. E, por fim, o quarto tópico apresenta algumas análises dos dados coletados, com

base nos conceitos de Charlot sobre informação, saber e conhecimento, refletindo sobre a RcS dos diretores escolares frente à efetivação da gestão democrática participativa.

Gestão democrática na escola

A gestão democrática da escola, tema recorrente nos estudos de diferentes autores (Lima, 1998; Libâneo *et al.*, 2017; Lück, 2009; Becker *et al.*,2016), apresenta como foco principal de discussão a democratização e autonomia da escola, na busca de uma educação de qualidade para seus alunos (Silva, 2022). Ao compreender a gestão democrática no ambiente escolar, faz-se necessário entender os conceitos relacionados aos processos que possibilitam este trabalho, como a organização, gestão e direção, que dizem respeito ao aspecto formal da gestão escolar; e a cultura organizacional, como elemento informal, porém atuante e influenciador na realização das atividades de gestão institucional (Libâneo *et al.*, 2017; Lück, 2009).

Nesse aspecto, a organização escolar define-se como uma unidade social que reúne pessoas que interagem entre si de forma intencional com o objetivo de promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições humanas e materiais necessárias para que a aprendizagem dos alunos seja efetiva, garantindo o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino.

Dentro desse espaço social, a figura na qual está alicerçada as atividades de organização e gestão escolar é o diretor. Conforme Oliveira e Giordano (2018), o diretor escolar é quem coordena o trabalho da escola, ao assumir diferentes demandas relacionadas às atividades administrativas, burocráticas, relacionais e pedagógicas. Para esses autores, é o diretor escolar o responsável pela implementação e efetivação da gestão democrática e participativa na escola.

Além de atender às diferentes demandas, como a administrativa, financeira e pedagógica da escola, o trabalho do diretor escolar, também, está interligado na importância da participação de todos os membros da escola em sua gestão. Segundo Gurgel (2016), os estudos realizados sobre o papel do diretor escolar se dão pelo fato de que, nos dias atuais, ele desempenha seu trabalho alicerçado em diferentes demandas, além da mediação frente à comunidade escolar e às famílias na participação na escola. Espera-se que, neste processo, o diretor escolar tenha liderança para que, assim, essas três dimensões, incorporadas na gestão escolar democrática, sejam colocadas em prática por meio de um projeto coletivo.

No que se refere à liderança do diretor escolar, frente aos processos democráticos da escola, Becker *et al*. (2016), ao citar o trabalho de Lück (2014), apresenta três linhas teóricas principais, que são: a teoria dos traços de personalidade, voltada para uma liderança considerada inata do sujeito; a teoria situacional, que está atrelada à situação ocorrida e não ao líder ou estilo de liderança; e a teoria dos estilos de liderança, que tem como base o significado da liderança em diferentes estruturas organizacionais, associado a três estilos diferentes que são o autocrático, o *laissez faire* e o democrático. Este último é importante para os estudos apresentados neste texto.

Segundo Becker *et al*. (2016, p. 397), com base no trabalho de Lück (2014, p. 78), o estilo de liderança democrático

> [...] é aquele no qual a liderança é compartilhada entre os membros da organização e é determinada coletivamente, pois se fortalece mediante o desenvolvimento das competências pelo compartilhamento de decisões e ações, que são distribuídas mediante processo de reflexão e informações, e assim o trabalho é atribuído ao conjunto.

Podemos compreender que o diretor escolar, como responsável por sua escola, desempenha um papel crucial nos

processos que impulsionam a efetivação das mudanças necessárias para a implementação de políticas públicas e o alcance dos objetivos de sua unidade escolar. Por meio de sua liderança, é também o encarregado pela condução da gestão democrática, possibilitando os avanços na participação (Paro, 2017).

Conforme apontado por Cruz (2015), o diretor escolar é o responsável pela mediação entre o ambiente interno e externo da escola, onde seu papel também é ser estimulador, criador de novas atitudes e mediador, assegurando a unidade de propósitos e a possibilidade de alcançar os objetivos da escola. Oportunizar a democratização da escola, entender a função do diretor frente à implementação da gestão democrática participativa significa não olhar apenas para a parte administrativa. Envolve, também, o processo pedagógico ao atribuir a tomada de decisão a um grupo de pessoas, representantes de todos os segmentos da escola (Lima, 1998; Cruz, 2015).

Para Antunes (2016), quando a escola tem pretensão de ser democrática, de formar cidadãos que têm a democracia como valor, prática e princípio, é necessário que seja viabilizada uma gestão que traga em si esses objetivos, com a construção de canais de participação. A partir deste ponto, é possível compreender a importância de espaços coletivos de decisões e participação que promovam a escuta, o fortalecimento e o envolvimento de seus membros para a busca e efetivação de uma escola participativa e de qualidade, como os colegiados da escola.

Assim, além dos espaços de participação propiciados pelos colegiados da escola como o Conselho Escolar, o Conselho de Classe e Grêmio Estudantil, bem como a unidade executora representada pela Associação de Pais e Mestres, a gestão democrática também implica a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP). Este processo requer a participação ativa de alunos, familiares, funcionários, professores, permitindo que toda a comunidade possa construir e dar o sentido e o significado da escola e da educação (Antunes, 2016; Silva, 2022).

Autores como Dias (2016), Nunes (2011) e Caldeira (2015) entendem a gestão democrática como um processo marcado pela descentralização, pela democratização e pela autonomia. Essas características, dentro do contexto escolar, também são conquistadas por meio de resultados da realização de um trabalho colaborativo. A democracia, entretanto, só se torna efetivamente real quando a comunidade escolar participa, atuando no sentido de fazer parte dos processos democráticos, ao inserir-se nas discussões, interferindo e refletindo nesse espaço como sujeitos (Dalberio, 2008).

Embora a importância da participação da comunidade escolar na gestão democrática da escola seja fundamental, ainda encontramos obstáculos para sua concretização. Por isso, a insistência e o incentivo na participação não podem ser abandonados mesmo diante nas primeiras dificuldades. Ao compreendermos os processos que possibilitam a implementação da gestão democrática participativa na escola, é importante também a compreensão de como a comunidade e a equipe escolar podem contribuir nas tomadas de decisões da escola (Silva; Luiz; Machado, 2024).

Segundo Nunes (2011), para a efetivação da participação da comunidade escolar nos processos decisórios da gestão, é necessário que o diálogo seja priorizado, uma vez que é por meio dele que se tem a oportunidade de concretização do papel de cada um na sociedade. Para a autora:

> O diálogo deve ser direito de todos, onde cada um possa expressar o que pensa e a sua forma de agir, com humildade; pois cada um traz sua verdade, sendo que buscar a compreensão da verdade maior é ponto em comum para todos. Oportuniza a construção da história e implica a esperança de um encontro pedagógico que sustente um mundo melhor (Nunes, 2011, p. 4).

A implementação do diálogo como ferramenta de participação da comunidade na gestão escolar, aliado ao trabalho coletivo como

forma de atuação do sujeito (membro pertencente à escola), possibilita o desenvolvimento de uma cultura colaborativa. Dias (2016, p. 7) reforça esta ideia ao afirmar que "[...] o trabalho colaborativo necessita de diálogo constante, confiança e motivação".

Ao se pensar na implementação de uma cultura colaborativa na escola como forma de promover a gestão democrática, primeiro, faz-se necessário compreender os movimentos que levam às mudanças e inovações necessárias na realização das atividades. Elas devem estar relacionadas com a cultura colaborativa, objetivando a sua efetivação e naturalização no contexto escolar (Luiz, 2021).

No processo de colaboração dentro do ambiente escolar, espera-se que o diretor exerça uma liderança compartilhada, com confiança mútua e corresponsabilidade nas atividades e ações que são realizadas pelos membros da equipe. Isso deve ser feito com base no apoio de toda a comunidade visando alcançar os objetivos da instituição, discutidos no coletivo, com o estabelecimento de relações horizontalizadas. Neste aspecto:

> Com o trabalho colaborativo os segmentos passam a pensar na escola como um todo, passam a agir e resolver problemas para o bom desenrolar das atividades escolares, que exige a reconstrução, a reformulação de hipóteses, a socialização de ideias para tomadas de decisão, passa-se a existir uma identidade coletiva, uma partilha de responsabilidades, baseada na gestão democrática (Dias, 2016, p. 8).

Ao compreender os processos e os canais que possibilitam a participação da comunidade escolar na gestão democrática, cabe ao diretor, responsável primeiro pela organização da escola, facilitar essa participação com base em sua liderança e ações realizadas. Essas possibilidades de participação da comunidade na gestão democrática, propiciadas pela implementação de atividades voltadas para o diálogo, o trabalho coletivo e a implementação da

cultura colaborativa, é que levarão a escola a alcançar seus objetivos.

Ao compreender a função desse profissional como propulsor da gestão democrática participativa nas escolas, realizaram-se estudos sobre o que é informação, saberes e conhecimentos desses sujeitos sobre a gestão democrática (Silva, 2022).

Teoria da Relação com o Saber (RcS)

Para a construção teórica da pesquisa realizada no mestrado, entre os anos de 2020-2022, identificaram-se como objeto de estudo os saberes dos diretores escolares sobre a gestão democrática participativa. Assim, tomou-se como principal referência da pesquisa a teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot. Charlot e sua equipe de pesquisa Escol (Educação, Socialização e Comunidades Locais) realizaram estudos, a partir da década de 1980, buscando compreender a situação de fracasso escolar de alunos matriculados em liceus profissionais de subúrbios franceses.

Segundo Viana (2003), Charlot e sua equipe buscavam novas perspectivas para analisar a problemática do fracasso escolar, a partir de uma abordagem que privilegiasse as situações, as histórias, as condutas e os discursos do sujeito, assim como os processos de produção das situações de sucesso e de fracasso escolares, identificados em casos singulares.

No processo de elaboração da teoria da Relação com o Saber, Charlot (2000) desenvolveu um diálogo crítico com as formas pelas quais o fracasso escolar era visto. Até então, o fracasso era interpretado com base na teoria da deficiência cultural e da reprodução social, fundamentada em estudos de uma "sociologia sem sujeito", que foram originados nas décadas de 1960 e 1970 (Silva, 2022). Neste contexto, Charlot (2000; 2007) apresenta uma proposição de leitura positiva da realidade social, buscando explicar o que aconteceu e não o que faltou para que esses alunos

se encontrassem em situação de fracasso escolar, a partir de uma postura epistemológica e metodológica.

Para isso, Charlot propõe uma "sociologia do sujeito", com base no diálogo, estabelecendo que toda a relação de "mim comigo mesmo" (psicologia lacaniana) passa pela minha relação com o outro. Por isso, "[...] a experiência escolar é a do sujeito e uma sociologia da experiência escolar deve ser uma sociologia do sujeito" (Charlot, 2000, p. 38).

No desenvolvimento de seu trabalho, Charlot (2000; 2007) apresenta estudos sobre o sujeito confrontado com a obrigação de aprender, em um mundo que é compartilhado com os outros. Segundo o autor, ao nascer, o sujeito está desprovido de humanidade, uma vez que esta lhe é exterior. Esse sujeito, que nasce inacabado em um mundo que preexiste a ele e que já se apresenta estruturado, está aberto às transformações. Tais mudanças ocorrem por meio do encontro do humano sob a forma de outros humanos, e de tudo o que a espécie humana construiu anteriormente a ele (Charlot, 2001; 2007).

Nesta perspectiva, o sujeito se transforma em humano por meio da apropriação do humano já presente no mundo, das suas relações com outros sujeitos. A educação é essa apropriação, que "[...] se constitui como processo de aprendizagem, a partir das relações do sujeito consigo, com o outro e com o mundo" (Zanette, 2020, p. 3).

O processo de apropriação do mundo está diretamente ligado à obrigação de aprender para o sujeito construir-se, em um triplo processo que consiste em: "hominização" (tornar-se humano); de "singularização" (tornar-se um exemplar único); e de "socialização" (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela) (Silva, 2023).

Nesse processo de constituição da teoria da Relação com o Saber, Charlot apresenta diferentes tipos de definição, ao considerar que "[...] o importante ao se pensar sobre a Relação com o Saber está nos questionamentos que esta nos possibilita, e que as definições vêm com as pesquisas propiciadas desses

questionamentos" (Silva, 2022, p. 42-43). Assim, a teoria da Relação com o Saber não apresenta uma única definição, conforme dito pelo próprio Charlot em entrevista:

> Charlot: [...] na verdade, não dei uma única definição de relação com o saber. Entre meus vários textos, dei três, quatro, cinco. Por exemplo, uma definição mais descritiva – a relação com o saber é a relação com lugares, pessoas, atividades etc., em que se aprende, e uma outra que é mais ampla – a relação com o saber é a própria estrutura do sujeito enquanto ele tem que aprender. Entre as duas, de certa forma, não me importa a definição – o que me importa é a questão. Para mim, a pesquisa funciona com base nas questões, e não com base nas definições. A definição vem no final; logo, o que é interessante é quais questões a noção da relação com o saber permite enfrentar. E são várias (Souza, 2011, p. 17).

Dentre as diferentes definições apresentadas por Charlot, para a pesquisa realizada, adotou-se que "[...] a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender" (Charlot, 2000, p. 80-81). Neste ponto, também é importante salientar que no processo de aprender, Charlot indica que há uma diferença entre os conceitos de informação, saber e conhecimento (Silva, 2022). Para fazer essa distinção, Charlot (2000) utilizou como base os trabalhos de J. M. Monteil[2] e Schlanger[3], definindo-se assim, a informação como um dado exterior ao sujeito. É a informação, que, ao ser apropriada pelo sujeito, torna-se um saber, ou seja, "A informação se torna um saber quando traz consigo um sentido, quando estabelece um sentido de relação com o mundo, de relação com os outros, de relação consigo mesmo" (Charlot; Giolo, 2023, p. 178).

Neste aspecto, segundo Charlot (2000, p. 61), "[...] o saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído

---

[2] MONTEIL, J. M. **Dynamique sociale et systèmes de formation**. Paris: Editions Universitaires, 1985.

[3] SCHLANGER, J. **Une théorie du savoir**. Paris: Vrin, 1978.

em ‘quadros metodológicos’. Pode, portanto, ‘entrar na ordem do objeto’; e torna-se, então, ‘um produto comunicável’, uma ‘informação disponível para outrem’”. Assim, tanto a informação quanto o saber, estão “sob a primazia da objetividade”, ou seja, estão fora do sujeito (Charlot, 2000, p. 61). A informação e o saber, nesse aspecto, podem ser armazenados em dispositivos ou banco de dados, o que permite que ambos possam ser transmitidos por meio de diferentes fontes como livros e outros tipos de publicações. No entanto, o saber possibilita a marca da apropriação do sujeito, sendo mais próximo da noção de conhecimento que de informação (Silva, 2022).

Em relação ao conhecimento, trata-se do resultado de uma experiência pessoal ligada a uma atividade do sujeito, provida de qualidades afetivo-cognitivas. Desta forma, é intransferível, o que faz com que o conhecimento esteja “sob a primazia da subjetividade” (Charlot, 2000, p. 61).

Para Silva (2021), com base em seus estudos sobre a Relação com o Saber, o que diferencia a informação do saber é justamente a produção de sentido que o sujeito estabelece sobre a primeira, uma vez que, a informação permite que o sujeito produza ou não sentido sobre ela, e, assim, o sujeito produz ou não saber.

Dentro desse processo de aprender, Charlot indica que é por meio das experiências que o sujeito tem contato com as diferentes formas de aprender, denominada pelo autor de figuras do aprender (Silva, 2022). Essas figuras do aprender foram classificadas a partir de três dimensões que definem as relações com o saber, que são: epistêmica, de identidade e social. Zanette (2020) nos apresenta a correlação das “figuras do aprender” com suas dimensões de forma clara e objetiva, ao nos mostrar que,

> Sob a ótica epistêmica, Charlot denomina as figuras do aprender, as quais expressam as diferentes formas de relação do sujeito com os saberes, considerando suas histórias de vida, suas necessidades e intenções.

> Aprender, na perspectiva epistêmica, significa apropriar-se de um saber materializado em livros, escolas, professores. É apropriar-se de saberes-objetos, de conteúdos intelectuais dos quais o sujeito não possui. O sujeito aprende também ao apropriar-se de um objeto virtual presente em objetos reais, numa relação com um saber-objeto, que se enuncia por meio da linguagem, especialmente, na modalidade escrita.
>
> A relação com o saber pressupõe uma relação de identidade, que considera a história do sujeito, suas vivências, suas relações consigo e com o outro, que pode estar "fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor" (Charlot, 2000, p. 72).
>
> Já a relação com o saber, como relação social, pressupõe ser capaz de regular a relação, a fim de encontrar a distância necessária entre si mesmo e com os outros. É compreender o processo de distanciação-regulação. A relação social não pode ser analisada separada das relações epistêmicas e identitárias (Zanette, 2020, p. 4).

De uma maneira simplificada, as figuras do aprender correspondem a aquisição de um saber específico relacionado a um conteúdo intelectual (objeto saber) que geralmente pode ser armazenado (saber-objeto); da dominação na utilização de um objeto ou realização de uma atividade específica (saber fazer), e das formas de relacionamento com os outros no mundo (saber ser) (Charlot, 2000; Silva, 2022).

Nesse processo de aprender, composto por um movimento complexo e sempre inacabado, e que o sujeito se constitui por meio da relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, surge o desejo de aprender (Lira, 2015). "É esse desejo que impulsiona o sujeito ao ato de aprender e, consequentemente, na direção do saber" (Silva, 2022, p. 50). Isso porque, o sujeito segue a direção daquilo que o atrai, concretizando, assim, por meio de sentido e significado, a interiorização daquilo que até então era uma simples realidade externa.

Com base no trabalho de Ferreira (2006), aprender implica desejo, movimento e atividade. A compreensão desses termos é

importante para visualizarmos a relação do sujeito com o aprender. "Como seres incompletos e inacabados, somos sujeitos que desejamos nos completar, aprender no mundo e sobre o mundo" (Ferreira, 2006, p. 23). Assim, segundo Charlot (2000; 2007), o movimento para aprender é aquele induzido pelo desejo, uma vez que, o sujeito nunca se torna um ser completo, pois se isso acontecesse, se o sujeito se tornar algo completo e acabado, ele deixa de ser um sujeito e passa a ser um objeto.

Neste ponto, ressalta-se que Charlot (2000; 2007) enfatiza a diferença entre **motivação e mobilização**. A primeira é externa ao sujeito, como uma maneira de convencê-lo a fazer algo em busca de alguma recompensa, enquanto a segunda é o movimento que vem de dentro do sujeito.

Já a **atividade** implica um conjunto de ações propulsionadas por um móbil que visa alcançar uma meta; isto é, "[...] o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros" (Charlot, 2000, p. 56).

Outro ponto importante nesse processo, segundo Charlot (2000), remete-se ao fato de que, para despertar o desejo de aprender é necessário que a aprendizagem tenha um sentido para o sujeito, uma vez que, sem esse desejo, o sujeito não se mobiliza para aprender. De maneira sucinta, o autor define para sua teoria que "[...] o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros. Proponho-me, ainda, dando mais um passo à frente, sublinhar que esse sentido é um sentido para alguém, que é um sujeito" (Charlot, 2000, p. 56).

Além da compreensão dos diferentes conceitos que levam o sujeito ao ato de aprender (mobilização, atividade e sentido), a partir do desejo da completude como ser humano, faz-se necessário considerarmos também a posição social que o sujeito ocupa nesse processo. Nessa perspectiva, Charlot (2014, p. 139) argumenta que

> Cada um de nós tem uma forma singular de viver sua posição social. Temos uma posição social objetiva, mas também uma posição social

> subjetiva. [...] Há várias formas subjetivas de como podemos ocupar uma posição social objetiva. Não estou desistindo da posição social objetiva; claro que ela é muito importante, mas, quando conheço a posição social objetiva, eu preciso saber, ainda, o que cada um faz dessa posição social objetiva. O que vai decidir na mobilização intelectual dessa pessoa é a interpretação de sua posição social objetiva e, portanto, sua posição social subjetiva.

Para distinguir a posição social objetiva da posição subjetiva, Charlot (2000) argumenta que a noção de posição remete, primeiramente, a lugar, no sentido de espaço; e, também, de postura, no sentido de corporeidade. Assim, a posição do sujeito é tanto aquela que ele ocupa em um espaço social, quanto a postura que ele adota nesse lugar. Para o autor, "[...] o lugar objetivo, que pode ser descrito de fora, pode ser reivindicado, aceito, recusado, sentido como insuportável. Pode-se também ocupar outro lugar na mente e comportar-se em referência a essa posição imaginária" (Charlot, 2000, p. 22).

Assim, saber a posição social de um sujeito não é suficiente, uma vez que, também é necessário questionar-se sobre o significado que esse sujeito confere a essa posição. Nesse aspecto, Charlot (2007, p. 20) nos fala que "a posição subjetiva é a que adoto em minha mente interpretando a posição objetiva", ou seja, "a posição social subjetiva implica todo um trabalho de interpretação, de produção e de transformação de sentido em relação à posição social objetiva" (Silva, 2022, p. 56).

Com base nos conceitos apresentados até o momento, para a realização de pesquisas que têm como base a Relação com o Saber, é fundamental a utilização de uma postura investigativa, a partir de uma metodologia que tenha como foco central a mobilização do sujeito no campo do saber (do aprender), nas fontes dessa mobilização e nas formas que ela assume (Charlot, 2001).

Charlot desenvolveu uma postura investigativa, a partir da criação de um instrumento de pesquisa denominado *bilan de savoir*, traduzido no Brasil como *inventário* ou *balanço do saber* (Rego; Bruno,

2010). O balanço do saber consiste na produção textual individual, com base em um enunciado previamente apresentado, em que sujeito avalia os processos e resultados de sua aprendizagem. Além disso, este processo propicia a reflexão sobre o que aprenderam em diferentes contextos, com quem aprenderam e o que consideram como mais importante (Zanette, 2020; Silva, 2022).

Após a realização do balanço do saber pelos sujeitos da pesquisa, a análise realizada sobre os textos produzidos volta-se para a identificação de elementos ou temas que o pesquisador considera importante para a compreensão dos sentidos e significados, a partir do agrupamento desses elementos em constelações (Silva, 2021; Silva, 2022).

Segundo Charlot (2001), as constelações são construções teóricas que abrangem coerências constatadas entre os dados empíricos e que podem ser apresentadas sob a forma de tipos ideais. Estes, por sua vez, não devem ser considerados como uma categoria, pois sua construção dá-se a partir de um conjunto de elementos que são postos em relação.

Pensar sobre a figura do diretor de escola por meio de sua história de vida profissional, geralmente, é refletir sobre o início na carreira docente, no trabalho em sala de aula até chegar na função de diretor. Esse é um ponto importante para compreendermos sua relação com o saber, pois podemos entender como todas essas relações apresentadas são importantes para a concepção que esse sujeito faz de sua profissão e de seus saberes.

Investigação realizada com os diretores

Como já foi dito, apresentamos os resultados da pesquisa de mestrado intitulada *Gestão Democrática Participativa: uma análise sobre os saberes dos diretores escolares* (Silva, 2022), que surgiu a partir das reflexões feitas durante a participação da pesquisadora como membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura – GEPESC/UFSCar, e da Formação em

Mentoria de Diretores Escolares (Luiz, 2024). Para o desenvolvimento da formação em mentoria, inicialmente, foi feito um levantamento bibliográfico, que tinha como finalidade compreender como esta metodologia com a mentoria era desenvolvida em diferentes países.

Com esses estudos foi possível compreender uma perspectiva, entre várias, da mentoria como "uma concepção profissional que implica uma relação de aprendizagem entre uma pessoa experiente que ensina algo a uma pessoa iniciante na mesma área de atuação" (Silva; Silva; Silva, 2020).

Com base em Hiromi e Góis (2017), uma grande parte dos diretores escolares em exercício identificava que, mesmo passando por uma boa formação inicial, geralmente realizada em cursos de licenciatura e/ou bacharelado, eles não se sentiam preparados para atender de forma adequada a realidade do cotidiano escolar, transferindo para a formação continuada a principal fonte de capacitação para seu exercício profissional na função (Silva; Silva; Silva, 2020).

Outro fator identificado nesses estudos, com base no trabalho de Lück (2011), é o fato de que a formação continuada, de maneira geral, ocorre por meio de cursos teóricos que não abordam os problemas concretos do cotidiano escolar.

Como consequência, essa formação não contribui significativamente para o desenvolvimento de competências necessárias para a atuação do diretor nas diferentes frentes da escola. Neste cenário, "a troca de experiências entre diretores escolares apresenta-se como uma forma de aquisição de novos conhecimentos para o aprimoramento da gestão escolar bem-sucedida" (Silva; Silva; Silva, 2020, s/p.).

Como já foi dito, os diretores participantes da pesquisa *Gestão Democrática Participativa: uma análise sobre os saberes dos diretores escolares* (Silva, 2022) já haviam cursado a Formação em Mentoria, um curso de aperfeiçoamento que prevê encontros síncronos semanais, com reflexões acerca de várias temáticas ligadas ao cotidiano da gestão escolar.

Foi a partir da análise das atividades reflexivas desenvolvidas durante os encontros síncronos – gravados com autorização dos participantes –, que se buscou responder às seguintes indagações: quais são os saberes dos diretores de escola que tiveram a oportunidade de pensar sobre o tema da gestão democrática e participativa? O que essas respostas nos revelam?

A hipótese inicial da pesquisa estava pautada no entendimento de que os diretores escolares tinham dificuldades em compreender o que é informação, saber e conhecimento de suas práticas, com base na teoria da Relação com o Saber, em meio ao cotidiano da escola, e que sua aquisição de saberes sobre a gestão democrática participativa era pouca.

Por isso, como já foi dito, definiu-se como objetivo principal analisar os saberes dos diretores de escola a respeito da gestão democrática e participativa, alicerçando sua originalidade nas proposições teóricas de Charlot (2000) – no desenvolvimento de sua teoria da Relação com o Saber – sobre os seguintes desdobramentos: em primeiro, identificar as diferentes relações que o sujeito estabelece nos processos de aprender e de se posicionar com ele mesmo, com o outro e com o mundo.

Em segundo, compreender esses saberes já existentes (visão dos diretores escolares) e analisá-los de forma que eles possam refletir sobre a gestão democrática e participativa das escolas.

Saberes dos diretores escolares: alguns dados da investigação

Os dados da pesquisa aqui apresentados tiveram como base a participação nos encontros síncronos com desenvolvimento de atividades realizadas durante o ano de 2020-2021, no Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares. Adotou-se o referencial teórico-metodológico da mentoria de diretores escolares (Luiz, 2024), baseado em concepções como a cultura colaborativa e a escuta ativa. Esses princípios foram introduzidos, por meio de trocas de experiências entre pares, auxiliando no enfrentamento

dos desafios na execução das atividades pautadas nos eixos pedagógico, financeiro e administrativo, atribuídas ao diretor escolar (Luiz, 2022).

Os dados empíricos foram analisados conforme os dizeres de diretores escolares de dez estados brasileiros participantes do Curso de Aperfeiçoamento, durante os encontros síncronos, com atividades realizadas na *Sala de Aprendizagem 3 – Saberes dos diretores e cultura colaborativa* (Luiz, 2022).

Essa sala temática, realizada entre os meses de abril e maio de 2021, contou com quatro encontros síncronos, com reflexões sobre o que é informação, saber e conhecimento na perspectiva da RcS, utilizando-se de um tema central definido como "o que é colaborar na escola".

Os dados analisados foram gravados pela extensão de navegador *Screen Record*, e suas transcrições foram realizadas por meio da instalação do aplicativo *VB-Audio Virtual Cable* no computador da pesquisadora, e da utilização da ferramenta "digitação por voz" do *Google Docs* (Silva, 2022).

O referencial teórico-metodológico da Formação em Mentoria de Diretores prevê que um encontro síncrono de três horas semanais, segundo Luiz (2024):

> [...] na primeira parte, os participantes ficam todos juntos (em média 200 cursistas), recebem esclarecimentos e são instigados a refletir sobre a sala de aprendizagem, no grande coletivo. Na segunda parte, ainda de forma virtual, são divididos em dez pequenos grupos (em média de 20 cursistas para cada pequeno grupo), contando com o auxílio de um educador, denominado Apoio Teórico e Técnico (ATT)[4]. Cada pequeno grupo, em conjunto com um ATT, é direcionado para uma sala específica do *Google Meet* e nela recebe

[4] O Apoio Teórico e Técnico (ATT) é a figura do professor orientador, com designações para acompanhar o processo formativo dos participantes, ajudando na resolução de dúvidas de conteúdos e auxiliando nas atividades práticas que são realizadas de forma síncrona. Este educador acompanha as interrelações do pequeno grupo, a fim de intervir com mediação, caso seja necessário.

> detalhes a respeito do cuidado com o controle de tempo para as falas (todos, democraticamente, têm direito a participação), sobre a reflexão da temática proposta e a atividade formativa que precisam realizar. É neste espaço que acontece a mentoria de diretores, pois neste tempo é oportunizada a interação entre vários profissionais de diferentes territórios brasileiros. O pequeno grupo acontece conforme a proposta metodológica da formação, com partilha de saberes teóricos, práticos e relacionais.
>
> Pode-se afirmar que a Mentoria de Diretores Escolares propicia aos diretores um complexo processo reflexivo sobre sua profissão e demandas de suas escolas, permitindo que eles superem certos graus de autonomia e aumentem espaços de democratização na escola (Luiz, 2024, p. 22-23).

No primeiro encontro síncrono da S*ala de Aprendizagem 3* (Luiz, 2022) foi discutido entre os cursistas "o que é colaborar na escola". No segundo encontro, o tema norteador foi apresentado, baseado em Charlot (2000), em formato de constelações, sendo: Constelação 1 – participação e gestão democrática; Constelação 2 – uma gestão compartilhada; Constelação 3 – diálogo e trabalho colaborativo; Constelação 4 – saberes sobre os colegiados da escola; Constelação 5 – práticas escolares democráticas e cultura colaborativa.

Conforme Diehl e Tatim (2004) e Mascarenhas (2012), foram realizadas quatro etapas para a organização dos dados coletados: seleção, classificação, codificação e representação.

Nesse processo, foi criada uma correspondência entre os grupos de 1 a 5 dos encontros síncronos realizados (em que o tema central foi "o que é colaborar na escola"), com os grupos de 1 a 5 dos encontros síncronos realizados no segundo encontro (em que foram trabalhadas as cinco constelações).

Essa correspondência foi feita porque os participantes haviam sido divididos em cinco grupos para continuarem a discussão da atividade proposta.

Assim, para os procedimentos de análise dos dados, foram definidos os Grupos Correspondentes, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1: Organização dos Grupos Correspondentes

Grupos Formados	**Atividade 1º Encontro Síncrono: "O que é colaborar na escola"**	**Atividade 2º Encontro Síncrono: Constelações**
Grupo Correspondente 1	Grupo 1	Grupo 1. Participação e gestão democrática
Grupo Correspondente 2	Grupo 4	Grupo 2. Uma gestão compartilhada
Grupo Correspondente 3	Grupo 2	Grupo 3. Diálogo e trabalho colaborativo
Grupo Correspondente 4	Grupo 5	Grupo 4. Saberes sobre os colegiados da escola
Grupo Correspondente 5	Grupo 3	Grupo 5. Práticas escolares democráticas e cultura colaborativa

Fonte: Adaptado de Silva (2022).

No decorrer da organização dos dados foi realizada uma tabulação, com base nas constelações de Charlot (2000), com a finalidade de verificar a relação dos temas trabalhados nessas atividades. Disso, resultou-se na identificação de novos temas, caracterizados em três dimensões de análise que são: **Constelação/Dimensão 1** – Concepções da gestão compartilhada e as práticas colaborativas; **Constelação/Dimensão 2** – Possibilidade do diálogo democrático na escola: trabalho em grupo e/ou colaborativo; e **Constelação/Dimensão 3** – Saberes sobre os colegiados da escola: participação na prática.

Essas dimensões foram relacionadas às figuras do aprender **objeto saber** (perspectiva teórica); **saber fazer** (atividade prática); e **saber ser** (saber relacionar-se), para que fosse possível verificar o que cada um dos diretores das escolas participantes diz saber sobre os temas apresentados (Silva, 2022; Luiz; Silva; Machado, 2024).

Os dados foram separados em cada um dos Grupos Correspondentes e, posteriormente, agrupados nas Constelações/Dimensões. Desse modo, foi possível verificar o que

cada grupo compreendia como saberes sobre os temas apresentados.

Informação e saberes sobre gestão democrática participativa

Finalizadas as quatro etapas do processo de organização dos dados da pesquisa e sua separação nos Grupos Correspondentes, os dados foram agrupados em três quadros de análise correspondentes a cada uma das Constelações/Dimensões criadas para a pesquisa. Esses quadros foram separados entre as figuras do aprender - **objeto saber** (perspectiva teórica); **saber fazer** (atividade prática); e **saber ser** (saber relacionar-se).

Neste processo, foi possível observar que nas discussões apresentadas pelos diretores escolares, suas falas encaixavam-se em mais de uma das figuras do aprender, o que, no entendimento dos estudos realizados para a pesquisa, compunha o processo da Relação com o Saber.

Como o sujeito é um ser humano único, constituído de relações – com o outro, com o mundo e consigo mesmo –, as figuras do aprender (Charlot 2000) estão entrelaçadas nessas relações como um todo. Nesse sentido, ao analisar as falas dos diretores escolares, em alguns momentos, houve uma dificuldade de classificá-las em apenas uma dessas figuras. Dessa forma, em cada um dos quadros de análise das Constelações/Dimensões criadas foi feita a indicação de quais figuras do aprender essas falas se encaixavam além do quadro a que pertenciam.

Nas análises da **Constelação/Dimensão 1 – Concepções da gestão compartilhada e as práticas colaborativas** foi possível verificar na figura do aprender **objeto saber** a dificuldade que os diretores escolares encontram em definir as práticas colaborativas na escola. Em um aspecto geral e na tentativa de definir essas práticas, houve a predominância de argumentos atrelados ao "ouvi dizer", a partir de uma visão vinculada ao exercer um fazer colaborativo, ou a um comportamento pautado na empatia. Os

dados analisados demonstraram uma ligação do **objeto saber** à informação, como um dado que pode ser "consultado" quando é necessário, sem que este seja internalizado pelo sujeito.

Na análise da figura do aprender **saber fazer**, foi possível verificar os saberes desses diretores escolares acerca das práticas colaborativas, por meio das falas discordantes, em que cada um dos sujeitos trouxe para a discussão aquilo que para ele tinha sentido e significado sobre a temática. A partir das várias definições sobre as práticas colaborativas, foi possível identificar seus saberes práticos, uma vez que, dentro da perspectiva teórica de Charlot (*apud* Silva, 2022, p. 87), "a informação torna-se um saber a partir da apropriação desta pelo sujeito".

Neste ponto, não ficou apenas evidente como o processo de apropriação do saber se desenvolveu para cada sujeito, uma vez que, como cada um dos participantes da pesquisa era de regiões diferentes do país, cada um tinha uma relação específica com as práticas colaborativas dentro da escola. Conforme a análise dos dados,

> Essas visões diferenciadas sobre as práticas colaborativas nos levam a verificar como a ocupação da posição social objetiva e subjetiva influenciam nos processos e atividades implicados nos diferentes tipos de aprender [...], e a maneira como o saber é apropriado por cada sujeito (Silva, 2022, p. 88).

Já na análise da figura do aprender **saber ser**, também foi possível identificar os saberes dos diretores escolares. As falas analisadas trouxeram elementos ligados tanto à posição social objetiva e subjetiva, como experiências vivenciadas e apropriadas por esses sujeitos no decorrer de suas relações com os outros sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Na **Constelação/Dimensão 1 – Concepções da gestão compartilhada e as práticas colaborativas** foi possível verificar a predominância de saberes sobre as figuras do aprender desses sujeitos. Também foi observado que havia uma pequena parte de "não saberes", que estavam atrelados às informações, ou seja, ao

que não foi apropriado pelos sujeitos e, consequentemente, não passaram a ter um significado em suas práticas cotidianas.

Nas análises da **Constelação/Dimensão 2 – Possibilidade do diálogo democrático na escola: trabalho em grupo e/ou colaborativo** foi possível verificar o entrelaçamento das figuras do aprender para os diretores escolares, pois, conforme nos indica a teoria da RcS, cada sujeito é, ao mesmo tempo, um ser singular e social. Essa observação foi feita mediante a apresentação pelos diretores de seus saberes "misturados", o que provavelmente estava relacionado às vivências desses sujeitos dentro da função de diretor escolar.

Na figura do aprender **objeto saber**, os diretores escolares conceituam os pontos principais das reflexões em exemplos práticos, ou seja, "ao trazer definições sobre gestão democrática/compartilhada, diálogo e trabalho coletivo/participativo, esses diretores fazem uma associação entre a teoria e o seu fazer" (Silva, 2022, p. 101).

Em suas falas, eles conceituaram os pontos principais das reflexões a partir do sentido e do significado que esses termos têm para cada um, o que provavelmente deu-se como resultado de suas relações com o saber executadas pelo corpo, por meio do domínio das atividades apontadas em suas definições, dos termos refletidos na discussão (Silva, 2022; Silva; Luiz; Machado, 2024).

Assim, a figura do aprender objeto saber estava atrelada à figura do aprender **saber fazer** que, além de trazer esses pontos de convergência com a figura anteriormente analisada, também possibilitou a verificação de que, para esses diretores escolares, as ações que fundamentam a gestão democrática e participativa da escola ganham novos significados que são proporcionados pelas reflexões da atividade realizada na Sala de Aprendizagem 3.

Conforme os dados da pesquisa:

> O que foi experimentado por ele e teorizado nas atividades reflexivas realizadas ganhou um novo significado, o que possibilitou que as informações a respeito desse tema passassem a ser um novo saber

> para esse diretor, tanto pelo domínio de uma atividade prática, como pelo domínio de um saber teórico (Silva, 2022, p. 104).

Essas definições permitiram a verificação de que, mesmo na tentativa de separação entre as figuras do aprender objeto saber e saber fazer para a análise dos dados da pesquisa, essas figuras estão entrelaçadas nas reflexões dos diretores escolares, "[...] tanto pela conceitualização de termos a partir de seus saberes práticos, como pela preocupação com sua prática a partir das definições sobre gestão democrática, participação e cultura colaborativa" (Silva, 2022, p. 105).

A análise da figura do aprender **saber ser**, como nas figuras anteriores, foi possível verificar que o ser e o fazer desses sujeitos estão interligados. Ao trazer definições reflexivas dentro da perspectiva de colaborar e das práticas democráticas, para esses sujeitos é necessário "viver" dessa forma para que assim sejam proporcionadas as práticas colaborativas (Silva, 2022).

Nas reflexões dos diretores escolares foi possível verificar que ações de participação e colaboração são carregadas de sentimentos, uma vez que essas práticas, por meio da atividade de "compartilhar", apresentam-se carregadas de uma carga socioemocional, que para esses sujeitos, é importante para o processo colaborativo. Assim, com base nas observações feitas sobre o saber ser, esses sujeitos,

> [...] ao relacionar-se com o outro, além da forma como "eu" me vejo e os sentimentos que "me" são despertados, "eu" também proporciono a visão do outro sobre si e influencio em seus sentimentos, e através dessa relação de mim com o outro e do outro comigo, tanto o meu agir como os meus saberes são modificados, na medida que eu modifico o agir e os saberes do outro. Dentro da teoria da Relação com o Saber, esse é um dos pontos principais pelo qual o sujeito passa dentro da necessidade de aprender a ser humano (Silva, 2022, p. 107).

Verifica-se que o saber sobre gestão democrática e colaboração não se faz suficiente. É necessário viver de forma que, no processo de aprender, o outro com quem me relaciono também aprenda, e essa aprendizagem proporcione a alunos, diretores escolares, professores e toda a comunidade escolar o sentimento de fazer parte, o que é importante no processo da gestão democrática participativa.

Na **Constelação/Dimensão 2 – Possibilidade do diálogo democrático na escola: trabalho em grupo e/ou colaborativo** foi possível verificar o entrelaçamento entre saber acadêmico, prático e relacional, e a predominância de saberes sobre os temas apresentados. Esse fato foi observado em momentos em que os saberes desses diretores escolares se apresentam "misturados", relacionados às suas vivências no exercício da função de diretor, complementando as análises realizadas na Constelação/Dimensão 1.

Nas análises da **Constelação/Dimensão 3 – Saberes sobre os colegiados da escola: participação na prática** foi possível verificar uma dificuldade em fazer definições sobre o que são e como funcionam os colegiados da escola. Nas falas contraditórias dos diretores escolares sobre a temática apresentada, verificou-se que nem todos os sujeitos da pesquisa tinham clareza de que a participação da comunidade nas ações da gestão democrática poderia ser realizada por meio dos colegiados da escola.

Na figura do aprender **objeto saber**, compreendeu-se que as primeiras análises realizadas apareceram da mesma forma que a análise inicial da Constelação/Dimensão 2, o entrelaçamento entre a teoria e a prática. No entanto, essa conceitualização, a partir da prática, torna-se ainda mais acentuada que nas análises anteriores. Esse fato foi constatado pela dificuldade dos diretores escolares tanto na conceitualização como na promoção da participação da comunidade escolar nesses espaços, justamente por inicialmente não saberem ao certo o que eles são.

A participação na gestão democrática da escola por meio dos colegiados, para esses diretores, está ainda no campo da

informação, uma vez que, nas falas analisadas com base na perspectiva da RcS,

> [...] a informação obtida a respeito do que são os colegiados da escola e qual seu papel no processo da gestão democrática só passou a ser um saber para esses diretores através da posição social que cada um ocupa dentro desse contexto.
> Ao passarem da posição social objetiva de professor para a posição social objetiva de diretor de escola, a informação sobre os colegiados ganhou um novo significado, uma vez que, para que a gestão escolar seja efetivamente democrática, a participação da comunidade nesses espaços é importante.
> E para que isso ocorra, o diretor de escola precisa, além de favorecer a participação da comunidade nos colegiados, entender o seu funcionamento, a sua importância e o seu papel nas tomadas de decisão sobre as ações da escola (Silva, 2022, p. 120).

Com isso, foi possível perceber na figura do aprender **objeto saber** que as definições acerca dos colegiados escolares ganhou um novo significado para os diretores escolares a partir da mudança de função de professor para diretor, ou seja, da sua nova posição social objetiva.

Na figura do aprender **saber fazer**, observou-se, da mesma forma apresentada na figura do aprender **objeto saber**, a dificuldade em separar a teoria e a prática. Nas análises realizadas, foi possível identificar elementos referentes à colaboração e à participação, voltados para as ações que em "teoria" devem ser feitas, sem uma definição de quais são essas ações. Também se observou que, "[...] apesar de trazer a prática do exercício da cidadania, do diálogo e da construção da democracia, restringe-se a uma 'prática em teoria', justamente pela contradição entre o que pode ser feito e as restrições da participação como presença" (Silva, 2022, p. 123).

Ficou claro que esses diretores se encontravam em um processo de apropriação das informações sobre os colegiados da

escola, para que, a partir de suas ações, essas informações passassem a constituir novos saberes.

Já na análise da figura do aprender **saber ser**, foi possível observar que, dentro da perspectiva de identificar o ser vinculado ao fazer, que o sentimento que proporciona a ação dos sujeitos está interligado com a colaboração.

As definições apresentadas pelos diretores escolares nos mostram que esta relação está associada ao sentimento de pertencimento, de acreditar ou não nas ações realizadas na escola. Segundo os dados da pesquisa,

> Ao definir que a colaboração é simples pelas relações interpessoais, podemos observar na análise das falas dos Grupos Correspondentes que é através dos relacionamentos entre equipe escolar, comunidade e alunos, que são estabelecidos os processos que possibilitam a abertura para que a colaboração possa ser estabelecida na escola (Silva, 2022, p. 126).

Nesse processo de aprender, estes diretores, a partir de sua nova posição social objetiva, passaram a enxergar os colegiados da escola como um tema que exige um novo olhar para a compreensão de seu funcionamento.

Assim, eles têm a possibilidade de, por meio de sua posição social subjetiva, efetivar a participação da comunidade nas tomadas de decisão da escola. É com base nesta posição social subjetiva que o diretor escolar torna a escola um espaço democrático de participação, rompendo com o autoritarismo atrelado a sua imagem (Silva, 2022).

Na **Constelação/Dimensão 3 – Saberes sobre os colegiados da escola: participação na prática** foi possível entender o processo de apropriação de novos saberes pelos diretores escolares, confrontados com a necessidade de aprender o que são (objeto saber), como funcionam (saber fazer), e como proporcionar (saber ser) a participação nos colegiados da escola.

Com base em sua posição social objetiva, esses diretores, conforme apresentado por Charlot (2000), têm a possibilidade de verificar o que vão fazer dessa posição social objetiva na implementação dos colegiados e na facilitação de uma participação efetiva nas tomadas de decisão e ações da escola.

Considerações Finais

Este capítulo trouxe resultados de uma dissertação de mestrado realizada no PPGE/UFSCar sobre os saberes dos diretores escolares a respeito da gestão democrática participativa. Com base nas análises feitas, concluiu-se que a informação e o saber em alguns momentos são considerados como sinônimos, o que possibilita aos sujeitos uma falsa sensação de, ao acessar uma informação sobre um determinado assunto, já obter este saber. Ao refletir sobre informação e saber na perspectiva da RcS (Charlot, 2000), entende-se que informação é o que se "ouve" dentro do cotidiano escolar sobre os temas apresentados; enquanto saber é tudo aquilo que já foi experienciado e apropriado pelos sujeitos.

A partir das análises realizadas, com as três Constelações/Dimensões, levando em conta as figuras do aprender objeto-saber (perspectiva teórica), saber fazer (atividade prática) e saber ser (saber relacionar-se), observou-se que os temas sobre gestão compartilhada, práticas colaborativas, trabalho em grupo e/ou colaborativo, compõem o leque de saberes dos diretores participantes da pesquisa. No entanto, o tema sobre os colegiados da escola ainda está no processo de transformação da informação em saber, visto que há dificuldade desses diretores em trazer definições e ações sobre eles.

Pela falta de clareza sobre a participação da comunidade nas ações da gestão democrática por meio dos colegiados e a partir da necessidade de aprender – posição social objetiva de ser diretor – foi possível refletir sobre os colegiados da escola como um tema que merece um olhar específico sobre seu funcionamento e a

efetivação da participação da comunidade nas tomadas de decisão da escola (Silva, 2022).

Ao identificar saberes e não saberes dos diretores sobre a gestão democrática participativa e seus principais canais de efetivação, refletiu-se a respeito da figura do diretor escolar e seu processo de aprender na sua relação com o outro, consigo mesmo e com o mundo, uma vez que todas as relações apresentadas são importantes para a concepção que este sujeito faz de sua profissão, e sobre as modificações que os levam a construção de novos saberes.

Referências

AMARAL, D. P.; CASTRO, M. M. Diretores de escola e as credenciais meritocráticas: desafios na seleção do burocrata de médio escalão. **Revista Cadernos da Pedagogia**, v. 18, n. 41, 2024. Dossiê – O Plano Nacional da Educação (2024-2034): perspectivas, limites e possibilidades.

ANTUNES, A. O Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil como espaços de exercício de cidadania participativa. **Revista Parlamento e Sociedade**, [*S. l.*], v. 4, n. 6, p. 93-122, 2016. Disponível em: https://encr.pw/sFN3j. Acesso em: 29 maio. 2024.

BECKER, M. M. *et al*. Os desafios da liderança participativa e democrática na gestão
escolar. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 8, n. 16, p. 394-407, 2016. Disponível em:
https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/538/pdf. Acesso em: 7 jun. 2024.

BERNARDO, E. S.; BORDE, A. M. PNE 2014-2024: uma reflexão sobre a meta 19 e os desafios da gestão democrática. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33, p. 254-273, 2016. Disponível em: https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/2423/1291. Acesso em: 3 jan. 2024.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. 86 p. (Coleção Primeiros Passos v. 95). ISBN 85-11-01095-5.
CALDEIRA, P. S. S. **A gestão democrática como processo de participação coletiva**: um olhar para o projeto político pedagógico. Orientadora: Jaira Coelho Moraes. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Escolar) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: https://www .lume.ufrgs.br/handle/10183/151658. Acesso em: 30 ago. 2024.
CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 93 p. Print Réplica – Ebook Kindle. ISBN 85-7307-631-3.
CHARLOT, B. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.
CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 35-74. Recurso eletrônico – Vital Source Bookshelf. ISBN 978-85-363-1163-0.
CHARLOT, B. Fundamentos e usos do conceito relação com o saber. *In*: DIEB, M. (org.). **Relações e saberes na escola**: os sentidos do aprender e do ensinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 173-181. (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade).
CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas** (Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos). 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. Edição Kindle. ISBN 978-85-249-2231-2. ePUB (1,6 Mb).
CHARLOT, B.; GIOLO, J. Bernard Charlot: uma relação com o saber. **Revista Espaço Pedagógico**, [*S. l.*], v. 10, n. 2, p. 159-179, 2023. DOI: 10.5335/rep.v10i2.14730. Disponível em: https://seer. upf.br/index.php/rep/article/view/14730. Acesso em: 6 nov. 2024.
CRUZ, J. L. O. **O provimento do diretor nas escolas públicas brasileiras e suas implicações na gestão escolar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2015. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37309. Acesso em: 30 ago. 2024

DALBERIO, M. C. B. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 3, n. 47, p. 2-12, 2008. Disponível em:https://rieoei.org/historico/delosle ctores/2420Borges.pdf. Acesso em: 5 jun. 2024.
DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 13, n. 31, p. 213-230, 2008.
DIAS, C. R. **A importância do trabalho colaborativo na efetivação da gestão democrática na escola**. Orientadora: Mariana Fonseca Taques. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em: https://www.acervo digital.ufpr.br/handle/1884/53149. Acesso em: 6 set. 2024.
DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**: métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall, 2004, 171 p.
FERREIRA, M. C. **A relação com o aprender a ser educador**: processos formativos de educadores sociais e suas contribuições para a formação de professores – Um estudo de caso. Orientadora: Anna Maria Salgueiro Caldeira. 146 p. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2006.
GURGEL, T. **Basta de papelatório**: entrevista com Carlos Roberto Jamil Cury. Revista Nova Escola, Edição n. 1, jan. 2016. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/7139/basta-depapelorio. Acesso em: 13 set. 2024.
HIROMI, F.; GOIS, A. Troca de experiências impacta desenvolvimento profissional de gestores. **Aprendizagem em Foco**, Brasil, n. 34, p. 1-4, 2017. Disponível em: https://www.institu tounibanco.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Aprendizagem_ em_foco-n.34.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024.
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Microdados da Aneb e da Anresc 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar. Acesso em: 18 maio 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2018. 304 p.
LIBÂNEO, J. C. *et al*. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização (Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos). 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017. Edição Kindle. ISBN 978-85-249-2601-3. e-PUB (2,9 Mb).
LIMA, L. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. 2. ed. Braga: Universidade do Minho,1998.
LIRA, D. **Relações com o saber**: um estudo das políticas educacionais e da percepção de estudantes do ensino médio. Orientador: Telmo Marcon. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015. Disponível em: http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1260/3/2015 DaianeLira.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.
LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. ISBN - 978-85-385-0027-8. Disponível em: https://diretortecniconpe.webnode.com/_files/200000067-5f5ce614de/dimensoes-gestaoescolar.pdf. Acesso em: 8 maio 2024.
LÜCK, H. Práticas de seleção e capacitação de diretores escolares adotadas por secretarias estaduais e municipais de educação. **Estudo e Pesquisas Educacionais**. Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (Cedhap). Fundação Victor Civita, 2011. 53 p. Disponível em: https://bit.ly/3j7rYH7. Acesso em 18 ago. 2024.
LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. 6. reimp. Petrópolis: Vozes, 2014. 165 p. ISBN 978-85-326-3620-1.
LUIZ, M. C. **Formação de diretores de escola**: uma proposta em mentoria. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 220p. Documento eletrônico. ISBN: 978-65-265-1259-3. DOI: 10.51795/ 9786526512593.
LUIZ, M. C. (org.). **Mentoria de diretores de escola: orientações práticas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 187p. Documento eletrônico. ISBN: 978-65-5869-849-4 DOI: 10.57195/9786558698494
MASCARENHAS, S. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012, 124 p.

NUNES, M. L. F. **Gestão Democrática e Participativa**: educar com a participação de todos. Orientadora: Sandra Mara Hartog. Monografia (Especialização) Centro Universitário Internacional – UNINTER, 2011. Disponível em: http://www.pedagogia.com.br/artigos/gestao_democratica_participativa/. Acesso em: 19 set. 2024.
OLIVEIRA, A. C. P.; GIORDANO, E. O perfil dos diretores das escolas públicas no Brasil. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 49-72, jan./abr. 2018.
PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2017. Edição Kindle. ISBN 978-85-249-2613-6. e-PUB (2,7 Mb).
REGO, T. C.; BRUNO, L. E. N. B. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. Entrevista com Bernard Charlot. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010.
SILVA, F. C. Saberes dos diretores e a cultura colaborativa. *In*: LUIZ, M. C. (org.). **Mentoria de diretores escolares**: formação e contextos educacionais no Brasil. S. Carlos: SEaD-UFSCar, 2021. p. 99-134. Documento Eletr. ISBN 978-65-86891-11-9.
SILVA, R. C. R.; LUIZ, M. C.; MACHADO, M. V. A relação com o saber dos diretores de escola e a gestão democrática participativa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, e6910167, p. 1-16, jan./dez. 2024.
SILVA, R. C. R. **Gestão democrática participativa**: uma análise sobre os saberes dos diretores escolares. Orientadora: Maria Cecília Luiz. 2022. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16359. Acesso em: 22 out. 2024.
SILVA, R. C. R**.** Liderança compartilhada e coliderança na Mentoria de Diretores de Escola. **Cadernos da Pedagogia,** v. 17, n. 37, p. 88-101, jan./abr. 2023. Disponível em: https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1905. Acesso em: 1 ago. 2024.
SILVA, R. C. R.; BARBOSA, M. C. R. O.; RAMOS, R. P. Participação dos familiares na gestão democrática da escola e do Plano Nacional

de Educação: uma revisão bibliográfica. *In*: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, n. 31, 2024b, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, 2024. p. 5106-5117.

SILVA, R. C. R.; SILVA, C. P.; SILVA, C. M. P. Diretor escolar e o processo colaborativo da mentoria: uma revisão bibliográfica. *In*: Reunião Regional Sudeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 14, 2020, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2020. ISSN: 2595-7945.

SOUZA, H. B. M. Professores, Alunos, Escola, Saber – Relações atravessadas pela contradição: entrevista com Bernard Charlot. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 39, p. 15-35, maio/ago. 2011.

VIANA, M. J. B. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 175-183, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2002000300006&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 15 mar. 2024.

ZANETTE, C. R. S. Educação e a relação com o saber: o que pensam e sentem os professores. **Revista Internacional Educon**, v. 1, n. 1, e20011003, set./dez. 2020.

CAPÍTULO 9

OS SABERES DE DIRETORES A RESPEITO DA GESTÃO ESCOLAR: ASPECTOS PEDAGÓGICOS, ECONÔMICOS, POLÍTICOS E CULTURAIS[1]

Caroline Palmieri da Silva
Maria Cecília Luiz
Maria Carolina Rosa O. Barbosa

Introdução

Este capítulo tem o propósito de apresentar algumas reflexões sobre a temática da gestão escolar. O estudo considerou a administração escolar como um elemento importante para os processos de democratização e de alcance da qualidade da educação no Brasil, por isso teve-se como objetivo analisar a Relação com o Saber (RcS) de diretores de escola (Charlot, 2000), conforme o modelo de administração escolar de Benno Sander (2007), e as quatro dimensões descritas pelo autor: econômica, pedagógica, política e cultural. Foi baseado na dissertação de mestrado, defendida em 2022, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), intitulada *Saberes de diretores sobre as dimensões da Administração Escolar*.

Este conhecimento foi pautado em pesquisas desenvolvido por Benno Sander, principalmente, no livro *Administração da Educação no Brasil – genealogia do conhecimento* (2007). A escolha do autor se deu em razão de sua objetividade e clareza do conceito da administração escolar e as suas quatro dimensões:

[1] https://doi.org/10.51795/9786526519752231258

> *Eficiência* – critério econômico que traduz a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados como mínimo de recursos, energia e tempo; *Eficácia* – é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar metas estabelecidas ou resultados propostos; *Efetividade* – critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade [...] refletindo a capacidade de resposta às exigências da sociedade; *Relevância* – critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor [...] guarda relação com as consequências de sua atuação para a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida na escola e na sociedade (Sander, 2007, p. 75-83, grifos nossos).

Sander (2007) traz a definição do paradigma multidimensional da administração da educação e dimensiona as várias faces que compõem seus conceitos e práticas. Os modelos de administração da educação são explicados pelo autor (Sander, 2007) de maneira bastante didática. Com a apresentação do paradigma multidimensional de administração da educação, é possível estabelecer a construção e desconstrução de conceitos sobre a prática da administração escolar, com base em enfoques multiparadigmáticos. Para melhor entendimento, o autor propõe uma classificação heurística:

Quadro 1: Quatro dimensões heurísticas ou ideais

Dimensões humanas	São substantivas e compõem uma matriz doutrinária e historicamente consolidada.
Dimensões sociopolíticas	São substantivas e influenciam nas questões subjetivas.
Dimensões pedagógicas	São instrumentais e consideradas ferramentas para a realização das dimensões substantivas.
Dimensões econômicas	São instrumentais e podem ser alteradas segundo os objetivos das políticas públicas e pela conjuntura social e política.

Fonte: Elaborado com base no livro de Sander (2007, p. 76).

Essas dimensões podem ser intrínsecas quando estão comprometidas com o atendimento dos requisitos fundamentais do ser humano; ou extrínsecas, quando voltadas às consequências sociais e políticas da ação, sem que haja uma relação temporal definida, mas como aspectos que devem ser considerados em todos os momentos da avaliação, do planejamento e da execução das ações. Assim, o problema de pesquisa que motivou a escrita deste texto foi: quais são os saberes teóricos, práticos e relacionais dos diretores, em seus contextos escolares? Será que conseguem compreender as dimensões da gestão em seu dia a dia, como a eficiência, eficácia, efetividade e relevância, conforme Sander (2007)?

Estabeleceu-se como hipótese que os diretores escolares não têm tempo para refletirem sobre questões abrangentes que acontecem na escola, pois se tornaram "apagadores de incêndios", o que limita o tempo para refletirem sobre questões mais amplas que envolvem a escola. Essa dinâmica, muitas vezes, impedem os gestores de planejar ações pedagógicas que possam relacionar teoria e prática, não por falta de capacidade ou interesse, mas em razão de seu cotidiano imprevisível e inconstante, além de condições concretas que muitas vezes os impelem a isso.

Desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa supracitada foi descrita como qualiquantitativa, com caráter exploratório, utilizando-se de dados empíricos sistematizados. Os métodos mistos delineiam pesquisas qualitativas com métodos quantitativos, com múltiplas formas de dados contemplando todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e análises textuais. No método misto, o pesquisador se baseia na investigação com suposição de coletar diversos tipos de dados com garantia de um melhor entendimento do problema pesquisado (Creswell, 2007).

Em uma pesquisa qualitativa, pode-se utilizar um instrumento quantitativo, como, por exemplo, o questionário fechado. A

questão não é decidir entre um instrumento quantitativo ou qualitativo, mas quais abordagens serão melhores para responder às questões do problema de pesquisa (Günter, 2006), ficando evidente que são complementares.

A dissertação de mestrado fez parte de uma pesquisa maior, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) do qual as autoras deste texto fazem parte. A pesquisa maior, denominada *Metodologia e formação de mentoria de diretores escolares: cultura colaborativa e a relação com o saber*, uma pesquisa-ação, teve o campo empírico desenvolvido em um piloto para uma Formação em Mentoria de Diretores Escolares (Luiz, 2024), oferecida pela UFSCar, no ano de 2021.

Durante a pesquisa-ação (pesquisa maior) foi elaborado um questionário com quarenta questões fechadas e respondido por uma amostra de dois mil diretores escolares de todo o Brasil. A investigadora da dissertação utilizou como um dos procedimentos metodológicos este questionário, pois, ao analisá-lo, escolheu cinco diretores participantes desta Formação em Mentoria de Diretores Escolares representando as cinco regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) e realizou um grupo focal. Os critérios de escolhas foram aleatórios, mas levou-se em consideração: estar em exercício na função de diretor; fazer parte da Formação em Mentoria de Diretores Escolares oferecido pela UFSCar; representar uma das cinco regiões do país; e aceitar o convite.

A primeira etapa ocorreu de forma quantitativa e teve o objetivo de quantificar estatisticamente as respostas dos diretores de um questionário fechado *on-line*, com estrutura de autopreenchimento, disponível em um *link* enviado por convite eletrônico aos diretores escolares brasileiros. Esse questionário estruturado foi utilizado como ferramenta para delinear aspectos que poderiam iluminar melhor, a partir de uma gama de dados, o espaço pesquisado. Um questionário, segundo Gil (2009), é uma técnica de investigação com perguntas que possuem o propósito de obter informações, com finalidade de gerar dados para atingir seus

objetivos, sendo apenas uma parte importante entre vários instrumentos possíveis na pesquisa científica.

O questionário desta pesquisa foi elaborado pelo grupo de pesquisa GEPESC, do qual as pesquisadoras fazem parte, com a intenção de obter um conjunto de atributos que representassem as principais necessidades dos diretores escolares, estruturadas e hierarquizadas, segundo a importância relativa que possuem, para a construção de um processo de aprendizagem de qualidade, de acordo com a própria percepção dos gestores.

O universo da pesquisa compreendeu cerca de 136 mil unidades escolares do ensino público mapeadas pelo Censo Escolar 2019, conduzido pelo INEP e que possuem endereço eletrônico cadastrado na plataforma do PDDE interativo. O cadastro é representativo dos gestores das escolas da rede pública de ensino, considerando-se todo o ciclo de educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio, em todo o território nacional.

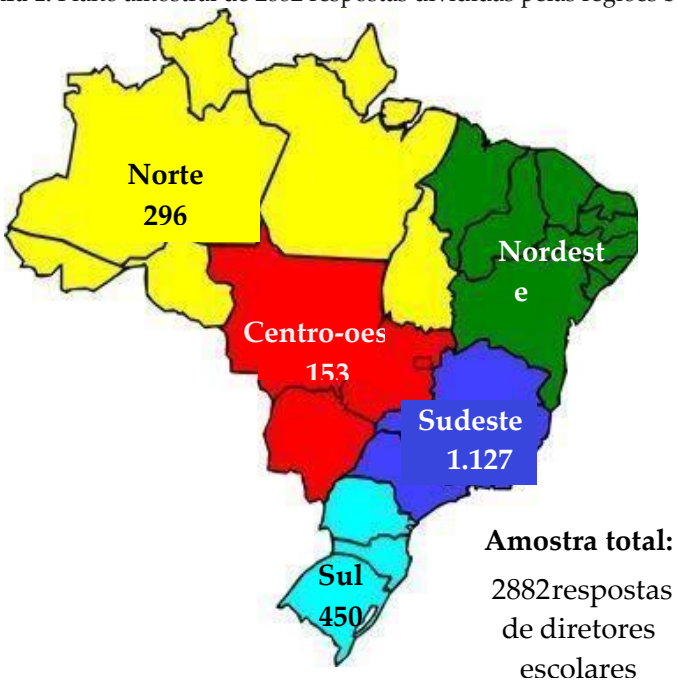
Para o envio do questionário, tomou-se o cuidado de assegurar a máxima abrangência geográfica possível, de modo que todas as unidades da federação pudessem ser contempladas, assim como as redes de ensino (estadual e municipal) e a localização (urbana ou rural). Com isso, o objetivo era obter a maior diversidade possível de percepções acerca das questões investigadas, a fim de representar e quantificar o universo de necessidades, desafios e experiências bem-sucedidas dos gestores escolares.

Com a preocupação de obter-se uma representatividade amostral, também, verificou-se, por meio de testes estatísticos de comparação entre as unidades escolares da amostra nacional e do universo da rede pública, como estavam as metas e o Ideb das unidades escolares.

Os resultados apontaram, de forma conclusiva, que a distribuição da amostra e do universo é equivalente em relação aos valores do Ideb e ao percentual de escolas que cumpriram as metas especificadas pelo Inep em todas as etapas de ensino, no âmbito nacional.

Do plano amostral de 2.882, foram utilizadas 2.000 respostas, que constituem a amostra analisada, distribuídas segundo as cinco regiões.

Figura 1: Plano amostral de 2882 respostas divididas pelas regiões brasileiras



Fonte: Elaboração das autoras.

Quadro 2: Plano amostral de 2.000 conforme regiões brasileiras

Regiões do Brasil		PLANO AMOSTRAL 2000 CASOS		
		Total	Estadual	Municipal
Nordeste	BA	**199**	17	182
	MA	**155**	15	140
	PE	**89**	15	74
	CE	**85**	10	75
	PI	**57**	9	48
	PB	**56**	9	47
	RN	**40**	8	32
	AL	**34**	4	30
	SE	**24**	5	19
Sudeste	SP	**266**	80	186

	MG	**173**	51	122
	RJ	**94**	17	77
	ES	**39**	6	33
Norte	PA	**143**	13	130
	AM	**72**	10	62
	AC	**22**	9	13
	TO	**21**	7	14
	RO	**15**	5	10
	RR	**12**	6	6
	AP	**11**	6	5
Sul	PR	**106**	30	76
	RS	**105**	35	70
	SC	**71**	15	56
Centro-Oeste	GO	**50**	14	36
	MT	**33**	11	22
	MS	**19**	05	14
	DF	**9**	09	00
AMOSTRA TOTAL		**2000**	421	1579

Fonte: Elaboração das autoras

A estrutura do questionário exploratório apresentou duas dimensões: localização da escola e controle amostral e conteúdo de informação.

a) Localização da escola e controle amostral

- Nome da escola em que atua
- Dependência administrativa
- Código da escola no Inep
- Município (cidade) da escola, UF da escola

b) Conteúdo de informação

- Diretor, vamos apresentar várias afirmações que se relacionam com a sua prática cotidiana como diretor escolar. Para cada uma delas, por favor, gostaríamos que você desse uma nota de 1 a 5, de acordo com o seu ponto de vista, em que (1) significa "Discordo totalmente" e (5) significa "Concordo totalmente".
- Para finalizar, qual das frases a seguir melhor descreve a sua situação cotidiana na direção escolar no ano de 2019? A direção

escolar sempre, quase sempre, apenas de vez em quando, raramente ou nunca conseguiu realizar ações e responder aos desafios de modo que atendesse às expectativas da maioria dos sujeitos da escola.

Pesquisa qualitativa

Na segunda etapa da pesquisa empírica, optou-se pela técnica dos grupos focais para propiciar maior liberdade de fala e participação aos sujeitos da investigação. Flick (2009, p. 181) descreve um grupo focal como um pequeno grupo de pessoas sobre um tópico específico.

Os grupos, em geral, são formados por seis a oito pessoas que participam da entrevista por um período de vinte minutos a duas horas. A discussão em grupo fornece subsídios para um debate e utiliza a dinâmica nela desenvolvida como fontes centrais de conhecimento.

A formação dos grupos focais permite explorar os temas com profundidade tornando mais evidente a identificação das necessidades e expectativas e a descoberta de ideias que se refazem no cotidiano generalizado.

Após a análise quantitativa das respostas (questionário fechado), foi concretizado esse grupo focal com cinco diretores de escolas representando as cinco regiões brasileiras, totalizando três encontros.

Esses encontros foram realizados de forma virtual com uma hora de duração, via *Google Meet*, em horário acordado entre os participantes.

O critério de escolha destes cinco diretores foi: estar de acordo com a participação; estar na gestão de uma escola; fazer parte de uma das cinco regiões brasileiras escolhidas e ter feito a Formação em Mentoria para diretores escolares.

Quanto à caracterização dos diretores participantes do grupo focal, verificou-se:

Quadro 3 Característica dos diretores participantes

Região	Formação	Sexo	Tempo na Gestão	Tempo no Magistério
Norte	Graduação em Pedagogia	Fem.	15 anos	26 anos
Nordeste	Graduação em Letras; Graduação em Administração; Especialização em Gestão Escolar	Masc.	4 anos	27 anos
Centro-Oeste	Graduação em História; Mestrado em Educação	Masc.	4 anos	17 anos
Sudeste	Graduação em Ciências Físicas e Biológicas; Graduação em Pedagogia	Fem.	15 anos	29 anos
Sul	Graduação em Ciências Biológicas; Especialização em: Ensino de Ciências, Gestão e Tutoria em Gestão Escolar; Mestrado em Ciências Naturais e da Matemática	Fem.	5 anos	18 Anos

Fonte: Elaboração das autoras.

Concepções teóricas sobre a Relação com o Saber

Nos últimos vinte anos, a teoria da Relação com o Saber faz parte do campo das pesquisas em educação em diversos países, como França, República Tcheca, Tunísia e Brasil. A expressão Relação com o Saber (RcS) foi pensada pelo sociólogo Bernard Charlot na década de 1980, culminando em diversas publicações. De acordo com o autor, a RcS não é uma teoria nova, pois:

> [...] Poder-se-ia mesmo sustentar que ela atravessa a história da filosofia clássica, pelo menos até Hegel. Foi apresentada por Sócrates quando este disse "Conhece-te a ti mesmo"; é a questão do debate entre Platão e os sofistas; está no âmago da "dúvida metódica" de Descartes e do *cogito* que vem em seguida; está muito presente na Fenomenologia do Espírito, de Hegel [...] (Charlot, 2005, p. 35).

Charlot (2001) afirma que Lacan foi o primeiro a utilizar a expressão Relação com o Saber (RcS). Por isso, a mesma perspectiva, encontra-se em textos da psicanálise dos anos de 1960 e 1970. Contudo, foi Bernard Charlot que, na década de 1980, introduziu a expressão e o conceito na área da educação, organizando uma problemática. Como líder do grupo de pesquisa ESCOL, ele desenvolveu uma pesquisa com a problemática do fracasso e do sucesso escolar.

É relevante compreender a diferença que se estabelece entre: *informação*, *conhecimento* e *saber*. Segundo o autor (2000, p. 61), "O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal, ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade". Tanto a informação quanto o saber estão sob a primazia da objetividade, podendo, por isso, ser armazenados, inclusive, em um banco de dados. O saber, no entanto, distingue-se da informação em razão da apropriação deste pelo sujeito e, portanto, aproxima-se da noção de conhecimento. Assim, segundo Charlot (2000), não há saber em si mesmo, visto que para haver saber é preciso ter uma relação consigo mesmo e com os outros.

Há diferentes objetos do aprender que implicam tipos de atividades do sujeito (Relação com o Saber como relação epistêmica). O termo aprender é mais amplo, pois à dimensão de um sujeito do saber (um sujeito epistêmico) está interligada a relação de identidade e do social, sendo esta última uma relação com o saber e com o aprender no contexto de determinado ambiente social, sob formas e condições preexistentes.

A ênfase do conceito de Relação com o Saber, num sentido mais geral, está colocada justamente na noção de relação: uma forma de relação com o mundo, que se caracteriza por ser, ao mesmo tempo, simbólica, ativa e temporal, definindo-a, assim nuclearmente como conjunto de significados e espaço de atividades, inscritos num tempo (Charlot, 2000, p. 78).

Mobilização, atividade e sentido: compreendendo a Relação com o Saber

As três dimensões da RcS – mobilização, atividade e sentido – são conceitos definidos por Charlot (2000, p. 54-55), que se interpenetram no processo de escolarização: "para haver atividade, a criança deve mobilizar-se; para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela".

A mobilização é descrita por mobilizar-se, isto é, acontece de dentro para fora, ao contrário do termo motivação, que ocorre de fora para dentro. Assim, o aluno mobiliza-se ao realizar uma atividade, investindo na ação, pois é colocar-se em movimento por móbeis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. De acordo com o autor: "[...] mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me" (Charlot, 2000, p. 55).

Mobilizar-se seria o primeiro passo no processo do saber e para isso é preciso fazer o uso de si como um recurso. O móbil seria a razão de agir, o desejo, que por consequência cria a movimentação, gerando um engajamento em *atividade*. Esta atividade é definida como um conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visa uma meta. Entende-se por móbil a razão para agir (distinguindo-se de meta, que está vinculada a resultados esperados). Recursos seriam, então, os trunfos, as forças de diferentes ordens de que se dispõem e que são atualizados, acionados.

Destaca-se que o desejo é algo significante, ou que tem *sentido*, o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara a relação com

o mundo. Para Charlot (2000, p. 56), o sentido "é um sentido para alguém que é um sujeito". Como consequência, o autor introduz a dimensão do desejo: "pode-se dizer que faz sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscreva nesse nó de desejos que o sujeito é" (Charlot, 2000, p. 67).

Ao buscar a relação com o saber, Charlot (2000) define as principais figuras do aprender:

> *1. Aprender saberes-objetos* e objetos-saberes, definidos e diferenciados – Por objeto-saber, entendo um objeto no qual um saber está incorporado (por exemplo, um livro). Por saber-objeto, entendo o próprio saber, enquanto objetivado, isto é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento (a modo da Ideia em Platão)
> *2. Aprender uma atividade*, ou seja, capacitar-se para utilizar um objeto de forma pertinente, como, por exemplo, um aparelho eletrônico, ou dominar uma prática, como nadar ou andar de bicicleta.
> *3. Aprender dispositivos relacionais*, como dominar uma relação, um aprendizado, como, por exemplo, a iniciar uma relação amorosa ou conviver em ambientes sociais diferentes do seu meio de pertencimento (Charlot 2000, p. 75).

Outra constatação central é a de que aprender não significa a mesma coisa para todos. As descobertas das diferenças no campo dos significados do aprender têm implicações de peso em termos de apropriação de saberes-objetos e objetos-saberes. Portanto, também pode ter implicações diferentes nos resultados escolares desses mesmos jovens, pressupondo-se que esses tipos de saber são, nos dias atuais, marcadamente escolares.

Intimamente imbricadas neste processo, encontram-se as relações sociais e de identidade, que implicam determinadas formas de se engajar no aprender.

> [...] qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de

> vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si (Charlot, 2000, p. 72).

Nesse contexto, o aprender não fica restrito à obtenção do conteúdo intelectual, mas abrange todas as relações que o sujeito estabelece para adquiri-lo. O aprender está presente e é condição obrigatória no processo de construção do sujeito para se tornar um ser humano único (singularizar-se) e um membro que ocupa lugar em uma comunidade (socializar-se). É por meio do aprender que o sujeito se constrói, relacionando consigo próprio, com os outros a sua volta e com o mundo em que está inserido.

Rochex (1995), ao desenvolver uma pesquisa distinta, com resultados a partir dos dados da investigação supracitada, aprofunda a reflexão no tocante à problemática do sucesso e fracasso escolares, apontando tipos de relação com o saber e aprender que são facilitadores de aprendizagem escolar. No seu quadro teórico são também básicos os conceitos de *atividade* e de *sentido*. Os principais temas que investiga são as etapas da escolaridade e seus momentos decisivos, os processos de longa duração que cristalizam estes momentos, as relações com as disciplinas, atividades de aprendizagem e conteúdos.

Neste estudo, Rochex (1995) focaliza quatro casos de sucesso escolar e seis de escolarização problemáticas. Os primeiros estão relacionados com determinados sentidos atribuídos à escolarização; em sua dimensão objetiva, as atividades e conteúdos escolares não se reduzem a significados em termos de abertura de possibilidades de inserção no mercado de trabalho, de melhores condições de vida material, mas, diferentemente, assumem significados neles mesmos. As atividades de aprendizagem são reconhecidas como cognitivas e requerem um trabalho, um investimento pessoal por parte do sujeito.

Por outro lado, casos de dificuldades escolares detectados por este pesquisador mostram a interferência marcante de significados escolares desmobilizadores. O sentido fundamental atribuído por estes jovens à escola e à aprendizagem advém de uma relação

utilitária, ao lado da não identificação da sua especificidade e das atividades cognitivas requeridas para obter sucesso (Rochex, 1995). Para estes jovens, a escolaridade se justifica apenas como uma passagem obrigatória para uma boa profissão. Na escola "não há nada a fazer ou compreender; é suficiente compreender regras" (Rochex, 1995, p. 262).

A partir da ideia predominante em suas bases teóricas – a que a relação dos alunos com o saber teria influência decisiva em suas aprendizagens – o pesquisador valorizou, sobretudo, em seus estudos, as histórias de vida desses estudantes. Deu igual importância ao comportamento dos jovens, ao seu desempenho, ao significado que estes atribuíam à escola e ao aprender, além de suas consequentes mobilizações, ou desmobilizações.

Além da compreensão dos diferentes conceitos que levam o sujeito ao ato de aprender (mobilização, atividade e sentido), a partir do desejo da completude como ser humano, e de quais procedimentos são necessários para a realização de pesquisas com foco na Relação com o Saber, faz-se necessário considerarmos também para esta pesquisa a posição social que o sujeito ocupa neste processo.

Análise dos dados

A princípio, iniciaram-se as análises das 2.000 respostas dos diretores conforme o paradigma multidimensional (Sander, 2007), isto é, as quatro dimensões heurísticas – pedagógica, econômica, política e cultural. Após divisão, os dados quantitativos foram analisados conforme as regiões brasileiras. Aparentemente, alguns resultados desse questionário fechado, revelados pelas respostas dos diretores, foram bastante diferentes dos resultados do Ideb 2019, principalmente, o resultado dos Anos Finais, do Ensino Fundamental.

A hipótese que se teve, a princípio, foi de existir um tipo de saber sobre a escola que considera as condições atuais satisfatórias,

invisibilizando os desafios que a escola tem enfrentado no ensino e na aprendizagem dos estudantes. Houve uma negação ou acomodação das condições gerais da escola, negando os problemas estruturais, pedagógicos e administrativos.

Nesse contexto, inferiram-se duas possibilidades: a primeira, é que os diretores participantes acreditavam que enfrentar os problemas cotidianos, com as situações precárias que tinham, era algo comum, por isso não viam como desafios, mas como uma tarefa "normal" para a realidade da educação brasileira. E, a segunda, o receio de expor a escola, ou sua função como diretor de escola, para não correrem o risco de afirmar problemas na escola e, consequentemente, a sua incapacidade de gestão. Lembramos que, no Brasil, existe um grande número de diretores indicado pela Secretaria de Educação, como cargo consignado.

Além do questionário, os diretores que participaram do primeiro encontro no grupo focal, refletiram sobre os temas: infraestrutura, infraestrutura tecnológica, segurança da escola e parcerias externas privadas. No segundo encontro, os temas foram: provimento de cargo do diretor e política interna – participação. Neste texto, os diretores são citados somente com gênero masculino, sem nomes ou características, para não serem identificados.

No que se refere à infraestrutura tecnológica, observou-se, nos dizeres dos diretores, certa concentração no aspecto da eficiência econômica (Sander, 2007). Isso se deve, em grande medida, ao envolvimento com recursos financeiros, materiais, estruturas, normas burocráticas e mecanismos de coordenação e comunicação que o gestor enfrenta todos os dias. O critério definidor da dimensão econômica é a eficiência na utilização de recursos e instrumentos tecnológicos, sob a lógica econômica.

À luz dessa lógica, os conceitos de eficiência e racionalidade econômica presidem as diversas atividades organizacionais e administrativas na educação, como a preparação e a execução orçamentária, o planejamento e a destinação de espaços físicos, a

contratação de pessoal e a provisão de equipamentos e instrumentos materiais e tecnológicos.

A administração, nessa perspectiva analítica, será eficiente na medida em que for capaz de maximizar a captação e utilização de recursos financeiros e instrumentos tecnológicos e produzir o máximo possível, dados os insumos existentes, uma gestão que busca resultados, com caráter gerencialista (Lima, 2004).

Além dos recursos financeiros, outra questão que foi decorrente nas falas foi a preocupação com o ensino remoto – naquele momento da pesquisa, os diretores vivenciavam a pandemia do Covid-19 – e o pouco recurso tecnológico para atender professores e alunos.

> Eu não sei como fazer essa dinâmica híbrida sem tecnologia. Perguntei a respeito em numa reunião e foi dito que os professores "continuam usando os equipamentos deles". Eu conheço o meu pessoal, se eu disser: "tragam seus *notebooks*, tragam seus computadores", eles vão me trucidar. Vão dizer: "negativo, eu uso lá na minha casa, mas para eu trazer para escola, a escola tem de me dar condições". Então, eu não sei o que falar, eu não sei como recepcionar por que eu não tenho esse recurso, eu não tenho (Grupo focal, diretor da Região Norte).[2]

Essa preocupação faz com que questão pedagógica seja comprometida, uma vez que:

> A maioria dos alunos não tem internet em casa ou sequer celular, ou *tablet*, ou alguma coisa nesse sentido [...]. Além disso, não há profissional para cuidar da sala de informática. O governo instalou uma tela digital, moderna, com projetor e diversos recursos, mas os professores muitas vezes não têm tempo para aprender a utilizá-la. Sem essa formação, alguns acabam usando a tela apenas como um

[2] Todos os excertos das falas dos diretores deste texto foram extraídos de entrevistas orais. Na transcrição e adaptação para a forma escrita, foram realizados ajustes à norma-padrão da língua portuguesa, preservando-se o sentido original das declarações.

> projetor, o que torna sua funcionalidade limitada, só para ver *slides* Falta tempo para capacitação, e os professores precisam dessa oportunidade para aprender a utilizar esse recurso de forma adequada. (Grupo focal, diretor da Região Centro-Oeste).

O *saber fazer* desses diretores parece estar relacionado ao sentido de realizar ações que minimizem essa situação de precariedade e atenda às demandas da melhor forma possível.

Quanto à questão da segurança na escola, percebeu-se, por meio das falas dos diretores participantes, que a eficiência econômica é tida como importante por conta dos recursos para o investimento na melhoria da segurança. O *saber fazer,* neste aspecto, indica: realizar ações que contribuam para a segurança (colocar grades nos portões, monitorar as câmeras, atender ao telefone de madrugada e ir até a escola sempre que necessário etc.).

No segundo dia do grupo focal foram debatidos os temas: provimento de cargo do diretor e política interna – participação. Quanto ao tema provimento do cargo do diretor, observou-se que as falas se encaixam na ideia da figura do aprender – formas de se estabelecer um *saber-objeto* teórico na dimensão da efetividade política, uma vez que essas formas de provimento de cargo podem influenciar nas práticas e nas concepções de educação e gestão.

Para compreender melhor como ocorrem estas formas de contratação de diretores no Brasil, discutimos à luz de alguns autores que tratam desta questão, como Romão e Padilha (1997), que fazem uma síntese das formas de provimento de cargo existentes no Brasil. Os autores classificam em três possibilidades o provimento do cargo de diretor: *nomeação* – uma escolha tradicional e de difícil aceitação pela democracia, ainda que relacionada com uma lista de candidatos indicados pela comunidade escolar; *concurso público* – os candidatos são avaliados por provas e/ou títulos evitando clientelismos ou influências políticas; *eleição* – justificada pela participação da comunidade (pais, alunos, professores e funcionários) pela via indireta, por meio do colegiado ou conselho escolar, ou pela via direta, com voto

universal ou proporcional; *esquema misto* – é avaliada a "competência técnica" dos candidatos e, posteriormente, são realizadas as eleições pela comunidade (Romão; Padilha, 1997).

Vieira (2006) apresenta um quadro relacionando os diferentes tipos de seleção de diretores escolares existentes no Brasil. Nele, são identificados onze estados que realizam a seleção de diretores por meio de indicação (técnica ou política), concentrados, em sua maioria, no norte e nordeste do país.

Destaca-se aqui, a fala, durante o grupo focal, do diretor representante da Região Norte:

> Aqui as nomeações são feitas por **indicação política** [...]. Existe essa busca pelo poder, a centralização, pois quem faz a indicação exerce influência sobre a pessoa indicada. Se eu o indiquei, tenho poder sobre você, e, de certa forma, você trabalhará para mim. Isso mostra **como os deputados pensam, e essa questão das indicações políticas é algo muito sério**. (Grupo focal, diretor da Região Norte, grifos nossos).

Na fala de cada diretor, aparece o medo de contar o que acontece na escola, além de ocultar suas dificuldades na realização de suas funções. Por vezes, isso ocorre em razão da indicação para um cargo consignado, com influências de políticas partidárias, como vemos em suas falas:

> **Não é apenas medo não, é pavor** [referindo-se aos diretores que responderam ao questionário]. **Há um medo muito grande, tanto que muitas pessoas não falam. Quando é para compartilhar qualquer coisa, ninguém comenta entre si, porque acham que "se a minha escola está mal a culpa é minha". Então, principalmente, se for um local que utiliza a indicação, o diretor tem medo de ser substituído, de perder essa gratificação**. Ele vai tentando resolver os problemas internamente, sem muitos conhecimentos. Ele faz isso **porque tem medo de acharem que não sabe, de ser substituído**. Essa realidade é muito comum por aqui (Grupo focal, diretor da Região Norte, grifos nossos).

[...] **aqui para nós as escolas realmente têm problemas e para nós é muito difícil também expor todos eles porquê de certa forma a Secretaria [...]. Então, acabamos tendo de pensar e dar soluções para resolver vários problemas sozinhos**. Isso é notório. Precisamos buscar soluções constantemente. Então, para nós, **é bastante difícil mesmo falar** (Grupo focal, diretor da Região Centro-Oeste, grifos nossos).

Pois é, **a palavra certa é medo mesmo viu. Percebo que isso ocorre principalmente por causa dessa gratificação. Eles fazem uma seleção, mas é mais como uma triagem. No entanto, todo mundo tem medo de se posicionar em determinados assuntos relacionados à escola**. Sempre um gestor procura dar um jeitinho para resolver essa situação que não é dele, uma situação que é do Estado. E eu sempre questiono isso porque **a gente assume uma responsabilidade que, muitas vezes, não é nossa** (Grupo focal, diretor da Região Nordeste, grifos nossos).

Sim, eu concordo. Também penso dessa forma [referindo-se aos colegas do grupo focal]. E**les ficam com medo sim de falar**, alguns têm este medo. Outros não falam por falta de conhecimento e de formação (Grupo focal, diretor da Região Sudeste, grifos nossos).

Ainda, compreendeu-se que havia preferência entre os diretores participantes pela eleição direta – após cumprimento de provas de seleção técnica – realizada em alguns estados brasileiros.

Paro (2003) realizou uma pesquisa sobre as experiências de eleição de diretores de escolas de ensino fundamental e médio em diversos estados e municípios brasileiros. O objetivo foi estudar suas características e os problemas de institucionalização e implantação, bem como captar seus efeitos sobre a democratização da gestão escolar e sobre a qualidade e quantidade na oferta de ensino. O autor discorre sobre as expectativas que se formam sobre a eleição para diretores, os prós e contras sobre essa modalidade, relatando casos de frustração sobre o desaparecimento do clientelismo, favorecimento pessoal e autoritarismo do diretor, que, na maioria dos casos, permanece mesmo com a eleição para diretores.

Em outra perspectiva, encontra-se o Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério oficial do Estado de São Paulo, que luta contra a aprovação de um projeto de lei de âmbito estadual, que regulamenta a eleição de diretores em todas as escolas públicas do Estado de São Paulo. Entre muitos argumentos, este sindicato destaca que, ao contrário do que alguns pesquisadores escrevem, o candidato eleito não teria um compromisso com a sociedade em geral, mas apenas com o grupo de pessoas que o elegeu, fazendo com que continue havendo clientelismo e aprofundando conflitos entre a comunidade escolar (Pinto, 2015).

Podemos considerar que a maioria dos referenciais teóricos estabelece relação estreita entre a forma de provimento do cargo do gestor, a democratização da gestão e a qualidade de ensino, defendendo a eleição para gestores. Entretanto, é preciso indicar a necessidade de se compreender o que os autores e os próprios integrantes das comunidades escolares entendem por qualidade de ensino.

Quanto à questão de política interna e participação, as falas indicam as dimensões da efetividade e eficácia. A efetividade ligada à ideia de parceria ou tentativas de parceria com os alunos e a comunidade.

> Na verdade, temos uma participação boa da APP e do conselho deliberativo, não posso reclamar. Mas é algo muito simples. Quando formamos a APP pela primeira vez, eu tive de implorar pela participação dos pais, pois eles não queriam de forma alguma. Então, foi necessário explicar qual é a função da APP. Hoje, a situação melhorou. Não vou dizer que está ótima, mas quem faz parte hoje da APP assume o compromisso com a participação. (Grupo focal, diretor da Região Sul).

Algumas falas afirmam certa dificuldade ou descontentamento com a participação:

> Não é uma tarefa fácil montar o grupo de conselho escolar porque é um trabalho sem remuneração. E, hoje, todo mundo pergunta: "eu

> vou ganhar quanto com este trabalho?" Qual foi a estratégia que encontramos? A gente tem um cargo como o próprio pessoal que trabalha na escola, que tem pai, tem funcionário, que ocupa função como porteira, membros da comissão de compras, de recebimento. Dessa forma, o que o pessoal vê sendo comprado, entrando e sendo pago fica mais fácil de ser fiscalizado. Quando entregamos a prestação de contas para assinatura, não há dúvidas. Já quando é um pai de fora, fica aquela dúvida (Grupo focal, diretor da Região Norte).

Nota-se, em algumas falas, um *saber ser* relacionado à insegurança ou até mesmo alguma aversão com relação à participação dos pais, principalmente:

> [...] ele participa na medida do possível, mas a minha maior participação vem dos funcionários e professores. Já dos pais, a participação é bem limitada [...] (Grupo focal, diretor da Região Centro-Oeste).

Com isso, questiona-se o porquê dessa não participação, se seria falta de interesse desses pais, ou talvez falte incentivo por parte da escola, já que essa participação também pode não ser conveniente. Em contrapartida, temos também exemplos de boas táticas com bons resultados com relação à participação:

> [...] Estamos tentando fazer com que os pais se organizem. Temos um projeto aqui que se chama "pai protagonista". Estamos tentando por meio de uma série de discussões fazer com que eles consigam caminhar sozinhos. No entanto, por enquanto ainda não é possível; precisamos continuar tratando as questões com eles, explicando tudo. A ideia é que, em um futuro próximo, eles consigam caminhar com as próprias pernas [...] (Grupo focal, diretor da Região Centro-Oeste).

O *saber fazer* desses diretores parece estar relacionado a organizar os grupos de participação, direcionar as ações e prestar contas. Outro aspecto, é a diferença de algumas falas dos diretores que revelam um pouco sobre sua forma de gestão:

> [...] eu digo até para os professores não terem medo de os alunos questionarem. Eles não devem ter medo porque isso faz parte do processo e é algo positivo. Isso ajuda os alunos a desenvolverem a autocrítica e reflexões. Portanto, temos de deixá-los falarem, questionarem. Claro, sempre com respeito, cada um respeitando o outro. Podemos ter momentos de conflitos, mas sempre com respeito. Eu tenho de respeitar a fala outro, ouvir o outro e eles também devem me respeitar. É neste diálogo que construímos a escola (Grupo focal, diretor da região nordeste).

Assim, não podemos ignorar a importância e a força impositiva de um modelo de gestão decretado e as respectivas regras formais, nem mesmo ignorar a capacidade estratégica dos atores escolares e a força das práticas sociais recorrentes, as tradições e os usos, mas também as capacidades criativas de inovação e de mudança organizacionalmente sediadas.

Para Charlot (2000), como já foi dito, existem três aspectos importantes na relação com o saber: mobilização, atividade e sentido. E essas perspectivas ou relações não existem de modo independente, pois a apropriação do mundo ocorre com base nessas três dimensões que constituem o sujeito do saber. Por isso, não se pode separar experiências que os sujeitos (que é singular e social ao mesmo tempo) vivenciam. Assim, esclarece-se que, neste texto, elas são separadas apenas para explicitar, de forma mais clara, as análises desta dissertação.

O conceito de mobilização é compreendido como móbil à razão para agir (diferente de metas ou resultados esperados). A atividade prática e de trabalho, já definida neste texto, são apenas parcialmente intercambiáveis, visto que não significam a mesma coisa. E, aprender é apropriar-se do saber, e como depende de objetos empíricos, ocorre em determinados espaços e possui um sentido – dado pelo sujeito que aprendeu algo.

Como já dito anteriormente, optou-se pela técnica dos grupos focais para propiciar maior liberdade de fala e participação aos sujeitos da investigação. Nos saberes dos cinco diretores, revelados

no grupo focal, percebe-se que as falas não condizem, muitas vezes, com a caracterização da dimensão de Benno Sander, mas com o *saber fazer* (atividade prática) de cada um.

Os diretores respondem conforme vivenciam e vemos isso, principalmente, nas respostas sobre a eficácia pedagógica. A capacidade administrativa para atender às demandas e exigências da sociedade, que seria a efetividade política, é confundida com a eficácia pedagógica, talvez por estarem intimamente ligadas no cotidiano escolar. Já as respostas sobre a dimensão política estão todas tratando da questão do provimento do cargo de diretor de escola e seus desdobramentos.

Essa desconexão também é observada nas falas sobre a relevância cultural. A maioria dos diretores entende essa dimensão como uma forma de expressão cultural. Alguns relacionam a eventos que a escola oferece, algo externo. Parece que os dizeres apontam para uma ideia de que a relevância cultural é apenas atender às necessidades, trazer para a escola algo que já faz parte dela.

Esse pensamento moderno abissal (Santos, 2009), construído sob duas linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos, acaba por separar, mesmo que inconscientemente, um universo em que há um lado que é relevante e compreensível e outro onde tudo o que é produzido é excluído de forma radical. Existe o universo 'deste lado da linha', e o universo 'daquele lado da linha' e o pensamento abissal moderno salienta-se pela capacidade de produzir distinções.

A eficiência, isto é, a dimensão econômica, foi descrita em poucas palavras de forma muito parecida entre eles. Ela indica que na relação com o saber existe um sentido único: não sei como vou resolver os problemas, ou elencar as prioridades (o que fazer primeiro?) para manter a permanência dos alunos na escola, diante do contexto do sistema educacional: insuficiência de recursos financeiros.

Assim, são sujeitos singulares e sociais, ao mesmo tempo, mas revelam em suas palavras uma mobilização ou atividades constantes para exercer com dignidade as questões que envolvem

o econômico da escola. Como já citado, o estudo da Relação com o Saber identifica distintas figuras do aprender, conforme relação epistêmica com o saber, e com ênfase em processos e atividades implicados em cada tipo de aprender.

A eficácia pedagógica está ligada ao cumprimento eficaz dos objetivos do sistema educacional e o *saber ser* pode ser evidenciado na iniciativa de criar projetos, visando o pertencimento da comunidade ao espaço escolar.

> Trabalhamos bastante a questão de pertencimento. Por exemplo, quando liberamos a escola para um grupo de alunos virem regar a horta, vemos o envolvimento deles. Eles realmente têm um carinho enorme por nossa escola, graças a Deus (Grupo focal, diretor da Região Sul).

A efetividade política engloba as estratégias de ação organizadas dos participantes do sistema educacional. Este papel político ganha importância quando se percebe que todas as ações desenvolvidas em uma escola de ensino fundamental, por exemplo, são influenciadas em maior ou menor medida por decisões políticas externas ao setor educação, mas que repercutem no orçamento, nas práticas e nas concepções de educação em questão. Em algumas falas dos diretores é possível perceber essa realidade.

Considerações Finais

Os resultados da dissertação de mestrado analisaram os saberes de diretores à luz do modelo de administração escolar, segundo Benno Sander (2007), dimensões econômica, pedagógica, política e cultural. As respostas dos diretores, quanto ao questionário com perguntas fechadas, surpreenderam quando alegaram não haver problemas com as rotinas burocráticas, não ser

difícil a prestação de contas referentes aos recursos financeiros e não ter problemas com relação à segurança na escola.

Da mesma forma, ao responderem as questões referentes à dimensão pedagógica, a maioria dos diretores respondeu sempre de forma positiva, inclusive com relação ao que diz respeito à coordenação e direcionamento dos objetivos pedagógicos.

Nas respostas referentes às questões da participação dos familiares dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, muitos indicaram não haver participação. Quando indagados sobre o diretor compartilhar, ou não, as decisões administrativas, pedagógicas e financeiras com os colegiados da escola, ou com os demais membros da comunidade escolar, as respostas foram sim, em sua maioria.

Ao perguntarmos sobre problemas com violências presenciais e virtuais, a maioria dos diretores respondeu que não tem problemas com isso. No entanto, o fato de negar as violências não significa que elas não estejam lá. Ao contrário, a negação dificulta um planejamento escolar coerente e reflexivo que tenha intenção de diminuir esse cenário de exclusão social e, por vezes, educacional.

Nesse sentido, a análise das respostas indicava que os problemas da escola eram sempre externos e não internos a ela. A hipótese inicial foi de existir um tipo de saber sobre a escola que considera as condições atuais satisfatórias, invisibilizando os seus desafios e como tem enfrentado o ensino e aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, percebe-se que há uma negação ou acomodação das condições gerais da escola, negando a existência de problemas estruturais, pedagógicos e administrativos.

Nesse contexto, inferiram-se duas possibilidades referentes às respostas dos 2.000 diretores: a primeira é que eles acreditavam que enfrentar os problemas cotidianos, situações precárias, era algo comum. Por isso, não viam como desafios, mas como algo "normal" para a realidade da educação brasileira.

E, a segunda, o receio de expor a escola ou sua função como diretor de escola, cujo preço seria alto demais para responder com

fidelidade. Não quiseram correr o risco de afirmar problemas para não aparentar incapacidade de gestão e perder a função de diretor, visto que, no Brasil, a maioria dos cargos ainda é indicada pela Secretaria de Educação – cargo consignado. Ao analisar os dizeres dos diretores mentores do grupo focal, confirmou-se a segunda hipótese, pois, ao falarem sobre os problemas e desafios das escolas, eles não esconderam as reais necessidades e dilemas enfrentados diariamente.

Ressalta-se, aqui, a diferença das respostas obtidas por meio do questionário enviado e os dizeres no grupo focal. Em suas falas sobre a eficiência econômica, os diretores enfatizaram a falta de recursos e a dificuldade para a sua utilização, assim como a necessidade de, muitas vezes, precisar se articular politicamente para conseguir melhores projetos e melhorar a infraestrutura.

Quanto à eficácia pedagógica, as falas eram sempre no sentido de atender as demandas da melhor forma possível e direcionar corretamente a equipe escolar para ser um bom diretor(a). O que nos chama atenção é que os diretores participantes falaram sobre espaços coletivos e tomadas de decisões, e indicaram que realizam uma gestão centralizadora, ora por falta de participação da comunidade escolar ou interesse dos familiares, ora pela ideia de achar que resolvem sozinhos os problemas com mais facilidade.

Outra questão evidenciada com a reflexão sobre o provimento de cargo do diretor, foi perceber que apenas a diretora da Região Norte apontou que a escolha de diretores é feita por meio de indicação política. Apesar disso, todos os diretores, em algum momento, enfatizaram a dificuldade existente com relação à influência política no meio educacional. Apontaram os cuidados que precisavam ter, mesmo sendo eleitos por concurso público ou nomeação, para não sucumbir às vontades dos que estão no governo e fazer valer suas crenças e convicções para a educação.

Nos dizeres dos diretores participantes, observa-se a complexidade da teoria ao tentar distribuir os dizeres de acordo com as dimensões e as figuras do aprender. Muitas vezes, na

prática pedagógica, as dimensões e saberes se entrelaçam e o *saber fazer* está relacionado ao *saber relacional*.

Finaliza-se, afirmando que compreender os saberes de diretores relacionados aos desafios diários enfrentados em suas rotinas pedagógicas foi essencial, mas, também, entende-se que novos estudos precisam ser realizados a fim de acompanhar mais de perto a gestão desses diretores em diferentes regiões do Brasil, principalmente, em razão da diversidade das escolas brasileiras.

Referências

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. (org.) **Os jovens e o saber:** Perspectivas Mundiais. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 15-32.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativos, quantitativos e mistos. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, 2006.

LIMA, Licínio. O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 2, p. 7-47, 2004.

LUIZ, M. C. **Formação de diretores de escola**: uma proposta metodológica em mentoria. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

PARO, V. H. **Eleição de diretores:** a escola experimenta a democracia. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, J. M. O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade. **Em Aberto**, Brasília: MEC, v. 28, n. 93, p. 101-117, jan./jun. 2015.
ROCHEX, J. Y. **O senso de experiência escolar:** entre atividade e subjetividade. Paris: Pressiona Universitaires de France, 1995.
ROMÃO, J. E.; PADILHA, P. R. Diretores escolares e gestão democrática da escola. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). **Autonomia da escola:** princípios e propostas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 91-102.
SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil:** genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.
SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina/ CES, 2009.
VIEIRA, S. L. **Gestão escolar democrática:** concepções e vivências. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 27-50.

CAPÍTULO 10

A RELAÇÃO COM O SABER DE DIRETORES DE ESCOLA NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES[1]

Renata Pierini Ramos
Maria Cecília Luiz

Introdução

Este texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa em andamento, uma tese de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), intitulada *Saberes do diretor escolar no processo de ensino e de aprendizagem de estudantes do ensino fundamental: perspectivas da gestão pedagógica*. A tese apresenta uma perspectiva teórica na qual o diretor precisa estar engajado em atividades intelectuais e práticas, visando ressignificar suas tarefas diárias e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, desenvolvendo habilidades sociais de maneira democrática e coletiva.

A problemática teve origem a partir de diversas questões norteadoras, tais como: O gestor escolar utiliza seus conhecimentos ao acompanhar e/ou intervir no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes? Em sua rotina, consegue estabelecer uma conexão com as questões pedagógicas? Quais saberes têm utilizado para realizar essas tarefas?

Partiu-se do pressuposto de que um diretor de escola, ao longo de sua trajetória profissional, adquire uma variedade de

[1] https://doi.org/10.51795/9786526519752259286

saberes. Com o intuito de compreender estes saberes de maneira mais aprofundada, desenvolvemos, nos anos de 2023 e 2024, uma pesquisa qualitativa com uma abordagem exploratória. O objetivo deste estudo foi analisar os saberes do gestor escolar, especialmente no que se refere ao acompanhamento e às ações realizadas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Considerando o objetivo geral e as questões que se propõem a investigar, formalizaram-se os seguintes objetivos específicos: verificar em editais de concursos do município participante as exigências para concorrerem ao provimento do cargo do gestor escolar; verificar quais dessas exigências estão articuladas ao acompanhamento e ações do diretor no processo de ensino e aprendizagem; analisar se a concepção pedagógica do município participante está presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; averiguar se o diretor possui uma prática que está em consonância com este PPP; conhecer os possíveis projetos, acompanhamentos, intervenções dos gestores do município participante, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem; analisar em que medida as intervenções realizadas pelo gestor escolar corroboram para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem; e, compreender quais são as prioridades dos gestores escolares do município participante, considerando as demandas que lhe competem em seu contexto de atuação.

Uma etapa empírica foi conduzida com diretores de escolas municipais de ensino fundamental em uma cidade de médio porte, localizada no interior de São Paulo, com o propósito de verificar como esses saberes foram constituídos e como os diretores percebiam a relação deles com suas práticas.

Considerou-se, como hipótese inicial, que a rotina escolar dos gestores sempre foi extremamente complexa e desafiadora. No entanto, atualmente, essa complexidade tem se intensificado cada vez mais, resultando em um tempo limitado para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Consequentemente, essa situação acaba restringindo o acompanhamento às reuniões do conselho de classe/ano e à

verificação dos índices obtidos nas avaliações em larga escala, bem como às estratégias e ações pedagógicas.

Diretor de escola: função ou cargo?

A educação contemporânea é caracterizada por mudanças frequentes e desafios diários. Portanto, espera-se que os atores educacionais, aqueles que compõem o sistema educacional brasileiro, desempenhem suas funções com excelência, visando garantir a aprendizagem dos estudantes. Um desses atores, de suma importância, é o diretor escolar, cuja responsabilidade é enfrentar os desafios cotidianos da instituição escolar, a fim de proporcionar um ensino e uma aprendizagem de qualidade para os alunos da Educação Básica, um direito assegurado pela legislação brasileira.

A denominação "diretor escolar", conforme a Matriz Nacional Comum de Competências (Brasil, 2021), refere-se a um líder educacional. Neste capítulo, utilizaremos os termos "diretor escolar" e "gestor escolar", conforme Lück (2009), cujos significados são sinônimos; em desacordo com Paro (2010), que defende a distinção entre as nomenclaturas.

É importante ressaltar que, em virtude dos inúmeros desafios enfrentados diariamente nas rotinas das unidades escolares, há uma preocupação em refletir sobre a elaboração de planejamentos, abordagens inovadoras, uso da tecnologia, entre outros aspectos, fundamentados no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e na garantia da inclusão de estudantes, bem como em seu desenvolvimento social, físico, emocional e intelectual (Luiz, 2024).

De acordo com a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (Brasil, 2021) – uma normativa que estabelece parâmetros para a atuação deste profissional – uma das funções do diretor é criar ambientes motivadores de aprendizagem, com o

objetivo de aprimorar as práticas em sala de aula e o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

> A liderança escolar tem efeito significativo nas características da organização escolar o que influencia positivamente a qualidade do ensino e da aprendizagem. Embora moderado, esse efeito de liderança é vital para o sucesso da maioria dos esforços de melhoria escolar (Leithwood; Harris; Hopkins, 2020, p. 6).

Além disso, Marinho (2014), ao abordar a atuação do gestor escolar com base em teóricos da Administração Escolar, como Leão (1945), destaca que a gestão da escola apresenta características da Teoria Clássica da Administração de Henry Fayol. Dessa forma, aspectos dessa teoria se perpetuam em práticas cotidianas, manifestando-se por meio de operações burocráticas, como:

> a) Operações técnicas (distribuição, produção, transformação);
> b) Operações financeiras (rendimento do trabalho efetuado);
> c) Operações de segurança (proteção dos bens de pessoas);
> d) Operações de contabilidade (inventários, balanços, estatísticas...);
> e) Operações administrativas propriamente ditas (previdência, organização, comando, coordenação, colaboração, verificação) (Marinho, 2014, p. 95).

Conforme Marinho (2014), a gestão escolar apresenta um caráter predominantemente técnico-burocrático, semelhante à perspectiva da gestão gerencialista. Para Silva e Carvalho (2014), o contexto do gerencialismo possui uma lógica de mercado que tem se inserido cada vez mais nos espaços públicos, em um processo no qual o setor público incorporou em sua dinâmica os aspectos da cultura empresarial competitiva. As bases do gerencialismo orientam a reorganização do trabalho, tanto no setor produtivo, no âmbito da produção e circulação de mercadorias, quanto na organização e funcionamento do Estado, no contexto da globalização e do avanço do ideário neoliberal.

Autores brasileiros da década de 1950, como Querino Ribeiro (1952, p. 105), descreveram a administração escolar como "um instrumento para a realização dos objetivos da educação", na qual o diretor ocupa uma posição estratégica que é promover a interação entre os diversos atores, tanto internos quanto externos à unidade escolar, com o objetivo de assegurar o bom funcionamento da escola. Nesse sentido, evidencia-se o diretor como uma ponte de interação entre alunos, professores e comunidade, pois é ele quem se responsabiliza por tudo o que acontece na escola. Por isso, precisa se preocupar com todos os envolvidos para garantir as necessidades, desenvolvimento de habilidades, interesses etc., com diálogo e articulação democrática nas tomadas decisões.

Conforme Paro (2010), a função do diretor na escola está articulada a uma atividade-meio, pois este profissional não atua diretamente no processo ensino e aprendizagem (atividades-fim) com os estudantes, mas auxilia – organiza e administra – estas atividades-fim, fortalecendo o direito à educação de qualidade para todos.

> [...] Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado) (Paro, 2010, p. 765).

Pautado em pesquisas desenvolvidas sobre modelos de administração escolar, Benno Sander (2007) é outro autor que conceitua, principalmente, no livro *Administração da Educação no Brasil – genealogia do conhecimento*, a administração escolar em quatro dimensões:

> **Eficiência** – critério econômico que traduz a capacidade administrativade produzir o máximo de resultados como mínimo de recursos, energiae tempo;

> **Eficácia** – é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar metas estabelecidas ou resultados propostos;
> **Efetividade** – critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade [...] refletindo a capacidade de resposta às exigências da sociedade;
> **Relevância** – critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor [...] guarda relação com as consequências de sua atuação para a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida na escolae na sociedade (Sander, 2007, p. 75-83, grifos nossos).

Para Russo (2004), a importância da gestão escolar está no aspecto pedagógico:

> Do ponto de vista pragmático, a construção de uma teoria da Administração Escolar, que **tenha como fundamento a especificidade do processo pedagógico da escola, significa produzir um conhecimento sobre o trabalho pedagógico escolar e sua organização, voltado a melhorar qualitativa e quantitativamente a formação dos sujeitos da educação**, isto é, que seja um conhecimento iluminador da prática e indicador dos caminhos que a transformam em verdadeira práxis criadora e reflexiva (Russo, 2004, p. 29, grifos nossos).

A autora britânica Sammons (2008) conduziu um extenso estudo sobre a pesquisa em eficácia escolar, durante a década de 1990, analisando os resultados de investigações nesta área em diversos países, com a perspectiva de que esses resultados pudessem contribuir para as discussões relacionadas às políticas educacionais. Ela observou características de diferentes unidades escolares que apresentavam sucesso na promoção do progresso da aprendizagem dos alunos, além de investigar quais dessas características possibilitaram a promoção da equidade e a melhoria das oportunidades para os estudantes.

De acordo com a autora (Sammons, 2008), existem características comuns identificadas nas escolas eficazes, as quais foram categorizadas em onze fatores: liderança profissional; objetivos e visões compartilhados; um ambiente de aprendizagem; foco no ensino e na aprendizagem; ensino e objetivos claros; altas expectativas; incentivo positivo; monitoramento do progresso; direitos e responsabilidades dos alunos; parceria entre casa e escola; e uma organização orientada para a aprendizagem. Esses fatores, segundo Sammons (2008), não podem ser considerados de forma isolada, pois essas características e suas inter-relações podem proporcionar uma compreensão mais profunda sobre as escolas eficazes.

Conforme estudos de Imbernón (2009), a atuação do gestor escolar é tanto inerente quanto adquirida quando se utiliza a cultura colaborativa. Isso significa que sua função é promover a participação efetiva da comunidade interna e externa no cotidiano escolar, por meio de diálogo respeitoso, escuta ativa e comunicação eficaz, entre outras ações imprescindíveis para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, envolvendo todos os atores da escola.

Além disso, existem estudos que distinguem os termos "colaboração" e "cooperação" (Costa, 2006), desafiando a afirmação de que ambos possuem o mesmo significado. Para os propósitos desta pesquisa, adota-se o termo "colaborar", derivado do latim *laborare* que; segundo Damiani (2008, p. 214), significa "desenvolver atividades com o objetivo de alcançar um determinado fim".

Para Luiz (2021), a colaboração nas atividades escolares cotidianas não ocorre de forma espontânea. Geralmente, inicia-se com a figura do gestor escolar e, posteriormente, se estende aos demais membros da instituição, em um processo de escuta ativa e respeitosa, promovendo relações horizontais. A perspectiva de colaboração também implica fomentar processos de integração entre a escola e a família, conforme estipulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (Brasil, 1996):

> Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...] VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; [...] (Brasil, 1996).

Não restam dúvidas de que diante das inúmeras atribuições que competem ao gestor escolar, uma das mais relevantes e que deveria ocupar pauta efetiva nas discussões diz respeito à aprendizagem dos estudantes, função da escola e objetivo da educação. Para que haja essa prioridade, defende-se a ideia de que haja um diretor mobilizado com o sentido e/ou desejo de realizar esse acompanhamento, pois, segundo Charlot (2000, p. 47): "[...] não há relação com o saber senão de parte de um sujeito; e o sujeito é desejo".

Nesse caso, é importante frisar que o autor faz diferenciação entre os conceitos de mobilização e motivação, "[...] a mobilização implica mobilizar-se ('de dentro'), enquanto a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo ('de fora')" (Charlot, 2000, p. 55).

A Relação com o Saber (RcS) de Charlot

Nos últimos trinta anos, em diversos países, como França, Tunísia e Brasil, a teoria da Relação com o Saber tem ocupado um espaço significativo nas pesquisas educacionais. Na década de 1980, Bernard Charlot introduziu esse conceito na área educacional, resultando em inúmeras publicações de livros e artigos, destacando-se a obra *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*.

Charlot foi professor catedrático na Universidade de Paris 8, atualmente aposentado, e fundador da equipe de pesquisa Escol (Educação, Socialização e Comunidades Locais). O objetivo da

equipe era desenvolver elementos que fundamentassem a teoria da relação com o saber, visando "compreender como o sujeito categoriza e organiza seu mundo, como ele atribui significado à sua experiência, especialmente à sua experiência escolar [...], como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio" (Charlot, 2005, p. 41).

As pesquisas realizadas sobre a Relação com o Saber têm como ponto de partida a interação entre o meio social do indivíduo e seu sucesso ou fracasso escolar. Segundo o autor, essa relação não é determinante, sendo imprescindível "levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história e nas atividades que ele realiza" (Charlot, 2005, p. 40). Ele estabelece uma distinção significativa entre posição social objetiva e posição social subjetiva. A primeira refere-se ao grupo ou à posição social a qual o sujeito pertence, enquanto a segunda, de natureza subjetiva, diz respeito à maneira como esse sujeito interpreta sua posição, permitindo-lhe atribuir sentido a si mesmo e ao mundo ao seu redor. Para Charlot (2005), o sujeito é social, uma vez que ocupa uma posição social, mas também é singular, pois confere significado a essa posição, construindo assim sua singularidade. Não há separação entre essas duas categorias; elas coexistem simultaneamente.

No processo de construção do sujeito, torna-se condição obrigatória o ato de aprender. Por isso, Charlot (2000) afirma existir três aspectos relevantes que auxiliam na construção desse sujeito: *hominizar-se*, que diz respeito ao membro da espécie humana, incapaz de sobreviver solitário e, portanto, passa a ser inserido em um mundo preexistente e que depende do convívio com seus semelhantes a fim de ser reconhecido como tal; *singularizar-se*, que é tornar-se único; e *socializar-se* que tem relação com o lugar que cada um ocupa na vida em sociedade. Por meio do aprender é que há a construção do sujeito que se relaciona consigo próprio, com os outros e com o meio em que está inserido.

> Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte

> desse mundo, e para participar da construção de um mundo preexistente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (Charlot, 2000, p. 53).

No que diz respeito ao aprendizado, Charlot (2014, p. 68) afirma que existem três maneiras distintas que evidenciam a relação epistêmica com o conhecimento, as quais ele denomina figuras do aprender. O autor as denomina da seguinte maneira: saberes-objeto, aprender-atividade e aprender-relacional, enfatizando que o aprendizado ocorre de diversas formas, uma vez que não segue os mesmos processos.

Em relação ao aprender saberes-objeto (objetivação), compreende-se como um objeto intelectual que contém em si conhecimentos. Exemplos disso são os livros, obras de arte e outros elementos que atendem a esse propósito e fornecem suporte para que o indivíduo adquira um saber acadêmico**.**

> Por objeto-saber, entendo um objeto no qual um saber está incorporado (por exemplo, um livro). Por saber-objeto, entendo o próprio saber, enquanto objetivado, isto é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento (a modo da Ideia em Platão) (Charlot, 2000, p. 75).

A outra figura destacada por Charlot (2014) refere-se ao aprender-atividade, também denominado de imbricação do eu na situação. Este conceito ocorre quando o sujeito busca estratégias para aplicar na prática o que foi aprendido na teoria.

> O sujeito epistêmico é, então, o sujeito encarnado em um corpo, [...] O corpo é um lugar de apropriação do mundo, um conjunto de significações vivenciadas, um sistema de ações em direção ao mundo, aberto às situações reais, mas também virtuais... existe... um eu imerso em uma dada situação, um eu que é corpo, percepção,

> sistema de atos em um mundo correlato de seus atos ... Assim, chamamos *imbricações do eu na situação* o processo epistêmico em que o aprender é o domínio de uma atividade "engajada" no mundo (Charlot, 2014, p. 69).

Podemos ler as instruções sobre como conduzir um automóvel (aprender a compreender o objeto), mas ao dirigir esse veículo, estamos aplicando experiências práticas fundamentadas na teoria (aprender uma atividade).

> Aprender a nadar é aprender a própria atividade, de maneira que o produto do aprendizado, nesse caso, não pode ser separado da atividade. Pode-se, no entanto, adotar uma posição reflexiva... e designar a atividade através de um substantivo que lhe dá aparência de um saber-objeto: aprender a nadar será aprender "a natação", aprender a fazer adições... tornar-se-á aprender a "adição" .... elaborar uma tecnologia é produzir um conjunto de enunciados articulados que expressam por meio de palavras uma atividade (Charlot, 2014, p. 70).

Por último, relaciona-se ao momento em que o sujeito aprende a se relacionar, também denominado de *distanciação-regulação*, adquirindo independência e autonomia para refletir sobre suas ações envolvidas nas relações consigo mesmo e com o outro. Esses aspectos são conhecidos como dispositivos relacionais, que se referem à convivência social. Podemos exemplificar essa situação com a prática de dominar uma relação, viver em sociedade e outros relacionamentos construídos na interação com o outro.

> Aprender é tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo; e isso, em situação. Assim chamamos esse procedimento epistêmico *distanciação-regulação*. Aqui o sujeito epistêmico é sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação em ato... Trata-se dessa vez, porém, de dominar uma relação e, não, uma atividade: a relação consigo próprio, a relação com os outros; a

> relação consigo próprio através da relação com os outros e reciprocamente (Charlot, 2014, p. 70).

As figuras do aprender expressam a relação do sujeito com o saber de diversas maneiras, levando em consideração a subjetividade do indivíduo, suas narrativas e experiências que não podem ser ignoradas. Elas fundamentam-se na sociabilidade e peculiaridade, e, portanto, em uma dimensão *epistêmica*, *social* e *identitária*.

A dimensão *epistêmica* refere-se à relação subjetiva que o indivíduo estabelece com o aprendizado, sendo distinta de pessoa para pessoa. Charlot (1996), ao conduzir pesquisas na França, evidencia que o significado de aprender para alunos de diferentes classes sociais é variado. Ao abordar a relação epistêmica do saber, o sujeito aprende a passar da não posse a posse, isto é, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real.

Além disso, o conhecimento possui uma dimensão *social*, uma vez que reflete as condições e relações sociais nas quais o sujeito está inserido. Entretanto, Charlot (2000, p. 62) adverte que "[...] as relações sociais estruturam a relação com o conhecimento e com a escola, mas não a determinam". Isso implica que estudantes que compartilham as mesmas condições sociais e estão imersos nas mesmas relações podem desenvolver interações distintas com o conhecimento.

Segundo Luiz (2024, p. 70):

> O "eu" que é sujeito, pode ser um aluno que ocupa uma posição social e escolar, possui uma história marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, aspirações, e torna-se alguém. O "outro" são os familiares, os professores e qualquer outro que influencie este aluno. A RcS não deixa de ser uma relação social, embora sendo do sujeito.

A relação com o conhecimento que se manifesta nos processos de aprendizagem é, de igual forma, dimensão *identitária*, pois constrói a identidade do sujeito em relação a si mesmo e ao outro. Portanto, refletir sobre o conhecimento e a relação que o sujeito

estabelece é compreender as interações epistemológicas, sociais e identitárias que se entrelaçam no processo de aprendizagem.

> Aprender é tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo; e isso, em situação. Assim chamamos esse procedimento epistêmico *distanciação-regulação*. Aqui o sujeito epistêmico é sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação em ato... Trata-se dessa vez, porém, de dominar uma relação e, não, uma atividade: a relação consigo próprio, a relação com os outros; a relação consigo próprio através da relação com os outros e reciprocamente (Charlot, 2014, p. 70).

Dessa forma, a aprendizagem transcende a mera aquisição de conteúdos teóricos, envolvendo as relações que o sujeito estabelece para alcançá-la. Segundo Charlot (2000), aprender representa uma forma ampliada de aquisição de conhecimento, na qual se faz uma distinção entre informação, saber e conhecimento.

> A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está "sob a primazia da objetividade". O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está "sob a primazia da subjetividade". Assim como a informação, o saber está "sob a primazia da objetividade"; mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém, desvinculado do "invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo". O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em "quadros metodológicos". Pode, portanto, "entrar na ordem do objeto"; e tornar-se, então, "um produto comunicável", uma "informação disponível para outrem" (Charlot, 2000, p. 61).

Quando um conhecimento é transmitido a outros interlocutores, ele se transforma novamente em uma informação que poderá ou não se converter em um novo conhecimento,

dependendo do impacto que causará ao receptor. Charlot (2009, p. 73) afirma: "[...] a relação com o outro é o vetor de todas as alegrias, mas também de todos os perigos; o outro é um recurso diante da existência, mas também um risco de má influência e traição". Assim, a Relação com o Saber também se configura como uma relação com o outro.

Metodologia da pesquisa

No contexto da gestão escolar, parte-se do pressuposto de que não existem dimensões pedagógicas sem a mobilização de saberes docentes, especialmente no Brasil, onde para se tornar um diretor é necessário que esse profissional tenha atuado como professor por um período mínimo de três a cinco anos.

Assim, iniciamos a coleta empírica em 2024, a qual foi realizada na rede municipal de ensino de uma cidade de médio porte, localizada no interior do Estado de São Paulo, configurada como sistema de ensino instituído pela Lei Municipal nº 3.427, de 13 de abril de 2004. A escolha da cidade participante se deu em virtude da aceitação em realizar a investigação, da quantidade de unidades escolares e da interação profícua com os profissionais da Secretaria Municipal da Educação (SME).

A SME é composta por seis departamentos, dos quais um é o Departamento Pedagógico, que inclui o Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP). No CAP, atuam a supervisão de ensino e a coordenação pedagógica. De acordo com dados fornecidos pela SME, foram contabilizados 27 gestores escolares, 10 supervisores e 9 coordenadores do CAP que estão aptos a participar do estudo.

A pesquisa empírica incluiu uma parte documental, na qual foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares participantes, com o objetivo de compreender a concepção de educação prevista e registrada neste importante documento. Além disso, como complemento dos dados, realizamos

um levantamento dos requisitos exigidos nos editais dos concursos públicos nos quais os gestores escolares participantes desta pesquisa foram selecionados.

O nosso objeto de estudo está relacionado aos conhecimentos dos gestores escolares, especificamente aqueles que atuam na primeira etapa do ensino fundamental. A seleção dos participantes foi inicialmente realizada pelos responsáveis da Secretaria Municipal de Educação (SME). A partir dessa indicação, consultamos a disponibilidade desses diretores para participar da investigação, de acordo com critérios de inclusão previamente estabelecidos, que consistem em: ser licenciado, ser diretor de uma escola pública do município em questão e ser gestor escolar efetivo (concursado) da primeira etapa do ensino fundamental. Como critérios de exclusão, não serão considerados como sujeitos da pesquisa: técnicos de secretaria, vice-diretores, professores coordenadores ou docentes.

O segundo instrumento utilizado para a coleta de dados foi a técnica de grupo focal, realizada em momentos distintos: inicialmente com os gestores escolares e, posteriormente, com a equipe do CAP (Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico) no município participante. Dessa forma, buscou-se formular questões de investigação mais precisas, bem como reunir informações detalhadas que subsidiem nossa compreensão sobre como os saberes que compõem o perfil dos gestores escolares contribuem para a melhoria de sua atuação no que se refere ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Os roteiros do grupo focal dos gestores tiveram como objetivo conhecer os projetos e práticas de acompanhamento, além de possíveis intervenções pedagógicas. Também foram ouvidos os supervisores de ensino e os coordenadores de área do CAP, que manifestaram interesse em participar do estudo. Por essa razão, encaminhamos aos gestores, supervisores e coordenadores de área o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O grupo focal com a equipe do CAP teve a intenção de compreender qual é a função deste centro no que diz respeito à formação e acompanhamento da atuação da equipe gestora das unidades escolares. Os diálogos estabelecidos nos grupos focais foram gravados e posteriormente transcritos para análise de conteúdo, por meio de categorização e discussão com a literatura.

Os encontros seguiram um roteiro semiestruturado, contendo questões balizadoras abrangentes. O mesmo roteiro foi igualmente aplicado aos diretores e aos participantes do CAP. Assim, as colocações preliminares foram: "O que os diretores escolares conseguem acompanhar do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos?", "Qual a parcela do processo de ensino e de aprendizagem que fica sob a responsabilidade do diretor escolar?", "Quais são os seus saberes, no que tange ao processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes?".

Para este capítulo, devido à limitação de espaço, apresentamos apenas os dados coletados dos diretores de escola.

Alguns resultados da pesquisa: saberes dos diretores

Embora esta pesquisa esteja relacionada aos saberes dos diretores, é importante destacar que todos eles, em algum momento, iniciaram suas carreiras profissionais na docência. Assim, com base nas declarações dos diretores durante os grupos focais – abrangendo desde a decisão de se tornar docente até os desafios e motivações que impulsionam um sujeito a seguir a carreira de diretor – e na organização dos dados da parte empírica, fundamentada no referencial teórico da RcS proposto por Charlot (2000), elaboramos diversos quadros e tabelas que possibilitaram a realização da análise.

Em determinados momentos, enfrentamos certa dificuldade em compreender alguns dados que estavam intrinsecamente relacionados às funções diárias e emergenciais dos diretores participantes. É importante destacar que, ao analisar as dimensões,

observou-se um entrelaçamento entre elas, o que Charlot (2000) afirma ser comum, visto que as abordagens são didáticas para a compreensão da Relação com o Saber (RcS).

Com base em Charlot (2000), utilizando-se das dimensões epistêmica (figuras do aprender: acadêmico, prático e relacional), social e identitária; estabeleceram-se três dimensões de análise para esta investigação: 1) **dimensão epistêmica:** *da posse, do domínio e do constituir-se;* 2) **dimensão social:** *o ser social, o lugar de fala do diretor; e* 3) **dimensão identitária:** *o ser diretor, a identidade desses sujeitos.*

Na análise da **dimensão epistêmica:** *da posse, do domínio e do constituir-se*, foi possível observar, na figura do aprender **saber-objeto**, uma busca constante em superar a relação entre teoria e prática, evidenciada por declarações que ressaltam a dificuldade de aplicar a teoria adquirida em formações inicial e/ou continuada à prática cotidiana:

> [...] Lemos as pesquisas, os teóricos, e a gente fica num encantamento e a gente quer trazer isso para a escola, só que a prática nos traz uma realidade muito complexa (Diretor 5 do grupo focal 1).

A maioria adquiriu seu conhecimento relacionado ao ensino e a aprendizagem com a prática docente, ao longo da carreira, com a experiência em ser professor:

> [...] Eu gosto muito da parte pedagógica, que eu sou professora, vivi em sala de aula, então eu tenho gosto de estar acompanhando a parte pedagógica (Diretor 1 do grupo focal 1).

> [...] participo muito da parte pedagógica também pela minha prática docente (Diretor 2 do grupo focal 1).

De acordo com Tardif (2014), a compreensão dos saberes docentes abrange um sentido mais amplo, incluindo habilidades, competências, atitudes e conhecimentos mobilizados pelos educadores no processo educativo, representados pelos conceitos de saber, saber ser e saber fazer. Nesse mesmo contexto, o autor enfatiza

a necessidade de uma integração entre os saberes provenientes da academia e aqueles adquiridos no cotidiano escolar.

É fundamental refletir sobre essa questão, uma vez que persiste a dúvida acerca dos saberes docentes, conforme alertado pelo autor:

> [...] sabem decerto alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas "transmissores" de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaborados pelos ideólogos da educação, constituiriam todo o saber dos professores? (Tardif, 2011, p. 32).

Além disso, no que diz respeito à figura do aprender o **saber fazer**, existem também as práticas que demandam conhecimentos específicos, como é o caso das plataformas digitais e do uso da internet:

> [...] Temos que fazer o trabalho burocrático e para fazer tenho que pedir ajuda para tudo mesmo. Eu não sou daquela geração da internet. Minha coordenadora falou que se passarmos a câmera no texto, ele vai escaneando e o texto já sai digitado (Diretor 5 do grupo focal 1).

Na análise da figura do aprender, o **saber ser**, o discurso está sempre direcionado para a importância da perspectiva pedagógica, um aspecto que se manifesta em quase todas as declarações:

> [...] Se perdermos esse olhar do pedagógico, desse processo de ensino e de aprendizagem perderemos a essência da escola (Diretor 2 do grupo focal 1).

O **saber ser** está relacionado a estar presente na escola, na vida escolar dos alunos, no processo de ensino e de aprendizagem:

> [...] Se perguntar dessa sala, quais são os alunos que são pré-silábicos, silábicos… Eu tenho esse conhecimento porque eu gosto de estar presente (Diretor 1 do grupo focal 1).

> [...] o diretor é administrativo, mas também é pedagógico (Diretor 2 do grupo focal 1).

Na **dimensão epistêmica:** *da posse, do domínio e do constituir-se*, foi possível observar também a prevalência de **não saberes**, uma vez que os diretores revelaram possuir informações sobre determinados assuntos, mas que, de acordo com a perspectiva de Charlot (2000), isso não implica saberes, isto é, não houve a tramitação da posse para a não posse.

> [...] fala-se tanto em formação, mas na hora que você realmente precisa… (Diretor 1 do grupo focal 1).

Outra perspectiva de análise foi a **dimensão social:** *o ser social, o lugar de fala do diretor*, na qual se observou, conforme indica a teoria da RcS, que cada sujeito é, simultaneamente, um ser singular e social, o que implica que as experiências individuais de aprendizado estão intrinsecamente ligadas ao contexto social em que estão inseridas.

Dois aspectos fundamentais merecem destaque: a dimensão social não se sobrepõe nem se adiciona às dimensões epistêmica e identitária; ao contrário, é por meio dela que essas dimensões adquirem uma configuração específica. Assim, as preferências de um sujeito por determinadas formas de aprendizagem podem estar intrinsecamente relacionadas à sua identidade social e escolar. Observa-se isso com o Diretor 5, quando ele admite a existência de um sujeito (gestor escolar) que se formou com base na perspectiva epistêmica. No entanto, a forte presença de diretores escolares durante sua época de estudante, ou durante a carreira de educador, acaba influenciando no seu saber-fazer cotidiano. Por vezes, uma assimetria que não gostaria de reconhecer como sua:

> [...] A gente traz esse professor dentro da gente, eu acredito assim também como diretores, acabamos por ser os diretores que a gente observou, e isso eu não quero fazer (Diretor 5 do grupo focal 1).

Outra questão levantada nesta dimensão social foi a importância da comunicação com a comunidade, que envolve o desejo de conhecer melhor o território local e a importância de trazer essa comunidade para dentro da escola. Como afirmam os diretores 2 e 4, essa interação não apenas enriquece o ambiente escolar, mas também fortalece os laços entre a instituição e os moradores, promovendo um senso de pertencimento e colaboração mútua:

> [...] Você acaba criando **uma identidade da escola e um pertencimento com a comunidade**. Porque você está há muito tempo… Os professores também entendem esse entorno e o quanto **é importante conhecer o território em que você atua** (Diretor 2 do grupo focal 1, grifos nossos).

> [...] O cargo de diretor é prazeroso, mas cheio de responsabilidades. Precisa conseguir conciliar o administrativo, acompanhar o pedagógico, cuidar das relações entre as pessoas, **pensar em como trazer a comunidade para dentro da escola**… (Diretor 4 do grupo focal 1, grifos nossos).

Ainda nessa perspectiva, esta interação não apenas enriquece o ambiente escolar, mas também fortalece os laços entre a instituição e os moradores, promovendo um senso de pertencimento e colaboração mútua:

> [...] São muitas esferas para o diretor pensar, então é uma coisa que decidimos... Eu preciso saber o que você deseja para observar o grupo, **observar a clientela para ver meios de como a gente chegar, fazer um plano de ação, como chegar nesse objetivo** (Diretor 4 do grupo focal 1).

A dimensão social também trouxe à tona a perspectiva de um diretor que carrega a mistificação de ser o carrasco da escola, uma

figura que, muitas vezes, é vista como aquele que pune os estudantes e mantém uma postura autoritária e impositiva. Essa percepção negativa pode influenciar profundamente a dinâmica escolar e a relação entre alunos e educadores, proporcionando um ambiente de medo e resistência. Como afirma o diretor (X), essa imagem distorcida pode dificultar a comunicação e a colaboração, prejudicando o desenvolvimento de um ambiente educacional dialógico:

> [...] Eu tenho muito a aprender ainda, mas **eu queria desmistificar essa coisa do diretor ser um carrasco ou que chama atenção e lá tem muito disso**. A inspetora diz: "Ah, manda para a diretora!" Como se eu fosse escorraçar com o aluno e ele compreenderia a situação (Diretor 3 do grupo focal 1).

Na Relação com o Saber, isto é, na relação com o outro (Charlot, 2000), como já dissemos, o diálogo e a gestão democrática são elementos essenciais. O Diretor 5 destaca a importância das conversas com os docentes e discute a importância da organização de espaços para diálogos:

> [...] Quando há diálogo, e o "não" precisa ser dito e ele vem com uma argumentação, uma justificativa, e o professor sabe que você está acompanhando o trabalho, que você vai até a sala (Diretor 5 do grupo focal 1).

> [...] Se a gente se organiza dentro da escola, encontra espaços de diálogos (Diretor 5 do grupo focal 1).

Essa preocupação com os espaços democráticos sugere que as práticas dos diretores não apenas moldam um aprendizado, mas também influenciam dinâmicas escolares e sociais que os cercam. Com base em sua posição social objetiva, esses diretores, conforme Charlot (2000), possuem a capacidade de determinar como utilizar essa posição social objetiva na perspectiva de uma gestão democrática, na implementação e fortalecimento de colegiados e na facilitação de uma participação efetiva nas decisões e ações da escola.

Nas análises da **dimensão identitária:** *o ser diretor, a identidade desses sujeitos*, foi possível averiguar algumas definições sobre o que é ser diretor de escola na contemporaneidade. Nas falas dos diretores, surgiu a pressão que sentem com prazos, as inseguranças, responsabilidades que caem sobre seus ombros, solidão etc. Conforme percebemos nos dizeres:

> [...] Acho a gestão um trabalho muito gostoso, mas ao mesmo tempo há muita pressão. Muita pressão (Diretor 3 do grupo focal 1).

> [...] É uma pressão e um medo de fazer as coisas erradas, preencher um papel errado… (Diretor 3 do grupo focal 1).

> [...] Prazos… muita coisa para os programas do governo federal de um dia para o outro (Diretor 2 do grupo focal 1).

Questões relacionadas às dificuldades nos relacionamentos, orientações para a comunidade escolar, com os estudantes, alinhamento com os colegas, entre outros. A pressão que recai sob a responsabilidade do diretor dificulta suas funções, incluindo a ocorrência de problemas jurídicos:

> [...] Você tem que cuidar da vida funcional, se você errar vão entrar com recurso. Vão correr atrás dos direitos, que é o certo. Então sempre estava eu e o outro vice como testemunha (Diretor 4 do grupo focal 1).

> [...] Cuidar das relações interpessoais é fundamental. Trocar figurinha com as parceiras (Diretor 4 do grupo focal 1).

Houve casos que os relacionamentos interpessoais se tornaram desafios, como o caso do Diretor 5:

> [...] Precisei primeiro que os professores me aceitassem. A diretora anterior aposentou e era uma pessoa muito experiente e muito próxima desse grupo. Havia um grupo das professoras municipais e um grupo das professoras estaduais sem entrosamento. Foi muito

> difícil essa aproximação. Foi um processo de muita resistência. Até adoeci! (Diretor 5 do grupo focal 1).

Apesar de Pimenta (1997) ter desenvolvido estudos sobre os saberes da docência e os significados da profissão, é possível observar que a construção da própria identidade e da profissionalização docente se assemelha significativamente à do diretor. A respeito deste tema, a autora destaca que:

> [...] Constrói-se, também, pelos significados que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu **modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida** o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 1997, p. 5, grifos nossos).

Os dados também revelaram um diretor que é humilde e pede desculpa, como o Diretor 4:

> [...] Não tenho medo de pedir desculpa e me redimir quando eu erro, e se tem outra qualidade que eu tenho é humildade: "Olha isso infelizmente eu não sei fazer. Você tem mais habilidade, você não me ajuda? (Diretor 4 do grupo focal 1).

Outra questão são as relações interpessoais com os estudantes, que são fundamentais para o desenvolvimento de um ambiente educacional. Essas interações não apenas promovem a comunicação assertiva entre diretor e professores, mas também ajudam a construir um senso de comunidade e pertencimento com os alunos. É essencial que educadores cultivem essas relações, pois elas podem impactar diretamente a motivação e o desempenho acadêmico dos estudantes:

> [...] **Tenho um bom relacionamento com os estudantes**. Eles podem entrar na minha sala, pode vir conversar, às vezes eles querem contar

> alguma coisa, e isso faz com que melhore, de repente, esse convívio, mesmo porque é uma escola de período integral, então é uma escola que não para. É o tempo todo funcionando (Diretor 1 do grupo focal 1, grifos nossos).
>
> [...] Meus alunos ensinam enrolar "baseado", não adianta você ficar falando "ba, be, bi, bo, bu" porque **eles têm uma outra vivência**. **A educação vem mudando e a gente tem que acompanhar essa mudança** (Diretor 1 do grupo focal 1, grifos nossos).

Neste processo de aprimoramento de sua prática, o diretor mobiliza seus saberes de maneira contínua, refletindo permanentemente sobre suas ações e decisões. Ele evidencia a potencialidade das trocas de experiências, que não apenas enriquecem seu conhecimento, mas também conferem significado à perspectiva da relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo, conforme Charlot (2000). Essa reflexão constante permite que ele identifique áreas de melhoria e inovações que podem ser implementadas, promovendo um ambiente educacional mais dinâmico e colaborativo.

Algumas Considerações

Este capítulo trouxe alguns resultados de uma tese de doutorado em andamento, que está sendo realizada sobre perspectivas da teoria de Charlot (2000), com pesquisa empírica feita com diretores de escolas municipais de uma cidade paulista de médio porte. Buscamos responder as indagações que levantamos como problema de pesquisa – qual a Relação com o Saber de diretores com o processo de ensino e de aprendizagem de seus estudantes? Quais são esses saberes e como vivenciam experiências práticas e acompanham o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes? – e atingir o objetivo proposto.

Concluiu-se, até o momento, que, na **dimensão epistêmica:** *da posse, do domínio e do constituir-se*, houve um entrelaçamento entre saberes acadêmicos, práticos e relacionais, mas a grande questão estava na superação da dicotomia entre teoria e prática, especialmente no que diz respeito às suas funções, isto é, o que aprenderam na universidade e o que enfrentam na prática.

A maioria dos participantes utilizou seus saberes-práticos, suas experiências de docente como base para auxiliar a questão do ensino e da aprendizagem dos estudantes. O saber-fazer relacionado às plataformas digitais e ao uso da internet também foi mencionado como algo que não pertence as suas gerações, um não saber. Todos enfatizaram a importância do diretor com perspectiva pedagógica e da sua presença na vida escolar dos alunos, mas, esse "ser diretor", tão importante para a escola, só pode ocupar-se desta tarefa se tiver alguém para fazer os seus afazeres da direção.

Na **dimensão social:** *o ser social, o lugar de fala do diretor*, houve a indicação da importância da comunicação, de trazê-la para dentro da escola, um desejo de conhecer melhor o território local e de fortalecer os laços entre a instituição e os moradores, promovendo um senso de pertencimento e colaboração mútua.

Ainda houve a preocupação de desconstruir a imagem de um diretor que pune os estudantes, com posturas antidemocráticas. Por isso, destacam a importância da organização de espaços na escola para ocorrer diálogos. Fica claro que o saber social está na sua posição social, com intuito de facilitar a participação nas decisões da escola.

Na **dimensão identitária:** *o ser diretor, a identidade desses sujeitos*, foi significativa a fala sobre prazos, inseguranças, responsabilidades, pressão, solidão etc. As dificuldades nas relações interpessoais, tanto com a comunidade de dentro da escola como a de fora, têm prejudicado o tempo para as questões pedagógicas. Atenta-se que as relações interpessoais são fundamentais para o desenvolvimento de um ambiente educacional de aprendizagem, por isso estão relacionadas à interação e comunicação que precisa ser mais assertiva. É

fundamental que as relações internas e externas estejam sendo mediadas, pois elas impactam no processo e desempenho do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

Em razão do limite de espaço, finalizamos com algumas impressões de que esses profissionais apresentam certo despreparo na organização do trabalho pedagógico devido às ausências recorrentes de professores, recursos tecnológicos, acesso precário à internet, falta de apoio familiar e inexistência de oportunidades de formação. Questões que englobam responsabilidades de outras pessoas ou órgãos públicos, uma pauta da educação brasileira que urge, uma discussão que ficará para outro momento.

Referências

BRASIL. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar.** Ministério da Educação (MEC), fevereiro, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2021-pdf/170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar/file/. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 nov. 2024.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa São Paulo**, n. 97, p. 47-63, 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber** - Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHARLOT, B. **A Relação com o Saber nos meios populares:** uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. CIIE/ Livpsic, 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA, G. L. M. Mudanças da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e

comunicação. *In*: VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – VI ANPEDSUL, 7-9 de junho de 2006, Santa Maria (RS). **Anais**... Santa Maria, 2006, p. 1-8 (CD-ROM).
DAMIANI, M. Fl. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 31, p. 213-230, 2008.
IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
LEÃO, A. C. **Introdução à administração escolar**. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1945.
LEITHWOOD, K.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. Sete fortes alegações sobre liderança escolar bem-sucedida revisitadas. **Liderança e gestão escolar**, v. 40, p. 5-22, 2020. Disponível em: https:// doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077. Acesso em: 15 dez. 2024.
LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
LUIZ, M. C. (org.). **Mentoria de diretores escolares**: formação e contextos educacionais no Brasil. Documento eletrônico. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021. 356 p.
LUIZ, C. **Formação de diretores de escola**: uma proposta em mentoria. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.
MARINHO, I. C. **Administração Escolar no Brasil (1935-1968).** Dissertação (Mestrado em Educação). 2014. 197 p. Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://www.teses .usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde11112014-101357/publico/IA SMIN_DA_COSTA_MARINHO_rev.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.
PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.
PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1997.
RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: FFCL/USP, 1952. (Administração escolar e educação comparada; boletim 158).

RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. **Ecos,** São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2004.
SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. *In*: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). **Pesquisa em eficácia escolar:** origem e trajetória. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008. p. 335-382.
SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil**: Genealogia do Conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.
SILVA, M. S. P.; CARVALHO, L. S. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239, set./dez. 2014.
TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Interações humanas, tecnologias e dilemas. *In*: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 11

A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O SABER COMO PROCESSO DE (TRANS)FORMAÇÃO DE SI E DO OUTRO[1]

Fabiana da Silva Santos Rodrigues
Flávio Caetano da Silva

Introdução

O presente texto retoma a trajetória de uma professora com foco na sua relação com o saber a partir do seu percurso profissional e entrelaçamento com a realidade social e cultural vivida por seus alunos. O estudo discute como a atividade docente é moldada tanto pela relação com o saber do professor quanto pelo entrelaçamento com as histórias de vida dos estudantes, evidenciando as dinâmicas que emergem desta interação. Em outras palavras, ao analisar o percurso da professora em conjunto com o contexto vivenciado pelos alunos, o estudo investiga como essas interações se articulam com a relação com o saber e, por sua vez, com a experiência biográfica moldando a atuação pedagógica do professor em sala de aula.

Ancorado na perspectiva da relação com o saber de Charlot (2000) e na corrente de pesquisa que trata das histórias de vida, principalmente com base nos estudos de Delory-Momberger (2014), neste capítulo, vamos revisitar discussões acerca da relação com o saber, iniciadas durante o mestrado em educação, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), de 2021 a 2023, com

[1] https://doi.org/10.51795/9786526519752287314

a pesquisa intitulada *A relação do professor com o saber no ensino remoto mediado pelas novas tecnologias digitais: a formabilidade do sujeito biográfico*.

Durante o desenvolvimento da investigação, coletamos, por meio de entrevista de pesquisa biográfica, dados de cinco professoras da rede pública municipal de ensino de Hortolândia/SP. Fundamentados em uma hermenêutica prática (Delory-Momberger, 2014), neste estudo, revisitamos a narrativa produzida por uma das professoras entrevistadas com a intenção de ampliar a análise sobre as enunciações narrativas, a partir de novos questionamentos, reflexões e de novas relações com o nosso próprio saber.

De igual modo, o estudo alcança a singularidade da história de vida profissional de uma professora da Educação Básica, que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa trajetória, a sua relação com o saber se entrelaça à realidade vivida por seus alunos e se desdobra no trabalho formal docente desenvolvido em sala de aula. Esse contexto abre espaço para analisarmos, a partir das enunciações narrativas, o poder transformador presente na ação de narrar a experiência vivida (Passeggi, 2021), a partir da relação com o saber que se estabelece com o outro, com o mundo e com o próprio eu (Charlot, 2000).

Cunhado na perspectiva da relação com o saber, o trabalho preconiza um sujeito epistêmico de saber, de desejo de vir a ser (Charlot, 2000) e biográfico – sempre em formação com um projeto de si e de vida (Delory-Momberger, 2014, 2016). As reflexões se estendem à noção de experiência – como forma de apropriação do vivido (Delory-Momberger, 2019), de habitar – enquanto ser/estar presente no mundo para o outro (Paquot, 2019), e de reflexividade narrativa – reconhecida como ato de dar sentido às experiências e aprendizagens (Passeggi, 2021). Entende a narrativa como espaço de representação das experiências e dos processos de formação e das aprendizagens (Delory-Momberger, 2019).

Considerando o pressuposto de que as experiências, como processo de individuação e subjetivação são a própria vida

(Delory-Momberger, 2019), e que é pela educação que o homem se humaniza e seu percurso de vida é construído, partindo da relação com o outro, com o mundo e consigo próprio, ou seja, da relação do indivíduo com o saber (Charlot, 2000). Neste contexto, busca-se compreender a relação do professor com o saber quando, em sua experiência profissional, ele passa a habitar o percurso de vida de seus alunos.

Destaca-se a atuação do professor diante do papel que a escola tem na história de vida de seus alunos, bem como o papel da reflexividade narrativa na construção de projeto de si e de vida. Dito de outra forma, o estudo destaca a importância da escola na história de vida dos alunos e o papel do professor como mediador nesse processo. Isso porque, as histórias trazem "[...] fragmentos de vida, vividos e forjados no cotidiano de um espaço social que proporciona circunstâncias de formação, de produção de subjetividades" (Silva; Rodrigues, 2022, p. 13).

Assim, a partir das fundamentações teóricas e enunciações narrativas descritas pela professora sobre suas experiências profissionais e sociais, atrelada ao contexto vivido por seus alunos, objetivamos contribuir com o debate em torno dos processos que envolvem a constituição do sujeito epistêmico, de desejo, que possui uma historicidade e vive em relação com o outro, com o mundo e consigo próprio (Charlot, 2000). Em especial, propomos uma reflexão sobre a relação com o saber de uma professora que se molda à realidade vivida por seus alunos imersos em situações que podem afetar o sentido referente ao aprender e ao saber na escola.

A seguir, apresentaremos os fundamentos teóricos que, além de ancorar este estudo biográfico, são ferramentas para a análise qualitativa dos dados.

Diálogo teórico: dimensões, conceitos e noções

À luz da relação com o saber (Charlot, 2000, 2020), da biografia, da experiência (Delory-Momberger, 2014, 2019), do habitar (Paquot,

2019) e da reflexividade narrativa (Passeggi, 2021), apresentamos uma abordagem teórica visando proporcionar reflexões relevantes para a o debate em torno da relação com o saber e da referência analítica. Além disso, buscamos estabelecer um paralelismo entre os conceitos e noções que permeiam este estudo.

Iniciando este diálogo teórico com a questão da relação com o saber, desenvolvida por Charlot (2000), destaca-se que o conceito vem sendo explorado ao longo dos anos pelo autor culminando na definição atual: "A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender" (Charlot, 2000, p. 80).

O autor explora e retoma o conceito em outras obras, como na pesquisa intitulada *A Relação Com o Saber nos Meios Populares* (2009) e, em outros momentos, como no artigo *Os Fundamentos Antropológicos de uma Teoria da Relação com o Saber* (2021). A perspectiva teórica da relação com saber é desenvolvida levando em consideração questões ligadas ao fracasso escolar em meios populares devido às desigualdades sociais em relação à escola (Charlot, 2021). A base desta abordagem se encontra em uma crítica à sociologia da reprodução desenvolvida nas décadas de 1960 e 1970 (Charlot, 2005). Contrapondo alguns pontos propostos pela teoria da reprodução, Charlot (2000) frisa que todo sujeito é indissociavelmente um ser humano social e singular que se educa e produz a si mesmo em interação com o outro.

Sob essa ótica, a perspectiva teórica da relação com o saber propõe que abordemos o sujeito, sempre em uma história, em relação ao coletivo e ao individual, como um sujeito de saber que se educa e produz a si mesmo na mediação e na ajuda que recebe de outro. Portanto, de acordo com Charlot (2000), a relação com o saber sempre será, e ao mesmo tempo, epistêmica, identitária e social. Essas três dimensões da relação com saber são indissociáveis e ocorrem simultaneamente quando se trata do ensino e do aprender (Nascimento; Camargo; Correia, 2021).

Segundo Charlot (2000), o homem nasce em um mundo preexistente e precisa aprender para apreender o mundo. Esse

processo de produção de si, trazendo o sentido de inacabamento e ao mesmo tempo de produção do homem ao longo da vida, obrigando o indivíduo a aprender para tornar-se humano, é o cerne da noção de relação com o saber (Souza; Freitas; Siqueira, 2022). Para apreender esse mundo, o homem precisa estabelecer uma relação consigo mesmo, com o mundo ao seu redor e com o outro. Neste sentido, Charlot (2000, p. 53) esclarece que a relação com o saber vem a ser o próprio sujeito, de forma que "[...] aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros".

Nessa perspectiva, compreendemos que o saber é algo que o sujeito constrói por meio da relação e do sentido que só ele próprio pode atribuir a si mesmo. Para Nonato *et al.* (2021), a ideia de saber pressupõe um sujeito social, histórico e cultural, de modo que o saber só pode vir a ser uma relação, tornando-se a vida em uma dimensão de aprendizagem que envolve a relação com a família, amigos, vivências em diferentes locais e situações. Ou seja, para os autores, "O saber se constitui de infinitas possibilidades sociais e relacionais" (Nonato *et al.*, 2021, p. 144) .

Nesse aspecto, podemos dizer que, mesmo habitando os mesmos espaços sociais, cada sujeito estabelece uma relação própria, particular, singular e subjetiva com o meio e com os participantes desse meio e, por sua vez, consigo próprio. Esse sujeito, do meio popular ou de qualquer outro meio, nasce biologicamente como indivíduo da espécie humana e, como pressupõe a teoria da relação com o saber, só se humaniza pela educação. O processo de humanização do sujeito sempre ocorrerá sob formas sociais, culturais e históricas, porém, sempre particular (Charlot, 2000). Cada sujeito tem uma história original que é escrita nas suas experiências na sua relação com o saber e com o aprender, cujas dimensões – epistêmicas, sociais e identitárias – estão indissociavelmente interligadas (Souza, 2022).

É relevante ressaltar que na perspectiva teórica da Relação com o Saber, o aprender e o saber são categorizados em figuras do

aprender denominadas: objeto saberes; objeto cujo uso deve ser aprendido; dispositivos relacionais. Essa categorização proposta por Charlot (2000) apresenta diferentes formas de aprender e amplia a compreensão sobre o saber para além da apropriação de conteúdos de modo que, o saber só existe em relação a um sujeito e ocorre a partir da relação em processos epistêmicos (Charlot, 2000). Nesse viés, Ribeiro (2023) destaca que o processo de aprender pode ser compreendido como o processo de construção de identidade do sujeito – como uma relação de identidade com o saber – moldada nas diferentes formas de relação com o mundo e com o outro que nos ajuda a aprender.

Em síntese, a relação com o saber pode ser compreendida sob três diferentes perspectivas: a epistêmica, a de identidade e a social. A relação epistêmica se concentra no domínio do saber teórico, na aquisição de novos conhecimentos e na objetivação desses conteúdos. Como afirma o autor, a "objetivação-denominação" é fundamental nesse processo, pois permite ao sujeito tomar consciência da apropriação do saber (Charlot, 2000, p. 68).

Por outro lado, a relação de identidade vincula o saber à história pessoal e às experiências de cada indivíduo. Aprender, nesse caso, implica uma transformação subjetiva, na medida em que o saber se integra à identidade do sujeito. Charlot (2000, p. 69) utiliza a expressão "imbricação do Eu na situação" para caracterizar essa relação, enfatizando a importância do corpo e da prática no processo de aprendizagem.

Finalmente, a relação social com o saber se refere à construção de uma imagem de si a partir do domínio de determinados conhecimentos e habilidades. A "distanciação-regulação", conceito central nessa relação, permite ao sujeito tomar uma posição crítica em relação ao saber e utilizá-lo para transformar sua realidade social (Charlot, 2000, p. 70).

A perspectiva teórica da relação com o saber, como objeto de estudo, nos permite olhar para as diferentes formas epistêmicas que um sujeito implementa ao se relacionar com o mundo a sua

volta e, assim, nos possibilita compreender como o mesmo sujeito apreende, se constrói e se transforma no mundo e para o mundo.

Nessa contextura, compreendemos que a singularidade das histórias de vida é o que dá forma a relação do sujeito com o saber. Ao narrar sua história, o sujeito interpreta e enuncia sua relação com o saber atrelada à cultura e ao contexto social em que está inserido, refletindo a construção de uma trajetória pessoal. Em face disso, é possível concluir que a relação com o saber se atrela as histórias de vida (Delory-Momberger, 2014) quando destaca a experiência e a trajetória temporal da formação de um sujeito singular, subjetivo que, ao habitar o mundo ao seu redor, se constrói na relação com o outro e consigo mesmo.

A noção de habitar a partir de Paquot (2019), descrita no livro *Vocabulaire des histories de vie et de la recherche bigoraphique* (Delory-Momberger, 2019)[2], comunga com as perspectivas teóricas da relação com o saber e biográfica, pois traz o sujeito como ser, no tempo e no espaço. Assim, a noção de habitar para o autor, e que adotamos neste estudo, trata de *ser*, para si e para o outro. Deste modo, compreendemos que o habitar versa sobre a possibilidade e a necessidade de criar um espaço de reconhecimento para si e para o outro. Uma parte importante dessa noção, e que dialoga com a reflexão central deste estudo, está na importância de que a noção de habitar traz para a relação com o outro, para que a partir dessa relação se constitua um "si mesmo" (Delory-Momberger, 2016, p. 139).

De acordo com Paquot (2019), habitamos nossa própria vida assim como habitamos cada parte que a compõe, cada ação, situação e detalhe, habitamos os sentimentos, um corpo, a arte e, sem exceção, tudo o que está na dimensão existencial. Ademais, compreendemos que habitamos uns aos outros, nos fazemos e nos refazemos neste habitar. Compreende-se, então, que o habitar é se entregar às experiências na relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo.

[2] Tradução livre realizada pelo Prof. Flávio Caetano da Silva – UFSCar.

A experiência, entendida por Delory-Momberger (2019) como um processo de individuação e subjetivação, vem ao encontro das reflexões postas até aqui, como forma de explicar e compreender o sujeito que habita e estabelece relações em um mundo preexistente. De acordo com a autora, a experiência é sinônimo do vivido, é o viver subjetivamente, é o vivido. Neste sentido, significa viver e aprender a própria vida, indissociavelmente.

Conforme trata a autora, viver uma experiência é entrar em contato com as palavras, com as narrativas, com os relatos de si, com as regras e saberes, incluindo os das instituições educativas. A autora ainda esclarece que ao entrarmos em contato com novas situações, elas passam a fazer parte do nosso esquema de interpretação – da experiência – em referência a reserva de conhecimentos presentes em cada um.

Compreendemos que a experiência é única, singular e subjetiva, não pode ser transmitida e nem compartilhada, pois ela só acontece no próprio sujeito a partir da relação que estabelece no mundo e com o mundo, dando forma a relação com o saber – o próprio sujeito. Nesse viés, a experiência, quando narrada, não é o que se viveu e sim a interpretação do vivido que, ao ser recebida pelo outro, passa por um novo processo de interpretação que sempre fará ou deixará de fazer sentido em relação à bioteca de saberes de estatutos variados (Delory-Momberger, 2014), que habita cada um – nos habitamos e somos habitados.

Por sua vez, a reflexividade narrativa vem para esclarecer biograficamente a conexão que existe entre as noções propostas, como elas se complementam quando o que está em pauta é o sujeito constituindo-se e se reconstituindo na sua relação com o saber. De acordo com Passeggi (2021), a reflexividade é o que possibilita ao narrador dar sentido e ordenar narrativamente os acontecimentos experienciados e, podemos dizer, habitados. De acordo com a autora, por meio desse processo, é possível reconstruir uma nova versão de si e de sua formação.

Assim como Passeggi (2021, p. 99) traz em seu artigo *Reflexividade narrativa e o poder auto(trans)formador*, adotamos o processo de biografização como "ato de narrar a vida de outrem", do ato de narrar a si mesmo com base nos depoimentos e relatos de pessoas que convivem com o biografado.

Para Delory-Momberger (2019 *apud* Passeggi, 2021, p. 100), o termo "heterobiografização" foi elaborado como forma de esclarecer os processos de compreensão e de formação que ocorrem a partir da escuta e da leitura de narrativas biográficas. Neste aspecto, a autora acrescenta que a (auto)formação, ocorre tanto pelo processo autobiografização quanto pelo de heterobiografização.

Traçando um paralelo com a teoria da relação com o saber, compreendemos que tanto a auto quanto a heterobiografização perpassam pelos processos epistêmicos que dizem respeito às formas relacionais da relação com o saber. Ao passo que o sujeito, em uma dimensão temporal, mantém com o mundo um conjunto de relações, pela narrativa ele atribui sentido às suas experiências, às suas atividades e à sua inserção na história em uma dimensão temporal – seu saber.

> [...] não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo (Charlot, 2000, p. 63).

Para fecharmos as primeiras reflexões, retomamos que todo esse movimento, complexo, nunca completamente acabado, pelo qual nós nos construímos, é denominado por Charlot (2000) de educação. Compreendemos a educação, a partir das noções abordadas, como uma forma de nos constituirmos como sujeitos e, como tal, experienciar e habitar o mundo para nós, para o outro e para o próprio mundo. Desse modo, tanto o professor quanto

seus alunos, enquanto sujeitos que habitam e experienciam o mundo, cercados por espaços sociais, estão indissociavelmente, porém singular e subjetivamente, em relação uns com os outros – reconstruindo um modo de ser para si e para o outro.

Esses sujeitos, implicados na linguagem e na atividade, são livres, porém obrigados a aprender para apreender o mundo que preexiste, mas também se constroem e se transformam a partir da relação com o saber (Charlot, 2000). Para finalizar, concordamos com Charlot (2020, 2021) que a educação é um direito antropológico e ressaltamos que este direito precisa ser pensado e planejado para alcançar aquele que se pretende educar, que os meios e métodos caminhem ao encontro do interesse daqueles que a educação precisa alcançar. Afinal, quanto mais distante estiver, menores serão as possibilidades de que se estabeleça sentido nessa relação, pois:

> De certo, a aprendizagem só é possível e eficaz quando certas condições materiais, institucionais e pedagógicas são atendidas. Mas o processo só começa quando se mobiliza intelectualmente a pessoa que, assim, se torna aprendiz (Charlot, 2021, p. 6).

A seguir, é tratada a questão metodológica utilizada no desenvolvimento deste estudo.

Sobre o sujeito e o método

De acordo com Charlot, a questão metodológica, na relação com o saber, visa identificar os processos pelos quais as situações e as práticas se constroem e levam em consideração "[...] o sentido que o sujeito confere à sua história e a suas atividades [...]" (Charlot, 2005. p. 41).

O autor enfatiza que a análise da relação com o saber, em se tratando da relação social, deve ser feita por meio das dimensões epistêmica e identitária de modo que "[...] essa análise deve ocupar-

se de histórias sociais e não apenas, de posições ou trajetórias, entendidas como deslocamentos entre posições (Charlot, 2000, p. 74), uma vez que é "[...] a partir de suas histórias, crenças, de seus valores, cultura, posição social, etc. [...]", que o ser humano é acolhido como sujeito (Nascimento; Camargo; Correia, 2021, p. 96). Neste sentido, e como justificativa pela escolha metodológica com base nos estudos dos autores que ancoram este estudo, vale ressaltar que, de acordo com Delory-Momberger:

> O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de suas existências (Delory-Momberger, 2012, p. 524).

Conforme mencionado na introdução e como fonte de dados para este artigo, elegemos uma narrativa biográfica, coletada na realização do mestrado em educação. Durante a realização da coleta de dados, que ocorreu entre fevereiro de 2022 e maio do mesmo ano, observamos que uma das narrativas agregava possibilidades de análise que excediam os objetivos propostos para o primeiro estudo. Devido ao emergir de sua narrativa, uma das professoras participantes foi entrevistada duas vezes – uma no início e outra no encerramento da pesquisa. Destas, a última se destacou pela amplitude e possibilidades de reflexão, trazendo nas enunciações da professora participante novas possibilidades de análise sobre sua relação com o saber no que tange o seu percurso profissional atrelado a realidade vivida por seus alunos.

A narrativa biográfica coletada com uma professora atuante na educação básica, por meio de entrevista de pesquisa biográfica, previamente agendada, gravada em vídeo e áudio, foi transcrita[3] e biografada conservando a forma de discurso narrativo.

[3] O processo de submeter a transcrição da narrativa à entrevistada (professora, narradora participante da pesquisa) foi realizado na ocasião da entrevista no ano de 2022, durante a realização do Mestrado em Educação.

A análise qualitativa dos dados, com ênfase na singularidade de uma fala e na experiência humana, se deu pela leitura e interpretação da narrativa com base na perspectiva teórica da relação com o saber (Charlot, 2000, 2021) e fundamentos da corrente de pesquisa que trata das histórias de vida a partir dos estudos de Delory-Momberger (2011, 2012, 2014).

Destacamos que este estudo trouxe novos contextos de análise em relação aos realizados durante o mestrado. Emergidos de uma hermenêutica da relação, a análise atual dialoga com as novas reflexões propostas e novas perspectivas teóricas que compõem este estudo.

Neste estudo, buscamos aprofundar a compreensão sobre os excertos narrativos que abordam a trajetória profissional da professora em sua relação com o saber, entrelaçada com a realidade vivida por seus alunos. Partimos do princípio de que a aprendizagem, além de depender das disposições internas do sujeito que aprende, também depende do apoio de outras pessoas que o ajudam a aprender e de condições externas que podem facilitar ou dificultar este processo (Charlot, 2021). Assim, analisamos como esses fatores, tanto internos quanto externos, interagem na formação e desenvolvimento do trabalho docente atrelado a realidade de vida dos alunos.

Diálogo e reflexões: apresentação dos dados

Pela hermenêutica de uma relação, elencamos, os excertos da história de vida que uma professora interpreta e relata a partir da sua experiência e do habitar uma sala de aula, uma comunidade escolar, as relações que se estabelecem neste espaço, a realidade vivida por seus alunos, atrelada a sua própria relação com saber.

Os fragmentos apresentados ao longo da análise dão forma ao vivido e à experiência da professora, visto que, ao mesmo tempo em que eles trazem as enunciações do vivido, fazem da professora

autora e personagem da sua própria história, como afirma Delory-Momberger:

> O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. Portanto, a narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual está se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida (Delory-Momberger, 2014, p. 54).

A narrativa da professora enuncia o agir, o refletir a experiência do tempo vivido, bem como o processo de reflexividade (Passeggi, 2021), no qual é possível observar o sujeito operando nas diversas linguagens, dando sentido às suas experiências, às suas aprendizagens na sua relação com o saber.

Nesse sentido, elegemos os excertos que serão extraídos da narrativa da professora pela centralidade biográfica, pela relação com o saber que perpassa a experiência e o habitar (Paquot, 2019), bem como pela situação e pelas particularidades que envolvem as histórias sobre a vida de seus alunos. Construídos a partir de um conjunto de vivências pessoal, profissional, singular, mas também social, os excertos também foram selecionados por indicarem o aprender com a história da experiência do outro – biografização (Delory-Momberger, 2014).

> Quando eu os recebi - as crianças no primeiro dia de aula e fui conhecendo, a realidade social foi um choque pra mim, não que eu nunca tivesse lidado com contextos sociais diversos, eu sempre lidei, nunca trabalhei numa escola central, com crianças que já são mais assistidas pelos pais, então eu sempre trabalhei em escolas mais periféricas. Mas, estar ali naquele contexto daquela escola onde eu estou à tarde, aquilo me chocou e, aí, eu senti o quanto a pandemia foi devastadora em contextos sociais, em contextos de desenvolvimento infantil, não só cognitivo, de aprendizado, mas socialmente, emocionalmente, na vida dessas crianças. Então, ali, o meu trabalho, além de tentar alfabetizá-los, foi fazer com que eles

entendessem que eles tinham um potencial a ser desenvolvido (Professora).

A partir da nossa própria relação com o saber, compreendemos que nas escolas, assim como em outros espaços sociais, todos que habitam estes lugares mantêm entre si, com o mundo e consigo mesmo, relações de formas diversas, as quais se aproximam e se distanciam pelo sentido e singularidade que cada um atribui a essas relações.

Nesse aspecto, fica claro, como cada espaço e as relações que se estabelecem neles, e a partir deles, passam a ter ou não sentido e objetivo em relação a cada participante envolvido na situação. A professora evidencia a importância de atribuir sentido ao processo de aprendizagem. Ao se chocar com a realidade social das crianças, ela compreende que a simples transmissão de conteúdo não será suficiente. Então, lança mão da questão principal que envolve a relação com o saber – como tornar o aprendizado significativo e relevante para seus alunos dentro de suas trajetórias de vida.

Charlot, em suas pesquisas, dedicou-se ao estudo dessa relação singular movida pelo sentido. O autor se interessou pela relação estabelecida com a escola e pelo sentido atribuído ao que se aprende nela, mais precisamente sobre a relação que os alunos das classes populares mantêm com a escola e os saberes institucionalizados.

Outros autores também têm se debruçado sobre a teoria da Relação com o Saber levantando questões sobre como a escola atual – Escola-Mesma – poderia vir a ser outra, Escola-Outra[4], em uma nova perspectiva de dar voz e pertencimento aos alunos,

[4] Prof. Flávio Caetano da Silva, do Departamento de Educação da UFSCar, propõe a construção de uma escola diferente, que se reinventa e a denomina de Escola-Outra. A iniciativa surge com um Projeto denominado Escola-Outra, uma resposta às mudanças contemporâneas na educação, com práticas presenciais, virtuais e globais. Seu objetivo é investigar os sujeitos e as suas reconfigurações, percepções, com reflexão crítica sobre práticas e significados no ambiente escolar.

fortalecendo a relação do aluno com a instituição e com os que fazem parte dela, por sua vez, com a relação com o saber construída no âmbito escolar (Silva, 2023).

Nonato *et al*. (2021) nos convidam a refletir sobre o papel da escola na vida de jovens que vivem em situação de privação da liberdade e precisam ver a educação como um universo de possibilidades que vai além dos muros que os mantêm confinados.

Neste ponto podemos destacar o papel da professora, como aquela que escolheu ser professora como projeto de si e de vida (Rodrigues; Silva; Scarazzatto, 2023) e, também escolheu habitar novas formas de se relacionar com o percurso de vida de seus alunos, ajudando-os em suas relações com o mundo e com o saber.

Sendo assim, a professora, enuncia em sua narrativa uma preocupação com o sentido que a escola tem para os seus alunos, por ser público dessa classe popular. Ela trata de uma preocupação sobre a posição social das crianças, mas não porque ela entende que essa condição os impeça de aprender, mas sim porque ela acredita que a condição social pode vir a ser um limitador na relação que essas crianças estabelecem com a escola e com o que elas precisam aprender na escola.

A preocupação da professora vai ao encontro de fatores que podem contribuir de forma positiva ou negativa nas construções narrativas de vida das próprias crianças bem como em seus projetos de si e de vida com vistas a romper com os muros das desigualdades sociais e com as narrativas de fracassos na escola que, comumente lhes são atribuídas.

> [...] para entender o que acontece nessas situações, nessas histórias, nessas atividades de aprendizagem, é necessário estudar o significado que aquele que aprende lhes dá. Para isso, é preciso adotar uma posição epistemológica básica, chamada de leitura positiva no livro de 1997: não tentar, ou pelo menos não tentar apenas, ou mesmo sobretudo, apreender "o que falta" naquele que fracassa, o que ele deveria ser para ter sucesso e o que não é, como

> fazem as teorias que citam uma deficiência, uma carência ou mesmo um habitus desfavorável, mas entender o que acontece em uma história ou uma situação, como ela se constrói, se desdobra, o que ela é e não o que falta ser (Charlot, 2021, p. 2).

A professora evidencia que muitos alunos não aprendem, não participam das aulas porque não encontram sentido na realização das atividades na escola.

> Então, é nessa realidade que a gente vive, de crianças que apanham, de crianças que não são ouvidas, e elas vão extravasar na escola, elas vão ser agressivas, elas vão se recusar a participar, vão ser... vão enfrentar a autoridade do professor [...] Através de ser agressivo com o professor, agressivo no sentido de responder, de fugir da sala. Então, ali naquela comunidade, só o currículo não adianta, só trabalhar o currículo, por isso que ali o IDEB[5] vai ser sempre baixo, por isso que ali as crianças têm muita dificuldade de alfabetizar (Professora).

No entanto, é possível observar que há um esforço estratégico, pessoal e profissional da professora para se aproximar de seus alunos, pois, por mais que ela associe as dificuldades referentes à condição social, não as considera como fator determinante para que os alunos não aprendam na escola. Nesse ponto, a professora enuncia o valor da distanciação-regulação na situação construindo uma reflexão a partir da imagem que tem de si e do outro. Ela aposta no domínio relacional para que consiga que seus alunos se mobilizem a ampliarem a relação com o saber (Charlot, 2000) (re)configurando seus projetos de si e de vida (Delory-Momberger, 2014).

As enunciações da professora, que partem da posição que ocupa como professora, mostram que ela busca meios de

[5] Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional foi criado pelo Instituto Nacional Anísio Teixeira em 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb. Acesso em: 12 dez. 2023.

aproximação com os alunos por intermédio de seus familiares. Evidenciam que a docente realizou uma análise antecipada sobre o trabalho dos demais professores e como eles poderiam agir em relação aos alunos, considerando o contexto social local e, principalmente, interessados no sentido que os alunos estavam ou não encontrando na escola. De posse dessas reflexões ela se projeta, não mais como professora, mas como formadora de professores que deseja que seus colegas, assim como ela, se mobilizem, desenvolvam atividades voltadas para uma maior aproximação com os alunos, e encontrem em seus ofícios o mesmo sentido que ela encontrou.

> E, assim, eles têm boa intenção, mas às vezes eles não sabem como, e aí, se eles encontram alguém disposto a ajudar... e essa palestra que eu fiz para os outros professores no começo do ano eu consegui [...] eu fiz dentro do HTPC[6] que durou duas horas, um tempo menor, mas eu consegui trabalhar bastante coisa sobre o desenvolvimento infantil, sobre o porquê que o meu aluno se perde, é distraído, o que acontece ali no desenvolvimento dele que faz com que ele *suma no ar*, assim, que jeito que eu tenho que falar com ele pra ele entender? [...], então, é coisa que o professor não conhece, não sabe por que o aluno é distraído, mas é do traço dele, de caráter, que é formado onde? Na infância. Então precisa estar conectado, aí, em todos os momentos (Professora).

Neste processo observamos uma "dinâmica do projeto de si", que de acordo com Delory-Momberger (2014, p. 63), ao narrar a vida, o indivíduo se inscreve em uma realização que sempre será particular. A professora enuncia um projeto de si, quando almeja fazer algo por seus alunos para que eles, além de se sentirem confiantes, tenham condições de se apropriarem dos saberes enquanto saber objeto a partir do desenvolvimento do currículo.

O excerto narrativo apresenta uma ação mobilizadora por parte da professora que busca capacitar e mobilizar outros

[6] Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

docentes para compreenderem e lidarem com os alunos em considerações às suas particularidades. Portanto, a ação da professora pode ser entendida como uma tentativa de promover uma mobilização do saber nos colegas, ajudando-os a reverem suas práticas pedagógicas. Ela utiliza a palestra como uma estratégia de mediação para que outros professores consigam se conectar à realidade vivida pelos alunos, reconhecendo que compreender o desenvolvimento social e emocional dos estudantes é fundamental para que o processo que envolve o ensinar e o aprender na escola seja eficaz, mas acima de tudo tenha sentido para o aluno.

> Eu tive esse objetivo bem claro: eu preciso estar com essas crianças de novo, pra saber se as minhas hipóteses são validadas, se realmente, a partir de uma proximidade do professor, uma disponibilidade do professor, essas famílias podem sim ter um novo olhar para essas crianças, como seres humanos em desenvolvimento, e se eu consigo desenvolver saber, e a partir dessa proximidade, se eu consigo fazer com que as crianças desenvolvam parte do currículo de uma forma melhor, porque vão estar mais confiantes, vão saber que tem ali alguém que acredita no potencial deles [...] (Professora).

De acordo com Delory-Momberger (2014), o indivíduo, ao se relacionar consigo próprio e com a coletividade, por meio das formas elaboradas constituídas pela sociedade de sua época, dá origem aos espaços-tempos biográficos e se inscreve na história e na cultura. Portanto, compreendemos que viver, por si, exige de cada sujeito um constante exercício de reflexão sobre o vivido, de modo que a atividade permanente de biografização, descrita pela autora como uma hermenêutica prática, estrutura e significa a própria experiência.

> [...] eu não tive os resultados que eu queria, inclusive eles foram muito frustrantes, ainda mais pela minha cobrança. Frustrantes no sentido de que eu, como professora, não consegui desenvolver saberes escolarizados, não consegui alfabetizá-los completamente,

> foram algumas crianças que se alfabetizaram, poderia ter sido mais se eles já viessem com algumas coisas. Mas, em comparação, o que eu consegui, em termos de relacionamento interpessoal, em termos de elevar a autoestima, desenvolver potencialidades, de fazer essas crianças acreditarem no potencial e do quanto que elas são capazes. Infelizmente, isso ainda não vai para os gráficos do IDEB, mas eu como professora, no final do ano letivo de 2022, olhando para essa realidade tão precária, que é a comunidade da Escola Municipal… eu consigo me sentir realizada nas conquistas que eu consegui com essas crianças (Professora).

É possível observar na atividade biográfica, enunciada, a relação singular que a professora mantém com o seu mundo profissional e social (Delory-Momberger, 2012). Também é possível observar que no enunciado a professora revela o domínio da atividade – ser professora, ministrar aulas, avaliação dos resultados alcançados – uma vez que, empreende seus saberes profissionais e relacionais para alcançar seu objetivo.

No excerto anterior, é possível destacar a dimensão social da relação com o saber, marcada pela interação entre o saber e o contexto social. Para a professora, o processo de aprendizagem não ocorreu de maneira satisfatória, uma vez que os saberes escolarizados não foram plenamente desenvolvidos. No entanto, ela teve sucesso em ajudar as crianças a acreditarem no próprio potencial. Isso sugere que, apesar de não ter alcançado todos os resultados esperados em termos de alfabetização, o trabalho de construção de autoestima e fortalecimento das relações interpessoais foi crucial para o desenvolvimento das crianças como sujeitos capazes.

A consciência do resultado do seu trabalho, que por sua vez envolve a avaliação do resultado alcançado com os alunos, revela uma relação epistêmica enquanto objetivação-denominação indicando, por parte da professora, o domínio do saber objeto. A *imbricação do Eu* na situação está presente na particularidade de sua história que enuncia seu saber prático (Charlot, 2000).

> E uma das minhas falas no começo do ano foi – Nós precisamos nos reunir e planejar alguma coisa que promova essa comunidade a uma mudança de vida, de perspectiva de olhar. E, assim, ainda são professores resistentes, não porque eles são más pessoas ou maus professores, não é isso, não estou julgando aqui, mas porque ainda não têm o contexto, uma perspectiva mais terapêutica, vamos dizer assim, não, e não é nem papel deles, porque eles não têm esse saber, mas eu acredito que o professor, ele não deve se limitar ao conhecimento do currículo, à matemática e língua portuguesa, ele pode, a partir de uma perspectiva de mudança de vida, inserir o contexto no currículo (Professora).

No excerto acima, notamos a partir do que trata a pesquisa biográfica referente às experiências subjetivas, como cada um dá forma ao seu vivido, percebe e se percebe, e constrói seus significados e sentidos. Mesmo atuando no mesmo contexto social e acessando as mesmas informações, o impacto, a experiência e o sentido são construídos de forma distinta por cada pessoa.

A professora lança mão dos seus saberes e constrói para si um ideal de professor – aquele que se atém aos conteúdos curriculares com perspectiva de mudança de vida para os alunos. Ela revisita seu projeto de vida como professora que pretende proporcionar mudança no percurso de vida dos alunos. Neste mesmo processo, assim como descrito anteriormente, a docente se mobiliza e entra em atividade atribuindo sentido na busca pelo engajamento de outros professores para que também passem a possibilitar aos alunos as "[...] condições necessárias para o desenvolvimento de uma relação pessoal e significativa com o saber, tão importante para o êxito da aprendizagem escolar" (Nonato *et al.*, 2021, p. 150).

> Eu posso trabalhar matemática dentro de um contexto social, eu posso trazer a língua portuguesa dentro do contexto de uma realidade mais precária, através de um panfleto que está no poste da comunidade... Trazer esses elementos, e a partir desses elementos, em termos mais precários de produção de texto, de linguagem, eu

> vou aumentando esses saberes para uma coisa mais complexa, mas aí eu preciso estar disposto (Professora).

No excerto, a professora enuncia o domínio da atividade. Ela reconhece e habita seu lugar de fala como professora/profissional, ao passo que não perde seu objetivo de alcançar seus alunos, ajudá-los em seus processos de aprendizado. De acordo com Charlot (2020), a educação é um triplo processo de humanização, socialização-aculturação e singularização-subjetivação. Neste contexto, evidencia-se o propósito da professora em não deixar de considerar as especificidades que envolvem o ser e estar professora, naquela escola, habitar aquela realidade. É possível entendermos que a professora compreende a educação como direito e, neste sentido, tem de ser tratada como algo que se molda à necessidade daqueles que precisam alcançá-la.

> A educação é um direito antropológico. Esses princípios antropológicos devem ser incutidos nos jovens em sua forma explícita, mas também inspirar práticas de educação e ensino. Nem sempre será fácil, e será necessário confrontar numerosas contradições, é o princípio do que se chama de dialética (Charlot, 2020, p. 300).

A professora almeja mudança para si e para o outro. Em seu projeto de si ela enuncia ser uma professora capaz de transformar o outro ao ponto que ele próprio atribua sentido a sua vida e faça novas escolhas. A reflexividade narrativa (Passeggi, 2021) se faz presente, inclusive, quando a docente projeta novas formas de ser e estar professora para seus alunos, novas formas de explorar os conteúdos curriculares, construindo uma nova versão de si a partir de sua formação.

> A partir de um tio que foi assassinado na rua, que todo mundo acordou no bairro com aquele corpo ali, que foi um dos acontecimentos, que vai chegar à sala de aula, a criança vai querer falar e eu como professora tenho que dar a oportunidade para ela

> extravasar o que ela está pensando e sentido, porque em casa ela não vai ter isso, pois, é uma comunidade que não ouve as crianças, as crianças não têm razão, "não é da sua conta", "fica quieto no seu lugar" são frases muito comuns (Professora).

De acordo com Passeggi (2021), um dos pressupostos fundadores da abordagem biográfica é o de que, ao narrar, o sujeito repensa sua relação com o outro e com o mundo. A autora enfatiza que o ato de narrar e de ouvir uma história envolve muitas operações cognitivas, inclusive involuntárias.

> Eu tenho clareza e eu tenho mais perspectiva, eu tenho uma perspectiva mais positiva. É possível, começar com alguém, e a partir do seu trabalho, outros olhares podem surgir a partir de você, do meu olhar como professora, então é muito importante (Professora).

Na relação estabelecida com o saber, ao longo deste estudo, foi possível observar que a professora retoma, analisa e revisita sua própria relação com o saber ao investigar as situações e narrativas de vida de seus alunos, preocupando-se com o projeto de vida que estão construindo para si. Ao habitar o relato de vida dos seus alunos, ao experienciar processos reflexivos na busca por meios que possibilitem aos alunos estabelecerem uma relação com o saber capaz de abrir novas perspectivas de vida para além do que a realidade social local lhes projetava, a professora centrou-se na relação com o saber como ferramenta fundamental na elaboração de projetos de si e de vida.

Nesse viés, podemos complementar com o que Charlot (2000, p. 65) apresenta sobre os processos que permeiam a relação com o saber, destacando "[...] o tipo de relação com o saber que a criança deve construir com a ajuda da escola, para ter acesso ao pleno uso de suas potencialidades escondidas na mente humana".

Nonato *et al.* (2021) indicam o papel da escola em ensinar não apenas os conteúdos acadêmicos, mas também a conhecer a vida e a compreender as pessoas, devendo atuar mais na mobilização para

o saber que apenas na transmissão de conhecimentos, cuidando, assim, dos laços singulares entre os estudantes e o saber.

De acordo com a teoria da Relação com o Saber (Charlot, 2000), o saber é construído subjetivamente, a partir das relações de vida que o sujeito estabelece nas experiências individuais, contextos sociais e culturais ao longo do tempo. O autor também destaca a dimensão identitária na relação com o saber, na qual o sujeito atribui emoção, preferências, mobilização e sentido, sendo possível, nesse viés, compreender como cada sujeito se percebe em relação ao saber e ao aprender.

Considerando as enunciações da professora, é possível compreender que ela recorre constantemente ao seu saber relacional, mobilizada pelo seu desejo de contribuir com o desenvolvimento pessoal de seus alunos, destacando uma relação do professor com o saber que vai além dos conteúdos curriculares e das normas profissionais.

> A relação pedagógica é um momento, isto é, um conjunto de percepções, de representações, de projetos atuais que se inscrevem em uma apropriação dos passados individuais e das projeções – que cada um constrói – do futuro (Lefebvre, 1959 *apud* Charlot, 2000, p. 68).

A professora enuncia o desejo em ajudar os alunos a se engajarem em busca de novas relações com o saber, em suas construções de histórias de vida, que são sociais, mas essencialmente identitárias, pois carregam as enunciações de suas preferências, desejos, sentido e saberes. Como aborda Dominicé (2006) em *A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico*, o relato biográfico da professora nos dá suporte para compreendermos sua posição diante dos desafios que o seu contexto profissional apresenta, pois, em sua atividade biográfica ela busca elucidar como se tornou o que é e como aprendeu o que sabe.

Considerações Finais

Neste texto, propusemo-nos a olhar para a trajetória profissional de uma professora da educação básica, dos anos iniciais, em sua relação com o saber entrelaçada ao percurso de vida de seus alunos. Por conseguinte, buscamos refletir sobre a relação do professor com o saber referente a sua atividade profissional que passa a habitar o contexto educacional.

Sem a pretensão de alcançar todos os aspectos que envolvem a reflexão proposta, sobretudo no que diz respeito à constituição do sujeito, foi possível compreender que – seja o sujeito professor ou aluno, ou melhor dizendo, seja o sujeito constituído na relação que se passa entre professor e aluno – diante da perspectiva da relação com o saber e da biografização, estamos todos em um processo contínuo e inacabado de aprendizado que escreve nossa história de vida e dá forma a nossa relação com o saber.

Neste sentido, e mediante análise da narrativa e excertos descritos, evidencia-se que a professora se transformou a si mesma enquanto buscava apoiar o outro em seu próprio processo de transformação e, consequentemente, seu percurso de vida. Contudo, vale ressaltar que, compreendemos que esse não é um processo simples e muito menos automático, especialmente quando as situações exercem forças contrárias, como as narradas pela professora. Entretanto, é importante que os professores considerem as amplas relações dos alunos, inclusive em relação aos diversos contextos sociais (Ribeiro, 2023).

A relação com o saber e com o aprender, independentemente de qual sujeito estejamos nos referindo, exige esforço, mobilização, exige entrar em atividade e sentido. Trata-se de um processo que não pode ser construído de fora para dentro. A relação com o saber só pode estar em relação ao próprio sujeito em situação de aprender sobre si, sobre o outro, ou sobre o mundo. A forma como a professora altera o seu fazer pedagógico para experienciar e habitar o percurso de vida dos seus alunos, pode não alterar este percurso, mas mudará significativamente a forma como o aluno e a

professora se relacionam e se inscrevem em suas histórias em relação a si e à escola. Para dizer de outro modo, o biográfico se faz como uma amostra da experiência que possibilita aos sujeitos se conectarem, organizarem e interpretarem situações e os acontecimentos vividos (Delory-Momberger, 2014).

Assim, compreendemos que a experiência como processo do vivido, logo da existência com as situações e acontecimentos singulares, condensa-se em uma história que o sujeito atribui um sentido em si mesmo em um processo de significação e compreensão que se inscreve na relação do indivíduo com o outro, com ele mesmo e com o mundo a sua volta. É exatamente nesse processo, e por meio dele, que se revisita, elabora, muda o projeto de si e de vida.

Não é novidade que os professores, ao longo da sua atividade pedagógica/profissional perpassam pelas diferentes formas relacionais, no entanto, a singularidade deste estudo está na relação, mais ou menos ampliada e desenvolvida pela professora participante que se apresenta para além dos conteúdos previstos nos currículos, para além de uma relação restrita a transmissão de informações socialmente acumuladas. O diferencial está na *imbricação do Eu* na situação, na mobilização, na atividade e no sentido que move um professor a não medir esforços para que seus alunos se conectem com as atividades propostas na escola, encontrem sentido em suas relações com o saber, logo com os saberes próprios da escola.

Esse mesmo professor, que podemos chamar de professor do saber (Charlot, 2000), ao passo que habita seu espaço social e profissional, vive a experiência do vivido na sua relação com o saber, mas também se responsabiliza por proporcionar aos alunos condições para que eles realizem o mesmo processo – habitar, experienciar e, por sua vez, e ao mesmo tempo, se relacionar com o saber. Neste contexto, compreendemos que o professor é um sujeito em construção na sua própria relação com o saber, mas é, ao mesmo tempo, responsável por outros sujeitos no sentido de

apoiá-los em seus processos subjetivos de construção e constituição de si.

Como destaca Charlot (2021), um sujeito não poderá aprender no lugar do outro, logo, um professor não tem o poder de fazer com que seu aluno aprenda. No entanto, o aluno só aprenderá a partir do que o professor lhe oferecer – material, situação, projeto, entre outros. Nesse sentido, evidencia-se que o tipo de relação que um professor estabelece com seus alunos pode favorecer ou desfavorecer a relação que este aluno estabelece com o ambiente escolar e, por sua vez, com a relação com os saberes próprios da escola.

Para finalizar, o professor forma a si ao passo que contribui com a formação do outro – somos todos aprendentes de nós, do outro e do mundo em uma relação que se faz ao mesmo tempo, epistêmica, identitária e social. Portanto, ao se inteirar da história de vida dos alunos e considerá-la para elaborar novas estratégias pedagógicas, o professor pode criar um ambiente educacional mais adequado às necessidades dos alunos, respeitando suas trajetórias e contextos individuais e, assim, apoiando de forma mais eficaz cada aluno, na sua relação com o saber.

Referências

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. **A relação com o saber nos meios populares**: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009.

CHARLOT, B. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, B. Os Fundamentos Antropológicos de uma Teoria da Relação com o saber. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, e21021001, jan./mar. 2021.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011.
DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012.
DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: Figuras do indivíduo-projeto. Prefácio de Pierre Dominicé; Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Pesquisa (auto) biográfica – Educação).
DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. 2. ed. Tradução Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.
DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016.
DELORY-MOMBERGER, C. Expérience. *In*: **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche bigoraphique**. Sous la direction de Christine Delory-Momberger. Tolouse: Érès, 2019.
DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago. 2006.
NASCIMENTO, W. S.; CAMARGO, E. P.; CORREIA, E. D. S. A relação com o saber de um estudante surdo de uma escola pública. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 39, n. 82, p. 91-107, 2021.
NONATO, E. N.; LEMOS, A. C. M.; NOVAES, E. C.; SOUZA, M. C. R. F. A relação com o saber de jovens acautelados. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 53, p. 141-162, 2021.
PAQUOT, T. Habiter. *In***: Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche bigoraphique**. Sous la direction de Christine Delory-Momberger. Tolouse: Érès, 2019.
PASSEGGI, M. C. Reflexividade Narrativa e Poder Auto (trans)formador**. Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021.

RIBEIRO, S. G. C. Relação com o Saber (RcS) como objeto de estudo. **Cadernos da Pedagogia**, v. 17, n. 37, jan./abr. 2023.
RODRIGUES, F. S. S. **A relação do professor com o saber no ensino remoto mediado pelas novas tecnologias digitais:** a formabilidade do sujeito biográfico. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2023.
RODRIGUES, F. S. S.; SILVA, F. C.; SCARAZZATTO, M. C. G. Ser professora como projeto de si e de vida. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 71-91.
SILVA, F. C.; RODRIGUES, F. S. S. Biografia e formação na escola pública. **Cadernos de Pedagogia**, v. 16, n. 36, p. 3-17, set.-dez./2022.
SILVA, F. C. Relação com o saber e a Escola-Outra: a experiência de Hortolândia, SP. *In*: SILVA, F. C.; ONÓFRIO, R. M. G.; RODRIGUES, F. S. S. (org.). **Território de saberes e a Escola-Outra:** a educação como conceito de integralidade. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 23-48.
SILVA, F. C.; ONÓFRIO, R. M. G.; RODRIGUES, F. S. S. (org.). **Território de saberes e a Escola-Outra:** a educação como conceito de integralidade. São Carlos: Pedro & João, 2023.
SOUZA, M. R. F. Aprendizagens e tempo integral: entre a efetividade e o desejo. **Ensaio**, v. 25, n. 95, p. 414–439, 2017.
SOUZA, M. C. R. F.; FREITAS, L. S.; SIQUEIRA, S. "A gente aprende a viver no coletivo". **Debates em educação**, v. 14, n. 35, p. 114–133, 2022.

CAPÍTULO 12

RELAÇÃO COM O SABER SOBRE ESPAÇO E AMBIENTE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL[1]

Andressa Bernardo da Silva
Flávio Caetano da Silva

Introdução

Este estudo, que provém de uma tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), foi baseado no conceito da Relação com o Saber (RcS), formulado por Bernard Charlot (2000; 2005). Trata-se de um estudo de caso sobre os saberes dos profissionais da educação infantil, levando em consideração o caráter complexo da docência nesta etapa. Tal abordagem foi apropriada para a identificação e compreensão dos saberes dos sujeitos em um contexto educacional. Autores como Charlot (2000; 2005; 2009; 2020; 2021), Certeau (1994), Foucault (1994; 1995), críticos ao ensino tradicional em instituição escolar, acreditam que é importante analisar e diagnosticar a realidade escolar atual, referente aos saberes dos profissionais da educação.

O campo de pesquisa abordou profissionais da educação de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada em um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo. A investigação está relacionada a sujeitos com características comuns, como: serem mulheres; atuarem como profissionais da educação na mesma escola; terem vivenciado a pandemia Covid-

[1] https://doi.org/10.51795/9786526519752315328

19 e fazerem parte do projeto formativo de extensão denominado Escola-Outra[2], desenvolvido na UFSCar.

A coleta de dados foi realizada de forma virtual, por meio da ferramenta 'Formulários' do *Google*, com a participação de 15 sujeitos que aceitaram integrar a pesquisa. Foram utilizados como instrumentos o Balanço do Saber e o questionário de aprofundamento. Com base nos conceitos de saber, aprender, mobilização, desejo, atividade e sentido (Charlot, 2009), e por meio das etapas de problematização, contextualização, leitura positiva, identificação de padrões, saberes representativos e agrupamento, foi possível levantar e analisar os saberes representativos presentes nas falas dos sujeitos.

Considerando que a Relação com o Saber é um processo no qual os sujeitos interagem com o mundo, consigo mesmos, com o outro e constroem saberes, a pesquisa partiu da seguinte questão: quais são os saberes sobre o espaço físico e o ambiente escolar de educadores, professores e gestores de uma escola de educação infantil? Nosso objetivo foi analisar quais são os saberes dos profissionais da educação sobre o espaço físico e o ambiente escolar.

Para tanto, o estudo teve como objetivo levantar os saberes dos sujeitos de uma escola de educação infantil, utilizando como instrumentos de coleta o Balanço do Saber e o questionário aplicado por meio da plataforma 'Formulários' do *Google*, conforme mencionado anteriormente. Na análise dos saberes coletados, buscaram-se identificar padrões e relações a partir das perguntas relacionadas entre si, organizadas em pares em quadros,

[2] O Projeto Escola-Outra é coordenado pelo Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva, do Departamento de Educação da UFSCar. A proposta nasce como uma ideia de escola híbrida, de construir outra escola a partir da Escola-Mesma, uma perspectiva de ação presencial, virtual e global no contexto (pós) pandemia Covid-19. O objetivo é fazer com que a escola caminhe concomitantemente com as mudanças que ocorreram no ensino neste período (escola hoje). Nessa perspectiva, busca-se instigar os sujeitos a reconfigurarem sua percepção sobre a escola, incentivando uma reflexão mais aprofundada sobre suas práticas e significados.

destacando as memórias mais recorrentes, os espaços mais citados e as ações consideradas pelos sujeitos como mais relevantes.

Após essa etapa, procedeu-se à análise com o objetivo de identificar os saberes representativos, ou seja, os saberes fundamentais que sintetizam as respostas dos sujeitos em relação às memórias apresentadas. Na análise das respostas objetivas sobre os conceitos de espaço e ambiente, os dados revelaram certa confusão entre os dois termos.

De acordo com a bibliografia consultada, os docentes aparentam compreender o significado de ambos, uma vez que os utilizam e experienciam em seu cotidiano. No entanto, a questão surge quando é necessário diferenciá-los, momento em que são frequentemente tratados como sinônimos (Forneiro, 1998; Horn, 2004).

Nessa mudança de perspectiva, necessária para atender às demandas dos alunos na escola contemporânea, o projeto de pesquisa e intervenção Escola-Outra, da UFSCar, realizado em colaboração com a equipe escolar, visa fomentar a emergência de uma Escola-Outra dentro da Escola-Mesma, a partir da reflexão sobre os métodos de ensino utilizados antes da pandemia.

Relação com o Saber na Educação Infantil (EI)

O projeto Escola-Outra orientou e contribuiu para a realização deste estudo, adotando um enfoque teórico e metodológico baseado na teoria da Relação com o Saber, com sujeitos inseridos em um contexto formativo de mudança. Os saberes dos sujeitos que participaram da pesquisa têm relação com o projeto Escola-Outra, uma vez que a escola onde as informações foram coletadas é um contexto comum a eles. Portanto, a escolha dos sujeitos não foi aleatória, pois se trata de uma unidade escolar que está em uma perspectiva de mudança e que propicia um contexto que atende ao objetivo da coleta.

Os saberes representativos, conceito elaborado neste estudo, consistem em palavras, expressões e símbolos que refletem um

conjunto de saberes do sujeito. Esse conceito foi formulado com base na teoria da Relação com o Saber, a partir dos conceitos e representação do saber (Charlot, 2000). Os saberes representativos foram pensados para facilitar o processo de análise, como uma forma de evidenciar um conjunto de saberes que pudessem ser agrupados e analisados, tendo como foco um conjunto de saberes de sujeitos que estão submetidos a um mesmo contexto.

O saber e o aprender emergem de uma relação entre desejo e prazer, que conduzem à exploração e ao brincar, os quais, por sua vez, necessitam de acesso para se concretizarem. Esse acesso, que depende do outro, possibilita às crianças a realimentação do prazer e do desejo de repetir as experiências vivenciadas. Exemplos disso são os espaços externos, como o parque, que foi destacado na pesquisa como o mais relevante na coleta dos saberes dos educadores. Isso ocorre porque, é nas relações de afeto construídas na interação do EU, nesses espaços, que o ambiente se transforma em um lugar de identidade e de memórias.

Os saberes representativos – qualidade, segurança, adequação, importância e planejamento – dependem da mediação de um adulto (educador) e se manifestam na interação com o *outro*, o que possibilita o *acesso* a esse conjunto de relações. O acesso, fundamentado nos saberes relativos ao outro, não está necessariamente vinculado à execução de ações específicas, mas à existência de um espaço fixo, com relações tanto estáticas quanto dinâmicas, que possibilitam a mudança e tornam esses saberes acessíveis. Todas essas relações, tanto do *eu* quanto do *outro*, pertencem a um campo maior: o campo *mundo*. O vasto e o grandioso são características relacionadas ao espaço físico, as quais contribuem para as interações que nele se dão.

Inicialmente, partia-se da hipótese de que os educadores não distinguiam os conceitos de espaço e ambiente. No entanto, constatou-se que os sujeitos já possuíam familiaridade com esses conceitos, uma vez que os utilizavam e experienciavam em seu cotidiano. O que de fato ocorria era uma confusão terminológica, evidenciada quando lhes era solicitado que os diferenciassem,

momento em que tendiam a tratá-los como sinônimos, sem estabelecer distinções claras.

Apesar de Forneiro (1998) e Horn (2004) distinguirem estes conceitos, o de espaço ligado à dimensão física e o de ambiente ligado às relações que ali ocorrem, os autores consideram que estão extremamente relacionados. O espaço pode ser compreendido como algo integrado ao ambiente e vice-versa. Esta perspectiva vai ao encontro e reforça o que os docentes dizem referente a sua prática, tendendo a considerá-los de forma integrada e sem distinção.

Com os saberes representativos agrupados nas dimensões do saber, observou-se a presença do saber-objeto teórico, com ênfase no planejamento das ações em desenvolvimento. O objetivo é que essas ações estejam alinhadas à concepção que a escola estabelece para a aprendizagem da criança, possibilitando, assim, a seleção e organização das práticas realizadas com base em critérios de relevância, segurança e qualidade. Todo esse processo é conduzido tendo sempre como foco o *outro sujeito* – a criança.

Essa dimensão demonstra a forte presença do aspecto formativo da Escola-Outra sobre os saberes dos sujeitos que participaram do estudo. Tal ação formativa visa levar à reflexão sobre a ação, a partir das práticas e com base na teoria da relação com o saber. O pensar sobre a ação docente envolve considerar o saber e o aprender das crianças inseridas com um contexto maior que é a vida, atendendo a uma escola que se propõe à mudança. Esse processo corresponde ao propósito do projeto Escola-Outra, que é fazer surgir uma Escola-Outra dentro da Escola-Mesma[3].

Assim, no decorrer da pesquisa, novos questionamentos são colocados, como: o que poderá ocorrer com o uso do espaço e quais desdobramentos poderão surgir no ambiente da escola, agora que o projeto Escola-Outra está se desenvolvendo?

O Projeto Escola-Outra adota a expressão Escola-Mesma para designar a realidade escolar tradicional, caracterizada por

[3] Como Escola-Mesma entende-se os formatos de ensino já existentes.

estruturas e práticas historicamente consolidadas. Considerando que se trata de um projeto contínuo, que propõe uma ressignificação da escola a partir de novas perspectivas pedagógicas, sua abordagem visa atender às demandas dos alunos no contexto pós-pandemia e superar a concepção da escola como uma instituição que regula, normatiza e molda os sujeitos, conforme discutido por Foucault (1995) e Charlot (2001).

Nesse sentido, a investigação inicia-se com a análise dos gráficos extraídos do questionário, especificamente das questões abertas 5, 6, 7 e 8[4], que exploram as memórias felizes e tristes tanto na experiência dos sujeitos como alunos quanto como profissionais da educação. Os resultados indicam que as memórias felizes foram predominantemente associadas a espaços de convivência e interação, como o pátio, a quadra, o parque, a biblioteca, a brinquedoteca, o refeitório e a sala de aula, evidenciando a importância desses ambientes na constituição das experiências escolares significativas.

No que se refere às memórias negativas vinculadas à atuação profissional na educação, estas foram majoritariamente associadas ao refeitório. Já enquanto alunos, as lembranças tristes foram relacionadas a espaços como palco/dança, quadra/educação física, diretoria, banheiro em condições inadequadas e sala de aula. Interessante notar que espaços como o palco/dança, quadra/educação física, que seriam naturalmente associados a ações de jogar e brincar, são esperados como relacionados a memórias felizes, foram relatados como cenários de memórias negativas. Assim, entende-se que o espaço em si não está vinculado ao sujeito ter uma memória boa ou ruim, mas os usos que os docentes fazem desses espaços é que constroem as possibilidades de representações com o saber que essas crianças terão.

---

[4] - Fale uma memória **feliz** que você teve dos espaços e ambientes escolares como **aluno**? - Fale uma memória **triste** que você teve dos espaços e ambientes escolares como **aluno**? - Fale uma memória **feliz** que você tem dos espaços e ambientes escolares como **profissional da educação?** - Fale uma memória **triste** que você tem dos espaços e ambientes escolares como **profissional da educação?**

Os sujeitos abordaram, em suas memórias significativas e positivas como aluno, os momentos de exploração nos espaços externos, onde se permitia interagir e construir saberes. Mencionaram vivências em que saíam da sala e ocorria a interação com os outros grupos em ações vinculadas a momentos como: atividade em dupla e grupo, festas, conversas, brincadeiras e jogos.

A partir dos saberes identificados, o estudo concluiu que os sujeitos da pesquisa identificam como muito importante, nas memórias como aluno e como profissional da educação, os espaços externos à sala de aula. Em primeiro lugar apareceu o parque e, na sequência, o refeitório e o pátio. O parque é um espaço lúdico que favorece o brincar, entendido como muito importante para o desenvolvimento dos saberes das crianças. Esses sujeitos ressaltam a importância do acesso, possibilitando oportunidades de exploração, experiência, interação e aprendizagem.

Nas questões objetivas 10, 11 e 15[5], em que a análise foi realizada de forma conjunta, apareceu em primeiro lugar como espaço mais importante o parque. Percebe-se, assim, qual visão das necessidades eles sabem que as crianças têm frente aos espaços e ambientes e o que é importante para elas e como podem contribuir neste processo educativo.

Esperava-se que "para o adulto/profissional da educação o mais importante fosse os espaços internos como, por exemplo, a sala de aula". No entanto, foi constatado que o parque é visto como o espaço mais significativo. Isso mostra a ideia assertiva de que no

[5] Para as questões 10, 11 e 15, as respostas foram tabuladas em gráficos de acordo com as perguntas apresentadas a seguir:
- Coloque em relação de importância, a partir das memórias significativas que você teve como **aluno na educação infantil** e classifique os espaços abaixo;
- Coloque em relação de importância, a partir das memórias significativas que você teve como **profissional na educação infantil** e classifique os espaços abaixo;
- Para você, quais são os espaços mais importantes da escola?
O parque aparece como muito importante nos gráficos 10, 11 e 15. No gráfico da questão 10, na visão como aluno, no qual aparece a classificação dos espaços por ordem de importância, apareceu em 1° lugar o parque classificado como muito importante e, em 2° lugar, o pátio.

pós-pandemia, os espaços externos seriam os mais evidenciados em razão da vivência escolar naquele período ter sido em isolamento social, com o ensino remoto. Esclarece-se que a pandemia não é o objeto de estudo, mas foi considerado um contexto em comum vivenciado pelos sujeitos da pesquisa, envolvendo a relação com espaços e ambientes. E esse fato influenciou, inegavelmente, nos saberes dos sujeitos.

Nessa escola, ao analisar como os profissionais classificam os espaços e ambientes em ordem de importância, percebe-se que a alimentação e as necessidades fisiológicas não estavam em primeiro lugar. Caso contrário, espaços como o banheiro e o refeitório seriam apontados como os mais importantes. Essa classificação contradiz aquilo que, muitas vezes, se vê como característico da educação de crianças muito pequenas, que é o cuidar visando o atendimento de necessidades fisiológicas, consequentemente, tendo como prevalência o uso de espaços vinculados ao processo.

Uma constatação relevante foi que a sala de aula não foi reconhecida como o espaço mais significativo. Embora ela apareça nas memórias felizes, não estava entre os espaços classificados em primeiro lugar na ordem de importância. Se fosse considerado o espaço mais relevante, o enfoque recairia sobre a questão pedagógica, com a aplicação de atividades planejadas que, em sua maioria, exigiriam que as crianças permanecessem sentadas, quietas, com restrições aos movimentos e à exploração do ambiente.

No entanto, os sujeitos deram enfoque e prioridade ao que consideram como o mais importante para crianças em uma escola de educação infantil: os espaços externos à sala de aula, identificado na questão 15[6] como o parque. Com relação a ações vinculadas a esses espaços preferidos temos o explorar e o brincar, que foram as mais citadas nas perguntas do questionário de

[6]Para você, quais são os espaços mais importantes da escola? (apresentado na página anterior).

aprofundamento. Essas ações pressupõem um movimento corporal ativo como, correr, pular, balançar, entre outras atividades.

Apesar do consenso entre os docentes sobre a importância dos espaços externos, segundo o Censo Escolar (Campos *et al.*, 2020), ainda existem escolas que não têm estes espaços adequados para atividades com as crianças. Além disso, muitas instituições escolares "[...] apresentam áreas em boas condições de uso, como demonstram pesquisas que observam o cotidiano de creches e pré-escola, *mas* restringem sua utilização a situações de recreio ou de breves intervalos" (Campos *et al.*, 2020, p. 6, inserção nossa).

Acreditava-se que "[...] os profissionais da educação reproduzem as experiências escolares que tiveram quando eram crianças", sem se esperar uma reação de mudança em relação ao que vivenciaram na infância. Contudo, o que se observou foi um movimento reflexivo diante dessas vivências, acompanhado de uma postura de transformação em direção a algo que consideram importante no contexto atual, enquanto educadores.

Nesse sentido, nos relatos de memórias negativas, aparecem a imponência da instituição escolar na delimitação, restrição e proibição dos espaços e a regulação dos corpos das crianças e educadores. Foram citados os "não acessos" a espaços que eles gostariam de conhecer, reconhecendo a imposição da instituição sobre sua liberdade de exploração e acesso aos espaços.

Entre as memórias positivas da infância, os sujeitos enfatizaram como foram importantes as oportunidades que tiveram em explorar e interagir nos espaços, além de estar na companhia de outros sujeitos. Ressaltaram, também, o valor das memórias e relações afetivas construídas nesses momentos, mas que na maior parte do tempo não lhes eram oferecidas essas oportunidades.

Esses sujeitos, agora profissionais da educação, apresentam uma mudança de atitude em relação ao que vivenciaram como aluno. Reconhecem a importância de permitir a exploração e o acesso aos espaços e, hoje, priorizam que as crianças conheçam e interajam nos diversos ambientes. Mesmo assim, identificam a

limitação que existe no seu cotidiano quanto à disponibilidade de espaço e recursos, também à limitação sobre qualquer tentativa ou projeto que fuja dos padrões da sala de aula e extrapole os espaços.

Em uma memória triste como aluno, referente aos espaços e ambientes escolares, apareceu o espaço do palco vinculado a uma apresentação de dança em que o aluno foi obrigado a participar e ao constrangimento vivenciado.

Referente aos espaços associados a memórias negativas, o espaço da quadra foi relacionado a um *bullying*, devido a uma situação de imposição enfrentada pela obrigação de participar das aulas de educação física. Esta obrigação partiu da diretoria, que é um espaço geralmente ligado à punição.

Outra situação mencionada foi com relação ao espaço do banheiro, associado à experiência de ter de frequentar um lugar que sempre estava sujo. Essa experiência sensorial está ligada à falta de cuidado da escola em não oferecer banheiros limpos aos alunos. Por fim, a sala de aula foi mencionada em razão da memória de quando eram crianças e frequentavam a escola, com professores que tratavam os alunos com indiferença em um ambiente em condições precárias de trabalho, como a falta de pessoas para a limpeza, o excesso de crianças por turma, a rigidez dos tempos escolares etc.

Em todos esses casos mencionados, fez-se necessário não apenas mencionar o nome do espaço, mas também algo que tornasse possível identificar a situação vivenciada que o vinculou a uma memória triste, como o caso da dança, da aula de educação física e do banheiro.

Já como profissional da educação, uma memória triste relacionada aos espaços e ambientes escolares foi somente do refeitório, embora não tenha sido identificado o evento que foi vivenciado.

Quando se fala em memórias positivas vinculadas a espaços e ambientes, tem-se uma relação estabelecida com o espaço e o que ocorre ali, bem como a forma como isso é proposto. Assim, percebe-se que para algo ser significativo, ter uma memória positiva ou

negativa, vai além do espaço propriamente dito, mas de experiências que são construídas nesses espaços, das relações estabelecidas com os outros e das situações vivenciadas.

Se o aluno foi mobilizado, se gerou sentido e desejo em realizar aquilo ou se foi apenas uma obrigação imposta para cumprir o currículo. Por exemplo, em um espaço que se pressupõe ser de brincadeira e divertimento, como o da quadra, o sujeito apresentou uma memória negativa relacionada à experiência que vivenciou ali com o outro.

Além disso, a maneira como os docentes modulam o vínculo que as crianças terão com os espaços, a partir da sua relação de afetividade com eles influencia diretamente na experiência positiva ou negativa. Esse vínculo humano tem o poder de transformar as relações que as crianças estabelecem com suas experiências escolares.

Um ponto importante e que deve ser observado é a questão do acesso: alguns espaços são mais acessíveis às crianças que outros. Um exemplo disso é a sala da direção, que, como tem uma relação de autoridade, controle e punição, pode gerar uma memória negativa mesmo que a criança nunca tenha estado lá. Essa memória pode ter sido construída por relatos negativos de outros colegas. Portanto, se um espaço vier a se tornar um lugar significativo na vida do sujeito (Augé, 1994), essa construção depende das relações de identificação e afeto que ali são estabelecidas e não somente do espaço propriamente dito.

Nessa relação do gostar, entende-se que o parque, embora considerado primordial para os educadores na educação infantil, deixa de ser visto como tão importante para as crianças do Ensino Fundamental nos anos iniciais. Isso ocorre em função das expectativas com a alfabetização no primeiro ano. A concepção de ensino que se tem é de práticas repetitivas, memorativas, envolvendo atividades como a repetição de letras, passar por cima de tracejados, juntar sílabas, entre outras, que remetem a sala de aula. Assim, os espaços externos, antes vistos como tão importantes para as crianças, acabam sendo deixados de lado, provavelmente,

em razão da não preparação para saber como utilizá-los no processo de alfabetização.

Na coleta de dados, pedimos para os sujeitos da pesquisa relatarem o que eles sabiam sobre espaço e ambiente. Percebe-se que, suas respostas evocam, antes de tudo, aprendizagens afetivas, relacionais, ligadas ao desenvolvimento pessoal, como, por exemplo, aprender a amar, fazer amizades, aprender a respeitar, a ter autonomia, a se defender, a não transgredir, a conhecer a vida e as pessoas etc. Corrobora-se com a afirmação de Charlot (2021, p. 15), segundo a qual "[...] essas aprendizagens são muito mais evocadas do que aquelas que se referem a uma atividade intelectual ou escolar".

Constatamos que o espaço e o ambiente são partes do processo do aprender, não são inertes, mas ensinam e exercem uma relação de poder, permitindo ou não o acesso a partir da relação com o outro e com o mundo. Nas relações estabelecidas nesses espaços ocorre a identificação ou desidentificação desses espaços em lugares, relações significativas de afeto, gerando ou não o gostar, deixando de ser indiferentes.

Percebeu-se que, independentemente dessas relações serem identificadas como felizes ou tristes, ambas geram reflexão. Os sujeitos modificam suas atitudes diante do vivido. Assim, entende-se que para o ser humano na relação *eu*, *outro* e o *mundo*, o mais urgente e o mais importante são as relações estabelecidas com os outros e consigo mesmo. Esses processos facilitam a apropriação da cultura, que humaniza e socializa – primeiro na relação com a família, depois em um quadro social mais amplo como o do contexto escolar.

A escola não ensina apenas por meio da intencionalidade pedagógica, mas também por meio das diversas relações sociais que se estabelecem em seus ambientes. Essas interações, sejam elas significativas ou não e, independentemente de estarem associadas a memórias felizes ou tristes, desempenham um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem, integrando-se à relação com o saber e com o aprender.

Considerações Finais

Conclui-se que os profissionais da educação infantil atribuem grande valor aos espaços externos, considerando o parque como o ambiente mais significativo. Embora compreendam os conceitos de espaço físico e ambiente em sua prática cotidiana, não os diferenciam explicitamente em suas falas. Observa-se, ainda, um processo de transformação nos saberes dos docentes, influenciado pelas experiências que vivenciaram nesses espaços enquanto alunos.

Os resultados indicam que o espaço físico e o ambiente, por si só, não determinam se a experiência do sujeito será positiva ou negativa. Em vez disso, são as interações estabelecidas entre o *eu*, o *outro* e o *mundo* que configuram a relação com o saber, transformando espaços e ambientes em lugares, conforme discutido por Augé (1994). Dessa forma, evidencia-se que o espaço e o ambiente desempenham um papel educativo e atuam como agentes de transformação nos saberes dos sujeitos.

A pesquisa permitiu identificar uma diversidade de saberes entre os profissionais da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Esses saberes emergem da relação epistêmica dos sujeitos consigo mesmos, com o outro e com o mundo ao seu redor, representado pelo contexto escolar em que atuam. Nessa dinâmica, seus saberes são constituídos a partir dos significados atribuídos aos espaços físicos, reconhecendo-os como elementos essenciais na construção do conhecimento das crianças. Ao interagir com esses espaços, os sujeitos os ressignificam e os transformam em ambientes que possibilitam a apropriação dos saberes culturais pelas crianças. São essas relações que perpetuam e, ao mesmo tempo, renovam os saberes existentes.

Referências

AUGÉ, M. **Não lugares:** introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

CAMPOS, M. M. *et al*. **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais das crianças, família e educadores**. Brasil: 2020. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/para_um_retorno_a_escola_e_a_creche-2.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I:** as artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. (org.). **Os jovens e o saber:** perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para e educação hoje. Porto Alegre, Artmed, 2005.

CHARLOT, B. **A relação com o saber nos meios populares:** uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009.

CHARLOT, B. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, B. Os Fundamentos Antropológicos de uma Teoria da Relação com o Saber. **Revista Internacional Educon**. v. 2, n. 1, jan./mar. 2021.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. *In*: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FOUCAULT. M. **O nascimento da clínica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

FOUCAULT. M. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1995.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, F. C. **Projeto Uma Escola-Outra (E-O)**. Mimeo. 2021.

BIOGRAFIA DOS AUTORES

(por ordem alfabética)

Alba Valéria Baensi, Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Doutora em Política, Educação, Formação e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre em Avaliação e Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Aline Cristina de Souza, Professora Adjunta da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) no Departamento de Educação; Doutora em educação pelo Programa Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar) e Mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da mesma universidade (PPGEES/UFSCar), graduada em Licenciatura em Pedagogia e Educação Especial pela UFSCar. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Andressa Bernardo da Silva, Doutora em Educação pelo Programa Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Mestra em Docência para Educação Básica pela UNESP, Faculdade de Ciências; Graduada em Pedagogia pela UNIVESP - Universidade Virtual do Estado de São Paulo; Graduada em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, pela UNESP – FAAC.

Bruna Maria Montesano, Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar); Mestre em Educação pelo mesmo Programa; graduada em Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Caroline Miranda Palmieri da Silva, Mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Associação Faculdade de Ribeirão Preto. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Fabiana da Silva Santos Rodrigues, Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar); Mestre em Educação pelo mesmo Programa (PPGE/UFSCar); Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Flávio Caetano da Silva, Professor Associado lotado no Departamento de Educação da UFSCar, credenciado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Doutor em Educação pelo PPGE da Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Educação pelo PPGE da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Unicamp e Licenciatura em Geografia pela Faculdade de Estudos Sociais de Limeira (FAESLI). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Jéssica Veloso Morito, Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar); Mestre em Educação pelo mesmo Programa; e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Marcela Luiz Corrêa da Silva, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Bacharel em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Graduada em Métodos Alternativos de Solução de Conflitos na EPM. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Maria Carolina Rosa Orlando Barbosa, Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), Mestre em Educação pelo mesmo Programa; Bacharel em Estatística pela UFSCar. Servidora Técnica Administrativa lotada no Departamento de Educação da UFSCar. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Maria Cecília Luiz, Professora Titular lotada no Departamento de Educação da UFSCar, com tese inédita. Pós-Doutorado em Organização e Administração Escolar pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade do Minho em Braga/Portugal. Credenciada no PPGE/UFSCar. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista, UNESP de Araraquara, Mestre em Educação pelo PPGE/UFSCar, graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UFSCar. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Maria Fernanda dos Santos Martins, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências Sociais da Educação e Investigadora Integrada do Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal. Doutora em Educação, área de especialização em Organização e Administração Escolar e Mestre em Ciências da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Política Educativa, pela Universidade do Minho. Licenciada em Ciências da Educação, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade do Porto

Michele Varotto Machado, Professora Adjunta lotada no Departamento de Educação da UFSCar. Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UFSCar. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Renata Pierini Ramos, professora contratada na EAD/UFSCar no curso de Licenciatura em Pedagogia. Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFSCar; Mestre em Educação pelo mesmo Programa; Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Central Paulista (UNICEP) e Licenciatura em Letras pelo Centro Universitário FIEO (UNIFIEO). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Ricardo Gavioli de Oliveira, Professor contratado pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, UEMASUL. Doutor e Mestre em Educação pelo PPGE/UFSCar, graduado em Licenciatura em Matemática pela UFSCar e Licenciatura em Pedagogia pela UNINOVE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Rita de Cássia Rosa da Silva, Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar); Mestre em Educação pelo mesmo Programa; graduada em Licenciatura em Educação Musical pela UFSCar e Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP de Araraquara, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Valcenir Aparecido Beltrami, Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar); Mestre em educação pelo mesmo Programa; graduado em Licenciatura em Pedagogia pela UFSCar. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Este livro é composto por doze capítulos escritos por pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC), e resulta de investigações no campo da educação, fundamentadas no referencial teórico de Bernard Charlot. Reconhecido internacionalmente, o autor oferece contribuições significativas, entre as quais se destacam as figuras do aprender, a Relação com o Saber (RcS) e a compreensão do papel da escola em contextos marcados por desigualdades sociais. Nessa perspectiva, considera-se que a escola deve reconhecer e valorizar as experiências dos(as) estudantes, o que fortalece a Relação com o Saber, concebida como um processo que ultrapassa os limites da sala de aula — articulando significados, vivências e projetos de vida.

GEPESC
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, SUBJETIVIDADE E CULTURA

ufscar

Pedro e João Editores
20 ANOS
pedroejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-1975-2