

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

RITA DE CÁSSIA ROSA DA SILVA

GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA:
uma análise sobre os saberes dos diretores escolares

SÃO CARLOS - SP
2022

RITA DE CÁSSIA ROSA DA SILVA

GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA:
uma análise sobre os saberes dos diretores escolares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal de São Carlos, linha de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade, como parte dos requisitos necessários para a Defesa ao do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília Luiz

São Carlos-SP
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Rita de Cássia Rosa da Silva, realizada em 09/06/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Cecilia Luiz (UFSCar)

Profa. Dra. Camila Perez da Silva (UEMASUL)

Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à CAPES pelo apoio e engajamento em defesa da pesquisa e da ciência.

Agradeço à Universidade Federal de São Carlos e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de aprender, conhecer e pesquisar.

Agradeço à Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, pela oportunidade de ser sua orientanda, sem a qual nada disso seria possível.

Agradeço à Profa. Dra. Camila Perez da Silva e ao Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva, pelas aprendizagens proporcionadas nas bancas de Qualificação e Defesa desta dissertação.

Agradeço aos meus pais Luiz e Fátima, minhas irmãs Josiane e Daniela, e meus sobrinhos Pedro e Gabriela, por compreenderem minhas ausências e sempre me encorajarem na busca pelo saber.

Agradeço aos meus primos Micahell e Joelmir, por me acompanharem nos diferentes momentos da trajetória desta pesquisa.



Dedicatória

Dedico este trabalho a todos aqueles que, ao olharem para o céu em uma noite estrelada, buscam um sentido e um significado nas Constelações.

RESUMO

A discussão sobre gestão escolar tem como foco a participação e a autonomia da escola, bem como atingir uma educação de qualidade para seus alunos. A partir dessa premissa, o objetivo desta pesquisa é analisar os saberes dos diretores de escolas em relação à gestão democrática e colaborativa. Para isso, foram analisadas falas de diretores de escola de 10 estados brasileiros, um grupo de profissionais que participaram do curso de formação para mentoria de diretores realizado em parceria entre a Universidade Federal de São Carlos e a Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação. O embasamento teórico está pautado nos saberes dos diretores de escola, dentro da perspectiva da teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot (2000). A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa com abordagem exploratória, a partir da análise dos dizeres e das atividades reflexivas realizadas por esses diretores, tendo o recorte de uma das salas temáticas do curso. Concluiu-se que houve dificuldade dos diretores pesquisados em trazer definições e ações sobre os colegiados da escola, sendo que suas afirmações foram contraditórias elegendo os colegiados ora como um “braço direito”, ora como um espaço burocrático de ações que “ninguém quer participar”. Essas contradições revelam que o diretor se defronta com a necessidade de trabalhar com colegiados e não sabe como fazê-lo. Estes não compreendem efetivamente o que seriam os colegiados, quais seriam as suas funções, os seus papéis dentro da escola. Com a necessidade de aprender a partir da posição social objetiva de ser diretor, os colegiados passaram a ser um tema que merece um olhar específico para a compreensão de seus funcionamentos, e com isso, o diretor tem a possibilidade de apresentar sua posição social subjetiva, pois é a partir do seu posicionamento na função de diretor que a participação da comunidade nas tomadas de decisão da escola pode ser efetiva ou ser mantidas apenas como uma presença física. É a partir da posição social subjetiva do diretor de escola que sua gestão se torna democrática, rompendo com um autoritarismo ainda presente na sua identificação ou perpetua-se esse autoritarismo. Ao contrário, como tem sido feito, significa ter uma participação que dificulta a efetivação da gestão democrática participativa, pois os sujeitos fazem parte dos colegiados, mas não são participantes ativos, produzindo assim efeitos negativos pela passividade do grupo, e trazendo limitações para as tomadas de decisões e resoluções frente aos desafios e dificuldades da escola.

Palavras-chave: Gestão democrática. Mentoria de Diretores de Escola. Saberes de Diretores Escolares.

Resumen

La discusión sobre la gestión escolar, en la actualidad, ha sido realizada por diferentes académicos, con el foco en la democratización y autonomía escolar, así como en lograr una educación de calidad para sus estudiantes. A partir de esta premisa, el objetivo de esta investigación es analizar los saberes de los directores de escuela en relación a la gestión democrática y participativa. Para ello, se analizó la participación de directores de escuela que participaron en el curso de formación para directores mentores de 10 estados brasileños, realizado en alianza entre la Universidad Federal de São Carlos y la Secretaría de Educación Básica del Ministerio de Educación. La base teórica se basa en el conocimiento de los directores de escuela, en la perspectiva de la teoría de la Relación con el Conocimiento de Bernard Charlot (2000). La metodología utilizada fue la investigación cualitativa con enfoque exploratorio, a partir del análisis de las actividades reflexivas realizadas por estos directores de escuela, en el recorte de una de las salas temáticas del curso, basado en la metodología de investigación de Charlot. Se concluyó que los directores encuestados tenían dificultad para llevar definiciones y acciones sobre el colegiado de la escuela, y sus declaraciones eran contradictorias, eligiendo el colegiado ya sea como un "brazo derecho", a veces como un espacio burocrático de acciones que "nadie quiere participar". Estas contradicciones revelan que el director se encuentra ante la necesidad de trabajar con órganos colegiados y no sabe cómo hacerlo. Estos no entienden efectivamente lo que sería el colegiado, cuáles serían sus funciones, sus roles dentro de la escuela. Con la necesidad de aprender de la posición social objetiva de ser director, los órganos colegiados se han convertido en un tema que amerita una mirada específica para comprender su funcionamiento, y con eso, el director tiene la posibilidad de presentar su posición social subjetiva, porque es desde su posición en el rol de director que la participación de la comunidad en la toma de decisiones de la escuela puede ser efectiva o mantenerse sólo como una presencia física. Es desde la posición social subjetiva del director de la escuela que su gestión se vuelve democrática, rompiendo con un autoritarismo aún presente en su identificación o perpetuando este autoritarismo. Por el contrario, como se ha hecho, significa tener una participación que dificulta la efectividad de la gestión democrática participativa, ya que los sujetos forman parte del colegiado, pero no son participantes activos, produciéndose así efectos negativos por la pasividad de los mismos. del grupo, y trayendo limitaciones a las tomas, decisiones y resoluciones ante los desafíos y dificultades escolares.

Palabras clave: Gestión democrática y participativa. Formación de directores en mentoring. Conocimiento de los directores de escuela.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Distribuição dos encontros e atividades propostas para Sala Temática 2..... | 61 |
| Quadro 2: Organização dos Grupos Correspondentes..... | 71 |
| Quadro 3: Análise das Figuras do Aprender na Dimensão 1..... | 74 |
| Quadro 4: Análise das Figuras do Aprender na Dimensão 2..... | 93 |
| Quadro 5: Análise das Figuras do Aprender na Dimensão 3..... | 110 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Imagem 1: Objeto Saber - Constelação/Dimensão 1 - Concepções da gestão compartilhada e as práticas colaborativas..... | 87 |
| Imagem 2: Saber Fazer - Constelação/Dimensão 1 - Concepções da gestão compartilhada e as práticas colaborativas..... | 89 |
| Imagem 3: Saber Ser - Constelação/Dimensão 1 - Concepções da gestão compartilhada e as práticas colaborativas..... | 90 |
| Imagem 4: Constelação/Dimensão 1 - Concepções da gestão compartilhada e as práticas colaborativas..... | 91 |
| Imagem 5: Objeto saber - Constelação/Dimensão 2 - Possibilidade do diálogo democrático na escola: trabalho em grupo e/ou colaborativo..... | 103 |
| Imagem 6: Saber fazer - Constelação/Dimensão 2 - Possibilidade do diálogo democrático na escola: trabalho em grupo e/ou colaborativo..... | 106 |
| Imagem 7: Saber ser - Constelação/Dimensão 2 - Possibilidade do diálogo democrático na escola: trabalho em grupo e/ou colaborativo..... | 109 |
| Imagem 8: Constelação/Dimensão 2 - Possibilidade do diálogo democrático na escola: trabalho em grupo e/ou colaborativo..... | 109 |
| Imagem 9: Objeto saber - Constelação/Dimensão 3 - Saberes sobre os colegiados da escola: participação na prática..... | 123 |
| Imagem 10: Saber fazer - Constelação/Dimensão 3 - Saberes sobre os colegiados da escola: participação na prática..... | 126 |
| Imagem 11: Saber ser - Constelação/Dimensão 3 - Saberes sobre os colegiados da escola: participação na prática..... | 128 |
| Imagem 12: Constelação/Dimensão 3 - Saberes sobre os colegiados da escola: participação na prática..... | 128 |

LISTA DE SIGLAS

APM - Associação de Pais e Mestres

ATT - Apoio Teórico e Técnico

CE - Conselho Escolar

GEPESC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PPP - Projeto Político-Pedagógico

SAM - Sistema de Apoio ao Mentor

SEB/MEC - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

SEDUC - Secretarias de Educação dos Estados

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UEES - União Estadual dos Estudantes Secundaristas

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNE - União Nacional dos Estudantes

UMES - União Municipal dos Estudantes Secundaristas

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| 1. GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA | 16 |
| 1.1. A FIGURA DO DIRETOR ESCOLAR..... | 19 |
| 1.2. LEGISLAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA..... | 22 |
| 1.3. AS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA | 24 |
| 1.3.1. Associação de Pais e Mestres | 27 |
| 1.3.2. Conselho Escolar | 29 |
| 1.3.3 Conselho de Classe | 31 |
| 1.3.4 Grêmio Estudantil | 33 |
| 1.3.5. Projeto Político Pedagógico | 35 |
| 1.4. PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA, TRABALHO COLETIVO E CULTURA COLABORATIVA NA ESCOLA..... | 37 |
| 2. DA RELAÇÃO COM O SABER | 41 |
| 2.1. CONCEITOS E DEFINIÇÕES..... | 41 |
| 2.2. TIPOS DE RELAÇÃO COM O SABER..... | 43 |
| 2.2.1 Relação Epistêmica com o saber | 43 |
| 2.2.2 Relação de Identidade com o saber | 45 |
| 2.2.3 Relação Social com o saber | 46 |
| 2.3. PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA..... | 46 |
| 2.4. INFORMAÇÃO, CONHECIMENTO E SABERES..... | 49 |
| 2.5 MOBILIZAÇÃO, ATIVIDADE E SENTIDO..... | 50 |
| 2.5.1 Mobilização | 51 |
| 2.5.2 Atividade | 51 |
| 2.5.3 Sentido | 52 |
| 2.6 AS FIGURAS DO APRENDER, INVENTÁRIO DO SABER E A POSIÇÃO SOCIAL DO SUJEITO..... | 53 |
| 3. METODOLOGIA | 58 |
| 3.1 O UNIVERSO DA PESQUISA..... | 58 |
| 3.1.1 O Lócus da Pesquisa | 60 |

| | |
|---|------------|
| 3.1.2. Descrição das atividades do Grupão..... | 62 |
| 3.1.3. Descrição das atividades dos Pequenos Grupos..... | 65 |
| 3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA..... | 66 |
| 3.2.1 Caracterização dos Diretores Mentores..... | 67 |
| 3.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS..... | 67 |
| | |
| 4. ANÁLISE DOS DADOS..... | 69 |
| 4.1 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS..... | 69 |
| 4.1.1. Processo de organização e classificação dos dados coletados..... | 70 |
| 4.2 ANÁLISE DAS FIGURAS DO APRENDER NAS CONSTELAÇÕES/DIMENSÕES..... | 72 |
| 4.2.1 Análise das figuras do aprender na Constelação/Dimensão 1..... | 73 |
| 4.2.2 Análise das figuras do aprender na Constelação/Dimensão 2..... | 91 |
| 4.2.3 Análise das figuras do aprender na Constelação/Dimensão 3..... | 109 |
| | |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 130 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 135 |
| | |
| APÊNDICE 1: Amostra da planilha do Google Drive - Inter-relação entre as | 143 |
| Constelações/Dimensões e as Figuras do Aprender..... | |

INTRODUÇÃO

A discussão sobre gestão escolar tem como foco a participação e a autonomia da escola, bem como atingir uma educação de qualidade para seus alunos. Essa discussão está pautada na efetivação da participação de toda a comunidade nas tomadas de decisões e ações da escola, conforme previstas na legislação nacional, através da Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996 e no Plano Nacional de Educação - PNE de 2001 (DALBERIO, 2008), constituindo-se assim uma gestão democrática e participativa.

Para sua efetivação dentro do contexto escolar, são necessárias medidas para que se garanta a participação da comunidade escolar, o entendimento de quais princípios norteiam essa efetivação, além de compreender qual o papel do principal agente facilitador desses processos: o diretor de escola.

Conforme apresentado por diferentes autores (BECKER et al., 2016; PARO, 2017; DALBERIO, 2008; DAMIANI, 2008), o trabalho do diretor de escola, além de administrar as diferentes frentes da escola, também é o de compreender a importância da participação de todos os envolvidos com esta, através de uma liderança compartilhada e da mediação entre o ambiente interno e externo da escola.

Segundo Dalberio (2008) e Paro (2017), uma problemática para a efetivação da gestão democrática participativa referente à ação do diretor de escola é justamente o autoritarismo que ainda nos dias de hoje acompanha a identificação desse sujeito, dificultando os processos democráticos nas ações da escola.

Esses autores também nos mostram que, para que aconteça a efetivação de fato da democracia na escola, é fundamental que as ações da comunidade escolar não se restrinjam a participações esporádicas e/ou pontuais, mas que é necessário que seja implementada no sentido de fazer parte, através da participação das discussões, refletindo e interferindo nesse espaço como sujeito (DALBERIO, 2008; PARO, 2017).

A partir dessa perspectiva, em que a participação de toda a comunidade e o entendimento da necessidade de liderança por parte do diretor de escola são importantes para a promoção e efetivação da gestão democrática, que esta pesquisa está pautada.

Com base na teoria da relação com o saber de Bernard Charlot (2000; 2001; 2007; 2008; 2014), entendida como a relação entre diferentes aspectos – que leva o sujeito a aprender sobre a sociedade e o ambiente em que está inserido, através de suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo –, que se definiu o objetivo principal: analisar os saberes dos diretores de escola a respeito da gestão democrática e colaborativa.

Através da participação nas investigações realizadas durante o ano de 2019 no Programa de Mentoria e Cooperação em Gestão Escolar – constituído em parceria entre o Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) – que foram selecionados os questionamentos que embasam esta pesquisa.

Para o desenvolvimento do Programa de Mentoria e Cooperação em Gestão Escolar, foi feito um levantamento bibliográfico a respeito da mentoria de diretores escolares em diferentes países. Assim, o objetivo principal desse programa foi a elaboração de uma metodologia específica para a mentoria de diretores escolares, com perspectiva de uma cultura colaborativa, com vistas a melhorar as ações destes profissionais por meio de trocas de experiência entre pares.

Esta dissertação surge das reflexões sobre o Programa de Mentoria, de concepções e de dizeres relatados pelos diretores, a partir de dados recolhidos pela pesquisa maior. A partir da análise das atividades reflexivas remotas nas quais os diretores participaram durante a formação no Programa de Mentoria e Cooperação em Gestão Escolar, buscamos respostas para as 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 nos revela essas respostas?

A hipótese inicial para o escopo desta pesquisa foi de que os diretores teriam dificuldades de compreender a definição de informação, saber e conhecimento sobre gestão democrática, uma vez que, em meio ao cotidiano da escola, com a correria das ações e desafios, pouco tempo resta para estes gestores pensarem sobre o tema de forma teórica e prática.

Como forma de atender ao objetivo principal e responder às questões norteadoras desta pesquisa, foram definidos alguns objetivos específicos que são: conceituar gestão democrática e participativa; conceituar, dentro da perspectiva de Charlot o que é informação, saber e conhecimento; compreender as figuras do aprender e, a partir deste ponto, identificar as possibilidades de produção de saberes por parte dos diretores; identificar quais são os saberes dos diretores através da análise das 5 constelações criadas para a formação dos diretores em mentoria.

Assim, a presente pesquisa foi estruturada nos seguintes capítulos: o primeiro capítulo é apresentado a contextualização sobre gestão democrática e participativa, além de apresentar as possíveis formas de participação da comunidade escolar através dos colegiados da escola.

No segundo capítulo, é apresentado a fundamentação teórica sobre a relação com o saber, com base nos estudos realizados por Bernard Charlot e o grupo de pesquisa Escol, e em trabalhos relacionados a esta temática de pesquisa.

No terceiro capítulo é apresentada a metodologia de pesquisa utilizada.

No quarto capítulo é apresentada a análise dos dados coletados e as discussões e avaliação dos mesmos. No quinto capítulo é apresentada as conclusões e possibilidades de realização de trabalhos futuros.

1. GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA

A discussão sobre gestão escolar, nos dias atuais, vem sendo conduzida por diferentes autores, tendo como foco principal a democratização e a autonomia da escola, bem como atingir uma educação de qualidade para seus alunos. Segundo Libâneo et al. (2012, p. 435) a instituição escolar tem como objetivo “contemplar a aprendizagem escolar, a formação da cidadania e a de valores e atitudes”.

Para esses autores, certos métodos e princípios da organização escolar tem suas origens na experiência administrativa de maneira geral. Neste aspecto, por se tratar de uma instituição voltada para o desenvolvimento humano através de processos educativos, a organização escolar tem características muito diferentes em relação a outras esferas administrativas como empresas, indústrias, comércios e outros serviços (LIBÂNEO et al., 2012).

Para Paro (2012) e Veloso et al. (2012), ao examinarmos o conceito de administração de forma geral, podemos constatar que essa atividade, enquanto utilização racional de recursos para a realização de fins, está presente em todos os tipos de organização humana; e que as organizações de maneira geral, apresentam-se como um dos agentes sociais de maior influência de nosso tempo, justamente por ser condição necessária para a vida como a temos.

Segundo Veloso et al. (2012), com base nos estudos de W. Richard Scott¹ (2004), a escola, observada como uma organização, constitui-se como uma entidade complexa que é moldada, de maneira simultânea por forças materiais e/ou recursos que possuem; e por sistemas sociais e culturais ao quais produz ou está inserida.

Para Paro (2012) e Lück (2009), a administração, e a gestão escolar por efetividade, se constitui como instrumento articulador para uma transformação social, dependendo dos objetivos com os quais essa é posta a servir e que possam ser alcançados, sendo essa a perspectiva que possibilita conceber a administração escolar.

Neste processo de entendimento sobre a gestão democrática no ambiente escolar, Libâneo et al. (2017) salientam a importância da compreensão de conceitos relacionados aos processos que possibilitam esse trabalho. Segundo os autores, esses conceitos são organização, gestão e direção, como aspecto formal da gestão escolar; e cultura organizacional, como elemento informal. No que se refere ao conceito de organização, os autores apresentam a seguinte definição:

Organizar significa dispor de forma ordenada, dar uma estrutura, planejar uma ação e prover as condições necessárias para realizá-la. Assim, a organização

¹ SCOTT, W. Richard. Reflections on a half-century of organizational sociology. **Annual Review of Sociology**, n. 30, p. 1-21, 2004.

escolar refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos (LIBÂNEO et al., 2017, p. 361).

Assim, conforme apresentado por Libâneo et al. (2017) e Lück (2009), a organização escolar é definida como uma unidade social que reúne pessoas que intencionalmente interagem entre si, através do objetivo de promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições humanas e materiais necessárias para que a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de maneira a garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino.

Segundo Paro (2012) são essas características que definem a administração escolar, o que possibilita sintetizar a tarefa de administrar em dois conceitos, sendo estes a racionalização dos recursos e a coordenação do esforço coletivo em função dos objetivos. Corroborando com os conceitos apresentados por Paro (2012), Libâneo et al. (2017, p. 362) nos mostra que

A efetivação desses dois princípios dá-se por meio de estruturas e processos organizacionais, que podem ser designados, também, como funções: planejamento, organização, direção e controle. Na escola, essas funções aplicam-se tanto aos aspectos pedagógicos (atividades-fim) quanto aos técnico-administrativos (atividades-meio), ambos impregnados do caráter educativo, formativo, próprio das instituições educacionais.

No que se refere ao conceito de gestão, Libâneo et al. (2017) e Lück (2009) nos falam que está é a atividade pela qual os meios e procedimentos são mobilizados, de maneira a alcançar os objetivos da organização, através do desenvolvimento de aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Constitui-se em uma das áreas de atuação profissional na educação que se destina também a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais.

Sobre o conceito de direção, segundo Libâneo et al. (2017, p. 363), é por meio desta, princípio e atributo da gestão, que o trabalho conjunto das pessoas é canalizado, de maneira a orientar e integrar esses indivíduos no rumo dos objetivos a serem alcançados. Neste aspecto, é a direção que põe basicamente em ação, o processo de tomada de decisões na organização e que coordena os trabalhos realizados, sempre da melhor maneira possível.

Além dos conceitos apresentados, Libâneo et al. (2017, p. 363-364) também apontam alguns elementos informais que impactam as organizações, que dizem respeito aos comportamentos, opiniões, ações e formas de relacionamento que, de maneira espontânea, surgem

entre os membros do grupo. Esses aspectos vêm sendo denominados de cultura organizacional.

Para esses autores:

Destacar a cultura organizacional como um conceito central na análise da organização das escolas significa buscar compreender a influência das práticas culturais dos indivíduos e sua subjetividade sobre as formas de organização e de gestão escolar. Se determinada organização tem como uma de suas características básicas a relação interpessoal, tendo em vista a realização de objetivos comuns, torna-se relevante considerar a subjetividade dos indivíduos e o papel da cultura em determiná-la (LIBÂNEO et al., 2017, p. 363-364).

Com isso, esses autores definem a cultura organizacional “como o conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular” (LIBÂNEO et al., 2017, p. 365). Com isso, fica evidente que, além dos fatores como diretrizes, normas, procedimentos operacionais e as rotinas administrativas que são próprias das escolas, existem aspectos culturais que as diferenciam, sendo que a maior parte desses aspectos são implícitos e imperceptíveis.

Assim, tanto a contextualização dos conceitos de organização, gestão e direção como aspectos formais da gestão escolar; como o conceito de cultura organizacional como elemento informal, porém atuante e influenciador na realização das atividades de gestão institucional, são pontos importantes a serem considerados para o escopo desta pesquisa.

Isso se dá pelo fato de que, dentro dos aspectos apresentados acima, a figura na qual está alicerçada as atividades de organização e gestão escolar é o diretor, como mediador desse processo. Para Oliveira & Giordano (2018, p. 52), de maneira geral, “o título de diretor remete, a princípio, às definições de chefia, comando, administração, àquele que está à frente de uma instituição.”

Segundo Oliveira & Giordano (2018) e Souza (2006), é o diretor quem coordena todo o trabalho escolar, assumindo as diferentes demandas e tarefas relacionadas a atividades administrativas, burocráticas, relacionais e pedagógicas.

Para esses autores, esse é um dos agentes que, através de seu trabalho, lida com os conflitos e com as relações de poder, visando o desenvolvimento qualificado do trabalho pedagógico, através da realização da coordenação do processo político da escola (OLIVEIRA & GIORDANO, 2018; SOUZA; 2006). É esse agente também um dos responsáveis pela implementação e efetivação de uma gestão democrática e participativa na escola, ponto fundamental para o escopo desta pesquisa.

Diante desses diferentes aspectos atribuídos à figura do diretor, é importante entendermos o seu papel dentro do âmbito da escola pública, para que a partir desse entendimento, seja possível

compreender o seu trabalho, que além de administrar as diferentes frentes da escola, também é o de compreender a importância da participação de todos os envolvidos com esta.

1.1. A FIGURA DO DIRETOR ESCOLAR

Ao compreendermos os diferentes conceitos que alicerçam o trabalho da gestão escolar, faz-se necessário entender a importância da figura central que, dentro do ambiente escolar, é responsável por essas atividades: o diretor escolar.

Segundo Libâneo et al. (2017, p. 375), a direção escolar, além de ser uma das funções que compõem o processo organizacional, também é um imperativo social e pedagógico. Para esses autores, o significado do termo direção, no contexto escolar, é diferenciado em relação a outros processos, principalmente os empresariais, pois vai além da mobilização das pessoas para o desenvolvimento de atividades eficazes. A direção escolar, segundo Libâneo et al. (2017, p. 375-376):

[...] implica intencionalidade, definição de um rumo educativo, tomada de posição ante objetivos escolares sociais e políticos, em uma sociedade concreta. [...] Na escola, leva a equipe escolar à busca deliberada, consciente, planejada, de integração e unidade de objetivos e ações, além do consenso sobre normas e atitudes.

Esses são os pontos que nos mostram a importância de entendermos o papel do diretor escolar, pois este deve ser visto como o de um líder cooperativo, o de um sujeito que consegue aglutinar no processo de trabalho aspirações, desejos e expectativas da comunidade escolar, além de articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola, no âmbito da gestão, em um projeto comum (LIBÂNEO et al., 2017).

Isso se dá pelo fato de que, não são apenas as questões administrativas que devem ser trabalhadas pelo diretor escolar. Segundo Libâneo et al. (2017), cabe a ele ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais.

Assim, como colocado anteriormente, o trabalho do diretor escolar também é compreender a importância da participação de todos os membros da escola em sua gestão. Seu papel, conforme apontado por Souza (2006), vem sendo objeto de estudo por alguns pesquisadores, para compreender a administração escolar como fator importante para a efetivação da qualidade de ensino.

Segundo Cury, em entrevista concedida a Gurgel (2016), esses estudos vêm se desenvolvendo devido ao fato de que nos dias de hoje, o diretor escolar desempenha seu trabalho

alicerçado em três dimensões, que estão atreladas à qualidade do ensino, ao gerenciamento dos recursos financeiros e à mediação frente à comunidade escolar e às famílias na participação na escola.

Para Cury, espera-se que nesse processo o diretor escolar tenha liderança para que assim, essas três dimensões, incorporadas na gestão escolar democrática a partir da Constituição de 1998, sejam colocadas em prática através de um projeto coletivo, que seja capaz de levar a escola a alcançar bons resultados no processo de aprendizagem de seus alunos (GURGEL, 2016, p. 2).

Corroborando com Souza (2006) e Cury (GURGEL, 2016), Becker et al. (2016) em seu trabalho nos mostra, que devido a inúmeras mudanças ocorridas em várias esferas da nossa sociedade, vem sendo exigido dos sistemas educacionais um novo olhar relacionado a essas transformações, perante a estrutura organizacional das escolas de maneira a atendê-las. Para esses autores, para esse processo

[...] é necessário partir da perspectiva de uma gestão escolar participativa, onde toda a comunidade escolar tenha oportunidades igualitárias de opinião e decisão, ou seja, onde haja a efetivação de um trabalho em equipe colaborativo e, por fim, de uma gestão democrática (BECKER et al., 2016, p. 395).

Esse fator está atrelado, conforme apontado por Becker et al. (2016), ao fato de que o diretor escolar precisa ser mais que um sujeito que determina as atividades do grupo escolar como um todo, ele necessita antes de tudo ser um líder.

Nessa perspectiva, esses autores nos mostram, ao citar o trabalho de Lück (2014), três linhas principais sobre a teoria da liderança 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 importante para o escopo desta pesquisa.

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.

Becker et al. (2016) também nos falam que, em relação à liderança nos dias de hoje, essa concentra seus objetivos na agilidade dos processos decisórios, alicerçados no perfil do líder coordenador, no caso do contexto escolar na figura do diretor, que é o sujeito responsável de interpretar o sentimento e as expectativas do seu grupo, ao mesmo tempo com o que é simbólico e indispensável dentro da cultura organizacional da escola.

Assim podemos compreender que o diretor escolar, além da responsabilidade com sua escola, nos processos que impulsionam a efetivação das mudanças necessárias para a implementação de políticas públicas e ao alcance dos objetivos de sua unidade escolar, é também o responsável pela condução de como a gestão escolar acontecerá no interior de sua escola, possibilitando os avanços que levem ao movimento de transformação social (PARO, 2017; SOUZA, 2006).

Dessa maneira, conforme apontado por Cruz (2015, p. 44-45) ao citar o trabalho de Alonso (1976)², “o diretor deve assegurar a integração dos demais papéis existentes na escola bem como o alcance dos objetivos educacionais.” Segundo a autora, o diretor é o responsável por fazer a mediação entre o meio interno e externo no qual a escola está inserida, ou seja, além das atividades administrativas necessárias na escola, seu papel também é ser estimulador, criador de novas atitudes e mediador, assegurando assim a unidade de propósitos e a possibilidade de alcançar os objetivos da escola. Conforme apontado por Cruz (2015, p. 49):

Portanto o diretor assume várias funções no contexto escolar atualmente, tendo que promover ações em conjunto com todos os atores da escola, difundindo os objetivos traçados, proporcionando os meios para um trabalho adequado de todos, incentivando, avaliando, planejando, enfim, assumindo a responsabilidade última pela escola. Neste sentido, uma característica que tem sido evidenciada em pesquisas sobre o diretor é em relação à liderança educacional do mesmo.

Para Cury, em entrevista concedida a Gurgel (2016), dentro dessas características necessárias ao diretor escolar nos dias atuais, também está o fato de que é ele o responsável pelo envolvimento das famílias na escola, inicialmente pelo interesse no desempenho de seus filhos, e ao mesmo tempo, pelo estabelecimento de ligações com outras realidades da comunidade, como ONGs, Conselho Tutelar entre outros.

Com isso, compreender o papel do diretor escolar frente a implementação da gestão democrática participativa, é também entender que democratizar a escola não significa apenas olhar para a parte administrativa. Para que seja efetivada a gestão democrática participativa, é necessário

² ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: DIFEL - EDUC, 1976.

também envolver o processo pedagógico da escola, atribuindo a tomada de decisão a um grupo elevado de pessoas, representantes de todos os segmentos da escola (CRUZ, 2015).

Assim, na perspectiva onde a participação de toda a comunidade e o entendimento da necessidade de uma liderança por parte do diretor escolar, para a promoção e efetivação da gestão democrática, faz-se necessário compreender como se dá a participação na escola, com base na legislação vigente.

1.2. LEGISLAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Com base na perspectiva de que o diretor é o sujeito que coordena o trabalho da equipe escolar, e que através de sua liderança possibilita a participação da comunidade para a efetivação da gestão democrática escolar, Dalberio (2008) e Cruz (2015) nos mostram elementos da legislação nacional, nos quais a gestão democrática está amparada.

Para Cruz (2015, p. 46-47), a figura do diretor escolar passou a ter destaque devido às mudanças que ocorreram nas décadas de 1990 e 2000, através da implementação de políticas educacionais de grande impacto, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN em 1996; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef em 1996; as avaliações nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb em 1994, o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem em 1998 e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - Enade em 2004; a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN nos anos de 1995 a 1998; o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE em 1995; o Plano Nacional de Educação - PNE em 1998; e a criação do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica - IDEB em 2007.

Dalberio (2008) em seu trabalho, ao trazer elementos da legislação nacional, nos mostra que a gestão democrática está amparada tanto pela Constituição Federal de 1988, quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996, além do Plano Nacional de Educação - PNE de 2001.

Para a autora, ao analisar os artigos 12 a 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996, fica evidente, dentro da concepção de gestão democrática escolar, a importância da participação das famílias e da comunidade, através do entendimento de sua articulação, por meio da criação de processos de integração da sociedade com a escola pública.

Neste âmbito, segundo Paro (2017), ao nos referirmos à gestão democrática da escola, a participação da população neste processo já se apresenta necessariamente implícita, sendo uma problemática a falta de uma maior precisão do conceito de participação. Um ponto desta

problemática apresentada por Paro (2017) e Dalberio (2008) é o autoritarismo que acompanha a identificação da figura do diretor. Para Dalberio (2008, p. 3):

O diretor não deve ser autoritário, pois, ao gestor cabe o perfil de ser democrático e, portanto, desenvolver condições de favorecer o processo democrático no cotidiano da escola. Para possuir todas essas características, o gestor deve dispor também de grande arcabouço teórico na área da pedagogia, bem como das habilidades técnicas e políticas, que representam recursos fundamentais para se garantir uma gestão dentro de uma perspectiva democrática, da qual todos participam.

Nessa perspectiva, Cruz (2015) ressalta o papel articulador que o diretor escolar deve ter, ao trazer elementos da Resolução n. 4 de 13 de julho de 2013, que define as Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, onde fica estabelecida a obrigatoriedade do ensino público gratuito, e da implementação da gestão democrática nas escolas.

Segundo a autora, em seu Artigo 55, inciso VI, fica determinada a presença articuladora e mobilizadora que o gestor deve ter no cotidiano escolar e nos espaços de interação da escola, buscando a qualidade social das aprendizagens com transparência e responsabilidade. Assim, uma vez que o diretor escolar é o responsável por fazer a mediação política na escola, é fundamental que este tenha o conhecimento necessário para que todos os membros da escola possam ter clareza de seus papéis e objetivos (CRUZ, 2015).

Para Dalberio (2008), a efetivação da democracia na escola só se tornará real e efetiva se puder contar com a participação da comunidade, atuando não apenas como ouvinte, mas sim no sentido de fazer parte, inserindo-se, participando das discussões, refletindo e interferindo nesse espaço como sujeito.

Sobre essa participação, Caldeira (2015) ressalta que a participação na gestão democrática não pode ser apenas pontual em determinados momentos das atividades escolares, mas que é preciso o envolvimento da comunidade escolar que vai desde o planejamento do Projeto Político Pedagógico até outras atividades como leituras, passeios e momentos socializantes. São essas atividades que despertarão na comunidade escolar o senso de pertencimento, de direitos à educação, qualidade do trabalho realizado e respeito à diversidade.

Nesse aspecto, Silva (2014, p. 16) nos fala que a “gestão democrática participativa tem como escopo a imprescindível participação de todos os segmentos da comunidade escolar”. A autora também nos fala que

Importante registrar, que a participação da comunidade na gestão escolar, se apresenta como uma das formas de realização dos processos formativos escolares, em busca de demonstrar a transparência da formação e da cultura democrática escolar ao revelar a construção de uma nova maneira de gestão que

vem sendo aplicada ao longo do tempo. E além da participação, a autonomia, a transparência, a publicidade e a pluralidade se tornam características essenciais à formação de uma cultura democrática escolar (SILVA, 2014, p. 16).

Ainda sobre o aspecto da participação da comunidade na gestão da escola pública, Paro (2017) coloca que se encontra um sem-número de obstáculos para sua concretização, fazendo-se então como um dos requisitos básicos e preliminares para o sujeito que se disponha a promovê-la, a compreensão da relevância e a necessidade dessa participação, de maneira que diante das primeiras dificuldades não ocorra a desistência em promovê-la.

Outro fator importante dentro da visão da gestão escolar, que é fundamental para esta pesquisa, é o entendimento da gestão democrática e participativa. Para Lück (2013), o conceito de gestão já carrega em si a pressuposição de participação, por se tratar de um trabalho que está pautado em processos sociais, que visa alcançar objetivos e metas estabelecidos para garantir a qualidade da educação. Segundo a autora

Entende-se que o trabalho educacional, por sua natureza, demanda um esforço compartilhado, realizado a partir da participação coletiva e integrada dos membros de todos os segmentos das unidades de trabalho envolvidos. Portanto, a sua gestão pressupõe a atuação participativa, cuja adjetivação consiste em pleonasma de reforço a essa importante dimensão da gestão escolar (LÜCK, 2013, p. 22).

Lück (2013) também salienta que a utilização da expressão “gestão participativa” e “democracia participativa” são redundantes, mas essa é uma redundância útil no sentido em que vem reforçar uma das dimensões da gestão educacional democrática mais importantes, e que sem a qual esta não pode ser efetivada.

Assim, dentro da perspectiva de implementação da gestão participativa na escola, alguns elementos são fundamentais para esse processo, como a incorporação de escuta ativa, diálogo entre seus membros e principalmente, o estabelecimento de uma cultura colaborativa, como será apresentado a seguir.

1.3. AS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

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.

Para Lück (2013, p. 35) a participação no contexto escolar tem sido exercida de diferentes formas e nuances, desde a participação como forma de manifestação de interesses individualistas,

que em alguns casos aparecem disfarçados, até na forma de expressão efetiva de compromisso organizacional e social, configurada em atuações concretas e objetivas, voltada para a realização de objetivos de forma conjunta.

A autora também nos fala que é possível observar a sua abrangência e poder de influência através do sentido de participação, que se expressa pela característica da prática exercida e de seus resultados.

Assim, Lück (2013) nos mostra, a partir de seus estudos, as seguintes formas de participação que são: participação como presença; participação como expressão verbal e discussão; participação como tomada de decisão; participação como engajamento; e participação como representação.

A participação como presença é aquela entendida como estar fisicamente em um local ou grupo, ou seja, “é participante quem pertence a um grupo ou organização, independentemente de sua atuação nele” (Lück, 2013, p. 36). Nesse sentido, a participação de um sujeito nas atividades escolares pode muitas vezes decorrer de uma obrigatoriedade, por necessidade ou eventualidade, mas não por vontade ou intenção própria do sujeito. Segundo a autora, esse tipo de participação geralmente têm um caráter negativo nas ações do grupo.

A participação como expressão verbal e discussão é aquela entendida como a oportunidade de um sujeito falar sobre suas opiniões e ideias, mas com a falsa sensação de que foi ouvido. Segundo Lück (2013), esse é o tipo de participação onde nos encontros da equipe escolar, ou em reuniões com a comunidade escolar, é aberta a oportunidade de falar aos seus participantes, mas a finalidade de tal encontro é na verdade referendar as decisões que já foram tomadas pela direção da escola. Assim a falsa sensação de que, pelo menos, foi aberto para discussão se instaura nos participantes, trazendo um certo conformismo no grupo como um todo.

A participação como tomada de decisão é aquela onde as soluções para os problemas são apresentadas pelo diretor, sem questionamentos necessários. Nessa participação, segundo Lück (2013, p. 45),

Não se discute, muitas vezes, por exemplo, qual o papel de todos e de cada um na vida da escola, qual o significado pedagógico e social das soluções apontadas na decisão; que outros encaminhamentos poderiam ser adotados de modo a obter resultados mais significativos.

Conforme apontado por Lück (2013), esse é o tipo de participação onde as reuniões são feitas para discutir soluções previamente estabelecidas pelo diretor a respeito de problemas de menor significado, criando assim uma falsa sensação de participação democrática em seus participantes.

A participação como engajamento é aquela onde o sujeito envolve-se dinamicamente nos processos sociais e assume responsabilidades, ou seja, é a forma que representa a participação em nível total. Conforme colocado por Lück (2013, p. 47)

Sua participação envolve o estar presente, o oferecer ideias, e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas.

Para a autora, é nesse tipo de participação que o sujeito toma decisões e traz para si responsabilidades, além do comprometimento com as atividades da escola. Nessa perspectiva, quando o diretor escolar compreende a importância de seu papel como líder, como mediador entre os diferentes grupos que compõem a comunidade escolar, a participação por engajamento torna-se natural a todos, trazendo resultados positivos de maneira geral.

A participação como representação é aquela em que a participação de um grupo é garantida através da instituição de organizações formais, onde a escolha de um representante desse grupo garante a representatividade do mesmo nas tomadas de decisões. A respeito dessa forma de participação, Lück (2013, p. 41) nos mostra que

Nas escolas, essas organizações são os conselhos escolares, associações de pais e mestres, grêmios estudantis ou similares, constituídos por representantes escolhidos mediante o voto. Essa situação constitui-se em um princípio de gestão democrática definido no artigo 14, inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96).

Nessa perspectiva, segundo Nunes (2011), para a legitimação dos processos que garantem a democratização na gestão escolar, é necessário ainda a reflexão sobre como a comunidade pode participar nas atividades da escola pública. Para a autora, é nesse sentido que a criação de órgãos colegiados, conselhos escolares, associações de pais e mestres como forma de apoio à escola, e o grêmio estudantil possibilitam a concretização do processo.

Para Antunes (2016) se a escola tem a pretensão de ser democrática, de formar cidadãos que possuem a democracia como valor, prática e princípio, além de formar sujeitos que sejam protagonistas de suas histórias e que sejam ativos na definição de seu destino, é necessário que seja viabilizada uma gestão que traga em si esses objetivos.

Segundo a autora, “a gestão democrática não se constrói sem canais de participação popular e social” (ANTUNES, 2016, p. 96). E a partir deste ponto, é possível compreender a importância de espaços coletivos de decisões e participação como as Associações de Pais e Mestres - APMs, os Grêmios Estudantis, os Conselhos Escolares, além de outros colegiados ou espaços que

promovam a escuta, o fortalecimento e o envolvimento de seus membros para a busca e efetivação de uma escola participativa e de qualidade.

Outro ponto destacado por Antunes (2016) sobre a gestão democrática é a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, que conta com a participação ativa de alunos, familiares, funcionários, professores, ou seja, quando toda a comunidade pode construir o sentido e o significado da escola e da educação.

Assim, tendo a participação como representação, essas diferentes formas de atuar na gestão democrática da escola, por seus colegiados, são importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, por mostrar as maneiras como a comunidade escolar pode estar ativamente envolvida com suas atividades. Com isso, será feita uma breve descrição de cada uma e qual a sua importância para a garantia da gestão democrática participativa.

1.3.1. Associação de Pais e Mestres

A Associação de Pais e Mestres - APM, segundo Viana & Mariotini (2019), Oliveira & Artigas (2017) e Liebel (2010), é uma associação entendida como entidade jurídica própria e independente, sem fins lucrativos, criada com a finalidade de colaborar para o aperfeiçoamento do processo educacional, onde são expostos interesses comuns entre pais, professores, alunos e funcionários da escola.

Segundo Branco (1996), seu nascimento no contexto americano deu-se a partir da evolução natural dos Clubes de Mães junto aos maternais, iniciando-se no Brasil por volta da década de 1930 nas escolas primárias do Rio de Janeiro. Para Viana & Mariotini (2019), além da colaboração nos processos educacionais e nas discussões de interesses comuns de seus membros, é a APM quem auxilia a direção escolar nos assuntos referentes aos investimentos financeiros de verbas públicas repassadas pelos órgãos governamentais.

Viana & Mariotini (2019) também nos mostram que a APM possui seus estatutos próprios, que direcionam o seu funcionamento como entidade de representatividade da comunidade escolar. Segundo as autoras:

Os integrantes dessa instituição representativa realizam reuniões ou assembleias ordinárias e/ou extraordinárias, nas quais de acordo com documentos que norteiam suas ações, se organizam para planejar, discutir e efetivar ações vinculadas ao Projeto Político Pedagógico das escolas públicas. No entanto, é preciso salientar que, essa instituição na maioria das vezes, não toma suas decisões sozinhas, pois ela é quem auxilia e dá apoio a gestão escolar como forma de contribuição na construção da gestão democrática da escola pública (VIANA & MARIOTINI, 2019, p. 114).

Assim, como demonstrado pelas autoras, é por meio da Associação de Pais e Mestres - APM que a participação e envolvimento dos pais na vida escolar dos alunos é oportunizada. Essa participação, além de proporcionar uma educação de qualidade na escola pelo envolvimento da comunidade, também corresponde aos ideais pedagógicos da gestão democrática participativa (VIANA & MARIOTINI, 2019, p. 115).

Neste sentido, segundo Liebel (2010), organizações como a Associação de Pais e Mestres - APM, por exemplo, precisam ter a capacidade de garantir o exercício pleno do poder coletivo, da criatividade e da iniciativa de seus integrantes, com base na autonomia do grupo e nas decisões coletivas. Segundo a autora, “este exercício do poder coletivo leva o grupo a produzir um conhecimento da instituição e da sociedade, a partir de sua prática democrática” (LIEBEL, 2010, p. 18).

Segundo Oliveira & Artigas (2017, p. 8019), para essa participação efetiva dos pais nas decisões dentro da escola pública, também é necessário pensar-se, em nossos dias, em possibilidades de estender essa participação para além dos muros da escola, como uma maneira de democratização do ensino.

Porém, os autores apontam que para que seja possível esses processos, também é indispensável pensar em ações que sejam efetivas para a participação dos pais na escola, como uma reflexão sobre a legislação trabalhista, de forma que garanta o direito dos pais trabalhadores de acompanhar a vida escolar dos filhos e participar em reuniões da escola (OLIVEIRA & ARTIGAS, 2017, p. 8019).

Nessa perspectiva, como colocado por Viana & Mariotini (2019, p. 118):

Portanto, percebe-se que a APM é uma via para a Gestão Democrática no contexto escolar, pois através de seus órgãos representativos que são possibilitados um maior envolvimento da comunidade e em específico, da família dos alunos no acompanhamento escolar dos seus filhos. Ou seja, a APM é uma instância reconhecida como espaço de participação das famílias por meio das quais a gestão democrática deve ser exercida. Ademais, vale ressaltar que se faz necessário citar a questão do processo educacional e da qualidade da educação, no qual a partir da participação de pais, professores, alunos, funcionários, comunidade e equipe escolar, integrantes estes da Associação de Pais e Mestres que são possibilitados a integração entre escola, família e comunidade.

Oliveira & Artigas (2017, p. 8024) nos mostram que apenas a garantia do espaço físico para a composição e constituição desses colegiados como a Associação de Pais e Mestres - APM, de maneira que os aspectos burocráticos sejam cumpridos não é o cenário ideal para a construção de uma participação efetiva e ativa. Para os autores, é necessário pensar-se nesses colegiados de

maneira que suas atividades levem a repensar a educação como algo no processo de desconstrução de práticas autoritárias. Segundo os autores,

Diante desse contexto não devemos pensar as associações como meros órgãos executores ou simplesmente mais um segmento organizado, instituído por imposição de um mero cumprimento de lei dentro das escolas públicas. O que se pretende é instrumentalizar os sujeitos que compõem esses segmentos de representação da comunidade escolar para que efetivem ações que rompam uma conceituação histórica (OLIVEIRA & ARTIGAS, 2017, p. 8025).

Isso se dá pelo fato de que, segundo Adrião & Peroni (2007), é necessário refletir que apesar de espaço de possibilidade da participação da comunidade na gestão democrática, a APM não deixa de ser uma instituição privada que atua no interior da escola.

Segundo essas autoras, é importante lembrarmos que a APM, apesar de ser uma possibilidade de entrada da participação dos pais nas decisões da escola, tradicionalmente é uma das vias menos democráticas por não estar subordinada ao controle do colegiado gestor, sendo necessário refletir as formas como suas ações serão conduzidas, para garantir sua funcionalidade como um colegiado de participação ativa e democrática.

Assim, a Associação de Pais e Mestres - APM, quando dotada de ferramentas que possibilitem a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, nos leva a garantir a implementação da gestão democrática participativa.

1.3.2. Conselho Escolar

O Conselho Escolar - CE, segundo Antunes (2016) e Delfim (2013), é um colegiado, de natureza deliberativa e consultiva, constituído por todos os segmentos da comunidade escolar, através de seus representantes, que são pais, alunos, professores e funcionários. Sua função é atuar conjuntamente com a direção da escola, e é por meio do Conselho Escolar - CE que todos que estão ligados à escola podem ser representados e participar das decisões sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, fazendo deste um instrumento de gestão da própria escola.

Segundo Delfim (2013), ao trazer elementos históricos sobre o Conselho Escolar - CE, no campo educacional brasileiro, os conselhos de forma geral existem desde o período imperial, atuando como agentes de conciliação entre o governo e as elites locais, mas foi somente na década de 1960 que diante da promulgação de leis que amparam a sua criação, que este passou a ser fortalecido como possibilidade de atuação da comunidade na gestão escolar.

Antunes (2016) nos mostra que, em sua composição, com exceção do diretor, que é membro nato do Conselho Escolar - CE, os demais membros são eleitos por seus pares, ou seja,

“todos os professores da escola elegem, por voto direto, os professores que os representarão no Conselho; todos os alunos, por sua vez, também escolhem os alunos que os representarão, e assim por diante” (ANTUNES, 2016, p. 106). Segundo a autora

Os Conselhos de Escola podem desempenhar as funções consultiva, deliberativa, normativa e fiscal. Para orientar o trabalho dos Conselhos de Escola, das APMs e dos Grêmios, é de fundamental importância conhecer os grupos sociais com os quais contamos e seus respectivos contextos de vida, sonhos, desejos, bem como conhecer os marcos legais que definem sua atuação (ANTUNES, 2016, p. 106-107).

Para Marques (2016), a partir da instituição do Conselho Escolar na escola, é de suma importância que este seja ativo, uma vez que a constituição de sua equipe não tem apenas como finalidade executar tarefas burocráticas como assinar documentos ou ser informado dos acontecimentos da escola de última hora, mas sim ser atuante, uma vez que o Conselho Escolar - CE é parte integrante da gestão democrática, atuando conjuntamente com a direção.

Nessa perspectiva, para Soares e Vasconcelos (2021), as ações do Conselho Escolar - CE devem estar focadas na melhoria da qualidade da educação, tendo como aspecto fundamental para seus membros o diálogo, como forma de se colocar no lugar do outro, pois para os autores, o sentido da ação democrática está pautado na promoção do diálogo e da alteridade.

As atribuições dos Conselhos Escolar - CE, segundo Antunes (2016), seu funcionamento e sua composição, além de outros aspectos, são determinados por um Regimento Comum da rede de ensino, sendo que cada Conselho, caso considere necessário, poderá ter o seu Regimento ou Estatuto Interno, para o estabelecimento de normas que julguem necessárias em relações às questões específicas. Nesse aspecto, segundo Soares e Vasconcelos (2021, p. 42)

O Regimento do Conselho Escolar é um importante instrumento para consolidar e regulamentar como se dará o funcionamento do colegiado, visando ao cumprimento de sua função instituída: a de efetivar a gestão democrática nas escolas públicas do país.

Fazendo jus aos princípios que norteiam sua elaboração, convém que o conteúdo do Regimento seja discutido, ampla e coletivamente, e que exista um consenso consciente. É importante que esse documento regulador seja, ainda, construído com autonomia, por meio da participação de todos, que se consolide em Assembleia e que atenda à dinâmica funcional do colegiado.

Soares e Vasconcelos (2021) também nos mostram que, ao compreendermos que a gestão democrática necessita da efetivação de processos pautados em dinâmicas coletivas e participativas de decisão, é fundamental que o Conselho Escolar - CE seja participativo e transparente nas ações

e procedimentos que realiza, deixando claro a cada um de seus conselheiros qual a importância de sua função, para que este atue de forma responsável.

Outro ponto destacado por Soares e Vasconcelos (2021) é o fato de que, o CE por ser um colegiado gerador de uma forma de gestão, onde as decisões são coletivas, constitui-se naturalmente como um espaço de participação, de discussão, negociação e encaminhamento de demandas educacionais, proporcionando assim a gestão democrática através da participação de seus membros.

1.3.3 Conselho de Classe

O Conselho de Classe, segundo alguns autores (GURA & SCHNECKENBERG, 2011; HEIMOSKI, 2016; PAPI, 2015; SILVA, 2014; DALBEN, 2016) é um órgão colegiado de gestão, formalizado através de Regimento Escolar, onde vários professores de diferentes disciplinas, em conjunto com os coordenadores pedagógicos, ou supervisores e orientadores educacionais, e a direção se reúnem com o objetivo de refletir e avaliar os processos pedagógicos e desempenho dos alunos de diversas turmas ou séries.

Segundo Heimoski (2016) e Papi (2015), sua conceituação e realização deu-se no âmbito escolar brasileiro a partir da década de 1950, com inspiração no modelo europeu, mais especificamente francês, após uma visita de um grupo de educadores do Rio de Janeiro ao Instituto de Pesquisas Educacionais de Sèvres, na França.

Para Silva (2014) e Gura & Schneckenberg (2011), dentro da organização do trabalho pedagógico, o Conselho de Classe configura-se como o espaço onde a análise do desempenho do aluno e da própria escola é promovido de maneira coletiva, através da proposição de ações e intervenções que sejam consideradas necessárias, para a melhoria da aprendizagem e da prática docente. Dessa forma, este apresenta características que o difere dos outros colegiados da escola. Nessa perspectiva, Dalben (2006, p. 33) nos fala que

[...] o Conselho de Classe é um espaço prioritário da discussão pedagógica, composto, principalmente, pelos docentes e pela equipe técnico-pedagógica que trabalham com determinadas turmas de mesma faixa etária ou mesma escolaridade.

A autora também aponta que, apesar do Conselho de Classe ser basicamente composto pela equipe escolar, em suas pesquisas foi possível constatar que em algumas escolas, a participação dos pais e dos alunos das respectivas turmas têm sido incluídas (DALBEN, 2016).

Com isso, para Gura & Schneckenberg (2011), o Conselho de Classe é um espaço democrático de avaliação dos processos educativos desenvolvidos pela escola, promovido no liame à realidade presente entre alunos e professores. Assim, o Conselho de Classe

[...] pode ser desenvolvido através de reuniões, que podem ser frequentes ou a depender da necessidade em que se encontra o contexto, pois a reunião é realizada a partir dos itens listados pelos integrantes do Conselho. Esta instância reúne vários profissionais da área da educação a fim de resolver as questões atribuídas no ensino dos alunos, e no processo de avaliação, entre estes profissionais está presente o pedagogo (GURA & SCHNECKENBERG, 2011, p. 5107).

Nessa perspectiva, os autores também nos mostram que o Conselho de Classe, a partir dos seus objetivos de trabalho, é a mais importante das instâncias colegiadas da escola, por ter a capacidade de dinamizar o coletivo da instituição escolar, através da gestão do processo de escolarização. Assim, esse é o primeiro espaço das discussões pedagógicas, e parte integrante das atividades de avaliação desenvolvidas pela escola (GURA & SCHNECKENBERG, 2011). Corroborando com as ideias de Gura & Schneckenberg (2011), Heimoski (2016, p. 20) nos fala que

O Conselho de Classe é um espaço privilegiado de construção de consciência de participação, de diálogo, de alteridade tendo a aprendizagem como compromisso maior e a participação é indispensável no processo de construção e fortalecimento de uma postura mais democrática, que precisa ser vivenciada também na organização do trabalho escolar.

Para Silva (2014), suas reuniões devem ser compreendidas como fonte de informações sobre a prática pedagógica, de maneira a agregar conhecimentos que possibilitarão aos professores o entendimento do processo de aprendizagem. Segundo Gura & Schneckenberg (2011, p. 5108), é na reunião do Conselho de Classe que “se decide os novos olhares para a aprendizagem dos alunos que possuem dificuldade, bem como analisar as suas condições para seguir adiante.”

No que se refere à democratização da gestão escolar, Heimoski (2016) nos mostra que no âmbito do Conselho de Classe, suas ações contribuem para esse processo através do entendimento de que é necessário ir além de práticas excludentes como a avaliação classificatória dos alunos, como por exemplo, a execução de um diagnóstico das possíveis causas que levam os alunos a terem dificuldade na aprendizagem.

Assim, faz-se necessário que o coletivo da escola nesse processo, também faça uma autoavaliação das práticas adotadas em seu processo educacional, de modo que, caso seja identificada a necessidade, seja feita a reorganização do trabalho pedagógico, efetivando assim, uma maneira de garantir a participação da comunidade escolar.

1.3.4 Grêmios Estudantis

O Grêmios Estudantis, segundo alguns autores (ANTUNES, 2016; FREITAS et al., 2020; VIRGINIO & KELLER, 2016; GALINA & CARBELLO, 2008) é um órgão de representação dos alunos, compreendido como uma entidade autônoma, onde em princípio, deve representar a vontade coletiva dos estudantes, promovendo a ampliação da democracia, o desenvolvimento da consciência crítica e favorecendo a problematização de interpretações e representações, de maneira consensual, sobre a realidade sociocultural e ambiental da comunidade escolar.

Segundo Bianco & Junior (2008), Bald (2015) e Freitas et al. (2020), seu surgimento está diretamente relacionado ao movimento estudantil secundarista³, iniciado na década de 1940. Dentro do contexto histórico dos Grêmios Estudantis, Galina & Carbello (2008) também nos mostram que esses tinham papéis importantes no desenvolvimento educacional, além de proporcionar o amadurecimento pessoal e social dos jovens.

Essa importância é destacada por esses autores principalmente pelos fatos ocorridos no período da Ditadura Militar, onde através da intervenção política, houve a proibição da livre organização dos estudantes e das atividades do Grêmios, retomando o seu caráter livre apenas em meados da década de 1980, com a redemocratização brasileira (BIANCO & JUNIOR, 2008; GALINA & CARBELLO, 2008; FREITAS et al., 2020). Nesse contexto, segundo Bald (2015, p. 10)

Durante a década de 80, período de lutas pela democratização da gestão da educação no país, o grêmios estudantis representou a força e a participação dos estudantes na política, discutindo, informando, suscitando o senso crítico e desenvolvendo lideranças.

Para Bald (2015), mesmo com o retorno das atividades do Grêmios Estudantis, na década de 1990, esse passou a ter uma atuação mais restrita ao interior das escolas, sendo responsável em muitos casos, por atividades aleatórias sem a função social ou pedagógica a qual deveria exercer.

Em relação às atividades e objetivos do Grêmios Estudantis, Virginio & Keller (2016, p. 305) nos mostram que este, “destituído de fins lucrativos, tem por objetivos representar os estudantes, defender seus direitos, estreitar a comunicação dos alunos entre si e com a comunidade escolar, promovendo atividades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais.”

³ Segundo Freitas et al. (2020), o termo secundarista nos dias de hoje equivale ao Ensino Fundamental dos Anos Finais e Ensino Médio.

Para Antunes (2016), os Grêmios Estudantis são espaços em que os estudantes têm a possibilidade de participar, exercer a cidadania e a democracia, além da possibilidade da criação de ações relacionadas à escola e à comunidade, como debates, atividades culturais, campeonatos entre outros. A autora também nos mostra que

O Grêmio é também um importante espaço de aprendizagem, convivência, responsabilidade e de luta pelos direitos dos estudantes, crianças, adolescentes e jovens. Os Grêmios Estudantis não estão isolados na escola. Eles devem se relacionar com as entidades do Movimento Estudantil, dentre elas, a UNE (União Nacional dos Estudantes); UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas); UEES (União Estadual dos Estudantes Secundaristas) e a UMES (União Municipal dos Estudantes Secundaristas) (ANTUNES, 2016, p. 113).

Outro ponto importante colocado por Prates (2015) é o fato de que a existência do Grêmio Estudantil, é uma das maneiras pela qual a escola está aberta para a democratização da gestão escolar, uma vez que ao interagir com seus pares, pelo diálogo e realização de ações coletivas, os alunos, através dessas experiências, são estimulados a buscar e conhecer seus direitos além da possibilidade da construção de saberes. Nessa perspectiva, segundo Virginio & Keller (2016, p. 305),

O grêmio estudantil torna-se um mecanismo de participação dos estudantes nas discussões do cotidiano escolar e em seus processos decisórios, constituindo-se num laboratório de aprendizagem da função política da educação e do jogo democrático.

Para Bald (2015) e Prates (2015), como uma instância colegiada e regulamentada, o Grêmio Estudantil é um movimento de participação dos alunos na gestão escolar, através do qual os processos decisórios e a função política da educação são discutidos e refletidos de maneira democrática, tendo como principal ponto a melhoria da qualidade da educação, além de possibilitar aos alunos sua autonomia, responsabilidade, senso crítico e participativo, através da valorização do diálogo e da potencialização da mobilidade juvenil.

Apesar da compreensão da potencialidade da mobilidade juvenil proporcionada pelo Grêmio Estudantil, esse colegiado ainda nos dias de hoje sofre um certo controle pelo corpo dirigente e por parte dos professores (FREITAS et. al, 2020; PIOLLI et. al, 2016) o que foi possível observar durante a ocupação das escolas públicas pelos estudantes no ano de 2015.

Esse fator nos possibilita refletir quais os limites que o Grêmio Estudantil tem, mesmo depois de tantos anos de redemocratização do país, em suas ações. Como uma possibilidade de repensar sobre a atuação efetiva do Grêmio Estudantil dentro da gestão democrática das escolas, Prates (2015, p. 11-12) também nos diz que

A participação em Grêmios Estudantis é uma das primeiras oportunidades que os jovens têm de participar da sociedade com vez e voz ajudando na administração da escola e em contrapartida no exercício da democracia propriamente dita. A troca de saberes com o diretor, supervisores pedagógicos, coordenadores e professores serão elos de parceria para um trabalho efetivo.

É importante ressaltar a função de promover a educação para a cidadania na participação na gestão. Neste sentido, a participação discente na gestão escolar democrática por meio do grêmio estudantil é de suma importância.

Corroborando com Bald (2015) e Prates (2015), Bianco & Junior (2008) nos mostram que o Grêmio é um espaço apropriado para a aprendizagem na participação social, além de ser um local em que a consciência crítica, através da reflexão sobre os erros e acertos nas diferentes relações proporcionadas pelo ambiente escolar e do poder dentro das escolas é desenvolvido. É nesse espaço que os alunos experimentam o uso da voz e da vez, o respeito mútuo com o outro, que possibilitam a efetivação da participação, indispensável ao processo de democracia.

1.3.5. Projeto Político Pedagógico

A partir da compreensão sobre a necessidade da participação da comunidade escolar nos processos da gestão democrática, e de quais colegiados a viabilizam, é importante também entendermos como esse se efetiva através da elaboração do documento norteador das atividades da escola, o Projeto Político-Pedagógico.

Segundo Veiga (2020, p. 9), o Projeto Político Pedagógico - PPP tem sido objeto de estudos de diferentes grupos do contexto educacional em diferentes esferas da sociedade, tendo como foco a busca da qualidade do ensino. Para Picoli & Carvalho (2008, p. 44), o Projeto Político-Pedagógico - PPP é um documento fundamental e norteador das ações que possibilitam a formação da identidade da escola.

Para Bianco e Júnior (2008), é nesse documento que estão contidos as intenções, os objetivos, as ações e os procedimentos que são necessários para o processo de formação dos alunos. Segundo esses autores,

É no Projeto Político Pedagógico que aparecem as expectativas da comunidade, para a construção da escola ideal, aquela capaz de dar conta da educação esperada pela comunidade que se utiliza da unidade escolar (Bianco e Júnior, 2008, p. 11).

Nessa perspectiva, segundo Caldeiras (2015, p. 14) o PPP constitui-se em um instrumento de intervenção importante na realidade escolar por proporcionar o diálogo entre os sujeitos que interagem no cotidiano escolar, além de configurar um canal de comunicação e participação dos diferentes sujeitos da comunidade escolar possibilitando o seu protagonismo.

Para Soares e Vasconcelos (2021, p. 36-37), a elaboração do PPP, sua execução e avaliação, quando realizadas de forma conjunta, constitui-se em uma lógica, justamente pelo fato de que, a partir do conhecimento de todo o trabalho escolar, os diferentes segmentos envolvidos como gestores, educadores, funcionários, alunos, pais e comunidade local, podem executar suas funções de maneira a não as tornar fragmentadas. Segundo Libâneo et al. (2012, p. 204)

Cabe assim aos dirigentes escolares, professores, pais e comunidade assumir a construção da escola por meio do projeto político-pedagógico (PPP), para o que se fazem necessárias a articulação entre os diversos segmentos que a compõem e a criação de espaços e meios (mecanismos) de participação, de modo que a gestão democrática esteja em função de objetivos educacionais.

Corroborando com esse entendimento sobre o Projeto Político-Pedagógico - PPP, Marini (2011), Veiga (2020) e Prates (2015) salientam a importância que sua construção tem para a autonomia da escola, para a criação de sua identidade, e principalmente, como possibilidade de formar pessoas críticas e autônomas para exercer a cidadania de maneira democrática.

Outro ponto destacado por Veiga (2020) quando se refere à construção do PPP, é o entendimento que este é um planejamento daquilo que a equipe escolar tem a intenção de realizar, ou seja, é um planejamento de como a escola irá atuar com base no seu presente, para que em um futuro próximo seja possível ações que levem às mudanças necessárias.

Segundo Libâneo et al. (2012) é no PPP que fica expressa a atitude pedagógica da escola, que consiste em dar sentido, um direcionamento às práticas educativas, através das condições organizativas e metodológicas para o processo educativo.

Nessa perspectiva, Veiga (2020) nos mostra que o PPP não deve ser entendido como um documento que após construído deva permanecer arquivado ou mostrado às autoridades educacionais como uma certeza de que o trabalho burocrático está sendo executado na unidade escolar. O PPP, segundo a autora, deve ser vivenciado no cotidiano escolar a todo momento, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola, possibilitando assim mudanças no decorrer das ações, e não apenas no ano seguinte, no momento de sua atualização.

É justamente nesse sentido que, segundo Picoli & Carvalho (2008, p.44) “é fundamental a participação dos segmentos representativos da comunidade, especialmente na ação de planejar, executar e avaliar o Projeto Político-Pedagógico”, principalmente pela participação da comunidade escolar por meio de seus órgãos colegiados, de maneira a consolidar a gestão democrática e participativa.

Assim, dentro da perspectiva de implementação da gestão participativa na escola, alguns elementos são fundamentais para esse processo, como a incorporação de escuta ativa, diálogo entre seus membros e principalmente, o estabelecimento de uma cultura colaborativa, como será apresentado a seguir.

1.4. PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA, TRABALHO COLETIVO E CULTURA COLABORATIVA NA ESCOLA.

Ao refletirmos sobre as possibilidades de implementação efetiva de uma gestão democrática participativa na escola, temos que nos atentar para quais processos permitem a efetivação da mesma. Segundo Nunes (2011) e Caldeiras (2015), para que haja uma efetiva participação da comunidade escolar, através de um sentimento de pertencimento de seus membros, é necessário compreender que a gestão democrática exige a manutenção de uma cultura de participação, de trabalho coletivo, de ações colegiadas para a realização de um bem comum.

Para esses autores, é através do planejamento participativo, da possibilidade de momentos de experimentação democrática na escola, que a efetivação da participação será consolidada e efetivamente vivenciada. Assim, todos os envolvidos no processo tornam-se protagonistas através da colaboração mútua para o fortalecimento final das ações (NUNES, 2011; CALDEIRAS, 2015, p. 11).

Segundo Dias (2016), corroborando com as ideias de Nunes (2011) e Caldeiras (2015), são características da gestão democrática a descentralização, a democratização e a autonomia. Essas características dentro do contexto escolar, vão sendo conquistadas também por meio dos resultados da realização de um trabalho colaborativo.

Outro ponto destacado por Nunes (2011), é que para a efetivação da participação da comunidade escolar no processo de gestão, é necessária a priorização do diálogo, pois é através deste 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).

Nunes (2011), ao trazer elementos de Freire (2014, p. 107) sobre a importância do diálogo como ponto fundamental na gestão participativa, também nos mostra que é necessário, dentro do processo de estabelecimento da cultura de participação, que o diretor escolar tenha como

característica saber ouvir diferentes opiniões, além de saber lidar com a diversidade de sua comunidade, pois são essas características que possibilitarão a criação e realização de uma proposta de trabalho coletivo.

A autora também nos mostra que, nos espaços educacionais em que existem uma comunidade, é possível a transformação desses espaços em locais de construção de um trabalho articulado entre diversas organizações, de maneira que esse trabalho proporcione o desenvolvimento de uma cultura cotidiana, fundamentada no sentimento de fazer parte, de pertencimento a uma família, a uma escola, a uma comunidade, ou seja, uma cultura que consolide os laços e as relações, através da promoção de valores como solidariedade, respeito e generosidade (NUNES, 2011).

Nessa perspectiva de trazer o diálogo para as atividades desenvolvidas pela equipe escolar, Dias (2016, p. 6) nos mostra que

A autonomia da escola está no fato de que ela pode fazer uso da dialética para alcançar seus objetivos, é uma prática social, a qual se constitui por meio de ações que visam manter a ordem dos afazeres pedagógicos e solucionar os problemas do cotidiano escolar.

A partir da implementação do diálogo como ferramenta de participação da comunidade na gestão escolar, e do trabalho coletivo como forma de atuação do sujeito como membro pertencente à escola, é possível a efetivação de uma cultura colaborativa. Para Dias (2016, p.7) “desta maneira, o trabalho colaborativo necessita de diálogo constante, confiança e motivação.”

Segundo Luiz et al. (2021), ao pensar-se na implementação da cultura colaborativa na escola, primeiramente é necessário compreender quais são os movimentos que levam às mudanças e inovações necessárias na realização das atividades, de forma que estas passem a relacionar-se com a cultura colaborativa, de maneira a efetivá-la e naturalizá-la no contexto escolar.

Para Alcover e Gil (2002) uma cultura colaborativa, é entendida como ao tipo de cultura em que a dinâmica do trabalho colaborativo entre os membros do grupo, de maneira sistemática e sustentada no decorrer do tempo, gera na equipe a responsabilidade compartilhada pela realização dos objetivos institucionais, e pela instalação da visão de aprendizagem em grupo.

Outro ponto importante destacado por Luiz et al. (2021) é que, a cultura colaborativa no cotidiano das atividades escolares não surge espontaneamente, ou seja, é necessário que sua instauração seja promovida através de atividades realizadas por toda a equipe escolar. Segundo as autoras:

Para realizar processos que levem a escola a uma cultura colaborativa – desfazendo qualquer postura de isolamento –, é preciso compreender que

mudanças só são possíveis por meio de um trabalho colaborativo, iniciando - se pela figura do diretor e estendendo para toda a equipe, por meio de processos de aprendizagens profissionais colaborativas (LUIZ et al., 2021, p. 46).

Para Luiz et al. (2021), nesse contexto, é importante também compreender a diferença entre trabalho em equipe e trabalho colaborativo, uma vez que essas práticas não são tão fáceis de distinguir na prática.

Essa necessidade de identificação do tipo de trabalho que vem sendo desenvolvido pela equipe escolar, na perspectiva de uma gestão democrática participativa, possibilita compreender se a participação dos diferentes membros da comunidade está pautada apenas em um trabalho em conjunto, onde os indivíduos executam as ações definidas pelo diretor, ou se as intervenções do grupo são participativas, trazendo para as ações o protagonismo dos sujeitos.

Para o entendimento de como a cultura colaborativa pode contribuir para a efetivação da gestão democrática, Fullan e Hargreaves (2000) em seu trabalho, nos mostram que a colaboração no ambiente escolar, está associada a normas e oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira. Essa colaboração traz impactos significativos sobre as incertezas das atividades desenvolvidas pela equipe escolar, que muitas vezes estão relacionadas ao trabalho.

Nessa perspectiva, para Damiani (2008), no processo de colaboração, busca-se uma liderança compartilhada, com confiança mútua e corresponsabilidade nas atividades e ações que são realizadas pelos membros da equipe, através do apoio de todos para alcançar os objetivos da instituição que são discutidos no coletivo, e pelo estabelecimento de relações horizontalizadas. Assim, para Dias (2016, p. 8):

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) também nos mostra que a cultura colaborativa, quando passa a fazer parte da escola, possibilita ganhos significativos, pois ela proporciona a compartilhar tempos e espaços de aprendizagem, a socialização dos conhecimentos, das habilidades e dos interesses de seus membros, que trazem como consequência o respeito com o outro, o tempo de ouvir o outro, além das trocas de ideias para encontrar soluções. Nessa perspectiva, Luiz et al. (2021, p. 48) aponta que

Nesse modelo de trabalho ocorre um processo de nova construção do conhecimento, em que os saberes e as experiências dos membros do grupo são retroalimentados, discutidos e reformulados, gerando, assim, novas propostas de melhoria. Isso ocorre devido à validação de propostas feitas pelo grupo, tornando mais seguras as realizações, com favorecimento a novas práticas pedagógicas na instituição escolar.

Assim, para as autoras, a implementação da cultura colaborativa no contexto escolar favorece o compromisso e o aperfeiçoamento contínuo, possibilitando a descoberta de novas maneiras de melhoria da prática, tanto dentro como fora da escola. Essa cultura também cria comunidades independentes de mudanças impostas externamente, gerando novas posturas diante de desafios, aos quais a sensação de isolamento e a incerteza decorrente deste visa encorajar (LUIZ et al., 2021).

Ao compreender as possibilidades de participação da comunidade na gestão democrática participativa na escola, através da implementação de atividades voltadas para o diálogo, o trabalho coletivo e a implementação da cultura colaborativa, faz-se necessário identificar quais formas de participação da comunidade escolar nesse processo.

A partir do entendimento dos processos e dos canais que possibilitam a participação da comunidade escolar na gestão democrática, cabe ao diretor, responsável primeiro pela organização da escola, facilitar essa participação através de sua liderança e das ações realizadas.

Isso nos mostra que não basta executar as tarefas administrativas burocráticas da escola, é preciso também ter um olhar voltado para a prática pedagógica, e é através da colaboração de todos os membros da escola que esses objetivos podem ser alcançados.

Assim, dentro dessa perspectiva da participação da comunidade na gestão escolar mediada pela liderança do diretor, com o intuito de promover e efetivar a gestão democrática participativa nas escolas, torna-se necessário compreender o que esses diretores compreendem ser as informações, saberes e conhecimentos sobre a gestão democrática participativa.

Para tanto, é preciso entender, dentro do referencial teórico com base nos estudos de Bernard Charlot, o que é a Relação com o Saber e como essa teoria nos apresenta os conceitos de saberes e conhecimentos, que serão apresentados no decorrer do próximo capítulo.

2 - DA RELAÇÃO COM O SABER

Para a construção teórica do objeto de estudo desta pesquisa, que são os saberes dos diretores escolares em relação à gestão democrática participativa, tomou-se como principal referência alguns conceitos apresentados na teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot. A teoria da Relação com o Saber originou-se pelos estudos realizados por Charlot e sua equipe de pesquisa Escol (Educação, Socialização e Comunidades Locais), sobre alunos em situação de fracasso escolar, a partir da década de 1980.

Em sua elaboração, Charlot (2000) apresenta um diálogo crítico com as formas que o fracasso escolar era visto, com base na teoria da deficiência cultural e nas teorias da reprodução social, onde segundo o autor, essas teorias estão pautadas nos estudos de uma “sociologia sem sujeito”, com base na Sociologia das décadas de 1960 e 70 (FERREIRA, 2006).

Segundo Viana (2003), Charlot e sua equipe buscavam novas perspectivas para analisar a problemática do fracasso escolar, através 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, sem também deixar de serem sociais.

Com isso, a teoria da Relação com o Saber 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, sendo essa forma de leitura antes de tudo, uma postura epistemológica e metodológica. (CHARLOT, 2000; 2007).

A partir dessa perspectiva, Charlot (2000) propõe uma sociologia do sujeito, que tem como base o diálogo com a psicologia lacaniana, que estabelece como princípio que toda a relação de mim comigo mesmo passa pela minha relação com o outro. Charlot (2000, p. 38) afirma que “a experiência escolar é a do sujeito e uma sociologia da experiência escolar deve ser uma sociologia do sujeito”.

Com base nessa perspectiva que a teoria da Relação com o Saber apresenta as diferentes maneiras pelas quais o sujeito aprende, ponto importante para o escopo desta pesquisa, conforme será apresentado nos tópicos deste capítulo.

2.1. CONCEITOS E DEFINIÇÕES

As definições da Relação com o Saber, segundo Lira (2015, p. 57), ao citar a declaração do próprio Charlot (2000), “encontram-se no contexto de um quadro conceitual e teórico ainda

embrionário”.

Em 1982, Charlot apresentou a seguinte definição: “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).

Essa definição está pautada na acumulação de Relações com o Saber, de maneira intuitiva, onde ocultava a ideia essencial de relação. Segundo Charlot (2000, p. 80, grifos meus): “Pode-se, se assim se quiser, conservar essa definição, sem esquecer, no entanto, que a relação com o saber é **um conjunto de relações** e, não, uma acumulação de conteúdos psíquicos, e estendendo-se a definição para além do saber-objeto e da escola”.

Já no ano de 1992, foi apresentada a seguinte 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 meus).

Nessa definição, Charlot apresenta uma preocupação com o rigor formal da definição de sua teoria. Segundo o autor:

Essa definição tem o mérito de enfatizar a noção de relação, mas apresenta dois defeitos: por um lado, é tão formal, que tem-se revelado pouco operatória; por outro lado, oculta, desta vez, a pluralidade das relações. Pode-se, se assim se quiser, conservar essa definição, porém, com uma correção: **a relação com o saber é um conjunto de relações...** (Charlot, 2000, p. 80, grifos meus).

Conforme indicado por Lira (2015), a partir de várias análises desenvolvidas e pela insatisfação com as definições apresentadas até o ano de 2000, Charlot reconstruiu outras definições da Relação com o Saber:

Pode-se, também, a partir das análises desenvolvidas nas páginas que precedem, construir uma outra definição (ou várias...). Eu poderia adotar estas:

- 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;
- A relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com “o aprender” e o saber;
- Ou, sob uma forma mais “intuitiva”: a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p. 80-81).

Sobre esse aspecto, Souza (2011), ao entrevistar Charlot, confirma que o autor apresenta diferentes tipos de definição, uma vez que o importante ao se pensar sobre a Relação com o Saber

está nos questionamentos que essa nos possibilita, e que as definições vêm com as pesquisas propiciadas desses questionamentos:

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 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).

A partir dessa reflexão, onde a Relação com o Saber é entendida como a relação entre diferentes aspectos, que leva o sujeito a aprender sobre a sociedade e o ambiente em que está inserido, através de suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo, que podemos analisar, como parte do desenvolvimento desta pesquisa, quais os saberes dos diretores escolares em relação à gestão democrática participativa.

2.2. TIPOS DE RELAÇÃO COM O SABER

Dentre as diferentes definições da Relação com o Saber apresentadas por Charlot (2000), para o escopo desta pesquisa, será utilizada a seguinte definição: “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).

Lira (2015, p. 59) em seus estudos, nos mostra que “procurar saber supõe instalar-se em um determinado tipo de relação com o mundo, que pode ser distinto em diferentes ambientes de aprendizado”.

A autora também nos fala que, dentro da teoria da Relação com o Saber, Charlot aponta três aspectos que são considerados relevantes: o epistêmico, o de identidade e o social. Para Lira (2015, p. 59), são esses aspectos que permitem compreender as Relações com o Saber trabalhadas por Charlot, uma vez que o autor salienta que o sujeito é formado 100% de cada um deles, que se constituem uns nos outros.

2.2.1 Relação Epistêmica com o saber

A relação epistêmica com o saber é antes de tudo uma relação com o aprender, ou seja, aprender é passar da não-possesão à posse, da identificação de um saber virtual a sua apropriação real

(CHARLOT, 2000). Com isso, parte-se do princípio de que o “aprender” tem significados diferentes para os sujeitos, ou seja, aprender não significa a mesma coisa para todos (CHARLOT, 2000; LIRA, 2015).

Segundo Lira (2015, p. 59) entender a relação epistêmica que um sujeito possui com o saber é compreender a natureza da atividade que se denomina “aprender” para esse sujeito. Assim, Charlot destaca três maneiras de relação epistêmica com o saber que são a relação com um saber objeto, a relação com o saber executada pelo corpo e a relação com um dispositivo relacional.

Para Charlot (2000), a relação com um saber-objeto ocorre quando o aprender apropria-se de um objeto virtual, no caso, o saber encarnado em objeto empírico (livros), abrigado em locais (escola), possuído por sujeitos que já percorreram o caminho (docentes).

Assim, aprender é então “colocar as coisas na cabeça”, é a atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas que sua existência está depositada em objetos, locais e pessoas. E para que o sujeito aproprie-se do saber, é necessário primeiro que esse o produza, encontrando sentido nas informações advindas do mundo ao seu redor.

Já a relação com o saber executada pelo corpo, ocorre quando o aprender pode ser também a dominação de uma atividade ou capacidade de utilizar um objeto de maneira pertinente, ou seja, “Não é mais passar da não-possesão a posse de um objeto (o “saber”), mas, sim, do não-domínio ao domínio de uma atividade. Esse domínio se inscreve no corpo” (CHARLOT, 2000, p. 69).

Dentro dessa perspectiva, “o corpo é um lugar de apropriação do mundo, um conjunto de significações vivenciadas, aberto a situações reais, mas também virtuais” (CHARLOT, 2000, p. 69). Charlot (2000) chama esse processo epistêmico em que o aprender é o domínio de uma atividade engajada no mundo de imbricação do Eu na situação. Como exemplificação desse processo, Charlot (2000) nos apresenta a seguinte situação:

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 (metacognitiva) e designar a atividade através de um substantivo que lhe dá a aparência de um saber-objeto: aprender a nadar será aprender ‘a natação’, aprender a fazer adições ou a utilizar um computador tornar-se-á aprender ‘a adição’ ou ‘a informática’ (CHARLOT, 2000, p. 69).

E por fim, a relação com um dispositivo relacional ocorre quando o aprender está sob a forma de domínio de uma relação com o outro, através de atividades como mentir ou ajudar alguém; e de uma relação consigo mesmo, através de atividades como persistir (CHARLOT, 2000; LIRA, 2015).

Neste caso, como no caso anterior, segundo o autor, “aprender é passar do não-domínio para o domínio e, não, constituir um saber-objeto” (CHARLOT, 2000, p. 70). Aprender nessa

perspectiva “significa, então, entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 70).

Para Lira (2015, p. 61), “aprender a regular essa relação com os outros e consigo mesmo é fundamental para que se possa seguir na vida”. Assim, 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 denominado *distanciação-regulação*, onde o sujeito epistêmico aparece como afetivo e relacional.

2.2.2. Relação de Identidade com o saber

Charlot (2000) nos mostra que toda a relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica, enquanto relação de um sujeito com o seu mundo e com uma forma de apropriação do mundo. Com isso, a relação de identidade com o saber é aquela em que o processo de “aprender” constitui uma construção de si mesmo, uma construção da identidade do sujeito onde

Aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.
Toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do “aprender”, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si (CHARLOT, 2000, p. 72).

Segundo Lira (2015), essa concepção levou Charlot a assumir uma postura na qual a educação deveria ter como objeto os processos que levam o sujeito a adotar uma relação com o saber, ao invés de apenas processos de acumulação de conteúdos intelectuais. É diante da construção da relação com o saber que o outro mantém um papel de extrema importância diante de sua atuação.

Nesse aspecto, Charlot (2000, p. 72) nos fala 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.

A esse respeito, Charlot (2000, p. 72) nos fala que, “por fim, a relação que eu mantenho com uma pessoa está ‘sob o olhar’ de um outro virtual que contribui para regulá-la: diz-me quão

grande é esse amor, quão legítimo é esse ódio, quão nobre é essa dedicação”.

2.2.3. Relação Social com o saber

No que se refere à relação social com o saber, Lira (2015, p. 61) nos apresenta que essa “exprime as condições sociais do indivíduo e as relações sociais que estruturam a sociedade na qual esse indivíduo está inserido”. Charlot (2000, p. 73) enfatiza que

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.

Outro ponto apresentado por Lira (2015) é que o estabelecimento de uma relação com o saber por um sujeito, que corresponda com sua identidade social, não significa que existe uma relação causal entre elas, uma vez que a relação com o saber também é singular do sujeito com o saber.

Charlot (2000) ressalta dois pontos importantes dentro da relação social com o saber. O primeiro é o fato de que a análise da relação social com o saber não deve ser feita separadamente da análise das dimensões epistêmicas e identitárias, mas sim, através delas.

O segundo ponto é que, essa análise deve ocupar-se de histórias sociais, e não somente de posições ou trajetórias do sujeito, aqui entendidas como deslocamento entre posições. Charlot (2000, p. 74) enfatiza que “a questão em debate é a do aprender enquanto modo de apropriação do mundo e, não, apenas, como modo de acesso a tal ou qual posição nesse mundo.”

A partir dos pressupostos apresentados, Lira (2015) aponta que é possível verificar que as dimensões com a relação com o saber constituem-se umas nas outras, e ao fazer referência à identidade do sujeito, é importante lembrarmos da participação do outro, tanto externo como o interiorizado, nessa construção. A autora também ressalta que a respeito da construção de si através do outro, a teoria da Relação com o Saber de Charlot (2000) adota uma postura epistemológica, na qual o sujeito é concebido como um ser inacabado.

Assim, o sujeito nasce inacabado, mas, a partir do momento em que está inserido no mundo habitado por seres humanos, esse mundo lhe proporciona um patrimônio o qual sua apropriação irá torná-lo também um ser humano (CHARLOT, 2000; LIRA, 2015).

2.3. PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA

Charlot apresenta, no decorrer de seus estudos, uma perspectiva antropológica que permite fundar e situar as bases nas quais sua teoria apoia-se, umas em relação às outras, de maneira

justaposta, onde lhe é permitido a organização do campo problemático da noção (CHARLOT, 2001).

Nessa proposição, Charlot (2007, p. 56) ressalta 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.”

O autor também coloca que ao nascer, o indivíduo está desprovido de humanidade, pois esta é exterior a ele. Esse indivíduo que nasce inacabado, em um mundo que preexiste a ele e que já se apresenta estruturado, está aberto às transformações, através do encontro do humano sob a forma de outros homens e de tudo o que a espécie humana construiu anteriormente a ele (CHARLOT, 2001; 2007). Para Charlot (2007, p. 56-57):

O que é humano é o conjunto do que a espécie humana produziu ao longo de sua história: práticas, saberes, conceitos, sentimentos, obras, etc. A cria da espécie humana não se torna homem se não se apropriar, com a ajuda de outros homens, dessa humanidade que não lhe é dada no nascimento, que é, no início, exterior ao indivíduo.

Assim, o indivíduo se transforma em sujeito humano através da apropriação do humano já presente no mundo, por meio de suas relações com outros sujeitos. Para Charlot (2000; 2001; 2007; 2014) a educação é essa apropriação, sempre parcial, do humano por cada indivíduo. O autor nos mostra que esse processo de apropriação do mundo está diretamente ligado à obrigação de aprender. Em suas palavras:

Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela).

Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. 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).

Neste ponto, é importante nos atentarmos para o fato de que, no interior da teoria da Relação com o Saber, Charlot (2000) faz uma distinção entre a noção da relação com o saber da noção da relação com o aprender (FERREIRA, 2006; LIRA, 2015). Para Charlot (2000), a questão do aprender carrega um sentido mais amplo que a do saber em dois sentidos.

O primeiro está pautado no fato de que existem diferentes maneiras de aprender que não

constituem na apropriação de um saber, entendido como um conteúdo de pensamento enunciável pela linguagem. O segundo está pautado no fato de que, no processo no qual procura-se adquirir saberes, mantêm-se relações com o mundo que superam o saber em si (CHARLOT, 2000; FERREIRA, 2006). Nessa perspectiva, Lira (2015, p. 50-51) nos fala que

[...] existem, por exemplo, certas aprendizagens que implicam a necessidade do domínio da linguagem para a apropriação de enunciados que só podem existir através das palavras, enquanto outros tipos de aprendizagens requerem o domínio corporal de uma atividade. Aprender também pode configurar-se como domínio de certas formas de relacionamento com os semelhantes. O que é destacado como relação com o saber é, portanto, mais específico do que a relação com o aprender, tratando-se da relação com o conhecimento em seus formatos de objetos epistêmicos, conteúdos intelectuais.

Para Ferreira (2006), ao interpretar as ideias de Charlot, a relação com o aprender é mais ampla uma vez que existem diferentes tipos de aprendizagens que são requeridas pela vida social, como as regras de convivência, a vestimenta, os relacionamentos com nossos pares. Ao que se refere a Relação com o Saber, esta, está circunscrita às relações com o aprender nas quais estão envolvidas a atividade da razão, como a aprendizagem de conceitos, conteúdos de pensamentos e argumentações específicas em determinados campos de conhecimento.

Nessa perspectiva, Charlot (2001) apresenta algumas proposições que possibilitam o esclarecimento entre a questão do aprender e a da Relação com o Saber:

- Aprender é um movimento interior, que não pode existir sem o exterior. Nessa proposição, o autor deixa claro que ninguém pode aprender no lugar do outro, mas que o outro somente aprende a partir de solicitações externas.

- Aprender é uma construção de si, que só é possível pela intervenção do outro, onde o ensinar é a ação do outro que só tem êxito se encontrar um sujeito em construção.

- Toda a relação com o saber é também relação consigo, onde aprender envolve uma relação simultânea indissociável daquele que aprende com o que ele aprende e com ele mesmo.

- Toda relação com o saber também é relação com o outro. Charlot (2001, p. 27) nos mostra que este outro está presente no processo de aprender sob três formas: como mediador do processo, que pode ser os pais, professores ou o autor do livro didático, sendo que essa mediação também pode ocorrer quando o sujeito imita, identifica-se e opõe-se; como o “fantasma do outro que cada um carrega em si”, que é psiquicamente constituído como correlativo ao sujeito quando ele deixa de ser indistinto e coloca-se como sujeito; e o outro que existe como humanidade nas obras produzidas pelo humano ao longo de sua história. Essas três formas de manifestação do outro não existiriam umas sem as outras, pois ambas se apoiam.

- Toda relação com o saber é também relação com o mundo, onde o sujeito não interioriza

passivamente o mundo que lhe é oferecido, ele o constrói.

- Aprender é uma relação entre duas atividades. Charlot (2001, p. 28) nos fala que essas atividades são “a atividade humana que produziu aquilo que se deve aprender” e “a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja”. Nesse aspecto, para a apropriação de um saber, é necessário introduzir-se nas relações que permitiram produzi-lo, não de maneira a repetir a própria atividade, mas sim, adotar a postura que corresponde à mesma.

- Toda relação com o saber é indissociavelmente singular e social, onde aprender é um processo singular, desenvolvido por um sujeito. No entanto, esse sujeito é um sujeito social, e aquilo de que ele se apropria foi construído por uma atividade estruturada em relações sociais.

2.4. INFORMAÇÃO, CONHECIMENTO E SABERES

No escopo da teoria da Relação com o Saber, Lira (2015) destaca que a partir deste ponto, é importante esclarecer que, no decorrer da teoria de Charlot, a diferença entre informação, conhecimento e saber precisa ser compreendida. Para fazer essa distinção, Charlot (2000) tem como base o trabalho de J.M. Monteil de 1985 e Schlanger de 1978.

Assim, a informação, segundo J.M. Monteil (apud Charlot, 2000, p. 61), é um dado exterior ao sujeito que pode ser armazenado, inclusive em banco de dados, e está “sob a primazia da objetividade”. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal que está ligada a uma atividade de um sujeito, que é provido de qualidades afetivo-cognitivas, e como tal é intransferível, e está “sob a primazia da subjetividade”.

Já o saber é uma informação de que o sujeito se apropria, sendo que nesse ponto de vista, é também conhecimento desvinculado do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo” (CHARLOT 2000, p. 61).

Vianna (2003) e Silva (2021), ao apresentarem as distinções entre informação e saber, pautados em Charlot, nos falam que tanto a informação quanto o saber estão “sob a primazia da objetividade”, ou seja, estão fora do sujeito e podem ser armazenados em dispositivos ou bancos de dados, de maneira que podem ser transmitidos através de materiais como livros e outros tipos de publicações. Porém, o saber distingue-se da informação porque traz a marca da apropriação pelo sujeito, aproximando-se assim da noção de conhecimento.

Para Charlot (2000, p. 61), “o saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e torna-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem”.

Para Silva (2021, p. 100), com base na teoria de Charlot, o que difere a informação do saber

é a produção de sentido que o sujeito estabelece sobre a informação, uma vez que esta permite ao sujeito produzir ou não sentido sobre ela, e nessa perspectiva, o sujeito produz saber.

Outro fator importante para o escopo desta pesquisa, em relação à distinção entre informação, conhecimento e saber, com base em Silva (2021), é que na atualidade esses três termos têm sido compreendidos como sendo a mesma coisa, com mínúsculas diferenças.

Isso se dá pelo fato de que, com às tecnologias de informação e comunicação à qual temos acesso atualmente, esse entendimento sobre informação, conhecimento e saber vem se instaurando pela rapidez e o volume com que as informações são disseminadas, sendo esses os critérios que levam a compreensão de que tudo é a mesma coisa, o que tem atribuído algumas confusões entre alunos, professores e demais profissionais da escola.

2.5. MOBILIZAÇÃO, ATIVIDADE E SENTIDO

A partir do entendimento de que o sujeito somente se apropria do mundo através do aprender, Lira (2015) nos mostra que é por meio da experiência que o sujeito tem contato com as diferentes maneiras de aprender. Essas maneiras podem ser a aquisição de um saber específico relacionado a um conteúdo intelectual, a dominação de um objeto ou atividade e as formas de relacionamento com os outros no mundo, promovendo assim, o real sentido para determinadas ações. Sobre o “aprender”, Charlot (2008, p. 178) nos fala que

Do princípio fundamental que só se humaniza quem se apropria da "humanidade" (ou “humanidade”), construída pela espécie no decorrer de sua história coletiva, pode-se deduzir que só se torna ser humano quem aprende. Aprender não é uma escolha, é uma necessidade imprescindível para o ser humano viver. Portanto, espontaneamente o ser humano quer aprender.

Segundo Dieb (2009), a teoria de Charlot nos mostra que todos somos capazes de aprender, uma vez que estamos em constante busca por novas formas de pensar e agir. O autor também nos fala que, segundo Charlot, por meio da aprendizagem, realizamos determinadas práticas, e estas nos possibilitam novas apropriações de saberes, o que nos levam ao sentimento de segurança e capacitação para agir sobre os diversos fatores dispersos na sociedade e no mundo.

Nesse aspecto, Lira (2015) nos fala, com base na teoria de Charlot, que nesse movimento complexo e sempre inacabado, onde o sujeito constitui-se através da relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, surge o desejo de aprender. É esse desejo que impulsiona o sujeito ao ato de aprender e conseqüentemente na direção do saber, uma vez que esse sujeito é colocado na direção do que o atrai, concretizando assim, através da interiorização, o que era uma simples

realidade externa.

A partir dessa perspectiva, Ferreira (2006) traz uma contextualização de alguns conceitos utilizados por Charlot:

Aprender implica desejo, movimento e atividade. As noções de mobilização, de desejo e de atividade dos sujeitos são importantes para a compreensão da relação destes com o aprender. Como seres incompletos e inacabados, somos sujeitos que desejam se completar, aprender no mundo e sobre o mundo (FERREIRA, 2006, p. 23).

Com isso, Charlot (2000; 2007) afirma que o movimento para o aprender é aquele induzido pelo desejo, devido ao fato da incompletude do homem, uma vez que se o sujeito se tornar algo completo e acabado, ele deixa de ser um sujeito e passa a ser um objeto. Assim, através do desejo de aprender que o autor apresenta os conceitos de mobilização, atividade e sentido.

2.5.1. Mobilização

O conceito de mobilização, segundo Charlot (2000), demanda a ideia de movimento. Neste ponto, Charlot (2000; 2007) enfatiza a diferença entre motivação e mobilização, sendo que 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.

Neste ponto, compreende-se que a mobilização não depende diretamente da motivação para ocorrer. Para Ferreira (2006) o sujeito mobiliza-se para uma atividade quando deseja tanto entrar como permanecer nela, uma vez que essa adquire sentido e valor para ele. Segundo a autora, trata-se de um desejo que, pela própria condição de incompletude humana, jamais será plenamente satisfeita.

Charlot (2007) também enfatiza que a mobilização só ocorre quando o aprender tem um sentido para o sujeito, que pode produzir prazer, responder a um desejo. Nesse aspecto, são abordados dois conceitos relacionados à mobilização que são o móbil, que está vinculado a resultados esperados; e os recursos, que são os trunfos, às formas de diferentes ordens que se dispõe e que são acionados (VIANA, 2003). Esses dois conceitos estão relacionados à razão para agir.

2.5.2. Atividade

O conceito de atividade, segundo Charlot (2000), implica em um conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam alcançar uma meta, onde o autor remete-se ao trabalho de Rochex de 1995, e de Leontiev de 1975. Segundo Ferreira (2006, p. 24), com base na teoria de

Charlot,

O termo atividade implica em ações práticas e contextualizadas, resultantes da mobilização de sujeitos particulares. Supõe trocas entre os sujeitos e destes com o mundo. Só faz sentido para um sujeito particular algo que lhe acontece se tem relação com as outras coisas de sua vida, “se produz inteligibilidade”.

Neste ponto, Charlot faz uma distinção entre atividade de prática e de trabalho, uma vez que esses termos são apenas parcialmente intercambiáveis por não significar a mesma coisa. Segundo Viana (2003), nas atividades enfatiza-se a ideia de móveis, para acentuar também a centralidade da noção de sujeito, sem desconsiderar que a atividade humana se processa num contexto que implica em trabalho e práticas.

2.5.3. Sentido

O conceito de sentido na teoria de Charlot, segundo Viana (2003), propõe uma definição na qual são considerados três aspectos nos quais destaca-se o que é significativo ou tem sentido, o que produz inteligibilidade sobre algo, e o que aclara algo no mundo.

De maneira sucinta, Charlot (2000, p. 56) 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”.

Viana (2003) aponta, em relação à definição de sentido, a necessidade de introduzir a dimensão de desejo, que para Charlot (2000, p. 57), “pode-se dizer que fazem sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscrevem nesse nó de desejos que o sujeito é”. Viana (2003) também nos mostra a distinção apresentada por Charlot entre sentido enquanto desejabilidade e sentido enquanto significação.

Neste aspecto, Ferreira (2006, p. 25), ao citar o trabalho de Basso (1998) nos apresenta uma distinção entre sentido e significado, onde

O significado é uma dimensão elaborada independente da relação particular do sujeito com o significado da ação, fato ou atividade em si. Já o termo sentido depende diretamente da subjetividade dos sujeitos, ou seja, da relação do sujeito com a significação da ação.

Para Ferreira (2006) as ideias apresentadas por Basso (1998) se aproximam das ideias de Charlot (2000) no que tange ao fato de que, “quando o significado das ações, das atividades e dos signos são apropriados pelos sujeitos envolvidos no contexto, eles passam a atribuir a essas ações sentido correlato ao seu significado” (FERREIRA, 2006, p. 25). Outro ponto destacado é que o sentido não é estático. Segundo Charlot (2000, p. 57):

Finalmente, vale destacar que a questão do sentido não está resolvida de uma vez por todas. Algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo.

Assim, com base nas definições apresentadas sobre o sentido, este modifica-se a partir da relação que o sujeito estabelece, em seu processo de aprender, no decorrer da apropriação do significado das ações.

2.6. AS FIGURAS DO APRENDER, INVENTÁRIO DO SABER E A POSIÇÃO SOCIAL DO SUJEITO

Após a compreensão desses conceitos, que estão interligados a necessidade e o desejo de aprender, Dieb (2009) aponta que, segundo Charlot, a aprendizagem não acontece apenas de uma maneira, e o ato de aprender assume muitas formas, que foram denominadas por Charlot de figuras do aprender.

Assim, “as figuras do aprender são, portanto, configurações sob as quais o ato de aprender se apresenta e que concernem a objetos, atividades e/ou sentimentos e experiências os mais variados possíveis” (DIEB, 2009, p. 15). Nas palavras de Charlot (2008, p. 178-179).

Essas “formas de aprender” podem ser interligadas, o que ocorre quando uma delas induz em outras efeitos de “intersignificação”; mas nem sempre acontece isso e, em todo caso, elas permanecem diferentes, heterogêneas e, às vezes, concorrentes. Portanto, pretender agrupá-las em uma só categoria, denominada “saber”, mesmo que se construa subcategorias, é pouco pertinente; e, ao fazê-lo, corre-se o risco de que as formas dominantes do aprender imponham suas lógicas específicas às outras.

Nessa perspectiva, segundo Viana (2003) e Dieb (2009), Charlot classificou as figuras do aprender a partir de uma perspectiva epistêmica com o saber, com ênfase em processos e atividades implicados em cada tipo de aprender. Como exemplo, pode-se verificar a diferença entre aprender a nadar como domínio de uma prática, e aprender sobre natação como um conjunto de enunciados, pois esses dois tipos de aprendizagens constituem relações epistêmicas diferentes com o saber.

Com isso, as principais figuras do aprender classificadas por Charlot (2000) são:

- Aprender saberes-objetos, que é o próprio saber, “enquanto objetivado, isto é, quando apresentado como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento (a modo da Ideia de Platão)” (CHARLOT, 2000, p. 75) e objetos-saberes, que é onde o saber está incorporado, como livros e monumentos artísticos;

- Aprender uma atividade, através de objetos cujo uso deve ser aprendido, que abrange a

capacitação para utilizar um determinado objeto de forma pertinente, que envolve o conhecimento prévio da utilização deste para realizar uma atividade, desde aqueles mais familiares, como escova de dentes, até os mais elaborados, como computador. Para utilizarmos esses objetos, primeiramente precisamos aprender a lidar com eles, para depois fazermos uso deles (CHARLOT, 2000; DIEB, 2009). Aqui também entram as atividades a serem dominadas, que abrange apropriação de experiências e práticas, como por exemplo aprender a dirigir um carro, onde é necessário que se pratique para obter um bom resultado (CHARLOT, 2000; DIEB, 2009; VIANA, 2003);

- Aprender dispositivos relacionais, que são compostos por formas relacionais das quais se devem apropriar, e que se constroem gradativamente, como por exemplo as relações amorosas ou conviver em ambientes sociais diferentes (CHARLOT, 2000; DIEB, 2009; VIANA, 2003).

A partir da definição das figuras do aprender, Ribeiro (2012) e Reis (2012) no desenvolvimento de seus estudos, nos mostram que Charlot e sua equipe desenvolveram uma postura investigativa a partir da criação de uma metodologia de pesquisa denominada de inventário ou balanço do saber.

Segundo Reis (2012) e Souza (2016) o inventário ou balanço do saber é um instrumento de pesquisa elaborado e aprimorado por Charlot e sua equipe, que consiste na produção de um texto individual pelos estudantes, a partir de um enunciado previamente apresentado, e que os leva a refletir sobre o que aprenderam em diferentes contextos, com quem aprenderam e o que consideram importante.

Nessa perspectiva, para o escopo desta pesquisa, os textos elaborados pelos sujeitos da pesquisa foram suas reflexões, apresentados a partir de suas falas durante as atividades síncronas realizadas, a partir de um enunciado apresentado, conforme apresentado no Capítulo 3 - Metodologia.

Para Charlot (2000), “assim definida, a problemática da relação com o saber implica uma certa metodologia: a pesquisa visa identificar processos e, em seguida, construir constelações (configurações, tipos ideais), e não categorizar indivíduos”.

Neste sentido, segundo Rosa (2020) e Ribeiro (2012), com base em Charlot, a análise desenvolvida sobre os textos produzidos consiste na identificação de elementos que assegurem as relações de sentidos e significados, a partir do agrupamento desses elementos em constelações. Esse termo, conforme apresentado por Charlot (2000, p. 86), foi introduzido em sua equipe de

pesquisa por Elisabeth Bautier, e pode ser significado como “zona de aglomeração de propósitos”⁴.

Segundo Charlot (2001, p. 24) as constelações são construções teóricas que abrangem coerências constatadas entre os dados empíricos, e que essas podem ser apresentadas sob a forma de tipos ideais. Esses tipos ideais, 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.

Assim, conforme apresentado por Silva (2021), a construção das constelações identifica os temas que o pesquisador, com base na teoria da Relação com o Saber, considera importante para a compreensão dos sentidos e significados que os participantes da pesquisa produzem, a partir das relações com as diversas figuras da Relação com o Saber.

Compreender as figuras do aprender e qual a metodologia de pesquisa desenvolvida por Charlot e sua equipe é indispensável para essa pesquisa, uma vez que é a partir das figuras do aprender, dos sentidos e significados que é possível identificar os elementos que servirão como base para a construção das constelações.

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 essa pesquisa a posição social que o sujeito ocupa nesse processo, no caso, a função de diretor de escola. 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 a compreensão da distinção entre posição objetiva e posição subjetiva, Charlot (2000) argumenta que a noção de posição remete primeiramente a lugar, no sentido de espaço, e também à de postura, no sentido de corporeidade. Assim, 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.

Segundo Charlot (2000, p. 22), “o lugar objetivo, que pode ser descrito de fora, pode ser

⁴ ANDRADE, Ludmila Thomé de. Les discours et les lieux de formation des enseignants de langue maternelle - du savoir savant aux savoirs professionnels. Orientador: Elisabeth Bautier. 1996. Tese (Doutorado em Sciences de L'education) - Université de Paris VIII.

reivindicado, aceito, recusado, sentido como insuportável. Pode-se também ocupar outro lugar na mente e comportar-se em referência a essa posição imaginária”. Neste caso, não basta apenas saber a posição social de um sujeito, faz-se também necessário questionar-se sobre o significado que ele 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”. A posição social subjetiva implica todo um trabalho de interpretação, de produção e de transformação de sentido em relação à posição social objetiva.

Esse ponto também pode ser visto, conforme indicado por Charlot (2014) no processo de aprender, devido a sua posição social dentro de um determinado contexto, através de sua aprendizagem ocorrida pela sua ocupação subjetiva nesse papel.

Com base nas proposições teóricas apresentadas por Charlot no desenvolvimento de sua teoria sobre a Relação com o Saber, onde é possível compreender as diferentes relações que o sujeito estabelece nos processos de aprender e de se posicionar no mundo que podemos compreender, para o escopo desta pesquisa, quais são os saberes dos diretores de escola em relação à gestão democrática participativa.

É através do desejo de aprender e de suas relações com as diferentes figuras do aprender que esses diretores se constituem como sujeitos e ocupam sua posição, tanto objetiva como subjetiva, frente aos desafios e dificuldades apresentadas no contexto escolar.

Também é importante refletirmos sobre o fato de que, a função de diretor é uma relação com o saber executada pelo corpo, uma vez que se aprende a ser diretor, em muitos casos, sendo diretor, ou seja, é no exercício da função que muitos sujeitos aprendem a ser diretor escolar.

Com base nesses estudos, podemos pensar sobre a figura do diretor de escola através de sua história de vida, que em nossa sociedade inicia-se na escolha da profissão 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 essa está atrelada ao sujeito como um todo, ou seja, todas essas relações apresentadas são importantes para a concepção que esse sujeito faz de sua profissão.

Temos também que nos atentarmos ao fato de como esses diretores compreendem no seu cotidiano o que é informação, conhecimento e saber, principalmente em relação ao entendimento de alguns pontos como a participação e a gestão democrática, a gestão compartilhada, o diálogo e o trabalho coletivo, os colegiados da escola, e as práticas escolares democráticas.

Esses são pontos que, através da relação que esses sujeitos estabelecem com o mundo, com os outros e consigo mesmos os modificam e os levam à construção de seus saberes, através do

sentido e dos significados atribuídos a esses temas, que serão abordados no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e segundo Mascarenhas (2012, p. 46), essa é utilizada quando se quer descrever o objeto de estudo com mais profundidade. Nesse tipo de pesquisa, os dados são levantados e analisados ao mesmo tempo, os estudos são descritivos voltados para a compreensão do objeto e o pesquisador tem influência sobre o que é pesquisado, pois essa é considerada fundamental.

Em relação a sua natureza, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, pois segundo Prodanov e Freitas (2013) proporciona a fixação dos objetivos e a formulação de hipóteses, que possibilitam descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto pesquisado, geralmente utilizado em pesquisas bibliográficas e estudos de caso, além de propiciar um planejamento flexível e o estudo dos temas sob diversos ângulos e aspectos.

Segundo Rosa (2020) as pesquisas realizadas com base na perspectiva da Relação com o Saber proporcionam também uma certa metodologia específica para análise dos dados, onde adota-se uma metodologia qualitativa ao mesmo tempo, uma abordagem quantitativa.

Isso ocorre, segundo a autora, pelo fato de que a análise consiste em “identificar elementos que sustentem as relações de sentidos e significados, os agrupando numa “constelação”, levando em conta para isso a frequência com que essas constelações se estabelecem e, desta forma, respondendo nossa questão de pesquisa” (ROSA, 2020, p. 21).

3.1 O UNIVERSO DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como base a participação nas atividades realizadas durante o ano de 2020, no Programa de Mentoria e Cooperação em Gestão Escolar, constituído em parceria entre o Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

Para o desenvolvimento desse programa piloto, foram realizados estudos pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC) da Universidade Federal de São Carlos, juntamente com membros da SEB/MEC, com a finalidade de compreender como a mentoria entre diretores escolares vem se desenvolvendo em diferentes países. Isso pelo fato de que, no Brasil, segundo constatação a partir dos resultados obtidos do questionário aplicado aos diretores escolares da Prova Brasil 2017, a grande maioria desses diretores já realizam a troca de informações a respeito de suas atividades na gestão escolar de maneira informal (INEP, 2018).

Com isso, o principal objetivo do Programa de Mentoria e Cooperação em Gestão Escolar foi a elaboração de uma metodologia específica para a mentoria de Diretores Escolares, com

perspectiva de uma cultura colaborativa, com vista a atuarem por meio de trocas de experiências entre pares, para enfrentar os desafios na execução das atividades atribuídas ao diretor escolar, pautadas nos eixos pedagógico, financeiro e administrativo (LUIZ et al., 2021).

Na fase inicial de desenvolvimento do Programa de Mentoria e Cooperação em Gestão Escolar foi utilizada a metodologia investigativa criada por Bernard Charlot e sua equipe acerca da teoria da Relação com o Saber. A premissa para essa investigação inicial pautou-se na necessidade de conhecer os principais pontos que os diretores escolares brasileiros consideram como importantes em sua atuação.

Com isso, a fase inicial contou com a aplicação de dois formulários online, através de convite eletrônico, encaminhado aos diretores escolares brasileiros, através de seus e-mails cadastrados na base do PDDE interativo. O primeiro formulário aplicado, com 2 questões norteadoras abertas, tinha como objetivo a identificação dos temas mais recorrentes referente às ações afirmativas e os problemas enfrentados pela escola.

O segundo formulário aplicado, com 40 questões norteadoras de múltipla escolha, tinha como objetivo aprofundar os temas identificados no primeiro formulário - Iniciativas, Legislação, Rotinas Burocráticas e Orientações; Ações Pedagógicas e Projeto Político-Pedagógico; Ações Pedagógicas de Ensino-Aprendizagem e Atividades Coletivas; Formação Continuada e Avaliações Externas; Currículo Escolar e Recursos Financeiros; Auxílios Externos e Parcerias; Infraestrutura e Patrimônio; Biblioteca, Segurança e Evasão Escolar; Colegiados da Escola; Gestão Democrática, Troca de Experiência entre Diretores, Violência e Participação das Famílias.

Tanto para o primeiro como para o segundo formulário, foram constituídas amostras a partir das respostas recebidas, que tiveram a preocupação de garantir a proporcionalidade em relação ao número de escolas e alunos de todas as regiões do país (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul).

Assim, as respostas obtidas da aplicação desses dois formulários online serviram como base tanto para que a equipe do Programa de Mentoria e Cooperação em Gestão Escolar realizassem pesquisas diferenciadas, como para a elaboração dos conteúdos teóricos e atividades do curso de formação intitulado “Oficina de Formação em Mentoria para Diretores Escolares”, que ocorreu entre os meses de março a junho de 2021.

Esse curso contou com 9 salas temáticas denominadas Sala temática 1 - Mentoria e as bases técnicas de apoio ao mentor; Sala temática 2 - Saberes dos diretores e a cultura colaborativa; Sala temática 3 - Comunicação e relações interpessoais; Sala temática 4 - Relação com a Secretaria de Educação/Políticas Públicas e os saberes dos diretores; Sala temática 5 - Projeto Político Pedagógico e a Pedagogia de Projetos; Sala temática 6 - Liderança do diretor de escola; Sala

temática 7 - Gestão financeira e as demandas de infraestrutura na escola; Sala temática 8 - Avaliação de aprendizagem, institucional e de larga escala e Sala temática 9 - Violências sociais e escolares: o desafio das relações cotidianas.

O recorte para esta pesquisa tem como foco as atividades que foram realizadas no decorrer do desenvolvimento da Sala Temática 2 - Saberes dos diretores e cultura colaborativa, que contou com a participação de 10 estados brasileiros, selecionados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

3.1.1 O Lócus da Pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi delimitado como recorte as atividades da Sala Temática 2 - Saberes dos diretores e cultura colaborativa. Essa sala temática foi realizada entre os meses de abril e maio de 2021, composta por 4 encontros síncronos no modelo de ensino remoto. Por se tratar de um programa piloto, essa sala temática como as demais que compõem o curso “*Oficina de Formação em Mentoria para Diretores Escolares*”, foi planejada no segundo semestre de 2020, e a cada encontro realizado suas atividades foram adequadas para atender às diferentes necessidades do grupo.

O material de estudos desta sala temática foi elaborado por Silva (2021) com base na teoria da Relação com o Saber de Charlot, através da utilização do Inventário do Saber. Essa metodologia segundo Rosa (2020) e Ribeiro (2012), desenvolvida por Charlot e sua equipe de pesquisa, é realizada através da análise desenvolvida sobre os textos produzidos pela questão ou enunciado previamente apresentado, identificando assim elementos que certifiquem as relações de sentido e significado com base no agrupamento desses elementos em Constelações.

Segundo Silva (2021, p. 99) para a elaboração do material de estudo, que traz como tema reflexivo os saberes dos diretores e a cultura colaborativa, foi feito o Inventário do Saber a partir das respostas dos diretores escolares obtidas no formulário online 1, onde foi possível identificar os temas e criar as Constelações que foram trabalhadas no decorrer da sala temática.

Com isso, o material de estudo foi composto por texto escrito, videoaulas previamente gravadas, e atividades síncronas e assíncronas disponibilizados na plataforma Moodle, que para este curso foi denominada de Sistema de Apoio ao Mentor - SAM. A ementa desta sala temática trouxe como pontos principais de estudo

Compreensão e produção de sentidos na relação entre informações, saberes e conhecimentos. Problematização dos saberes dos diretores sobre participação e gestão democrática. Saberes sobre os colegiados da escola: Conselho Escolar,

Conselho de Classe e Grêmio Estudantil. Problematização de práticas escolares democráticas e a cultura colaborativa (SILVA, 2021, p. 98)

Em cada um dos encontros foi trabalhado um assunto de forma a complementar o anterior, para a compreensão de seus participantes do que eles entendem sobre o que é informação, saber e conhecimento a respeito do tema central “o que é colaborar na escola”.

Conforme identificado por Silva (2021) no Inventário do Saber, foram criadas cinco Constelações que foram discutidas nas atividades síncronas realizadas, sendo essas: 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.

A distribuição dos encontros e das atividades realizadas, através da qual os participantes do curso de formação dizem saber a respeito dos temas apresentados, está presente no quadro 1.

Quadro 1: Distribuição dos encontros e atividades propostas para Sala Temática 2.

| Encontros | Atividades propostas | Tema do Encontro |
|---------------------------|---|--|
| 1º Encontro 27/04/2021 | 1º Momento: Feedback do encontro anterior referente a Sala Temática 1; Apresentação da Sala Temática 2; divisão dos participantes em pequenos grupos. 2º Momento: Discussão dos participantes em pequenos grupos sobre o que é colaborar na escola no âmbito da informação, do conhecimento e do saber. 3º Momento: Encontro dos participantes no grupão para apresentação da síntese do que foi discutido nos pequenos grupos. | - Informação, saber e conhecimento na perspectiva da teoria da Relação com o Saber; - O que é colaborar na escola. |
| 2º Encontro 29/04/2021 | 1º Momento: Feedback do encontro anterior referente a as atividades realizadas e postagens no SAM; Apresentação das Constelações relacionadas ao que é colaborar na escola; divisão dos participantes em pequenos grupos. 2º Momento: Discussão dos participantes em pequenos grupos sobre os temas das Constelações e a colaboração na escola no âmbito da informação, do conhecimento e do saber. 3º Momento: Encontro dos participantes no grupão para apresentação da síntese do que foi discutido nos pequenos grupos. | - O que são Constelações na da teoria da Relação com o Saber; - As cinco Constelações sobre colaboração na escola; - Informação, saber e conhecimento sobre cada uma das Constelações sobre colaborar na escola. |

| | | |
|---------------------------|--|--|
| 3º Encontro 04/05/2021 | 1º Momento: Reflexão sobre a sistematização das Constelações na perspectiva do colaborar na escola. 2º Momento: Discussão dos participantes no grupão sobre a sistematização e os saberes dos diretores sobre colaborar na escola na perspectiva das Constelações. | - Informação, saber e conhecimento sobre cada uma das Constelações sobre colaborar na escola; - Quais os saberes construídos, dentro da perspectiva da teoria da Relação com o Saber pelos participantes. |
| 4º Encontro 06/05/2021 | 1º Momento: Reflexão sobre saberes, concepções e conhecimentos a respeito do colaborar na escola. 2º Momento: Discussão dos participantes no grupão sobre os Saberes, concepções e conhecimentos a respeito do colaborar. 3º Momento: Finalização da Sala temática 2 | - Saberes, concepções e conhecimentos na perspectiva da teoria da Relação com o Saber a respeito do colaborar. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Para o desenvolvimento dos diferentes momentos dos encontros, foi utilizada a plataforma do *Google Meet*, na qual a sala geral foi chamada de grupão, e salas separadas pelo administrador da plataforma para as atividades em grupos menores chamadas de pequenos grupos.

Dentro dos pequenos grupos as participações foram conduzidas pela equipe de Apoio Teórico e Técnico (ATT), composta por membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC) e colaboradores do Programa de Mentoria e Cooperação em Gestão Escolar, pelo Professor da UFSCar responsável da sala temática e pela Professora da UFSCar coordenadora do curso.

No 1º e 2º encontro foi feita a divisão dos participantes em 5 grupos menores, que utilizaram os pequenos grupos para as reflexões sobre os temas apresentados. No 3º e 4º encontro, as atividades foram realizadas todas no grupão. Todos os encontros, assim como as atividades dos pequenos grupos foram gravadas, e essas gravações serviram de base para a coleta de dados.

3.1.2. Descrição das atividades do Grupão

O primeiro e o segundo encontro da Sala Temática 2 - Saberes dos diretores e cultura colaborativa ocorreram no final do mês de abril de 2021. No primeiro encontro, após o início da gravação da vídeo-aula, inicialmente foi feito o *feedback* das atividades realizadas na semana anterior, na finalização da Sala Temática 1. Após esse *feedback* inicial, foi feita a apresentação do Professor responsável pela Sala Temática 2, que seguindo a garantia do anonimato dos participantes, nesta pesquisa recebeu o pseudônimo de Professor UFSCar.

Para a introdução da teoria da Relação com o Saber de Charlot, o Professor UFSCar utilizou a metáfora da construção de um vaso, descrevendo o passo a passo do processo: pegar um vaso

que estivesse disponível para cada participante, erguer o mais alto possível e deixá-lo cair no chão. Após a queda, pegar os pedaços do vaso e montar um novo vaso, que será único no mundo.

Após a explicação dessa “construção do novo vaso”, foi feita a explanação da teoria da Relação com o Saber aos participantes, com a definição dos conceitos de informação, conhecimento e saber, no decorrer de aproximadamente 40 minutos.

Logo na sequência, foi feita a explicação da atividade que seria realizada nos pequenos grupos, com a questão norteadora “o que é colaborar na escola?”, dentro desses conceitos retratados, a partir da apresentação da atividade no Sistema de Apoio ao Mentor - SAM.

Antes dos participantes serem divididos nos 5 grupos, foi feito um intervalo de 15 minutos, e após esse tempo, todos os participantes foram direcionados para os pequenos grupos, que tiveram duração de 35 minutos. Nesse tempo, a gravação foi mantida até o retorno dos participantes.

Assim que transcorreram os 35 minutos, os participantes retornaram para o grupão, para apresentar a síntese das interações reflexivas realizadas. Cada grupo teve um representante que fez a apresentação do resultado das interações realizadas, sendo que em alguns desses, outro participante fez a complementação dos resultados.

Depois que todos os grupos apresentaram suas sínteses, o Professor UFSCar fez um encerramento do encontro, trazendo informações sobre as próximas atividades da Sala Temática 2, e o encontro foi encerrado com a despedida dos participantes e encerramento da gravação.

No segundo encontro da Sala Temática 2, após iniciada a gravação da vídeo-aula, foram passados aos participantes alguns recados pelo representante do Ministério da Educação, que para esta pesquisa foi denominado de MEC2, referente a outros projetos desenvolvidos pelo Ministério.

Após os informes, o Professor UFSCar iniciou as atividades desse encontro através de um *feedback* do encontro anterior, apresentado no formato de um Inventário do Saber, com base nas falas dos participantes feitas na atividade dos pequenos grupos. Durante esse *feedback*, o Professor UFSCar aprofundou alguns pontos da teoria da Relação com o Saber, trazendo para a atividade o conceito de Constelação, que dentro dessa teoria representa um conjunto de saberes que permitem produzir novos sentidos sobre um determinado tema, que para a Sala Temática 2 é “o que é colaborar na escola”.

Para as atividades dos pequenos grupos desse encontro, o Professor UFSCar explicou sobre a criação das 5 Constelações que seriam trabalhadas, onde cada uma delas teria um tema diferente, mas todas com foco no tema central da sala.

Complementando as explicações do Professor UFSCar, a Professora UFSCar passou as orientações de como as atividades nos pequenos grupos seriam desenvolvidas, sendo que cada um dos pequenos grupos manteriam os mesmos participantes do encontro passado, de maneira a dar

continuidade às reflexões feitas anteriormente.

Com isso, os participantes foram encaminhados para os pequenos grupos, onde permaneceram na atividade por volta de 1 hora. Nesse tempo, a gravação foi mantida até o retorno dos participantes. Assim que transcorreu esse tempo, os participantes retornaram para o grupão, e foi feito um intervalo de 15 minutos antes de iniciar a apresentação das sínteses das interações reflexivas realizadas, no mesmo formato do encontro anterior.

Como realizado no primeiro encontro, depois que todos os grupos apresentaram suas sínteses, o Professor UFSCar fez o encerramento, trazendo informações sobre as próximas atividades da Sala Temática 2, e o encontro foi encerrado com a despedida dos participantes e encerramento da gravação.

O terceiro e o quarto encontro da Sala Temática 2 ocorreram de forma semelhante, e ambos foram realizados na primeira semana do mês de maio. No terceiro encontro, conforme foi feito no encontro anterior, após o início da gravação da vídeo-aula, foram passadas algumas informações pela representante da Universidade Federal de São Carlos, que para esta pesquisa foi denominado de UFSCar 1, referente a parte administrativa do curso “*Oficina de Formação em Mentoria para Diretores Escolares*”.

Finalizado os informes, foi apresentado o *feedback* das atividades desenvolvidas no encontro anterior, através do Inventário do Saber elaborado pelo Professor UFSCar. Diferentemente dos encontros realizados no mês de abril, a partir do terceiro encontro não foram realizadas atividades nos pequenos grupos, sendo que as discussões reflexivas foram realizadas no grupão com a participação de todos.

Assim, os encontros do mês de maio foram divididos em duas partes, sendo a primeira realizada com a apresentação do *feedback* do encontro anterior e o aprofundamento de pontos importantes sobre a teoria da Relação com o Saber, com aproximadamente 1 hora e 20 minutos de duração, seguida de um intervalo de 15 minutos. Na segunda parte, foram realizadas as discussões reflexivas com o envolvimento de todos os participantes, com duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos.

O encerramento do terceiro encontro deu-se da mesma maneira que os encontros anteriores. Já para o encerramento do quarto e último encontro, o Professor UFSCar juntamente com a Professora UFSCar, fizeram o agradecimento da presença e participação de todos no decorrer das atividades da Sala Temática 2. Também foram passadas informações sobre as próximas atividades, agora da Sala Temática 3 que se iniciaria na semana seguinte, e o encontro foi encerrado com a despedida dos participantes e encerramento da gravação.

Aqui é importante destacar que as reflexões realizadas possibilitaram uma sequência nas

discussões reflexivas feitas sobre as 5 Constelações, todas com foco no tema central da Sala Temática 2, de maneira a proporcionar aos participantes dar sentido e significado a cada informação apresentada, possibilitando a criação de novos saberes e, conseqüentemente, novos conhecimentos, o que foi relatado pelos participantes na finalização do quarto encontro.

3.1.3. Descrição das atividades dos Pequenos Grupos

As atividades realizadas nos pequenos grupos ocorreram no final do mês de abril de 2021, durante os dois primeiros encontros da Sala Temática 2. Cada um dos 5 grupos contou com aproximadamente 12 participantes, sendo esses, diretores de escola, representantes das Secretarias de Educação e 2 a 3 Apoio Teórico e Técnico - ATT's. O tempo de duração da atividade no primeiro encontro foi de aproximadamente 30 minutos; e no segundo encontro foi de aproximadamente 1 hora. A gravação de cada grupo foi feita por um dos Apoio Teórico e Técnico - ATT, enquanto que o outro ATT realizou a condução da atividade.

A questão norteadora da atividade do primeiro encontro foi “o que é colaborar na escola?”, que deveria ser respondida na perspectiva da informação - aquilo que eu ouvi dizer; do saber - aquilo que faz sentido pra mim; e do conhecimento - estou convencido de que. Para garantir o direito de fala de cada um dos participantes, ficou estabelecido como critério de participação “levantar a mão” na ferramenta disponibilizada no *Google Meet*, facilitando assim a organização e garantindo que todos pudessem contribuir com suas reflexões.

Já a questão norteadora da atividade do segundo encontro foi estabelecida pelo tema de cada uma das 5 Constelações - Participação e Gestão Democrática; Uma Gestão Compartilhada; Diálogo e Trabalho Coletivo; Saberes sobre os Colegiados da Escola: Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmios Estudantil; e Práticas Escolares Democráticas e a Cultura Colaborativa - sem perder de vista a temática central discutida no encontro anterior. Para garantir o direito de fala dos participantes manteve-se o mesmo critério de “levantar a mão” da atividade anterior.

Nos dois encontros, foi acordado em cada um dos grupos, que um participante faria as anotações dos pontos mais importantes, para posterior apresentação de uma síntese no grupo. Com isso, no primeiro encontro cada participante respondeu à questão norteadora por rodadas - informação, saber e conhecimento-, e no segundo encontro cada participante respondeu ao tema da Constelação relacionado ao tema central da Sala Temática 2, complementando e/ou apresentando o seu saber sobre o tema.

Também foi solicitado pelo ATT que conduzia a atividade, que após o encerramento do encontro, cada participante respondesse ao questionário disponibilizado no SAM. Após transcorrido o tempo das atividades, os participantes retornaram para a sala geral, para

apresentação da síntese e finalização das atividades.

3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a participação do curso “Oficina de Formação em Mentoria para Diretores Escolares”, foi feita inicialmente a seleção de 10 estados brasileiros pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Os critérios utilizados para a seleção desses estados, segundo o Ministério da Educação, foi a representatividade das regiões brasileiras, e a média da série histórica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para a 3ª série do Ensino Médio, da rede pública estadual (BRASIL, 2021).

Assim, após a seleção dos 10 estados, cada uma das Secretarias de Educação - SEDUC, fez a seleção de 4 diretores escolares para participação na formação de diretores mentores, tendo preestabelecido alguns critérios básicos, que foram:

- Estar em exercício na função de diretor no momento da seleção para mentor no âmbito deste Projeto, preferencialmente concursado e com mandato até o fim do projeto;
- Ter experiência de no mínimo 05 (cinco) anos na função de diretor escolar, preferencialmente na mesma escola;
- Ter exercido a função de diretor em escola que tenha atingido as metas calculadas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/INEP), considerando as edições dos anos de 2017 e 2019;
- Ter exercido a função de diretor em escola que tenha obtido ao menos um resultado igual ou superior a 4 (quatro) para o Indicador de Complexidade de Gestão da Escola (Indicadores Educacionais/INEP), considerando a edição do ano de 2019 (BRASIL, 2021).

Além desses critérios previamente estabelecidos para a seleção dos diretores escolares, também foi sugerido que cada Secretaria de Educação (SEDUC) levasse em consideração algumas características relacionadas à experiência em estrutura organizacional, a motivação e compromisso, conhecimento de liderança da escola e do sistema educacional e habilidades interpessoais.

Esse processo foi feito pelas seguintes etapas: critérios de seleção previamente estabelecidos, verificação do interesse dos diretores escolares previamente selecionados em participar do programa, análise do currículo dos diretores escolares, encaminhamento do formulário com os dados dos diretores selecionados (MEC, 2020).

Com isso, após a seleção dos diretores escolares, o curso “Oficina de Formação em Mentoria para Diretores Escolares” contou com 37 diretores de escola e 24 representantes das

Secretarias de Educação, totalizando 61 participantes dos estados, além de 13 membros da equipe de Apoio Teórico e Técnico.

Todos os participantes do curso assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde garantiu-se o sigilo das informações e o anonimato dos participantes, sendo que com isso, tanto os nomes dos estados como de seus participantes foram trocados para essa pesquisa pelos nomes das seguintes pedras⁵: CITRINO, AMETISTA, QUARTZO, ÁGATA, JASPE, TURQUESA, ÔNIX, SODALITA, PIRITA e TURMALINA.

3.2.1 Caracterização dos Diretores Mentores

Ao caracterizar os diretores de escola que participaram da Sala Temática 2, foi possível evidenciar uma predominância na participação feminina, onde 65% dos participantes são mulheres e 35% são homens, enquanto que a faixa etária é bem variada, sendo 8,11% com idade entre 31 e 35 anos, 13,51% com idade entre 36 e 40 anos, 21,62% com idade entre 41 e 45 anos, 27,03% com idade entre 46 e 50 anos, 16,22% com idade entre 51 e 55 anos e 13,51% com idade entre 56 a 61 anos.

Quanto à formação acadêmica dos diretores, foi possível observar uma predominância na formação em Pós-graduação, sendo 48,6% Lato Sensu (Especialização), 43,3% Stricto Sensu (Mestrado) e 2,7% Outras Formações (MBA). Apenas 5,4% dos participantes possuem formação acadêmica apenas na graduação, com 5,4% Licenciatura e/ou Bacharelado.

Conforme apontado por Rosa (2020), conhecer a caracterização dos nossos diretores possibilita uma maior compreensão do contexto ao qual cada um está inserido, pois para que seja possível analisar os sentidos e significados que esses diretores constroem durante a participação nas atividades de formação, é necessário reconhecer cada um deles como sujeito singular e ao mesmo tempo social, resultado tanto de suas experiências adquiridas ao longo da sua formação como da sua prática profissional.

3.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para a realização desta pesquisa, os dados foram coletados através das participações dos 37 diretores de escola dos 10 estados brasileiros nas atividades síncronas realizadas nos 4

⁵ Os nomes dos estados serão grafados em caixa alta, enquanto os nomes dos sujeitos serão grafados com a inicial maiúscula acompanhada por número de 1 a 7, dependendo da quantidade de sujeitos participantes por Estado, entre diretores escolares e representantes da SEDUC.

encontros da Sala Temática 2. Esses encontros foram gravados, divididos em dois tipos de gravação:

- Vídeo aulas, onde todos os participantes permaneceram na sala geral da plataforma *Google Meet* (grupão) durante as aulas ministradas e nas interações gerais com todo o grupo, sendo que sua gravação foi feita pela ferramenta da própria plataforma;

- Atividades Grupo de 1 a 5 (pequenos grupos), onde os participantes foram separados em salas menores pelo administrador da plataforma para a realização de interações reflexivas, sendo que sua gravação foi feita pela extensão de navegador *Screen Record*.

O tempo de duração de cada encontro foi de 3 horas, sendo que os dois tipos de gravação tiveram tempos variados, conforme o estabelecimento das atividades, tendo entre 30 minutos a 1 hora e 20 minutos de duração.

As atividades propostas para cada encontro foram disponibilizadas previamente no Sistema de Apoio ao Mentor - SAM, compostas pela descrição do encontro, descrição da atividade síncrona e questionário do próprio SAM que deveria ser respondido de forma assíncrona após as interações reflexivas realizadas durante os encontros.

Para o escopo desta pesquisa, foi realizada a transcrição dessas gravações, com a finalidade de coletar as falas dos diretores de escola. Para facilitar a análise e a coleta dos dados, as gravações do 3º e 4º encontros, onde todas as atividades ocorreram no grupão, as transcrições desses encontros foram divididas em duas partes, tendo como marco dessa divisão o intervalo de 15 minutos feito pelos participantes. No total foram realizadas 17 transcrições, sendo 9 referentes às atividades nos Grupo de 1 a 5 e 8 referentes às vídeo-aulas.

Com base nos dados coletados através das transcrições das gravações das vídeo-aulas e atividades Grupo de 1 a 5, foi realizada uma tabulação dos mesmos, com a finalidade de verificar a relação dos temas trabalhados nas Constelações, e a partir dessa identificação, foram elaboradas 3 novas Constelações que são: Gestão compartilhada x práticas democráticas; Possibilidade do diálogo democrático na escola: trabalho em grupo e/ou colaborativo; e Participação na prática: saberes sobre os colegiados da escola.

Essas Constelações serão utilizadas para analisar os dados coletados, dentro da perspectiva do que é informação, saber e conhecimento para os participantes da pesquisa, detalhadas no capítulo seguinte.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, conforme apresentado no capítulo anterior, os dados foram coletados a partir da participação dos 37 diretores de escola, dos 10 estados brasileiros, participantes no Programa de Mentoria e Cooperação em Gestão Escolar, na Sala Temática 2 - Saberes dos diretores e cultura colaborativa, ocorrida durante o curso de formação “Oficina de Formação em Mentoria para Diretores Escolares” entre os meses de abril e maio de 2021.

Essas atividades tiveram como tema central o que é informação, saber e conhecimento a respeito do que é colaborar na escola, através da divisão desses participantes nas cinco Constelações que são: 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.

No decorrer dos meses de junho a setembro de 2021, foram realizadas as transcrições das gravações das atividades, divididas entre vídeo-aulas e atividades dos Grupos de 1 a 5 (pequenos grupos), através da instalação do aplicativo *VB-Audio Virtual Cable* no computador, e da utilização da ferramenta “digitação por voz” do *Google Docs*, com o intuito de facilitar o processo de transcrição. Após essa primeira etapa, as transcrições foram organizadas para dar início ao processo de análise dos dados, com base nos procedimentos descritos a seguir.

4.1 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Para o desenvolvimento da pesquisa, após a coleta dos dados feita pela transcrição das gravações, fez-se necessária a compreensão da função de realizar a análise dos dados coletados. Segundo Diehl & Tatim (2004) e Mascarenhas (2012), a interpretação dos dados coletados tem a finalidade de dar um significado mais amplo ao questionamento central da pesquisa, vinculando-os assim, a outros conhecimentos e efetuando sua ligação com a fundamentação teórica estudada. Para esses autores, a realização da análise dos dados deve ser feita de forma clara e precisa, através da organização dos mesmos antes de iniciar sua interpretação.

Com isso, segundo Diehl & Tatim (2004) e Mascarenhas (2012), após a coleta dos dados, faz-se necessário seguir as quatro etapas do processo de organização dos dados coletados, que são seleção, classificação, codificação e representação.

A etapa da seleção, segundo Diehl & Tatim (2004) e Mascarenhas (2012), consiste em verificar os dados coletados com a finalidade de detectar falhas ou erros, para evitar a realização do trabalho com informações confusas ou incompletas. Já a etapa de classificação, consiste em ordenar os dados coletados, de acordo com um determinado critério, que serve como orientação para a divisão dos mesmos em classes ou categorias.

A etapa da codificação consiste em atribuir um símbolo ou nome conceitual aos dados coletados, a fim de possibilitar a quantificação e o relacionamento desses dados, dependendo do caráter da pesquisa, enquanto que a etapa da representação consiste na inter-relação entre os dados coletados com a hipótese ou pergunta base, que dependendo do caráter da pesquisa, pode ser apresentado como gráficos, tabelas, itens ou quadros comparativos (DIEHL & TATIM, 2004; MASCARENHAS, 2012).

Outro ponto importante a ser considerado no processo de análise dos dados coletados é o fato de que, para as pesquisas realizadas na perspectiva da Relação com o Saber, é necessária a utilização da metodologia de pesquisa desenvolvida por Bernard Charlot (RIBEIRO, 2012; ROSA, 2020).

Para Rosa (2020), com base em seus estudos sobre a metodologia de pesquisa de Charlot, essa metodologia trata-se de estudar um conjunto de relações, com ênfase na identificação dos processos e na construção de constelações, que são formadas de acordo com as relações de sentidos e significados.

Segundo Ribeiro (2012), alguns pesquisadores que têm se dedicado a investigar a Relação com o Saber buscam definir as configurações das figuras do aprender. Para essa autora,

A partir das constelações, busca-se identificar os processos que caracterizam essas figuras. Procede-se, então, uma análise da articulação dessas relações em um psiquismo singular.

O pesquisador, portanto, debruça seu interesse nas relações entre as diversas figuras da relação com o saber ou entre as dimensões da relação com o saber de um determinado indivíduo (RIBEIRO, 2012, p. 82).

Com base nos procedimentos metodológicos de organização apontados por Diehl & Tatim (2004) e Mascarenhas (2012), e de análise dos dados desenvolvida por Bernard Charlot, iniciou-se a segunda etapa para a análise e interpretação dos dados coletados, conforme apresentado a seguir.

4.1.1. Processo de organização e classificação dos dados coletados

Depois da realização das transcrições das gravações, os dados coletados foram organizados seguindo as quatro etapas apontadas por Diehl & Tatim (2004) e Mascarenhas (2012). Na etapa

da seleção, após finalizada a transcrição pelas ferramentas *VB-Audio Virtual Cable* e “digitação por voz” do *Google Docs*, foram feitas as conferências dos textos transcritos com as gravações e as devidas correções nas falhas das transcrições, de maneira a manter na íntegra a fala dos participantes das atividades.

Após finalizado esse processo, na etapa de classificação, os dados foram ordenados em uma planilha do *Google Drive*, onde as falas dos participantes foram separadas em datas das atividades e grupos de 1 a 5, ao qual os participantes permaneceram durante a atividade.

Para cada data foi criada uma aba na planilha geral com essas informações, sendo que em cada aba as falas foram separadas entre diretores de escola e representantes das Secretarias de Educação - SEDUC.

Assim que essa etapa foi concluída, foi feita a etapa de codificação, onde foi criada uma correspondência entre os Grupos de 1 a 5 na atividade síncrona realizada no dia 27 de abril de 2021, onde o tema central foi “o que é colaborar na escola”, com os Grupos de 1 a 5 na atividade síncrona realizada no dia 29 de abril de 2021, onde foram trabalhadas as cinco Constelações criadas para a Sala Temática 2.

Essa correspondência foi feita devido ao fato de que os mesmos participantes foram divididos nesses cinco grupos nas datas acima mencionadas, de maneira a continuarem a discussão da atividade anterior. Assim, para os procedimentos de análise dos dados, foram definidos os Grupos Correspondentes, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 2: Organização dos Grupos Correspondentes

| Grupos Formados | Atividade 27/04/2021 O que é colaborar na escola | Atividade 29/04/2021 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: Elaborado pela pesquisadora

A partir da definição dos Grupos Correspondentes, iniciou-se a etapa de representação,

onde foi feita a verificação dos dados coletados, com o intuito de identificar os temas apresentados em cada grupo, conforme a metodologia do Inventário do Saber, para que assim fosse possível a criação de novas Constelações/Dimensões para a análise dos dados.

Com base nos temas identificados nos dados coletados, foram criadas as seguintes Constelações/Dimensões que serão utilizadas como base para a análise desta pesquisa: 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.

Nessa etapa também foi feita a inclusão nas abas da planilha do *Google Drive* de duas colunas para a realização da inter-relação entre as três Constelações criadas com as figuras do aprender, com o propósito de identificar os processos que caracterizam essas figuras. Essa inter-relação das Constelações com as figuras do aprender estão organizadas conforme apresentado no Apêndice 1.

Após a verificação inicial através da inter-relação entre as figuras do aprender e as Constelações/Dimensões, foi possível iniciar a classificação dos dados para que a partir dessa organização fosse possível o aprofundamento da interpretação dos dados coletados.

Assim, os dados foram separados dentro das três Constelações/Dimensões criadas, relacionados às figuras do aprender **objeto saber** (perspectiva teórica); **saber fazer** (atividade prática); e **saber ser** (saber relacionar-se).

A separação dos dados foi realizada em cada um dos Grupos Correspondentes, e posteriormente agrupados nas Constelações/Dimensões, para que assim fosse possível verificar o que cada um dos grupos diz saber sobre os temas das Constelações/Dimensões apresentadas, conforme será apresentado a seguir.

4.2 ANÁLISE DAS FIGURAS DO APRENDER NAS CONSTELAÇÕES/DIMENSÕES

Após a finalização das quatro etapas do processo de organização dos dados coletados, e da separação dos mesmos nos Grupos Correspondentes, foi feito o agrupamento dos dados em três quadros de análise, correspondendo a cada uma das três Constelações/Dimensões criadas para esta pesquisa.

Durante a montagem dos quadros de cada uma das Constelações/Dimensões, foi possível observar que várias falas dos diretores de escola se encaixam em mais de uma das figuras do aprender, o que no entendimento desta pesquisa, faz parte do processo da Relação com o Saber,

uma vez que esta se dá pela relação com o outro, consigo mesmo e com o mundo na construção do conhecimento de cada sujeito no processo de aprender.

Como o sujeito é um ser humano único, constituído dessas relações, e as figuras do aprender estão ligadas nessas relações como um todo, na análise das falas dos diretores de escola em alguns momentos houve a dificuldade da separação em apenas uma dessas figuras.

Com isso, após o aprofundamento das análises dos dados coletados, considerou-se mais propício a classificação apresentada nos quadros das três Constelações/Dimensões criadas, com a indicação de em quais outras figuras do aprender cada fala também se encaixa.

Outro fator importante a ser colocado antes da apresentação da análise dos dados, é a utilização das imagens das Constelações de Virgem, Touro, Escorpião e Peixes para representar em cada uma das três Constelações/Dimensões criadas, a identificação das palavras/temas que se destacam nas falas dos diretores de escola.

Por se tratar de Constelações existentes, que foram adaptadas para a utilização desta pesquisa, o tamanho de cada estrela representada nas imagens está relacionada à intensidade do brilho das estrelas que compõem a constelação, e não a quantidade de vezes que a palavra/tema aparece nas análises, preservando assim a sua originalidade.

Na perspectiva de preservação da originalidade das Constelações, também é importante destacar que em cada uma das imagens, as estrelas coloridas representam as palavras/temas identificados, enquanto as estrelas em cinza não têm representação de palavras/temas.

A partir dessas informações, para um melhor entendimento das análises realizadas, cada quadro de análise das Constelações/Dimensões foi separada conforme apresentado a seguir.

4.2.1 Análise das figuras do aprender na Constelação/Dimensão 1

A partir da classificação dos dados na Constelação/Dimensão 1 - Concepções da gestão compartilhada e as práticas colaborativas, iniciou-se a análise sobre as figuras do aprender **objeto-saber** (perspectiva teórica), **saber fazer** (atividade prática) e **saber ser** (saber relacionar-se).

Para essa análise, os pontos principais das falas dos participantes nesta Constelação/Dimensão foram colocados em vermelho, enquanto que as falas que eram muito parecidas foram destacadas em verde e/ou azul. Também foram utilizadas algumas expressões acima das falas no quadro de análise, quando essas encaixavam-se em mais de uma das figuras do aprender.

Assim, as análises dos dados na Constelação/Dimensão 1 - Concepções da gestão compartilhada e as práticas colaborativas foram realizadas com base no quadro apresentado abaixo.

Quadro 3: Análise das Figuras do Aprender na Dimensão 1

| FIGURA DO APRENDER | DIMENSÃO 1_CONCEPÇÕES DA GESTÃO COMPARTILHADA E AS PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS | | | | |
|--|--|---|--|---|---|
| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 |
| <p>Objeto saber (perspectiva teórica)</p> | <p>Se eu trato a colaboração com um julgamento moral eu descaracterizo toda a função colaborativa, e dentro dessa função colaborativa eu tenho empatia, o amor, a crença, a responsabilidade, ação comunitária, a melhoria da humanidade, a observação da condição humana para essa possibilidade, essa ação livre para pensar o ser humano, porque eu não vou colaborar pensando em uma moralidade instaurada na obrigatoriedade (Grupo correspondente 1 – 27/04 – Ametista 1) Colaboração é ação livre de pensar o ser humano com empatia</p> | <p>Eu entendo assim, o compartilhado como uma corresponsabilidade, então num contexto de escola, o colaborar é o plano de ação, a meta geral ser entendida por todos, pra que cada um entenda o seu papel e possa compartilhar, onde cada um tem a sua função, porém na corresponsabilidade você fazendo bem o seu papel, entendendo que objetivo você quer chegar. (Grupo Correspondente 2 – 27/04 – Turmalina 3). Colaborar é corresponsabilidade, cada um faz seu papel com um objetivo comum</p> | <p>No meu entender, a pessoa que detém o conhecimento, ela é capaz de saber alguma informação ou instrução, e a mesma pode mudar comportamentos dentro da escola, auxiliar na tomada de decisões. Quem tem o conhecimento é capaz de transformar vidas, e se utilizado devidamente, contribui, para uma construção de um mundo melhor... a sabedoria vem quando enfrentamos o erro e o acerto que escolhemos, a gente escolhe ou erro ou acerto, isso é a sabedoria da gente... então dentro da escola, precisa ter esse discernimento de uma tomada de decisão, de auxiliar o colega no projeto, e tem “enes” formas, dentro da escola que a gente pode colaborar (Grupo Correspondente 3 – 27/04 – Ametista 5). Colaborar é ter conhecimento, ter discernimento de tomar decisão, isto é, escolher com sabedoria entre o certo e errado.</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>(...) eu ouvi dizer que colaboração na escola é ser proativo, é você cumprir a sua função e mais que isso, é você estar lá para ajudar todo mundo naquilo que puder, então eu ouvi dizer que lá na escola a pessoa que colabora é aquela que se envolve em todos os aspectos, ajuda na administrativa, ajuda pedagógico, ajuda no pátio (Grupo Correspondente 5 – 27/04 – Turmalina 4) Colaborar é ser proativo, ajudar todos em tudo que puder.</p> |

| FIGURA DO APRENDER | DIMENSÃO 1_ CONCEPÇÕES DA GESTÃO COMPARTILHADA E AS PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS | | | | |
|--|---|---|--|---|---|
| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 |
| <p>Objeto saber (perspectiva teórica)</p> | <p>(...) é às vezes nós utilizamos... alguns termos da própria escola com conceitos totalmente diferenciado. E aí incorre nessa problemática da informação. E nessa questão número dois sobre a gestão participativa, da participação da gestão democrática, então se eu entendo democracia como oligarquia eu corro nesse princípio problemático. Porque é a palavra democracia vem de <i>demo</i>, povo e <i>cracia</i> governo, e a palavra oligarquia é o que, é um grupo menor que pensa que as problemáticas da escola para colocar lá em prática aquilo que é necessário, então que tipo de gestão eu estou falando aí? Eu tenho absolutamente certeza... que eu estou antecipando a nossa crítica de falar que nós estamos falando então, não de uma gestão democrática, e sim de uma gestão oligárquica (Grupo Correspondente 1 - 29/04 - Ametista 1). Gestão democrática não é gestão oligárquica.</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>(...) eu vejo assim a questão da informação é o compartilhamento das experiências vividas, então dentro do grupo, você compartilhar as suas experiências. O saber seria assim o que faz sentido para aquele grupo. O que que está fazendo sentido, o que que na verdade é bom para aquele trabalho de grupo e depois a questão do conhecimento é o grupo, é estando partilhando as suas vivências com as situações de sucesso em cima do que a gente está proposto aí (Grupo Correspondente 3 – 27/04 – Turquesa 2). Informação é compartilhar experiências, saber é o que faz sentido para o grupo, e conhecimento é o grupo: partilhar situações de sucesso.</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> |

| | | | | | |
|---|--|---|---|---|--|
| <p style="text-align: center;">Saber fazer (atividade prática)</p> | <p>(...) contribuir, pesquisar, buscar soluções, não ficar somente no senso comum da contribuição em si, da função em si, mas fazer o além de, investigar, o contribuir, socializar, enfim todos esses, complementar por que às vezes a gente tem que processo de colaboração, tipo assim, eu sou professor e fico restrito a aquilo, eu acho que é muito além, colaborar no processo da escola é você ir muito além da sua função específica, sair do quadradinho da função ...desmistificar aquilo, você estar envolvido em todo o processo, então eu sou professor, mas eu devo e posso pesquisar o processo de gestão, eu posso pesquisar o processo de participação de pais, eu posso e devo participar nos projetos, enfim, muito além de, eu posso me envolver no processo pedagógico, da equipe pedagógica, e isso eu vejo como colaboração, ir além de, além da função específica (Grupo Correspondente 1 – 27/04 – Pirta 3). Colaborar no processo da escola é ir muito além da função específica</p> | <p>(...) eu acho que compartilhar na gestão compartilhada, nesse fato aí é a gestão, o diretor ser presente em todos os aspectos da escola, em todo canto da escola ter a presença do diretor, não a presença física do diretor, mas alguém da equipe, alguém que não é obrigado e tem cargo comissionado, alguém da escola que ele confia que está ali vai fazer o trabalho. É compartilhar, estar nos bastidores e fazendo a sua equipe aparecer. Eu acho que o diretor não tem que estar, ele tem que dar condições, possibilitar condições para que a sua equipe, para que os atores envolvidos desenvolvam um bom trabalho. À medida que eu vou dando condições a minha equipe, cada equipe vai se desenvolvendo e a consequência disso é toda a escola se desenvolve (Grupo Correspondente 2 – 29/04 – Citrino 1). Colaborar é compartilhar, é possibilitar e dar condições para equipe desenvolver um bom trabalho.</p> | <p>(...) sobre esses detalhes, sobre essas dificuldades que nós temos que entender alguns fatores eu penso assim, na escola nós temos que ter conhecimento de algo ou de tudo um pouco para compartilhar junto com os nossos pares e é compartilhando que nós aprendemos a cada dia, sem isso, sem esse compartilhamento de saber, de conhecimento, ter uma visão do que queremos, eu acho que fica muito mais difícil para chegar onde queremos. (Grupo Correspondente 3 – 27/04 – Sodalita 7). Colaborar é compartilhar conhecimento, saberes, tudo o que se aprende a cada dia, para se ter a visão do que se quer e aonde vai se chegar.</p> | <p>(...) é aquele que sabe se colocar quando precisa, é aquele que entende o funcionamento de alguma coisa... aquele que está disposto a ajudar, colaborar... quais saberes, então se eu sei qual é o papel naquela escola, se eu sei como escutar aquele aluno, eu sei como participar de forma colaborativa com a construção da escola (Grupo Correspondente 4 – 27/04 – Ônix 4). Colaborar é estar disposto a ajudar, escutar o aluno, participar de forma colaborativa na escola.</p> | <p>(...) colaborar na escola é participar de todas as ações que estão acontecendo na escola. É apoiar essas ações com que, com os saberes de cada um, é unir esforços para resolução de problemas para o alcance dos objetivos, é cada um que está dentro da escola, fazer além das suas funções, além do que tá previsto institucionalmente para cada um dentro da escola, é a gente ir além disso (Grupo Correspondente 5 – 27/04 – Ágata 3). Colaborar é participar, apoiar com saberes de cada um e unir esforços, além das funções institucionais.</p> |
|---|--|---|---|---|--|

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|
| <p style="text-align: center;">Saber fazer (atividade prática)</p> | <p>(...) colaborar na escola é ajudar, é fazer tudo aquilo que a escola necessita, é estar ali como mão de obra, as pessoas dizem isso, já ouvi muito isso, é se colocar à disposição da escola (Grupo Correspondente 1 – 27/04 – Quartzo 1). Colaborar é ajudar, é ser mão de obra se colocar à disposição.</p> | <p>(...) eu tenho feito uma autoavaliação constante na escola porque, é a cultura colaborativa, o compartilhar não é fácil, é mais fácil a gente direcionar do que partilhar as ideias, acolher, às vezes é mais fácil a gente já fazer um direcionamento. Acolher a ideia do outro respeitando a individualidade, e às vezes, a ideia que é contra aquilo que você pensa, mas é da coletividade, é o que a maioria. E o compartilhar na gestão, eu acho que é dar autonomia às pessoas, e o gestor ao mesmo tempo coordenar as ações, eu acho que não perdendo a função do gestor. Mas ao mesmo tempo que dá autonomia para que cada um resolva, é o gestor, ele tem que estar em todas as partes da escola, coordenando e sabendo que está acontecendo, direcionando as ações, direcionando, mas ao mesmo tempo aceitando, as ações que foram compartilhadas (Grupo Correspondente 2 – 29/04 – Quartzo 5). Compartilhar na gestão é dar autonomia às pessoas, é coordenar, mas ao mesmo tempo aceitar as ações que foram compartilhadas</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>Eu acho que colaborar é se envolver no processo de forma ativa, de forma geral, e não só na sua parte, no total no geral, é você chegar na escola e verificar o que tem que fazer e arregaçar as mangas e fazer colaboração (Grupo Correspondente 4 – 27/04 – Sodalita 1). Colaborar é se envolver de forma ativa, é verificar o que precisa fazer e arregaçar as mangas.</p> | <p>(...) colaborar na escola é fazer com que a educação realmente aconteça, porque educação não começa no topo da pirâmide, mas sim na base dela, se não fosse os educadores, os professores, as merendeiras, os inspetores, os diretores, nós não teremos a educação, porque a gente tem de avanço de qualidade de boas práticas, nós temos, justamente por boa vontade de funcionários públicos, de funcionários contratados, de pessoas que estão no chão da escola (...) de pessoas que levam o amor, que levam as conquistas que tiveram na vida, o conhecimento, tudo que elas têm e todos os valores que fazem delas essas pessoas para dentro da escola, e é por isso que a escola funciona, isso é a colaboração que tem que ser posta (Grupo Correspondente 5 – 27/04 – Turmalina 2). Colaborar é levar amor, conquistas, conhecimento, os valores que fazem as pessoas dentro da escola, por isso funciona.</p> |
|---|---|---|---|---|--|

| FIGURA DO APRENDER | DIMENSÃO 1_ CONCEPÇÕES DA GESTÃO COMPARTILHADA E AS PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS | | | | |
|--|---|--|---|---|--|
| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 |
| Saber fazer (atividade prática) | <p>(...) Esse meu colaborar têm que até um certo ponto dentro da escola, porque senão às vezes eu acho que eu estou colaborando e eu posso estar atrapalhando, por isso que a gente tem que saber bem o sentido da palavra, até certo ponto porque tem momentos que você colabora ficando lá e fazendo a sua parte, não se metendo em algumas coisas, então a gente tem que cuidar bem, é muito importante a gente refletir sobre esse sentido da palavra. (Grupo Correspondente 1 – 27/04 – Piritá 6).</p> <p>Colaborar é fazer a sua parte e não se metendo em algumas coisas, porque eu posso estar atrapalhando.</p> | <p>(...) o que que eu posso compartilhar, o que que pode fazer parte da minha equipe? Isso sim claro, visando conflito como foi falado, ninguém gosta, mas o conflito também ajuda, mas como mediar esse conflito? Através dessa mediação, aprender, eu preciso aprender a mediar esse conflito, mas eu hoje, gestão compartilhada para mim gera medo e insegurança pelo menos, não sei que o outro vai pensar disso, vai fazer disso. (Grupo Correspondente 2 – 29/04 – Piritá 4).</p> <p>Compartilhar é aprender a mediar conflitos.</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>(...) colaborar pra mim é uma ponte entre o querer e o fazer de fato. Assim à medida que você faz, e você realiza, é dentro dessa perspectiva, dessa ponte entre querer e fazer e implementar na prática (Grupo Correspondente 5 – 27/04 – Jaspe 5).</p> <p>Colaborar é querer e fazer, isto é, realizar na prática.</p> |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|
| <p style="text-align: center;">Saber fazer (atividade prática)</p> | <p>Fazer/ser/teórico (...) Quando a gente fala da informação a gente tem a legislação, que determina, no artigo 14, a gestão democrática das escolas públicas? E quando a gente vem aqui no saber, a gente vai lembrar dos mecanismos da gestão democrática, e quais são os mecanismos? Aí a gente vem com o Grêmios Estudantil, com a eleição de diretor que é um mecânico, não quer dizer participação, e quando a gente traz a questão do conhecimento, na minha leitura, é o nosso comportamento, diante das minhas informações, que eu tenho através das, das leituras, no meu saber construído com essas informações, e daí o meu comportamento. E democracia, é a gente aprende, a gente aprende a ser democrática, é com exercício da participação, da colaboração que a gente passa aprender. E o que é participar? É dizer que eu colaboro, porque eu participo das reuniões, mas aí eu tenho, eu enquanto gestora eu dou condições para que as pessoas colaborem com as tomadas de decisões, ou eu já chego com</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>Colaborar eu acho que é participar de forma ativa dentro da sua comunidade escolar, dentro da realidade daquela escola, e fazer valer junto com os alunos, ainda mais agora nesse período de pandemia, em que nós estamos vivendo um dia de cada vez dentro da realidade de ensino, em que hoje o aluno tem acesso, amanhã ele não tem acesso, então é uma forma da gente fazer a diferença na vida, mesmo que se for de um aluno só, então acho que colaborar é justamente assim, é participar de forma ativa, dentro daquela realidade da Unidade Escolar (Grupo Correspondente 5 – 27/04 – Turquesa 1). Colaborar é participar de forma ativa, fazer diferença junto com os alunos.</p> |
|---|---|---|---|---|--|

| FIGURA DO APRENDER | DIMENSÃO 1_ CONCEPÇÕES DA GESTÃO COMPARTILHADA E AS PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS | | | | |
|--------------------|---|---------|---------|---------|---------|
| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 |
| | <p>tudo pronto, eu já chego decidido que eu vou comprar é uma TV de 65 Polegadas (Grupo correspondente 1 – 29/04 – Ametista 6)</p> <p>Democracia é aprender a ser democrática e isso acontece com o exercício da participação, da colaboração.</p> <p>Participar é colaborar participando das reuniões, mas isso acontece quando o diretor dá condições para que as pessoas colaborem com as tomadas de decisões.</p> | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|
| <p style="text-align: center;">Saber fazer (atividade prática)</p> | <p>(...) nós falamos da proatividade deles, pais, participarem, mas participa com excelência, aí a colaboração, eu já vejo como colaboração até mesmo quando ele coloca crítica, ele está colaborando, não é simplesmente fazer ou assumir determinadas atribuições que às vezes não é sua. Fazer as análises e contribuir com as avaliações, com as tomadas de decisões, que é da sua atribuição. Eu enquanto professora, eu participo dos conselhos de classe? Eu colaboro com metodologias, compartilho com os colegas metodologias que vai contribuir de forma significativa para aprendizagem desse aluno? Então colaborar com a gestão vai muito mais além do que o ir lá ajudar, olha não consigo desenvolver determinadas metodologias, então vou colaborar com a escola, com a formação dos colegas, eu vejo mais mesmo da sua atribuição (Grupo correspondente 1 – 27/04 – Ametista 6) Colaborar é criticar, fazer análises de avaliações e tomadas de decisões.</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>(...) a colaboração na escola é a partilha de ideias, é você estar junto partilhando, colaborando com aquelas ideias que vão surgir (Grupo Correspondente 5 – 27/04 – Ônix 6). Colaborar é partilhar ideias</p> |
|---|---|---|---|---|--|

| FIGURA DO APRENDER | DIMENSÃO 1_ CONCEPÇÕES DA GESTÃO COMPARTILHADA E AS PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS | | | | |
|------------------------------------|---|--|--|--|--|
| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 |
| | Colaborar com a gestão é colaborar com a escola, com determinadas metodologias, com a formação dos colegas. | | | | |
| Saber fazer (atividade prática) | Eu penso assim, envolver de forma colaborativa em todas as ações, nas ações que envolvem a escola, o processo educativo e até mesmo trabalho da gestão (Grupo Correspondente 1 – 27/04 – Ágata 4). Colaborar é se envolver de forma colaborativa, nas ações da escola e no trabalho da gestão. | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo |
| Saber fazer (atividade prática) | Seria o que a gente ouve cotidianamente na escola, seria ações voluntárias onde você se coloca voluntariamente para contribuir com ações que não são da sua ação, em tese (Grupo Correspondente 1 – 27/04 – Turquesa 5). Colaborar é fazer ações voluntárias, contribuir com algo que não faz parte das suas ações. | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo |

| FIGURA DO APRENDER | DIMENSÃO 1_ CONCEPÇÕES DA GESTÃO COMPARTILHADA E AS PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS | | | | |
|---|---|--|---|---|--|
| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 |
| Saber ser (saber relacionar-se) | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>(...) essa gestão compartilhada gera medo e insegurança. Medo e insegurança, porque a gente está trabalhando com outro, com ideias diferentes, saberes diferentes, e assim o conflito surge a partir daí, a gente não tem uma verdade pronta e definida em situação nenhuma... eu sinto, pra mim gera medo e insegurança até que ponto (Grupo Correspondente 2 – 29/04 – Pirita 4). Gestão compartilhada gera medo e insegurança, pois tem que se lidar com ideais e saberes diferentes.</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>(...) eu acho que é você se envolver no processo de forma ativa (Grupo Correspondente 4 – 27/04 – Citrino 4). Colaborar é se envolver de forma ativa</p> | <p>(...) colaborar na escola, aquilo que faz sentido pra mim de fato é alguém que quer ser colaborativo, que tem uma proatividade de ajudar o outro, de se dispor nessa ajuda, porque às vezes, o cara tem problema de gestão de sala de aula, e tem um colega que tem um conhecimento melhor disso, ele se dispor a ajudar, então para mim, faz muito sentido essa pessoa que se coloca nesse sentido de colaborar, de ser colaborativo (Grupo Correspondente 5 – 27/04 – Turmalina 4). Colaborar é se dispor a ajudar o outro, proatividade.</p> |

| FIGURA DO APRENDER | DIMENSÃO 1_ CONCEPÇÕES DA GESTÃO COMPARTILHADA E AS PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS | | | | |
|---|---|---|---|---|--|
| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 |
| <p style="text-align: center;">Saber ser (saber relacionar-se)</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>(...) eu acho que esse compartilhar, será que eu estou aberta para o outro? Eu tenho essa disponibilidade para compartilhar, ou só que eu primeiro tenho que aprender a compartilhar o que se compartilhar no contexto escolar? Então... essa insegurança como o outro vai receber, como que vai, o resultado desse compartilhamento (Grupo Correspondente 2 – 29/04 – Pirita 4). Compartilhar é um aprendizado, é superar o medo.</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>(...) pensando na realidade da nossa rede de escolas comuns, e não pensando em uma escola utópica que a gente deseja que aconteça, para eu colaborar enquanto conteúdo pedagógico de uma escola enorme e tudo mais, se o professor ele chega no horário, se ele não atrasa, se ele consegue cativar os alunos, se ele entende e compreende que ele é um servidor público, que precisa ter uma postura de servidor público institucionalizada, pra mim isso já está de uma grande colaboração (Grupo Correspondente 4 – 27/04 – Turquesa 6) Colaborar é ter postura de servidor público</p> | <p>(...) colaborar na escola é enxergar o outro como ser humano, assim como eu sou, e fazer tudo que for possível, estiver ao meu alcance para que esse ser humano produza conhecimento (Grupo Correspondente 5 – 27/04 – Turmalina 4) Colaborar é respeitar o outro, ter empatia.</p> |

| FIGURA DO APRENDER | DIMENSÃO 1_ CONCEPÇÕES DA GESTÃO COMPARTILHADA E AS PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 |
| Saber ser (saber relacionar-se) | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo | <p>(...) essa parte de colaboração... de fazer parte... hoje eu já sei que ser parte, mas é muito pouco, eu tenho que tomar parte, tomar parte de tudo que eu sou na escola, de tudo que a gente tem na escola, então o ser parte eu vou usar mais bem pouco, porque agora eu sei que eu tenho que tomar parte disso, e na colaboração... o que resume a palavra colaboração, atitude, essa atitude de mostrar que valor que eu sou, quem eu sou naquele lugar e que postura eu tenho naquele lugar, então para mim, o resumo de colaboração é atitude e postura (Grupo Correspondente 2 – 27/04 – Pirita 4)</p> <p>Colaborar é ter postura, atitude para me sentir em um lugar em que sou valorizado</p> | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo | Saber ouvir, saber se colocar mediante os problemas que surgem na escola de forma proativa (Grupo Correspondente 4 – 27/04 – Citrino 2). Colaborar é ouvir, saber se colocar mediante os problemas | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir da classificação dos dados na Constelação/Dimensão 1 - Concepções da gestão compartilhada e as práticas colaborativas, iniciou-se a análise sobre a figura do aprender **objeto saber** (perspectiva teórica). Para essa análise, foi possível identificar nessa perspectiva o que os diretores escolares dizem saber sobre a gestão compartilhada e as práticas colaborativas.

Dentro dessa análise, foi possível identificar pela fala dos Grupos Correspondentes que **“práticas colaborativas devem acontecer de forma empática, com corresponsabilidade e com discernimento nas tomadas de decisões. É importante ajudar todos em tudo, e compartilhar as experiências (situações de sucesso) que façam sentido para o grupo da escola”**.

Essa definição nos permite verificar que a visão de práticas colaborativas está atrelada ao exercer um “fazer”. Aqui, colaborar é ajudar, é ter discernimento de escolhas, porém não fica claro como isso acontece, como também não está claro o que seria teoricamente uma prática colaborativa, apesar do nome “prática”, que define esta ação.

Outro ponto importante que deve ser levado em consideração nessa análise é que, ao definir que as práticas colaborativas devem acontecer de forma empática, esse termo pode ser classificado também dentro da figura do aprender **saber ser**, pois além da definição por uma perspectiva teórica apresentada na fala dos participantes, a empatia aqui também aparece como uma maneira de relacionar-se com o outro dentro do ambiente escolar.

Essas falas estão próximas a conteúdos que estão vinculados à informação, pois dentro da perspectiva da Relação com o Saber, Charlot (2000) faz a distinção entre informação como um dado exterior ao sujeito; saber como informação que foi apropriada pelo sujeito, trazendo marcas dessa apropriação; e conhecimento como resultado de uma experiência pessoal que está ligada à atividade de um sujeito, e desta forma “internalizada” por ele; e ao analisarmos as falas na íntegra, vários dos participantes iniciam suas falas com a expressão “eu ouvi dizer”.

Com isso, ao analisarmos a figura do aprender **objeto saber**, é possível verificar que os diretores escolares arriscam fazer definições sobre as práticas colaborativas com base em seus aprendizados durante as aulas da Sala Temática 2 - Saberes dos diretores e cultura colaborativa.

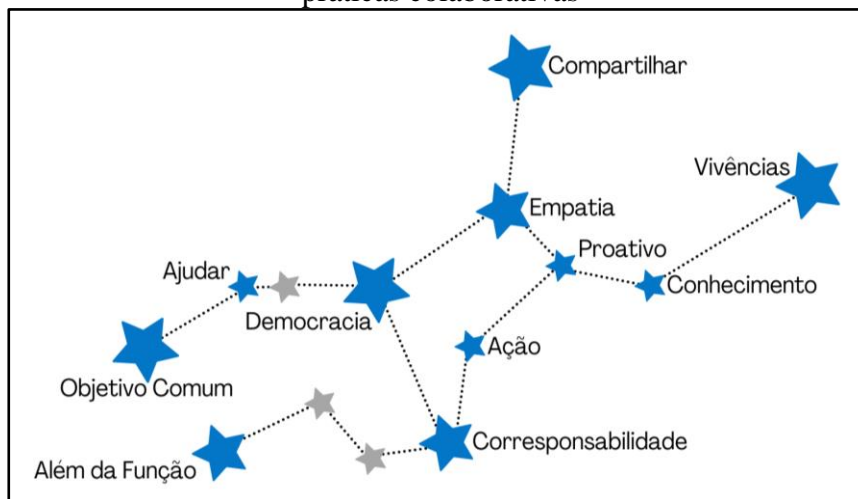
Sobre a gestão compartilhada, dentro da figura do **objeto saber**, apenas em uma das falas esse termo foi utilizado, possibilitando a identificação da definição de que **“gestão compartilhada deve ser democrática (não oligárquica)”**.

Aqui, apesar de aparecer uma contraposição entre democracia e oligarquia, não fica claro em quais aspectos essa gestão compartilhada é (ou deve ser) democrática, além de que é possível observar que não existe a afirmação do que é efetivamente a gestão nas falas dos diretores escolares. Nesse aspecto, os diretores não apresentam uma definição teórica do que é gestão compartilhada, permanecendo apenas uma negativa do que ela não deveria ser, vinculando-a

também à informação, dentro da perspectiva da teoria da Relação com o Saber.

A partir da análise da figura do aprender **objeto saber**, foi possível identificar algumas palavras/temas que se apresentam, conforme demonstrado na imagem abaixo.

Imagem 1: Objeto Saber - Constelação/Dimensão 1 - Concepções da gestão compartilhada e as práticas colaborativas



Fonte: Constelação de Virgem adaptada. Elaborado pela pesquisadora.

Ao passarmos para a análise da figura do aprender **saber fazer** (atividade prática), apesar de algumas falas trazerem elementos próximos entre si, foi possível observar uma discordância entre os Grupos Correspondentes em relação às práticas colaborativas, trazendo mais de uma possibilidade de definição dentro dessa figura do aprender.

Uma das primeiras definições possíveis através das falas dos diretores escolares é que **“as práticas colaborativas devem ser realizadas com base no compartilhamento de conhecimentos, saberes e tudo o que se aprende a cada dia, possibilitando condições para que a equipe desenvolva um bom trabalho, a partir da visão do que se quer e de onde quer chegar. É também aprender a mediar conflitos”**.

Nessa perspectiva, a visão de práticas colaborativas está atrelada a um “compartilhamento”, seja de conhecimento e saberes, de condições de trabalho ou até mesmo da visão das metas escolares. Aqui o entendimento de compartilhar dentro da colaboração também agrega a necessidade de aprender a mediar os conflitos.

Assim, as falas que permitem essa definição estão relacionadas ao saber dos diretores escolares, pois dentro da perspectiva teórica de Charlot, a informação torna-se um saber a partir da apropriação desta pelo sujeito. Não fica evidente como o processo de apropriação do saber se desenvolveu para cada sujeito, pois esses estão inseridos em contextos diferentes, o que faz com que cada um tenha uma relação específica com as práticas colaborativas dentro da escola.

Outro ponto importante a ser considerado nesta análise é a posição social objetiva e subjetiva que cada um desses diretores assume no seu cotidiano de trabalho. Isso porque, segundo a teoria da Relação com o Saber, a posição social objetiva é aquela que o sujeito ocupa, no caso desta pesquisa a função de diretor de escola; e a posição social subjetiva é a postura adotada pelo sujeito em um espaço social.

Com isso, as diferentes definições formadas dentro da Constelação/Dimensão 1 analisada entraria na perspectiva do saber, justamente pela contraposição de ideias sobre as práticas colaborativas, onde **“para a realização das práticas colaborativas, é preciso estar disposto a ajudar se colocando à disposição como mão de obra, na escuta dos alunos, através de uma participação colaborativa na escola”**, ao mesmo tempo em que **“nas práticas colaborativas é necessário fazer a sua parte, de maneira a não se envolver em algumas coisas para não atrapalhar”**.

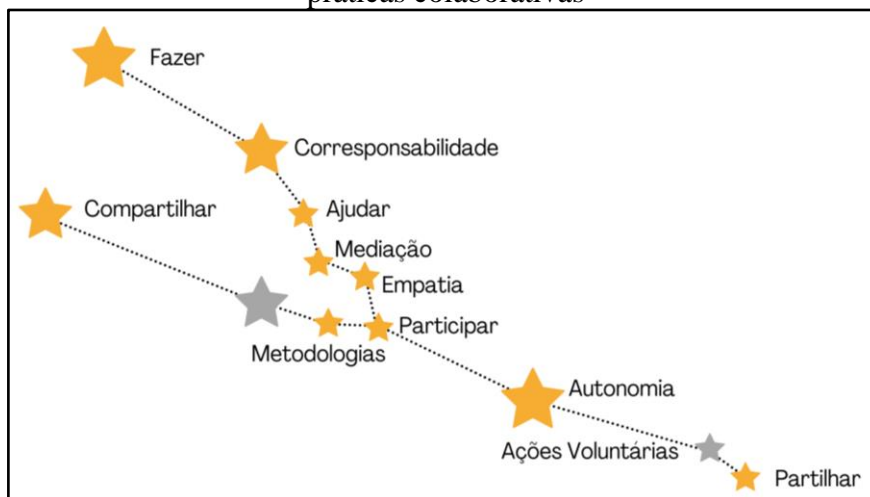
Essas visões diferenciadas sobre as práticas colaborativas nos levam a verificar como a ocupação da posição social objetiva e subjetiva influenciam nos processos e atividades implicados nos diferentes tipos de aprender (aqui seria o aprender uma atividade), e a maneira como o saber é apropriado por cada sujeito, uma vez que é apresentada a possibilidade de se colocar à disposição para ajudar, desde que não tenha um envolvimento em determinadas tarefas para não atrapalhar.

Neste ponto, onde foi colocado a possibilidade de não “atrapalhar”, não fica claro se isso ocorre na colaboração entre diretores ou outros membros na unidade escolar. Ainda na perspectiva da figura do aprender **saber fazer**, as falas sobre gestão compartilhada e democracia, foram poucas as vezes que esses termos aparecem, sempre atrelados à contextualização de “compartilhar”, “colaborar” e “participar”.

A partir dessas falas a definição possível é que **“na gestão compartilhada, a colaboração ocorre através da autonomia das pessoas nas ações da escola, com determinadas metodologias no processo de formação continuada, através da coordenação dessas ações”**.

Essa definição nos permite verificar que ao mesmo tempo em que se espera uma autonomia nas ações dos sujeitos, essas devem ser coordenadas pela gestão. Assim, ao analisarmos a figura do aprender **saber fazer**, é possível identificar algumas palavras/temas que se apresentam mesmo em falas que se contradizem, conforme apresentada na imagem abaixo.

Imagem 2: Saber Fazer - Constelação/Dimensão 1 - Concepções da gestão compartilhada e as práticas colaborativas



Fonte: Constelação de Touro adaptada. Elaborado pela pesquisadora.

Na análise da figura do aprender **saber ser** (saber relacionar-se), como no **objeto saber**, as falas dos participantes apresentam-se mais alinhadas, possibilitando a definição de que “**na prática colaborativa, é necessário ter postura, tanto referente ao fato de ser servidor público, como para sentir-se valorizado dentro de seu ambiente de trabalho. Também é envolver-se ativamente, ajudando o outro de forma empática, ouvindo e se colocando proativamente diante aos problemas**”.

Essa definição nos permite verificar que dentro da visão das práticas colaborativas é necessário ter uma “postura de servidor público”, de maneira a executar suas atividades dentro do que é esperado nessa função.

Apesar de não ficar claro qual seria o saber (o sentido) do que representa ser um servidor público para estes diretores, em suas falas fica claro quando que estão se referindo a uma postura desejada de professores, além disso, tem-se a dúvida de que a valorização (dele como servidor público) está atrelada somente aos professores, ou inclui-se o diretor escolar.

Como colocado na figura do aprender **saber fazer**, aqui também pode-se perceber que essas falas estão vinculadas ao saber desses diretores, por trazer elementos tanto da sua posição social objetiva e subjetiva, como das experiências vivenciadas e apropriadas por esses sujeitos.

Em relação a gestão compartilhada, esta aparece carregada com um sentido negativo, pela definição “**a gestão compartilhada gera medo e insegurança, ao ter que lidar com ideias e saberes diferentes, ao mesmo tempo que é um aprendizado e superação desse medo e insegurança**”. O aspecto negativo dessa definição nos possibilita verificar a dificuldade em exercer a gestão compartilhada, principalmente pelos sentimentos de “medo” e “insegurança” no

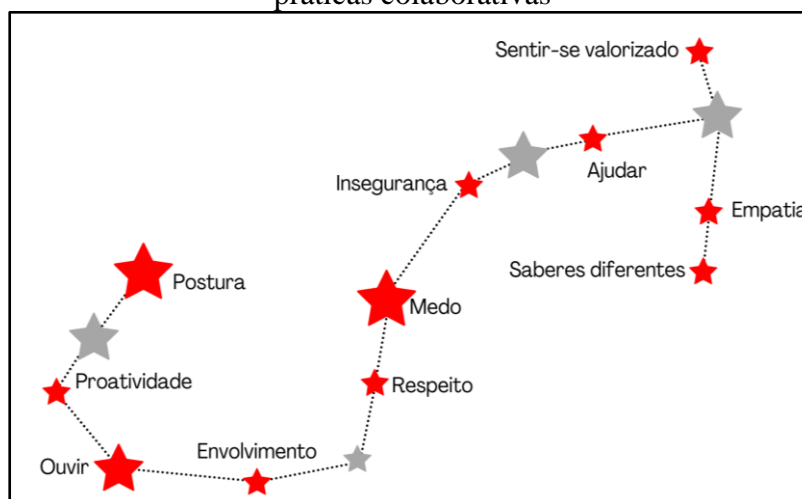
aspecto em que, para que ela ocorra, seja necessário lidar com ideias que sejam diferentes às do sujeito.

Ao analisarmos dentro da perspectiva da Relação com o saber, esse “medo” e “insegurança” pode estar associado à dificuldade de mobilização que esse sujeito tem para aprender essa atividade de compartilhar a gestão.

Não fica evidente nesse ponto se essa dificuldade está relacionada à sua posição social subjetiva, ao sentido e significado que esse sujeito atribui a essa posição social. Apesar dessa definição trazer elementos negativos referente à gestão compartilhada, ela nos permite verificar que ela está relacionada ao saber dos diretores escolares, através de suas experiências.

Nessa figura do aprender também foi possível identificar algumas palavras/temas que se apresentam nas definições de gestão compartilhada e práticas colaborativas, conforme apresentado na imagem abaixo.

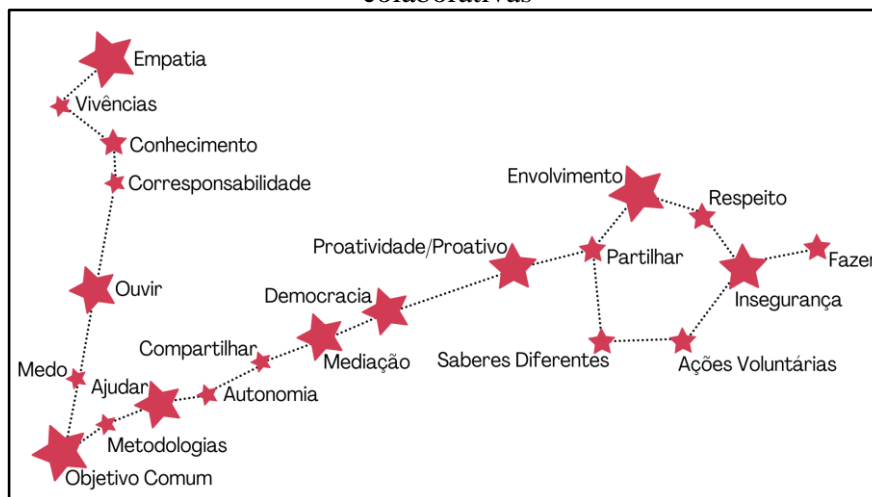
Imagem 3: Saber Ser - Constelação/Dimensão 1 - Concepções da gestão compartilhada e as práticas colaborativas



Fonte: Constelação de Escorpião adaptada. Elaborado pela pesquisadora.

Com base nas análises realizadas sobre as diferentes figuras do aprender identificadas nas falas dos diretores de escola classificadas na Constelação/Dimensão 1, foi possível verificar de maneira geral as principais palavras/temas relacionadas à gestão compartilhada e as práticas colaborativas, conforme apresentado abaixo.

Imagem 4: Constelação/Dimensão 1 - Concepções da gestão compartilhada e as práticas colaborativas



Fonte: Constelação de Peixes adaptada. Elaborado pela pesquisadora.

As análises realizadas na constelação/Dimensão 1 possibilitaram verificar que, de maneira geral, os diretores de escola, dentro da perspectiva da Relação com o Saber, apresentam os seus saberes sobre a gestão compartilhada e as práticas colaborativas.

Esse fato foi observado mesmo em momentos em que seus saberes apresentam aspectos negativos, que provavelmente estejam relacionados a suas experiências e práticas cotidianas, vinculados à posição social subjetiva que cada um assume dentro da função de diretor.

Com isso, para termos uma compreensão maior de como seus saberes estão relacionados com a gestão democrática participativa, foi feito o prosseguimento da análise dos dados da Constelação/Dimensão 2, conforme apresentado a seguir.

4.2.2 Análise das figuras do aprender na Constelação/Dimensão 2

A partir da classificação dos dados na Constelação/Dimensão 2 - Possibilidade do diálogo democrático na escola: trabalho em grupo e/ou colaborativo, iniciou-se a análise sobre as figuras do aprender **objeto saber** (perspectiva teórica), **saber fazer** (atividade prática) e **saber ser** (saber relacionar-se).

Para essa análise, conforme foi realizado na Constelação/Dimensão 1, os pontos principais das falas dos participantes nesta Constelação/Dimensão foram colocados em vermelho, enquanto que as falas que eram muito parecidas foram destacadas em verde e/ou azul.

Aqui também foram utilizadas as expressões “teórico/fazer” e “fazer/ser” acima das falas no quadro de análise, quando essas encaixavam-se em mais de uma das figuras do aprender. Com isso, as análises dos dados na Constelação/Dimensão 2 - Possibilidade do diálogo democrático na escola: trabalho em grupo e/ou colaborativo foram realizadas com base no quadro apresentado

abaixo.

Quadro 4: Análise das Figuras do Aprender na Dimensão 2

| FIGURA DO APRENDER | DIMENSÃO 2_POSSIBILIDADE DO DIÁLOGO DEMOCRÁTICO NA ESCOLA: TRABALHO EM GRUPO E/OU COLABORATIVO | | | | |
|---|--|---|---|--|---|
| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 |
| <p>Objeto saber (perspectiva teórica)</p> | <p>Teórico/Fazer (...) sobre o que é questão de colaborar, o que nós ouvimos, e gestão democrática e muitos de nós pregamos a gestão democrática, mas nem todos fazemos, ou aplicamos o sentido de colaborar ao que a gente escuta, muita questão de estar participando, estar se engajando, está sugerindo ações dentro do espaço pra Unidade Escolar. Então esse seria o sentido, nessa questão de informação. O que a gente escuta quando se fala a gestão, que que é uma gestão democrática, a gente ouve que é estar participando, mas também sugerindo, não só dizer... Vai ter uma festa lá na escola, eu estou, eu participo da escola, mas que que, o que que eu sugeri, dou de sugestão, como eu me engajo nessas ações, não é só estar lá, aparecer uma vez ou outra.</p> <p>(Grupo Correspondente 1 – 29/04 – Pirita 6)</p> <p>Gestão democrática é participar, sugerir, se engajar nas ações, não apenas estar presente.</p> | <p>Teórico/Fazer (...) as pessoas têm que se discordar mesmo, mas discordar de ideia e não de pessoas. (...) está impregnado na nossa cultura, como se eu discordar da Turmalina 3 por exemplo, como seu eu não, se eu discordar de uma ideia da Turmalina 3 eu estou discordando dela e não é. E isso aí, eu acho que tem tudo a ver com a gestão, com crescimento da gestão compartilhada.</p> <p>(Grupo Correspondente 2 – 29/04 – Citrino 1).</p> <p>Discordar de ideias faz parte do processo de crescimento da gestão compartilhada.</p> | <p>Teórico/Fazer (...) a gente tem a prática, mas o conceito parece que tá tudo errado... todo mundo tem voz, então assim, são termos que a gente usa, mas que não cabem. Porque parece que a pessoa realmente, a pessoa às vezes, fica pensando, mas eu não tenho voz, eu não tenho direito. (...) que vou falar porque são duas coisas, diálogo e trabalho coletivo que são peças fundamentais para o trabalho, para colaboração, então assim, se você não pensar no diálogo, mas num diálogo não é, coerente, um diálogo que você realmente saiba definir o que é informação, o que é saber, o que é conhecimento. Para que o trabalho colaborativo ele aconteça, mas de forma assim que o diretor, que aquele que esteja à frente ele consiga identificar no seu grupo, realmente todas as particularidades.</p> <p>(Grupo Correspondente 3 – 29/04 – Turquesa 2)</p> <p>Tem-se a prática, mas o conceito parece errado. Diálogo e trabalho coletivo são fundamentais para a colaboração.</p> | <p>Teórico/Fazer (...) penso ser espaço de exercício da democracia de uma participação cidadã onde os sujeitos podem ter o direito a voz, de serem ouvidos, de pensar é ações coletivamente que foi estruturado pensando mesmo para o fortalecimento da democracia no espaço micro, mas pensando futuramente em outros determinados espaços, porque a escola não pode estar pensando somente dos conteúdos, mas pensar também um conteúdo que seja ligado a vida cidadã de cada sujeito que está ali...</p> <p>(Grupo Correspondente 4 – 29/04 – Turquesa 6).</p> <p>Escola como espaço de democracia e participação cidadã, através de ações coletivas.</p> | <p>Teórico/Fazer (...) colaborar na escola é, todos têm oportunidade de participar no planejamento, na organização, nas práticas diárias escolares, terem suas vozes ouvidas neste processo.</p> <p>(Grupo Correspondente 5 – 29/04 – Ágata 3).</p> <p>Colaborar é a oportunidade de todos participarem, e terem suas vozes ouvidas no processo.</p> |

| | | | | | |
|--|---|---|--|---|---|
| <p style="text-align: center;">Objeto saber (perspectiva teórica)</p> | <p>Fazer coletivo, seria o fazer coletivo de trabalho, trabalho colegiado, trabalho participativo é o sentido de uma escola, aonde ninguém sabe tanto que não possa aprender e ninguém não sabe nada que não pode ensinar, é a troca é o espaço de troca, de ação corporativa e que gera sempre essa sinergia no ambiente escolar.</p> <p>(Grupo Correspondente 1 – 27/04 – Turquesa 5).</p> <p>Trabalho participativo é o sentido da escola, espaço de troca de aprendizagens e ações corporativas que gera sinergia no ambiente.</p> | <p style="text-align: center;">Teórico/Fazer</p> <p>(...) o conhecimento que fala em gestão compartilhada dentro da escola é a participação de toda a esfera da comunidade escolar, é dar vez e voz, (...) poder dar a voz a todas as categorias que formam uma comunidade escolar, tanto interna a escola quanto externa, então a gestão compartilhada justamente, poder ouvir o que o outro tem a participar, deixar o outro que está envolvido na situação do cotidiano daquela escola poder é, contribuir com a solução de algum problema, minimizar algo que ele vê dentro da escola, contribuir com conhecimento, é dividir o que ele tem, somar, então a gestão compartilhada vai um pouco nessa linha, aquele saber bem mesmo que a gente tem, que a gente entende que a troca ideia com colega quando fala em gestão compartilhada (...). Mais ou menos nesse sentido. (Grupo Correspondente 2 – 29/04 – Ágata 1).</p> <p style="text-align: center;">Gestão compartilhada é a participação de toda a esfera da comunidade escolar.</p> <p>Poder dar voz a todas as categorias que formam a comunidade escolar, é poder ouvir o outro.</p> | <p>O trabalho coletivo na escola (...), é o ponto de partida, é o que faz compreender alguns princípios, com convicções (...) e as concepções que orientam as ações da escola, os encontros do trabalho coletivo podem representar uma oportunidade privilegiada para os princípios (...) que orientam as reflexões, as ações dos professores, de tal modo que um projeto comum passa a ser discutido e dialogado, e construído colaborativamente, então a escola, ela necessita desse trabalho coletivo até mesmo para sobreviver. Ele é de suma importância, aliás ele é o que sustenta a escola, porque a escola não vive sozinha, a gente não consegue fazer um trabalho sozinha, sempre em equipe, sempre dialogando, é trocando ideias, então eu acho que esse que é o ponto de partida mesmo. (Grupo Correspondente 3 – 29/04 – Ametista 5).</p> <p>Trabalho coletivo é o ponto de partida, que faz compreender alguns princípios e as concepções que orientam as ações da escola.</p> <p>Trabalho coletivo sustenta a escola, porque a escola não vive sozinha. Sempre em equipe, discutindo e dialogando.</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p style="text-align: center;">Teórico/Fazer</p> <p>(...) as práticas escolares democráticas é quando a comunidade pode dar a sua opinião, e essa opinião é ouvida, e aí eles também podem ajudar de alguma forma na organização e no planejamento dos gastos financeiros, das prioridades a serem levantadas para esses gastos, criando assim uma cultura colaborativa.</p> <p>(Grupo Correspondente 5 – 29/04 – Turmalina 4).</p> <p>Participação da comunidade por ser ouvida e participar nos planejamentos. Cultura colaborativa.</p> |
|--|---|---|--|---|---|

| FIGURA DO APRENDER | DIMENSÃO 2_POSSIBILIDADE DO DIÁLOGO DEMOCRÁTICO NA ESCOLA: TRABALHO EM GRUPO E/OU COLABORATIVO | | | | |
|---|--|---|---|---|---|
| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 |
| Saber fazer (atividade prática) | <p>(...) quando fala em gestão democrática, a gente sempre tem que lembrar parte dos princípios, enfim de estudos de que escola é o lugar onde a gente aprender a ouvir o outro, a se colocar no lugar do outro, enfim é um espaço do aprender, do acolhimento a, todo esse processo, e é meio utópico a gente pensar que lá a gente consegue a gestão total democrática, porque como todos estão aprendendo, ou todos deveriam estar se propondo a aprender, aquilo que realmente acontecesse, essa democracia há uns entraves aí no processo todo. (...) eu citaria esses entraves que vão acontecendo no processo entre ouvir e entre realmente ter uma opinião formada sobre, é todo um processo, hoje eu diria que eu não sei se eu tenha feito, se eu conduzo uma gestão democrática na minha escola.</p> <p>(Grupo correspondente 1 – 27/04 – Pirita 3)</p> <p>Escola é o espaço de aprender, a ouvir e a se colocar no lugar do outro. Aprende-se também a gestão democrática.</p> | <p>Fazer/Ser</p> <p>(...) quando se fala de conflito, a gente não gosta... mas também, se não tiver conflito, a gente não sabe como que a escola tá andando. Claro se não deixar, essa mediação de conflito que eu vejo ser maior problema, até onde vai esse conflito, como que eu posso mediar? Mas eu penso que através desses conflitos que a escola anda, porque se estiver tudo muito certinho, muito perfeito, não é espaço da escola, mas é a mediação desse conflito que eu vejo, que eu preciso aprender, essa mediação desse conflito.</p> <p>(Grupo Correspondente 2 – 29/04 – Pirita 4)</p> <p>Mediação de conflito, pois é através do conflito que a escola anda.</p> | <p>(...) é muito doloroso para mim principalmente, porque eu estou 6 anos na gestão e eu tinha a convicção que eu fazia um trabalho coletivo, de diálogo, de participação, de colaboração muito bem fundamentado e hoje me parece que eu quero chegar para os meus professores e dizer assim eu nunca soube nada do que eu estava fazendo por que é na prática a gente conduz, a gente dá voz, a gente conversa, a gente pergunta, a gente consulta, a gente de certa forma pensa que promove uma gestão participativa colaborativa.</p> <p>(Grupo Correspondente 3 – 29/04 – Ametista 7).</p> <p>Convicção de fazer um trabalho coletivo, de diálogo, de participação, de colaboração muito bem fundamentado.</p> <p>Na prática, através de conversa, de pergunta, de consulta, de dar voz que o trabalho coletivo e o diálogo promovem a gestão democrática participativa.</p> | <p>Teórico/Fazer</p> <p>(...) eu vejo nesse sentido, dentro da participação do Grêmio, o Conselho Escolar, o Conselho de Classe também, só que aí depende muito de como a gente consegue conduzir isso dentro da nossa realidade, porque muitas das vezes a gente não consegue trazer o que está por trás da legislação e colocar em prática porque a gente fica “passando pires”, e aí a pandemia veio trazer talvez as ferramentas para poder conseguir de fato ter um diálogo maior, então assim, são esses espaços coletivos de exercício da cidadania e que vem fortalecer, construindo uma democracia, um diálogo democrático a partir da nossa realidade escolar.</p> <p>(Grupo Correspondente 4 – 29/04 – Turquesa 6).</p> <p>Trazer o que está por trás da legislação e colocar em prática.</p> <p>São esses espaços coletivos de exercício da cidadania que fortalecem, constroem uma democracia, um diálogo democrático a partir da nossa realidade escolar.</p> | <p>Fazer / Ser</p> <p>E eu ouvi e defendo muito o ponto de vista da autonomia, e que traz autonomia se realmente é, que ela realmente aconteça na escola, todos precisam participar, e aí a participação, ela vem junto da prática democrática na escola, e essa participação, ela precisa envolver todos os aspectos, eu preciso ouvir e preciso me fazer ouvir, fazer com que o outro entenda, aquela decisão que eu estou tomando no momento, que eu estou partilhando, que eu estou ajudando a colaborar, quer dizer, que eu estou colaborando no meu meio social que é a escola, naquele ambiente.</p> <p>(Grupo Correspondente 5 – 29/04 – Ônix 6).</p> <p>Autonomia através da participação, de ouvir e ser ouvido no momento da tomada de decisões.</p> |

| FIGURA DO APRENDER | DIMENSÃO 2_POSSIBILIDADE DO DIÁLOGO DEMOCRÁTICO NA ESCOLA: TRABALHO EM GRUPO E/OU COLABORATIVO | | | | |
|--|--|---|--|--|---|
| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 |
| <p>Saber fazer (atividade prática)</p> | <p style="text-align: center;">Fazer/Ser</p> <p>(...) também pensando nessa coisa de ser democrático (...) a gente não pode impor uma gestão democrática, a gente tem que fazer uma gestão democrática, isso demanda tempo, e demandar tempo... nós não temos, muitas vezes um tempo para trabalhar exatamente, no que demanda ações, demanda ouvir, demanda escutar, como é que a gente vai fazer, dar a voz e dar o ouvido se a gente tem que fazer tudo isso para ontem? Já era para ter feito, já era para ter entregue, já era pra ter preenchido, quer dizer essas questões realmente, elas estão incomodando.</p> <p>(Grupo Correspondente 1 – 29/04 – Quartz 1)</p> <p>Gestão democrática não pode ser imposta, precisa ser feita, mas leva tempo.</p> | <p style="text-align: center;">Fazer/Ser</p> <p>(...) a colaboração já mudei meu conceito, minha colocação, e agora nessa gestão compartilhada, até onde eu posso compartilhar? O que eu posso compartilhar? Porque eu devo compartilhar? Porque tem coisas, tem situações, relações ou ações que eu posso abrir para compartilhar, ouvir, mas mesmo, mesmo a gestão sendo democrática, eu tenho uma legislação para seguir e muitas vezes o meu querer minha vontade não pode ser feito nesse momento. Mas eu penso assim nesse momento, essa gestão compartilhada se eu faço parte, se eu consigo com que o outro sintase parte, eu acho que já estou compartilhando uma gestão. Compartilhar é quando eu chego nesse contexto, eu chego nesse espaço, eu conheço e eu busco junto com a direção junto, com a equipe, ações que possam melhorar esse contexto escolar.</p> <p>(Grupo Correspondente 2 – 29/04 – Pirita 4)</p> <p style="text-align: center;">Mesmo a gestão sendo democrática, tem a legislação para seguir.</p> | <p style="text-align: center;">(...) não existe gestão democrática dentro da Unidade Escolar sem o diálogo e o trabalho coletivo, então o ponto chave eu acho dessa questão do diálogo e do trabalho coletivo é ter ali uma gestão democrática, a escuta ativa... porque não adianta você dar voz ao outro se você não quer ouvir, então essa escuta ativa também entra.</p> <p>(Grupo Correspondente 3 – 29/04 – Quartz 3)</p> <p style="text-align: center;">Não existe gestão democrática sem diálogo e trabalho coletivo. Dar voz e exercer a escuta ativa.</p> | <p>Não, difícil é trazer esse povo pra cá e fazer, mas quando a gente consegue formar o grupo eles participam, eles fazem, o difícil é a gente captar esse pessoal para vir fazer parte.</p> <p>(Grupo Correspondente 4 – 29/04 – Sodalita 1).</p> <p style="text-align: center;">Dificuldade de captar o pessoal para formar grupo de participação.</p> | <p>(...) colaborar na escola é saber ouvir, quando eu sei ouvir eu colaboro de todas as formas. Então para mim a escuta ativa é colaborar na escola.</p> <p>(Grupo Correspondente 5 – 29/04 – Turmalina 4).</p> <p style="text-align: center;">Escuta ativa é colaborar na escola.</p> |

| FIGURA DO APRENDER | DIMENSÃO 2_POSSIBILIDADE DO DIÁLOGO DEMOCRÁTICO NA ESCOLA: TRABALHO EM GRUPO E/OU COLABORATIVO | | | | |
|--|--|--|---|--|--|
| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 |
| Saber fazer (atividade prática) | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo | <p style="text-align: center;">Fazer/Ser</p> <p>Então eu penso assim, que são elementos fundamentais que andam lado a lado, é de integração na construção das ações colaborativas, é que resulta o trabalho em conjunto, o ouvir, o transformar sobre um novo olhar, o despertar a confiança. Porque você, olhando lá a fala de cada um, é assim, é o saber, é o diálogo e o trabalho coletivo andando lado a lado.</p> <p>(Grupo Correspondente 3 – 29/04 – Turquesa 2).</p> <p style="color: red;">O saber, o diálogo e o trabalho coletivo andam lado a lado na construção das ações colaborativas e da confiança.</p> | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo |

| | | | | | |
|---|---|--|---|---|--|
| <p style="text-align: center;">Saber ser (saber relacionar-se)</p> | <p>(...) colaborar, é questão de você colaborar com o projeto de forma livre, de forma voluntária mas acreditando no projeto, é acreditando no processo, sabendo que a coisa é construída, fica acreditando numa construção coletiva, e que as pessoas, os atores envolvidos sejam protagonistas, eu acho que isso é importante, ou seja, você tem um coletivo mas também todo mundo ali sendo protagonista, nessa construção, e não tendo uma relação que subalterna, mas sim uma relação que todos são protagonistas e uma coisa importante para finalizar, é colaborar também é dizer não, vou colaborar com a direção, vou colaborar para o que, é só você ali construir aquele projeto, só aceitando se você tem um projeto que você acredita, se você acha que aquilo está sendo um pouco do projeto, então falar não tem vozes críticas também é importante até para que o projeto não saia do trilho.</p> <p>(Grupo Correspondente 1 – 27/04 – Turquesa 3).</p> <p>Colaborar de forma voluntária, acreditando na construção coletiva, onde todos são protagonistas.</p> <p>Ter vozes críticas para que o projeto não saia do trilho.</p> | <p>Eu acho que o colaborar é a expressão principal que resumiu a nossa discussão é o sentir-se parte, ser capaz de trabalhar em equipe, estar aberto a mudanças, é respeitar e se adaptar às diferentes realidades e contextos, colaborar é acima de tudo empolgar-se, não existe colaboração sem empolgação positiva.</p> <p>(Grupo Correspondente 2 – 27/04 – Citrino 1).</p> <p>Colaborar é sentir-se parte, pois não existe colaboração (trabalho colaborativo) sem empolgação positiva.</p> | <p style="text-align: center;">Fazer/Ser</p> <p>(...) é que a gente usa o diálogo especificamente às vezes para resolver os atritos, eu aqui falando da prática da escola, quando a escola tá bem quando tá tudo fluindo dentro de uma normalidade a gente não quer dialogar, a gente quer deixar todo mundo lá dentro da sala, aluno quietinha da sala copiando, fazendo tarefa, aí se vem o atrito, vamos dialogar.</p> <p>(Grupo Correspondente 3 – 29/04 – Ametista 7).</p> <p>Diálogo usado para resolver atritos.</p> | <p>(...) Essa questão do engajamento, da responsabilidade, do se sentir parte da escola, porque quando eu faço, sou parte, sou pertencente desse espaço, talvez eu me sinto mais colaborativo, aí quê de novo tem a função do todo, que não é só o gestor, é o professor, é o se sentir parte da escola.</p> <p>(Grupo Correspondente 4 – 27/04 – Pirita 2).</p> <p>Sentir-se colaborativo por sentir-se parte da escola.</p> | <p>(...) às vezes a pessoa dentro da escola, ele fala uma coisa, mas o agir dele é totalmente diferente do discurso, então acho que o interessante é a pessoa fala uma coisa e aquilo que ele fala ele vive e põe em prática, ou seja, na hora da merenda, na hora de organizar uma fila, na hora de dar da sua aula, eu acho que isso é que faz mais sentido nessa questão.</p> <p>(Grupo Correspondente 5 – 29/04 – Turquesa 1).</p> <p>(Na colaboração) é falar algo e viver aquilo que se fala, pôr em prática.</p> |
|---|---|--|---|---|--|

| FIGURA DO APRENDER | DIMENSÃO 2_POSSIBILIDADE DO DIÁLOGO DEMOCRÁTICO NA ESCOLA: TRABALHO EM GRUPO E/OU COLABORATIVO | | | | |
|--|--|--|---|---|---|
| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 |
| <p>Saber ser (saber relacionar-se)</p> | <p>(...) colaborar, é participar. Então, dentro desse participar, ser partícipe, ou seja, estar em ação dentro da Unidade Escolar, eu já vou decodificar esse termo então, colocar escuta ativa, diálogo constante, busca ativa, reuniões formativas, promover a autoestima e autonomia</p> <p>(Grupo Correspondente 1 - 27/04 - Ametista 1).</p> <p>Ser partícipe, através da escuta ativa, do diálogo constante, promovendo a autoestima e a autonomia.</p> | <p>(...) eu entendo assim, que nesse colaborar na escola, principalmente quem lidera esse compartilhamento, ele vem carregado de uma carga socioemocional, e é muito importante que para dar certo esse processo colaborativo, vem a sempre essa intenção motivadora, incentivadora, mesmo que haja divergências, porque aí você consegue manter esse compartilhamento, com clima saudável, porque se você não vem com essa empolgação, dificulta um pouco isso, porque às vezes entra a postura, o pessoal e a gente tem, enquanto diretor responsável desconstruir isso, eu acho que a carga emocional conta bastante também</p> <p>(Grupo Correspondente 2 – 27/04 – Turmalina 3).</p> <p>O compartilhamento vem carregado com uma carga socioemocional importante para o processo colaborativo.</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>(...) eu acho que a principal questão é ouvir a comunidade, qualquer ação a gente ter atenção no que dizem os nossos pares para que realmente a gente possa praticar a democracia, porque uma coisa é a gente dizer que é democrático e outra coisa é permitir que a escola seja democrática, então quando a gente permite que todos os pares sejam ouvidos e que tenha transparência nas ações, a gente tem uma prática democrática.</p> <p>(Grupo Correspondente 5 – 29/04 – Jaspe 3).</p> <p>Diferença entre dizer e ser democrático. Ouvir os pares para a prática democrática.</p> |

| FIGURA DO APRENDER | DIMENSÃO 2_POSSIBILIDADE DO DIÁLOGO DEMOCRÁTICO NA ESCOLA: TRABALHO EM GRUPO E/OU COLABORATIVO | | | | |
|---|--|--|---|---|--|
| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 |
| <p style="text-align: center;">Saber ser (saber relacionar-se)</p> | <p style="text-align: center;">Fazer/Ser</p> <p>(...) colaborar é eu tomar parte naquilo que coletivamente foi decidido, eu estou ali, é no conjunto executando as coisas que foram decididas, isso é colaborar, não é uma coisa que vem de cima, que eu tenho que fazer, porque as pessoas acham que é isso que eu tenho que fazer para a escola. É uma coisa que foi decidida para o todo, para um bem maior da escola.</p> <p>(Grupo Correspondente 1 – 27/04 – Quartzos 1).</p> <p>Colaborar é executar as ações que foram decididas coletivamente, para o bem maior da escola.</p> | <p>(...) o conflito é algo que eu acho que faz, eu refletir, que faz parte do compartilhamento a gente pode até não querer o conflito, mas não podemos fugir dele dentro da escola, devemos enfrentá-lo, com as ideias, os debates... quando a gente compartilha ideias e a gente tem esse conflito de ideias, eu vejo que é uma possibilidade muito grande de a gente compartilhar, resultados, compartilhar, vamos dizer assim, ideias boas para quem possa resolver os problemas que tem dentro da escola.</p> <p>(Grupo Correspondente 2 – 29/04 – Citrino 6).</p> <p>Conflito faz parte do compartilhamento, através do debate de ideias.</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>(...) uma coisa também que eu vejo, é às vezes o diretor se despir do cargo de diretor, porque eu acho que isso inibe, essa fala às vezes eles ficam ali, nossa que o diretor tá aqui, então eu não posso expor minha ideia eu não posso, então isso talvez iniba um pouco também essa participação.</p> <p>(Grupo Correspondente 5 – 29/04 – Turquesa 1).</p> <p>Despir-se do cargo para não inibir a participação.</p> |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir da classificação dos dados na Constelação/Dimensão 2 - Possibilidade do diálogo democrático na escola: trabalho em grupo e/ou colaborativo, iniciou-se a análise sobre a figura do aprender **objeto saber** (perspectiva teórica), para que assim fosse possível identificar nessa perspectiva o que os diretores de escola dizem saber sobre o diálogo democrático e o trabalho em grupo e/ou colaborativo.

Através da realização da análise dos dados, primeiramente foi possível verificar que em relação à figura do aprender **objeto saber**, durante suas falas, os diretores de escola trazem uma conceitualização dos pontos principais das reflexões realizadas de uma forma prática, 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.

Esse aspecto apresentado nas falas dos diretores de escola, dentro da teoria da Relação com o Saber nos mostra que, a conceitualização que esses diretores fizeram sobre os pontos principais das reflexões realizadas, deu-se a partir do sentido e do significado que esses termos têm para cada um, provavelmente ocorridos a partir da relação com o saber executada pelo corpo, através do domínio das atividades apontadas na definição, dos termos refletidos na discussão.

Em um segundo momento, na análise realizada foi possível identificar pela fala dos Grupos Correspondentes que os termos gestão democrática e gestão compartilhada, apesar de serem conceitos que se assemelham em alguns aspectos, porém com definições distintas (LIMA et al, 2011), foram utilizados para indicar a mesma ideia, o que pode indicar que os diretores percebiam uma relação entre elas.

Assim, uma das primeiras definições possíveis através das falas dos diretores escolares é que **“a gestão democrática não é apenas estar presente nas discussões e/ou reuniões da escola, mas sim participar, sugerir, se engajar nas ações. A gestão compartilhada é a participação de todas as esferas da comunidade escolar, através de sua participação ativa”**.

Essa definição nos permite verificar, como indicado anteriormente, que o conceito de gestão democrática/compartilhada está atrelado a uma atividade prática, colocado através dos verbos “participar”, “sugerir” e “engajar”, ou pelo substantivo “participação”. São justamente esses verbos e substantivo que nos demonstram que para os diretores de escola, democrática e compartilhada podem indicar a mesma ideia de gestão.

Dentro da concepção de gestão compartilhada, também foi apresentado o termo “discordar” como um ponto positivo, desde que esse seja feito das ideias apresentadas durante a participação da comunidade das tomadas de decisões da escola, e não dos sujeitos que as propõem, trazendo a definição de que **“nesse processo, discordar das ideias faz parte do processo de crescimento da gestão compartilhada”**.

Apesar de demonstrar a possibilidade de crescimento da gestão compartilhada na atitude de “discordar”, e de ser apresentado o exemplo onde fica evidente que esse processo ocorre em relação às ideias e não ao sujeito que as propõe, não fica evidente se, dentro da função de diretor de escola, esse discordar acarreta em uma imposição de ideias, ou se ficaria aberta para a discussão do que foi proposto pela comunidade escolar, para que assim fosse possível chegar a um consenso.

Nesse aspecto, os diretores apresentam uma definição teórica do que é gestão compartilhada, vinculando-a a um saber fazer dentro da perspectiva da teoria da Relação com o Saber, por trazer elementos de algo que já foi experimentado.

Sobre o trabalho, dentro da figura do **objeto saber**, foram utilizados dois conceitos para sua definição que são o trabalho em grupo e trabalho coletivo, da mesma maneira que foi observado na definição de gestão, onde apesar desses dois conceitos – em grupo e coletivo - se assemelham em alguns aspectos, não terem o mesmo significado.

Essa observação foi possível de ser feita, através das definições de que **“o trabalho participativo é o sentido da escola, é espaço de troca de aprendizagens e ações corporativas que gera sinergia no ambiente”**, ao mesmo tempo em que **“o trabalho coletivo é o ponto de partida, que faz compreender alguns princípios e as concepções que orientam as ações da escola. É o trabalho coletivo que sustenta a escola, porque a escola não vive sozinha. É necessária sempre a participação da equipe, discutindo e dialogando”**.

Nesta perspectiva, é possível verificar que o trabalho participativo e o trabalho coletivo ganham o mesmo significado através da afirmação de que é ele quem dá sentido e sustenta a escola, sendo considerado como ponto de partida e espaço para as trocas de aprendizagem e das ações que são realizadas. Como aspectos importantes para que esse trabalho participativo/coletivo ocorra, foram colocados a “participação” e o “diálogo”.

A partir dessas definições de trabalho participativo/coletivo, como ocorreu com a gestão, é possível verificar que esse está atrelado a uma atividade prática, colocado pelas “ações corporativas” e “ações da escola”, pautadas na participação da equipe escolar, o que demonstra, dentro da teoria da Relação com o Saber, que a partir do domínio de uma atividade prática, esses diretores de escola fizeram suas conceitualização sobre o trabalho participativo/coletivo.

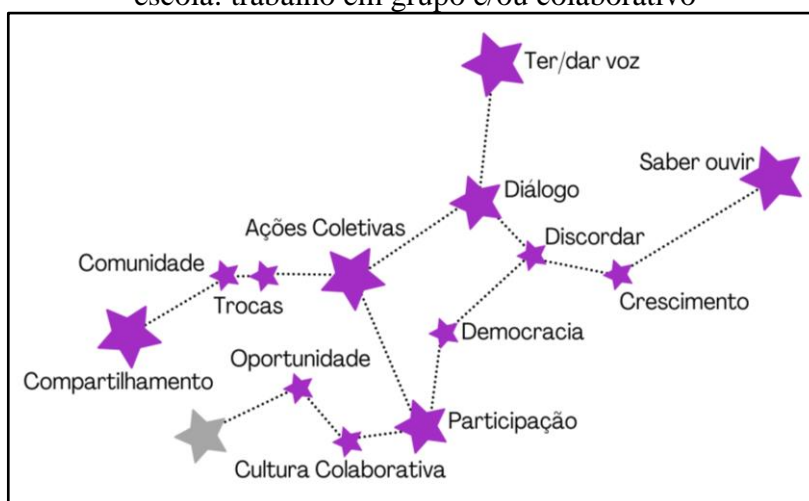
Em relação ao diálogo e ao trabalho colaborativo, dentro da figura do **objeto saber**, foi utilizada em várias falas a necessidade de “dar voz” no sentido de deixar que os sujeitos participem das ações da escola através de suas ideias e sugestões, e não apenas pelas ações executadas, como é possível observa na definição de que **“o diálogo e o trabalho colaborativo são fundamentais para que haja colaboração. No diálogo é necessário poder dar voz a todas as categorias que formam a comunidade escolar, é poder ouvir o outro”**.

Ainda nessa perspectiva, além de possibilitar a participação desses sujeitos pelas suas falas, também foi destacada a importância de "ouvir", de prestar atenção ao que está sendo colocado, relacionando essa ação à prática da escuta ativa, o que possibilitaria a implementação da cultura colaborativa no ambiente escolar.

Essa observação foi possível de ser feita, através da definição de que **“a participação da comunidade por ser ouvida e participar nos planejamentos levam à cultura colaborativa, uma vez que a escola é espaço de democracia e participação cidadã, através das ações coletivas. Nesse processo, colaborar é a oportunidade de todos participarem, e terem suas vozes ouvidas no processo”**.

A partir da análise da figura do aprender **objeto saber**, foi possível identificar algumas palavras/temas que se apresentam, conforme demonstrado na imagem abaixo.

Imagem 5: Objeto saber - Constelação/Dimensão 2 - Possibilidade do diálogo democrático na escola: trabalho em grupo e/ou colaborativo



Fonte: Constelação de Virgem adaptada. Elaborado pela pesquisadora.

Ao passarmos para a análise da figura do aprender **saber fazer** (atividade prática), foi possível verificar que para os diretores de escola, a gestão democrática só pode ser desenvolvida pelo diálogo e pelo trabalho coletivo, a partir da definição de que **“não existe gestão democrática sem diálogo e trabalho coletivo, pois são nos espaços coletivos de exercício da cidadania que a democracia se fortalece, se constrói através de um diálogo democrático a partir da realidade da escola”**.

Outra definição apresentada, que reforça a importância do diálogo e do trabalho coletivo na gestão democrática, é que **“o saber, o diálogo e o trabalho coletivo andam lado a lado na construção das ações colaborativas e da confiança, pelas ações de dar voz e exercer a escuta ativa”**.

Durante a análise desses pontos, podemos observar, como colocado na análise da figura do aprender **objeto saber**, que as ações que proporcionam a prática da gestão democrática estão atreladas ao “dar voz”, como uma forma de possibilitar ações que sejam colaborativas e proporcionar a confiança entre os sujeitos da comunidade escolar, remetendo assim à implementação da cultura colaborativa.

Nesse exercício de “dar voz” aos sujeitos, é possível identificar que esse processo também possibilita a autonomia do trabalho da unidade escolar pelas ações destacadas na definição acima apresentada, sendo que para que isso efetivamente aconteça, é necessário compreender seu desenvolvimento, **“através da participação, de ouvir e ser ouvido no momento da tomada de decisões. Escuta ativa é colaborar na escola”**.

Dentro dessa perspectiva, apesar de uma das falas trazer elementos próximos das definições apresentadas, foi possível observar um sentido negativo na fala, onde o diretor de escola coloca sua preocupação de não realizar uma gestão democrática, justamente por acreditar que seu trabalho estava fundamentado em seu saber sobre esse tema.

Essa definição apresenta-se dentro dessa figura do aprender pelo fato de que esse diretor de escola **“tinha convicção de fazer um trabalho coletivo, de diálogo, de participação, de colaboração muito bem fundamentado e hoje me parece que eu quero chegar para os meus professores e dizer assim eu nunca soube nada do que eu estava fazendo, pois na prática, através de conversa, de pergunta, de consulta, de dar voz pensa-se estar promovendo uma gestão participativa colaborativa”**.

Nessa fala, não fica claro o motivo pelo qual esse diretor de escola considera suas ações como negativas, uma vez que os termos “pergunta”, “consulta”, “dar voz”, são os pontos destacados da sua prática, e estão relacionados com a promoção da gestão participativa colaborativa.

Essa fala pode estar relacionada ao fato de que para esse diretor de escola, através das reflexões proporcionadas pela Sala Temática 2, as ações que fundamentam a gestão participativa colaborativa ganharam novos sentidos. 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 passaram a ser um novo saber para esse diretor, tanto pelo domínio de uma atividade prática, como pelo domínio de um saber teórico.

Dentro da concepção de gestão democrática, também foram apresentados pontos que reforçam a importância do diálogo a partir da empatia e da necessidade de saber “ouvir” os sujeitos da comunidade escolar, e de que a escola é o local de aprendizagem da gestão democrática, a partir

da definição de que **“a escola é o espaço de aprender, a ouvir e a se colocar no lugar do outro. Aprende-se também a gestão democrática”**.

Além da compreensão de que a escola é um espaço para diferentes aprendizagens, e que através de um diálogo pautado na escuta ativa (dar voz e saber ouvir), aprender-se e efetiva-se a gestão democrática.

Também foi possível observar o entendimento dos diretores de escola de que esse processo não acontece espontaneamente, e que sua implementação não ocorre a partir de decisões fechadas, mas sim a partir de uma construção coletiva. Isso pode ser observado a partir da definição de que **“a gestão democrática não pode ser imposta, precisa ser feita, mas leva tempo”**.

Aqui foi possível verificar, como na análise da figura do aprender **objeto saber**, a partir da preocupação de exercer uma escuta ativa nas ações relacionadas a gestão democrática, que tem-se uma visão de que nos momentos em que existe uma discordância de ideias ou aparecimento de conflitos, esses possibilitam o crescimento e a aprendizagem dos sujeitos envolvidos nas ações da escola.

Isso fica evidente na fala do diretor de escola sobre a necessidade de aprender a realizar uma mediação de conflito, uma vez que **“é através do conflito que a escola anda”**. Neste ponto, a preocupação em **saber fazer** a mediação de conflito, de forma que a escuta ativa seja exercitada, mesmo através das discordâncias de ideias, demonstra a preocupação que se tem em proporcionar o diálogo e o trabalho coletivo, como formas de efetivação da gestão democrática na escola.

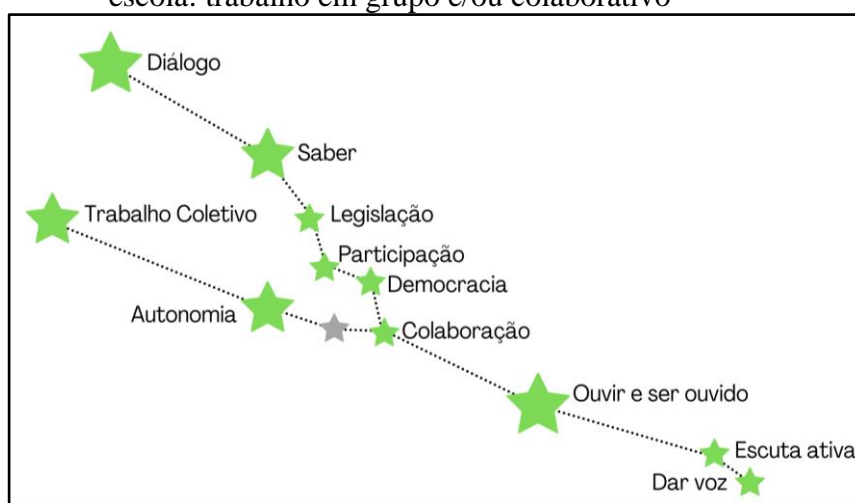
Ainda nesse aspecto, dentro das falas dos diretores de escola também aparece a preocupação entre proporcionar a gestão democrática e seguir a legislação vigente nas ações praticadas pela equipe escolar, uma vez que, **“mesmo a gestão sendo democrática, tem a legislação para seguir. É necessário trazer o que está por trás da legislação e colocar em prática”**.

Ao analisar essas falas dos diretores de escola, é possível observar a preocupação em fazer com que os sujeitos da escola sintam-se parte das ações, mesmo quando as ideias inicialmente discutidas não podem ser executadas naquele momento devido à legislação, sendo necessário traçar caminho para que esses pontos possam ser alcançados e as atividades sejam realizadas.

Essas definições nos permitem verificar que, mesmo que tenhamos pensado em uma separação entre as figuras do aprender **objeto saber** e **saber fazer**, essas estão entrelaçadas nas falas dos diretores de escola, 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.

Assim, ao analisarmos a figura do aprender **saber fazer**, foi possível identificar algumas palavras/temas que se apresentam, conforme apresentada na imagem abaixo.

Imagem 6: Saber fazer - Constelação/Dimensão 2 - Possibilidade do diálogo democrático na escola: trabalho em grupo e/ou colaborativo



Fonte: Constelação de Touro adaptada. Elaborado pela pesquisadora.

Na análise da figura do aprender **saber ser** (saber relacionar-se), foi possível observar que o ser e o fazer estão interligados, uma vez que, segundo as falas dos diretores de escola, dentro da perspectiva de colaborar e das práticas democráticas, não basta apenas ser colaborativo/democrático, é preciso “agir”, “viver” dessa forma para que assim sejam proporcionadas as práticas colaborativas.

Essa interligação entre ser e fazer pode ser observado pela definição de “ser democrático”, onde existe uma **“diferença entre dizer e ser democrático, pois a prática democrática ocorre a partir do ouvir os pares e na transparência das ações”**, e pela definição de “colaborar”, onde **“colaborar é pôr em prática aquilo que se fala”**.

Essas duas definições trazem em comum a necessidade de ir além de ser colaborativo/democrático, pois na observação das falas dos diretores de escola, são necessárias ações que possibilitem a participação dos sujeitos da comunidade escolar nas atividades da escola, de maneira que essa aconteça de maneira efetiva.

Nesse aspecto também pode ser verificada a preocupação de como fazer com que a participação aconteça, sem que os sujeitos se sintam inibidos em colaborar, através da reflexão do papel do diretor de escola. Essa preocupação pode ser observada na fala onde é preciso **“despir-se do cargo (de diretor) para não inibir a participação”**.

Também nessa perspectiva, na fala dos diretores de escola aparecem os sentimentos relacionados a participação e a colaboração, através da atividade de “compartilhar”, como pode ser observado na definição de que **“o compartilhamento vem carregado com uma carga socioemocional importante para o processo colaborativo”**.

Outra definição que também apresenta os sentimentos relacionados à colaboração é que **“colaborar é sentir-se parte da escola, pois não existe colaboração sem empolgação. É executar as ações de forma voluntária, acreditando na construção coletiva, onde todos são protagonistas”**. Essas falas nos mostram a preocupação desses diretores de escola em relação aos sentimentos que envolvem a participação e a prática das ações desenvolvidas.

Com base nas observações, em relação à figura do aprender **saber ser**, 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.

Não basta apenas saber sobre a gestão democrática, sobre a colaboração. É preciso também agir, viver de forma que, nesse processo de aprender, o outro com quem me relaciono também aprenda, e principalmente, refletindo sobre o papel da escola, essa aprendizagem, o saber ser é fundamental para que tanto os alunos, diretores de escola, professores e toda a comunidade escolar, sintam-se parte importante no processo da gestão democrática participativa.

Outro ponto importante analisado na figura do aprender **saber ser**, é a importância do diálogo e da escuta ativa, como ações relacionadas tanto no que se refere a “ser” participante, como forma de mediar os conflitos, que como observado nas figuras do aprender **objeto saber** e **saber fazer**, fazem parte do processo de colaboração e compartilhamento de ideias.

Essa análise pode ser feita através da definição de que **“o diálogo é usado para resolver atritos, pois o conflito faz parte do compartilhamento através do debate de ideias”**, e da definição de que **“ser partícipe através da escuta ativa, do diálogo constante, promovendo a autoestima e a autonomia. Ter vozes críticas para que os projetos não saiam do trilho”**. É no exercício do diálogo e da escuta ativa (fazer) que os sujeitos podem “sentir-se parte” da escola como protagonista (ser) das ações realizadas.

Nessa figura do aprender também foi possível identificar algumas palavras/temas que se apresentam nas definições colaborar, diálogo e escuta ativa, conforme apresentado na imagem abaixo.

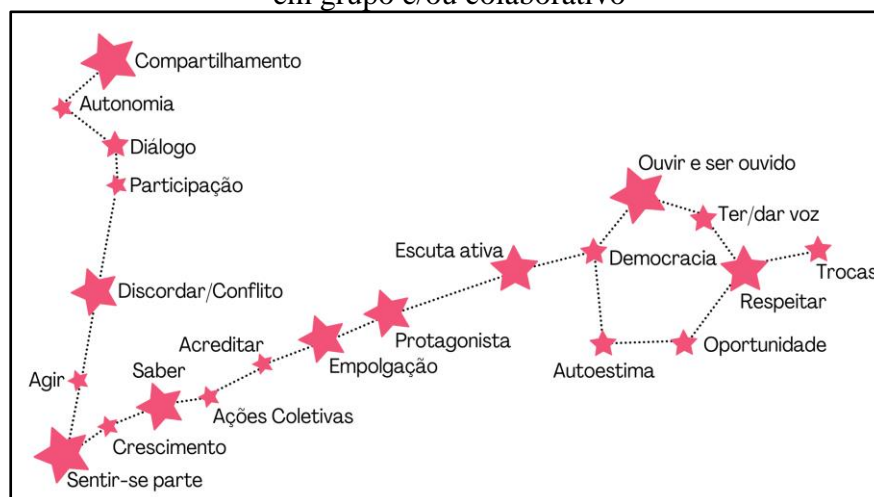
Imagem 7: Saber ser - Constelação/Dimensão 2 - Possibilidade do diálogo democrático na escola: trabalho em grupo e/ou colaborativo



Fonte: Constelação de Escorpião adaptada. Elaborado pela pesquisadora.

Com base nas análises realizadas sobre as diferentes figuras do aprender identificadas nas falas dos diretores de escola, classificadas nesta Constelação/Dimensão 2, foi possível verificar de maneira geral as principais palavras/temas relacionadas ao diálogo democrático e o trabalho em grupo e/ou colaborativo, conforme apresentado abaixo.

Imagem 8: Constelação/Dimensão 2 - Possibilidade do diálogo democrático na escola: trabalho em grupo e/ou colaborativo



Fonte: Constelação de Peixes adaptada. Elaborado pela pesquisadora.

As análises realizadas na Constelação/Dimensão 2 possibilitaram verificar que, de maneira geral, que tanto na figura do aprender saber fazer como no saber ser, o conflito aparece como uma

possibilidade de trabalho colaborativo (colaboração), seja através da mediação necessária ou pela troca e reflexão das ideias apresentadas pela comunidade.

Nesta Constelação/Dimensão, foi possível verificar como as figuras do aprender estão entrelaçadas em cada um dos sujeitos, pois conforme apresentado na teoria da Relação com o Saber, cada sujeito é ao mesmo tempo singular e social.

Esse fato foi observado em momentos em que seus saberes se apresentam “misturados”, o que provavelmente estejam relacionados a suas vivências dentro da função de diretor, complementando as análises realizadas na Constelação/Dimensão 1.

Nessa perspectiva, para darmos continuidade ao caminhar em busca de uma compreensão maior de como seus saberes estão relacionados com a gestão democrática participativa, foi feito o prosseguimento da análise dos dados da Constelação/Dimensão 3, conforme apresentado a seguir.

4.2.3 Análise das figuras do aprender na Constelação/Dimensão 3

A partir da classificação dos dados na Constelação/Dimensão 3 - Saberes sobre os colegiados da escola: participação na prática, iniciou-se a análise sobre as figuras do aprender **objeto saber** (perspectiva teórica), **saber fazer** (atividade prática) e **saber ser** (saber relacionar-se).

Como na análise das Constelações/Dimensões 1 e 2, os pontos principais das falas dos participantes foram destacados em vermelho. Aqui foram utilizadas as expressões “teórico/fazer” e “fazer/ser” acima das falas no quadro de análise, quando essas encaixavam-se em mais de uma das figuras do aprender.

Com isso, as análises dos dados na Constelação/Dimensão 3 - Saberes sobre os colegiados da escola: participação na prática foram realizadas com base no quadro apresentado abaixo.

Quadro 5: Análise das Figuras do Aprender na Dimensão 3

| FIGURA DO APRENDER | DIMENSÃO 3_SABERES SOBRE OS COLEGIADOS DA ESCOLA: PARTICIPAÇÃO NA PRÁTICA | | | | |
|---|--|---|---|---|---|
| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 |
| Objeto saber (perspectiva teórica) | <p style="text-align: center;">Teórico/Fazer</p> <p>(...) a gestão democrática ela só se viabiliza, ela só se viabiliza e se concretiza como participação, então a participação de todos aqueles que estão integrando os diferentes colegiados, os diferentes espaços, e que possuem diferentes saberes, então se eu pudesse fazer uma síntese do que é colaborar na gestão da escola é participar de algum espaço e contribuir com algum saber.</p> <p>(Grupo correspondente 1 – 29/04 – Turquesa 5)</p> <p>Colaborar na gestão da escola é participar de algum espaço e contribuir com algum saber.</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>(...) então esses colegiados, eles são um suporte, um suporte e um apoio para a gestão da escola em relação a situações em que tem que tomar decisões, esses colegiados eles dão esse suporte e dão o arcabouço para que a escola, que o gestor tenha uma legitimidade</p> <p>(Grupo Correspondente 4 – 29/04 – Ônix 4).</p> <p>Os colegiados são um suporte e um apoio para a gestão da escola em relação a situações de tomada de decisões e legitimação do gestor.</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> |

| FIGURA DO APRENDER | DIMENSÃO 3_SABERES SOBRE OS COLEGIADOS DA ESCOLA: PARTICIPAÇÃO NA PRÁTICA | | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|
| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 |
| Objeto saber (perspectiva teórica) | <p>Teórico/Fazer (...) então eu sempre ouvi falar, que você participar na gestão democrática, é você por exemplo, é estar à frente dos movimentos (...), é estar ali, nos movimentos que ocorre na escola, participar do Conselho Deliberativo, coisa que ninguém quer, é estar nas reuniões que a escola proporciona, quer dizer, você estar participando junto com a coletividade. Porém, o que eu tenho percebido (...) é que muitas vezes as pessoas não dão um espaço de participação (...) elas querem a sua presença, mas elas não querem a sua colaboração (Grupo Correspondente 1 – 29/04 – Quartzo 1)</p> <p>Participar na gestão democrática é estar à frente dos movimentos que ocorrem na escola, participar do Conselho Deliberativo, das reuniões, junto com a coletividade.</p> <p>As pessoas não dão espaço para participação, elas querem a sua presença, mas não a sua colaboração.</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>Teórico/Fazer (...) havia uma confusão do que é Conselho de Classe do que é Conselho Escolar, muitos alunos não sabem direito a diferença de um para o outro... Grêmio Estudantil tudo bem é muito claro, inclusive talvez desses três aí da nossa escola é o que é mais ativo... mas o Conselho Escolar ele fica muito restrito a parte burocrática, às vezes só pra assinar papéis mesmo, então infelizmente sendo bem sincero, a gente ouve falar é que o Conselho não faz nada, que o Conselho atua muito pouco, que muita gente nem sabe dizer o que o é Conselho (Grupo Correspondente 4 – 29/04 – Citrino 4)</p> <p>Muitos alunos não sabem a diferença entre Conselho de Classe e Conselho Escolar.</p> <p>O Conselho Escolar fica restrito à parte burocrática. Ouve-se falar que o Conselho não faz nada, mas muita gente nem sabe dizer o que é o Conselho.</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> |

| FIGURA DO APRENDER | DIMENSÃO 3_SABERES SOBRE OS COLEGIADOS DA ESCOLA: PARTICIPAÇÃO NA PRÁTICA | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 |
| <p>Objeto saber (perspectiva teórica)</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>Teórico/Fazer (...) aqui na nossa cidade melhorou bastante especialmente a questão do Grêmio quando a Secretaria fez uma formação, perguntamos na escola quem pretende se candidatar... e foram para uma formação esses alunos e foram aprender qual era o papel com a legislação, e aí todas as escolas a gente percebe hoje que os Grêmios tem uma outra cara, então assim, foi o conhecimento que eles tiveram que melhorou muito a prática, porque antes Grêmio era baderna, bagunça, mas agora não, eu sei qual é o meu papel dentro da escola. A questão do Conselho Escolar também, muitas formações (Grupo Correspondente 4 – 29/04 – Sodalita 1)</p> <p>Formação para os alunos do Grêmio sobre o seu papel com a legislação.</p> <p>O conhecimento sobre o Grêmio melhorou sua prática, pois antes era baderna e bagunça.</p> <p>Formação para o Conselho Escolar.</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> |

| FIGURA DO APRENDER | DIMENSÃO 3_SABERES SOBRE OS COLEGIADOS DA ESCOLA: PARTICIPAÇÃO NA PRÁTICA | | | | |
|---------------------------------------|---|--|--|--|--|
| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 |
| Objeto saber (perspectiva teórica) | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo | <p>Teórico/Fazer (...) no início era isso e eu enquanto professora nem sabia que existia e a força que tem o colegiado dentro da escola, e os pais precisam entender isso, quem faz parte do colegiado precisa entender isso, a força e a voz que eles tem pra qualquer coisa, eles tiram um diretor de uma escola, eles conseguem mexer também na estrutura da escola... porque os pais, têm a força, eles têm os filhos na escola, eles também querem algo melhor na escola, então nesse sentido as coisas começam a melhorar (Grupo Correspondente 4 – 29/04 – Pirita 2)</p> <p>Enquanto professora nem sabia que existia e a força que tem o colegiado dentro da escola.</p> <p>Quem faz parte do colegiado precisa entender a força e a voz que eles têm para qualquer coisa.</p> | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo |

| | | | | | |
|---|--|--|--|---|---|
| <p style="text-align: center;">Saber fazer (atividade prática)</p> | <p>(...) eu tive em três escolas, acabei percebendo que muitas vezes quando se fala em gestão democrática eles pedem a participação naquilo que tá acontecendo na escola, o que que a escola está promovendo, as necessidades da escola, que a escola não funciona sem o Conselho Deliberativo e tal, e as pessoas não querem participar mas precisa. Porém eu vejo que muitas pessoas querem mais uma presença física apoiando aquilo que está posto, do que uma presença que vai trazer uma nova ideia, que vai tentar mudar aquilo que está colocado a partir de uma ideia (Grupo Correspondente 1 – 29/04 – Quartzo 1)</p> <p>A escola não funciona sem o Conselho Deliberativo, mas as pessoas não querem participar.</p> <p>Muitas pessoas querem uma presença física apoiando o que está posto, ao invés de trazer novas ideias.</p> | <p>Essa gestão compartilhada (...) foi um dos meus compromissos e eu tenho sempre procurado manter na nossa escola, envolver a comunidade, envolver o nosso Conselho Deliberativo (...), que são o envolvimento da família, do pai, do profissional junto nessas decisões e eu vejo assim, que compartilhar os êxitos e os problemas da escola com a comunidade, com os alunos, trouxe para nós aqui um resultado muito bom. (Grupo Correspondente 2 – 29/04 – Quartzo 4)</p> <p>Compartilhar os êxitos e os problemas da escola com a comunidade trouxe resultados muito bons.</p> | <p>(...) Mas então nos meus saberes, para gente formar um saber de grupo é esse trabalho coletivo seria exatamente a contribuição (...) de todos os entes e eu não posso deixar de fora esses entes, a comunidade escolar, o aluno, o pai, o Conselho Tutelar, a própria Seduc, na construção desse coletivo de orientações e teorias para que fundamente o trabalho na escola. (Grupo Correspondente 3 – 29/04 – Ametista 7)</p> <p>Para formar um saber de grupo é necessária a contribuição do trabalho coletivo.</p> <p>A participação de todos os entes da escola que proporcionam a construção do coletivo e fundamenta o trabalho da escola.</p> | <p style="text-align: center;">Teórico/Fazer</p> <p>(...) vejo esses colegiados como diretrizes, eles que vão praticamente dirigir a escola, porque aqui principalmente a escola do qual eu estou gestora, é tudo é participativo, tanto Conselho Escolar, Grêmios Estudantil, o Grêmios tem uma função muito grande dentro da escola... ele é muito participativo, desde a limpeza da escola, organização da escola, busca de alunos, ele participa a aprendizagem, reuniões de pais, tanto a parte financeira, tudo Grêmios participa, ele tem um papel muito grande dentro da escola, a gente trabalha muito com eles, a responsabilidade deles de estar juntos aos professores, juntos a direção da escola, para administrar a escola, e assim, tudo é decidido no Conselho... Então tudo isso ele é decidido no colegiado com todos os funcionários, com as famílias em reunião dos pais, é reunido todos, claro que nós não temos participação de 100% dos familiares, mas tudo é decidido em conjunto, junto com esses colegiados (Grupo Correspondente 4 – 29/04 – Sodalita 3)</p> <p>Visão dos colegiados como diretrizes que vão praticamente dirigir a escola. O Conselho Escolar e o Grêmios têm uma função muito grande dentro da escola, pois tudo é decidido no colegiado.</p> | <p style="text-align: center;">Teórico/Fazer</p> <p>(...) prática colaborativa é quando todos têm voz e tem vez, quando qualquer decisão tem que partir de toda a comunidade escolar, claro que alguns pontos ficam meios complicados, mas uma escola que tenha um Conselho Escolar que funcione, então é fica muito mais fácil essa prática colaborativa e democrática, a participação de todos (Grupo Correspondente 5 – 29/04 – Jaspe 3)</p> <p>Uma escola que tenha um Conselho Escolar que funcione a prática colaborativa e democrática fica muito mais fácil.</p> <p>Prática colaborativa é quando todos têm voz e vez nas tomadas de decisões da escola.</p> |
|---|--|--|--|---|---|

| FIGURA DO APRENDER | DIMENSÃO 3_SABERES SOBRE OS COLEGIADOS DA ESCOLA: PARTICIPAÇÃO NA PRÁTICA | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 |
| <p>Saber fazer (atividade prática)</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>(...) Conselho Escolar vai tomar na parte administrativa e pedagógica, o Grêmio Estudantil dependendo da escola, ele pode participar também em algumas decisões que se tomam pela escola em relação a parte pedagógica, administrativa também quando se tem que fazer compras ou quando se tem que investir em alguma coisa da escola, Pais e Mestres, os pais também na verdade o Conselho Escolar... aqui em Capital de ÔNIX, Conselho Escolar tem que ter a versatilidade dos pais também, aí já estão incluídas naquele processo, então eles passam desde a parte administrativa a parte pedagógica, social também muito participa da parte social da na escola (Grupo Correspondente 4 – 29/04 – Ônix 4)</p> <p>O Conselho Escolar, o Grêmio, Pais e Mestres dependendo da escola podem participar em algumas decisões que se tomam em relação à parte pedagógica, administrativa e social da escola.</p> <p>O Conselho Escolar tem que ter a versatilidade dos pais.</p> | <p style="text-align: center;">Teórico/Fazer</p> <p>Essa prática escolar democrática, a gente entende como a participação da comunidade escolar, seja o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil, que são os mais interessados dentro dessa comunidade, que eu acho que é interessante a gente sempre ouvir esse alunado, às vezes os pais chegam com alguma informação, alguma conversa, alguma coisa, mas os que realmente sabem a informação, que participam, é esse alunado ali, então seria interessante essa escuta do Grêmio Estudantil, do Conselho escolar também, que a maioria que faz parte são professores, são funcionários da Unidade Escolar, então que é interessante essa participação deles nas decisões, nas tomadas de ações ali com a escola (Grupo Correspondente 5 – 29/04 – Turquesa 1)</p> <p>Prática escolar democrática entendida como a participação da comunidade escolar, seja pelo Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil.</p> <p>É interessante a escuta do Grêmio e do Conselho Escolar nas decisões tomadas nas ações da escola.</p> |

| FIGURA DO APRENDER | DIMENSÃO 3_SABERES SOBRE OS COLEGIADOS DA ESCOLA: PARTICIPAÇÃO NA PRÁTICA | | | | |
|--|---|---|---|--|---|
| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 |
| Saber fazer (atividade prática) | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p style="text-align: center;">Teórico/Fazer</p> <p>(...) eu vejo nesse sentido, dentro da participação do Grêmio, o Conselho Escolar, o Conselho de Classe também, só que aí depende muito de como a gente consegue conduzir isso dentro da nossa realidade, porque muitas das vezes a gente não consegue trazer o que está por trás da legislação e colocar em prática porque a gente fica “passando pires”, e aí a pandemia veio trazer talvez as ferramentas para poder conseguir de fato ter um diálogo maior, então assim, são esses espaços coletivos de exercício da cidadania e que vem fortalecer, construindo uma democracia, um diálogo democrático a partir da nossa realidade escolar.</p> <p>(Grupo Correspondente 4 – 29/04 – Turquesa 6).</p> <p>São esses espaços coletivos de exercício da cidadania que fortalecem, constroem uma democracia, um diálogo democrático a partir da nossa realidade escolar.</p> | <p>(...) eu aceito assim como válido a escuta ativa, é escutar de fato, ouvir de fato o que o outro tem pra dizer, dar voz ao outro e refletir com ele sobre aquilo que ele propõe, porque aí ele se sente participante, não adianta nada eu montar um Grêmio se eu não escuto o Grêmio, eu monto o Conselho de Escola no início do ano e só mando o papel pra ele assinar, eu tenho a APM, mas que nunca diz nada, só assina as prestações de contas, então se eu não pôr em prática a escuta ativa de fato, e para que o objetivo dela, porque não é só ouvir, é ouvir, refletir e agir dentro do que é possível. Nada tem valia, então de tudo isso que eu considero válido é a escuta ativa</p> <p>(Grupo Correspondente 5 – 29/04 – Turmalina 4)</p> <p>Escuta ativa, é escutar de fato, ouvir de fato o que o outro tem pra dizer, dar voz ao outro e refletir com ele sobre aquilo que ele propõe.</p> <p>Se não colocar em prática a escuta ativa de fato, não adianta nada montar o Grêmio, o Conselho de Escola, a APM.</p> |

| | | | | | |
|---|--|---|---|--|---|
| <p style="text-align: center;">Saber ser (saber relacionar-se)</p> | <p>(...) eu acho que ela tem também níveis de colaborações (...) pode ser uma colaboração que vou chamar aqui de mais simples, que é dá muito pelas relações interpessoais, então você colabora, veste camisa, procura se apropriar no espaço escolar até de atividades pedagógicas, porque você tem relações legais com os colegas de turma, porque teu filho estuda lá, e você quer fazer um tipo de colaboração. Tem uma colaboração que vou chamar de mais complexa, que você quer colaborar por conta do projeto da escola, por conta do PPP, você acredita naquele PPP e tudo mais (...) e a outra diferenciação também (...) essa colaboração pode se dar no sentido mais vertical ou seja, pensei aqui até numa, no exercício que a gente fez aquele Grêmio, que na verdade era quase como secretário do diretor. Aquele grupo de pais que, ele funciona como ajudante da direção. Ou pode ser uma visão mais horizontal, ou seja, ele se apropria da escola, se sente apropriando, mais uma relação mais horizontal não numa relação vertical. (Grupo Correspondente 1 – 27/04 – Turquesa 3)</p> <p>Diferentes tipos de colaboração: a simples, com base nas relações interpessoais; complexa, por acreditar nos projetos e no PPP da escola; vertical, onde os colegiados funcionam como ajudantes da direção; e horizontal,</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo</p> | <p>(...) estou convencido que realmente os colegiados são um braço importantíssimo de apoio que toda e qualquer gestão tem que ter, ele é um braço esquerdo nós somos o braço direito, ou então ele é o braço direito e nós somos o braço esquerdo para poder juntos abraçar a escola, está assim, um complementa o outro, é o complemento da gestão democrática (Grupo Correspondente 4 – 29/04 – Ônix 4).</p> <p>Os colegiados são um braço importante de apoio que toda e qualquer gestão quer ter. É o complemento da gestão democrática.</p> | <p>(...) é de impressionar como as crianças, às vezes a gente pensa que eles não têm um olhar direcionado para as coisas que são necessárias dentro da escola, mas eles têm, eles são críticos assim dentro da simplicidade da inocência deles (...) o Grêmio Infantil, nossa como eles articulam as coisas é muito bacana (Grupo Correspondente 5 – 27/04 – Turmalina 4)</p> <p>As crianças são críticas, dentro de sua simplicidade e inocência. O Grêmio infantil articula coisas.</p> |
|---|--|---|---|--|---|

| FIGURA DO APRENDER | DIMENSÃO 3_SABERES SOBRE OS COLEGIADOS DA ESCOLA: PARTICIPAÇÃO NA PRÁTICA | | | | |
|------------------------------------|---|--|--|--|--|
| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 |
| | onde os sujeitos sentem-se apropriados da escola. | | | | |
| Saber ser (saber relacionar-se) | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo | <p>Fazer/Ser</p> <p>O Conselho de Classe eu vou dar é um exemplo, agora nesse período pandêmico, o Conselho de Classe se reúne não somente no bimestre, ele se reúne quando o professor percebe que o aluno não está fazendo atividade... então em conjunto nós decidimos quem vai nessa busca desse aluno, nós vamos mesmo, vamos nas casas, vamos atrás, vamos conversar com a família, se não localizarmos já entramos em contato com o Conselho Tutelar, entramos em contato com Assistência Social (Grupo Correspondente 4 – 29/04 – Sodalita 3)</p> <p>O Conselho de Classe se reúne quando percebe a ausência dos alunos nas atividades, para buscar esses alunos.</p> | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo |

| FIGURA DO APRENDER | DIMENSÃO 3_SABERES SOBRE OS COLEGIADOS DA ESCOLA: PARTICIPAÇÃO NA PRÁTICA | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 |
| Saber ser (saber relacionar-se) | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo | <p style="text-align: center;">Fazer/Ser (...) os colegiados são imprescindíveis para gerenciar escola, não tem outro jeito, seja na questão financeira, seja na pedagógica, seja nas articulações é imprescindível, sem eles o diretor morre de trabalhar sozinho, vamos morrer junto (Grupo Correspondente 4 – 27/04 – Sodalita 1)</p> <p style="text-align: center; color: red;">Sem os colegiados, o diretor “morre” de trabalhar sozinho. Eles são imprescindíveis para gerenciar a escola.</p> | Não encontrei outro que falasse sobre essa Constelação neste grupo |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir da classificação dos dados na Constelação/Dimensão 3 - Saberes sobre os colegiados da escola: participação na prática, iniciou-se a análise sobre a figura do aprender **objeto saber** (perspectiva teórica), para que fosse possível identificar quais são os saberes que os diretores de escola dizem ter sobre os colegiados da escola e a colaboração.

Através das primeiras análises realizadas, foi possível verificar que, da mesma maneira que apareceu na análise inicial da Constelação/Dimensão 2, as falas dos diretores de escola apresentam uma relação entre a teoria e o seu fazer, o que foi destacado no quadro de análise pela expressão “teórico/fazer”, colocada acima dessas falas.

Porém aqui, essa conceitualização a partir da prática fica mais acentuada do que anteriormente. Isso se dá pelo fato de que, apesar da realização da conceitualização do que são os colegiados pelos diretores de escola, fica evidente a dificuldade tanto na definição como na promoção da participação da comunidade escolar nesses espaços, justamente por inicialmente não saberem ao certo o que eles são.

Esse aspecto apresentado, dentro da teoria da Relação com o Saber nos mostra que, 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.

Essa percepção sobre a dificuldade de compreender os colegiados da escola pode ser observada através da definição de que, “**enquanto professora, nem sabia que existia e a força que tem o colegiado dentro da escola**”, ao mesmo tempo em que “**muitos alunos não sabem a diferença entre Conselho de Classe e Conselho Escolar**”.

As definições colhidas das falas dos Grupos Correspondentes confirmam o ponto em que, através da mudança de função do diretor de escola, e conseqüentemente de sua posição social objetiva, a informação sobre os colegiados ganhou um novo significado.

Nessas definições, não só o diretor de escola não sabia o que são os colegiados dentro da escola, como também os alunos não sabem a diferenciação entre Conselho de Classe e Conselho Escolar, ambos importantes para as ações da escola, porém com propósitos distintos.

Outra definição que reforça a falta de entendimento sobre os colegiados traz o fato de que

“o Conselho Escolar fica restrito à parte burocrática. Ouve-se falar que o Conselho não faz nada, mas muita gente nem sabe dizer o que é o Conselho”.

Aqui foi possível verificar uma contradição entre a afirmação de que o Conselho Escolar apenas realiza a parte burocrática das ações da escola, e a negativa de que o Conselho não faz nada, justamente por não saber exatamente a sua função dentro do espaço escolar.

Dentro ainda desta perspectiva de tentar trazer uma definição sobre os colegiados da escola, na análise das falas dos Grupos Correspondentes a definição que mais se aproxima de uma conceitualização sobre o tema é que **“os colegiados são um suporte e um apoio para a gestão da escola, em relação a situações de tomada de decisões e legitimação do gestor”.**

Nessa definição, além de proporcionar um suporte, um apoio para as ações da escola, os colegiados também são colocados como ponto de legitimação do gestor escolar, pois, segundo a análise das falas dos diretores de escola, são eles que tem a força necessária para modificar a estrutura da escola, a partir da compreensão da “força” e da “voz” que seus participantes têm, conforme apresentado na definição **“quem faz parte do colegiado precisa entender a força e a voz que eles têm para qualquer coisa”.**

Um segundo ponto importante dentro da análise dos dados sobre a figura do aprender **objeto saber** é a necessidade de formação para compreender o que são e quais as funções dos diferentes colegiados da escola.

Na análise das falas dos Grupos Correspondentes, um dos diretores de escola especifica que em seu Estado essa formação já vem sendo realizada, o que proporcionou que esses espaços deixassem de ser local de “baderna e bagunça”, para práticas democráticas efetivas.

Essa formação pode ser vista na definição que traz a **“necessidade de formação para os alunos do Grêmio entenderem o seu papel com a legislação, pois o conhecimento sobre o Grêmio pode melhorar sua prática. Essa formação estende-se também ao Conselho Escolar”.**

Aqui a importância da formação para exercer seu papel dentro do “Grêmio” e do “Conselho Escolar”, vinculado ao que está estabelecido pela legislação mostra uma preocupação tanto com a participação ativa nesses colegiados, da mesma forma com o que a legislação vigente determina, o que também foi possível observar na análise da Constelação/Dimensão 2 sobre a colaboração/participação da comunidade nas ações da escola.

Um terceiro ponto a ser considerado na análise das falas dos diretores de escola é justamente a colaboração dentro dos colegiados da escola, a partir da definição de que **“colaborar na gestão da escola é participar de algum espaço e contribuir com algum saber, pois na gestão democrática participar é estar à frente dos movimentos que ocorrem na escola, como o Conselho Deliberativo, as reuniões, ou seja, participar junto com a coletividade”.**

Neste ponto apresenta-se uma definição de “colaborar” a partir da participação das

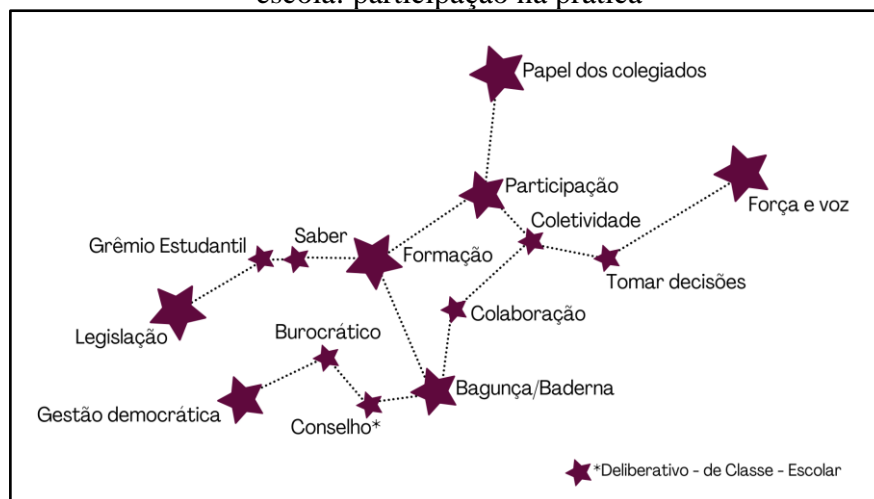
atividades de espaços propícios dentro da escola, como os colegiados, aqui representado pelo “Conselho Deliberativo” além de reuniões, que apesar de não estarem especificadas, é possível considerar que essas não se restringem apenas às reuniões de pais para informar o desempenho dos alunos na escola.

Em contrapartida a essa afirmação de que colaborar na escola é participar coletivamente, nas falas dos Grupos Correspondentes foi possível identificar um conflito na forma como essa participação é conduzida, pela definição de que **“as pessoas não dão espaço para participação, elas querem a sua presença, mas não a sua colaboração”**.

Apesar da definição analisada não especificar quem são essas “pessoas” que querem a participação da comunidade escolar apenas como uma presença física nos diferentes espaços de discussão da escola, ficou subentendido que é o diretor de escola, através do exercício das suas atividades, que não possibilita uma efetiva participação nas tomadas de decisões da escola.

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

Imagem 9: Objeto saber - Constelação/Dimensão 3 - Saberes sobre os colegiados da escola: participação na prática



Fonte: Constelação de Virgem adaptada. Elaborado pela pesquisadora.

Ao passarmos para a análise da figura do aprender **saber fazer** (atividade prática), foi possível observar como já apontado na figura do aprender **objeto saber**, que algumas das falas dos diretores de escola apresentam uma relação entre a teoria e o seu fazer.

Outro fator importante a ser considerado nas análises realizadas é que os saberes dos diretores de escola, identificados em suas falas a respeito dos colegiados, são referentes à colaboração e à participação, voltadas para as ações que em “teoria” devem ser feitas, sem uma definição de quais são essas ações.

Além disso, também aparecem as negativas que reforçam que essa participação necessita

ser mais uma presença física do que uma participação efetiva. Essa observação pôde ser feita através da definição de que “**a escola não funciona sem o Conselho Deliberativo, mas as pessoas não querem participar**”, e pela afirmação de que “**muitas pessoas querem uma presença física para apoiar o que está posto, ao invés de trazer novas ideias**”.

Nessas definições foi possível observar a preocupação com a participação da comunidade no Conselho Deliberativo, uma vez que essa participação é indispensável para que suas ações aconteçam, ao mesmo tempo em que é sinalizada uma participação apenas para confirmar o que já está decidido, sem a abertura para a colocação de novas ideias e novas possibilidades de ações.

Dentro dessa perspectiva, conforme apresentado por Lück (2013), esse é o tipo de **participação como presença**, uma vez que os sujeitos necessitam fazer parte do Conselho Deliberativo, mas sua participação fica restrita a validar algo que já foi decidido pela equipe gestora, que apesar de não estar explícito nas falas dos Grupos Correspondentes, fica subentendido pelo contexto das afirmativas.

Este ponto é muito próximo ao que foi analisado na figura do aprender **objeto saber**, tanto pela utilização dos mesmos termos como “algumas pessoas”, referindo-se a alguém que não permite a participação ativa da comunidade nas ações dos colegiados, como pela “presença”, que remete ao estar no local ou no grupo, apenas como uma forma de legitimar as decisões tomadas.

Este é um dos fatores apontados na revisão bibliográfica desta pesquisa que justamente dificulta a efetivação da gestão democrática participativa nas escolas, pois como apontado por Lück (2013, p. 37), “evidencia-se, pois, a significação inadequada e falsa de participação, nesse entendimento, que considera a presença física, o estar presente, como bastante para que a pessoa seja considerada participante”.

Em contrapartida a essas negativas, outro ponto importante nas análises realizadas é o fato de que os colegiados, são locais de construção e fortalecimento da democracia e de um saber de grupo.

Essa afirmação pôde ser observada através da definição de que “**são esses espaços coletivos de exercício da cidadania que fortalecem, constroem uma democracia, um diálogo democrático a partir da nossa realidade escolar. Para formar um saber de grupo é necessária a contribuição do trabalho coletivo**”.

Nessas afirmações foi possível observar a estreita relação entre as figuras do aprender **objeto saber** e **saber fazer**, por apresentar elementos 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.

Ao analisar esses pontos da Constelação/Dimensão 3, foi possível observar que os diretores

de escola têm o saber de quais são as ações práticas que necessitam ser realizadas dentro dos colegiados, para que a efetivação da participação da comunidade aconteça, mas não as possibilitam.

O que não ficou evidente nas análises realizadas é se o motivo que leva a essa “não prática” das ações de legitimação da participação da comunidade nos espaços dos colegiados está relacionado à dificuldade que esses diretores de escola tiveram para a sua definição, como foi observado na análise da figura do aprender **objeto saber**, ou se além desses aspectos outros fatores contribuem para essa limitação na participação dos colegiados.

Também foi possível observar que o ponto em que a prática da democracia nos colegiados é apresentado está totalmente relacionado ao desenvolvimento da escuta ativa, tanto como forma de legitimar a participação dos sujeitos nos colegiados, como nas tomadas de decisões das atividades da escola.

Isso pôde ser visto pela definição de que “**escuta ativa é escutar de fato, ouvir de fato o que o outro tem para dizer, dar voz ao outro e refletir com ele sobre aquilo que ele propõe**”, e pela definição de que “**se não colocar em prática a escuta ativa de fato, não adianta nada montar o Grêmio, o Conselho de Escola, a APM. É interessante a escuta do Grêmio e do Conselho Escolar nas decisões tomadas nas ações da escola**”.

Pelas análises realizadas, observou-se que os diretores de escola reforçam a importância da voz e da escuta ativa. Aqui os colegiados da escola são locais do exercício dessa escuta, e sua prática nas tomadas de decisões demonstra sua importância, porém não fica evidenciado como tem ocorrido essas ações dentro das escolas desses diretores.

Nas falas analisadas apareceu apenas uma indicativa de prática efetiva de colaboração, escuta ativa e trocas dentro das atividades dos colegiados, na definição de que “**compartilhar os êxitos e os problemas da escola com a comunidade trouxe resultados muito bons**”.

Mesmo apresentando um aspecto positivo em relação aos resultados das ações da escola, esta definição não especifica como foram feitos esses compartilhamentos e como a comunidade pôde participar nas discussões e tomadas de decisão a respeito dos “êxitos e dos problemas”.

Outro ponto observado nas análises sobre a prática escolar democrática é a sua importância dentro dos colegiados, através da definição de que “**a prática escolar democrática é entendida como a participação da comunidade escolar, seja pelo Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil**”.

Em contrapartida, novamente aparece uma delimitação de como essa participação pode ser feita pela definição em que “**o Conselho Escolar, o Grêmio, Pais e Mestres dependendo da escola podem participar em algumas decisões que se tomam em relação à parte pedagógica, administrativa e social da escola**”.

Dentro da figura do aprender **saber fazer**, o que foi possível observar nas falas dos Grupos Correspondentes é que os diretores de escola querem a colaboração da comunidade nas ações da escola através de sua participação nos colegiados, porém existe uma delimitação de como essa colaboração deve acontecer.

No caso, tem-se a necessidade da participação dos sujeitos através da utilização de suas vozes, essa participação deve ser proporcionada pela escuta ativa, mas essa escuta ativa e essa voz só pode acontecer dentro de critérios preestabelecidos.

Esses critérios ficam evidenciados quando se fala da participação como presença, do fato de que a comunidade não quer participar, e que “dependendo da escola” a comunidade pode participar de “algumas decisões”.

De maneira geral é compreensível que em determinadas ações apresentam-se especificidades no tangente à parte pedagógica e administrativa, devido aos processos burocráticos que essas ações exigem. Porém, pela falta de especificações nas falas dos diretores de escola de quais seriam os processos nos quais a comunidade pode colaborar ativamente, a participação democrática apresenta-se como estar presente.

Assim, a partir da análise da figura do aprender **saber fazer**, foi possível identificar algumas palavras/temas que se apresentam, conforme demonstrado na imagem abaixo.

Imagem 10: Saber fazer - Constelação/Dimensão 3 - Saberes sobre os colegiados da escola: participação na prática



Fonte: Constelação de Touro adaptada. Elaborado pela pesquisadora.

Na análise da figura do aprender **saber ser** (saber relacionar-se), foi possível observar que algumas dessas falas apresentam uma relação entre o ser e o fazer, que foram destacadas pela expressão “fazer/ser” no quadro de análise.

Dentro dessa perspectiva foi possível observar que o sentimento que proporciona a ação dos sujeitos que está interligada com a colaboração, pode ser definida através dos **“diferentes tipos de colaboração: a simples, com base nas relações interpessoais; a complexa, por acreditar nos projetos e no PPP da escola; a vertical, onde os colegiados funcionam como ajudantes da direção; e a horizontal, onde os sujeitos sentem-se apropriados da escola”**.

Essas definições nos mostram que cada uma delas está relacionada ao sentimento de pertencimento, de acreditar ou não nas ações da escola. 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.

Ao trazer a definição de colaboração complexa, o relacionamento entre sujeito e escola é apontado como uma crença, tanto nos projetos que são desenvolvidos como no que foi estabelecido no Projeto Político-Pedagógico da escola. Esse “acreditar” estimula a colaboração e participação da comunidade nas atividades realizadas, sendo que na elaboração desses projetos, dentro da perspectiva da gestão democrática, a participação da comunidade é fundamental para sua concepção.

Outro ponto importante que pôde ser observado nessa definição é a diferenciação entre a colaboração vertical e a colaboração horizontal. Na primeira, o sentimento do sujeito de pertencer à escola está pautado em ajudar o diretor, ou seja, a colaboração aparece como algo restrito, como apontado nas figuras do aprender **objeto saber e saber fazer**.

Na segunda, o sujeito não apenas colabora, como se sente parte importante da escola, o que pode ser observado pelo termo “apropriado” como algo que é “meu”, algo do qual “eu” sou parte. Nesse aspecto, podemos observar que a sensação que cabe nas ações que estão relacionadas a colaboração é de satisfação, de fazer parte de um bem maior.

Na perspectiva da gestão democrática, essa sensação de “apropriar-se” favorece que cada um dos sujeitos dos diferentes segmentos da escola possa exercer a sua cidadania e a democracia, pontos que são importantes nas falas dos diretores de escola.

Um outro fator que pôde ser observado durante as análises é a relação que os colegiados têm para o funcionamento da escola como algo indispensável. Isso ocorre devido a importância dos colegiados como complemento da gestão democrática, como pode ser observado na definição de que **“os colegiados são um braço importante de apoio que toda e qualquer gestão quer ter. É o complemento da gestão democrática”**, e também na definição de que **“sem os colegiados, o diretor “morre” de trabalhar sozinho. Eles são imprescindíveis para gerenciar a escola”**.

Essas duas definições trazem elementos que reforçam a importância dos colegiados para a prática da gestão escolar, seja pelo braço que “complementa” a gestão democrática, ou por não deixar o diretor de escola “morrer sozinho” devido à grande demanda de trabalho.

Apesar dessas definições trazerem elementos positivos sobre a importância dos colegiados nas escolas, ao analisar de maneira geral as figuras do aprender da Constelação/Dimensão 3, é possível observar a contradição entre a restrição da participação dos colegiados nas atividades da escola, com o fato de que eles são imprescindíveis para a gestão democrática.

Enquanto que nas falas do **saber ser** os colegiados são colocados como um “braço”, que juntamente com a direção escolar “abraça” a escola como um todo, nos remetendo à sensação de proteção, ou de aconchego que o ato de abraçar pode proporcionar ao sujeito; ou de que são a salvação para que o diretor de escola não “morra” pelo excesso de trabalho, a delimitação da participação da comunidade pela “presença” apontada nas figuras do aprender **objeto saber** e **saber fazer** nos mostra um antagonismo no entendimento da participação efetiva dos colegiados na gestão da escola.

Porém, diferentemente das figuras do aprender **objeto saber** e **saber fazer**, durante as análises da figura do aprender **saber ser** foi possível encontrar ações que demonstram o comprometimento com os alunos e a importância das atividades dos colegiados na escola. Esse comprometimento pôde ser identificado na definição de que “**o Conselho de Classe se reúne quando percebe a ausência dos alunos nas atividades, para buscar esses alunos**”.

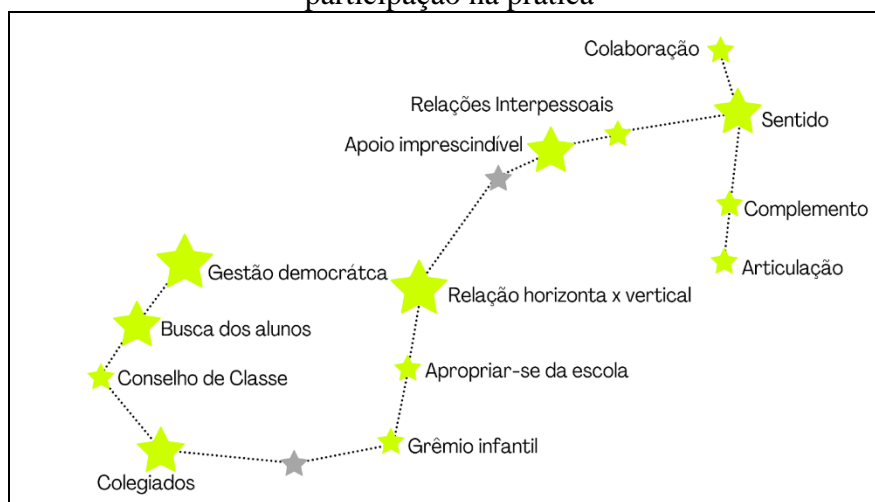
Nessa definição, a preocupação com a ausência do aluno, pela análise das falas dos Grupos Correspondentes, não se restringe apenas ao não comparecimento nas aulas, mas sim pelos motivos que levam esses alunos a deixar de frequentar as aulas, como pela preocupação com o seu desenvolvimento sobre os conteúdos trabalhados. A ação de “buscar” o aluno está relacionada ao fato de “ser” do Conselho de Classe, do comprometimento com esse aluno que possa estar passando por alguma dificuldade em frequentar as aulas.

Outro ponto positivo que foi possível observar na análise da figura do aprender **saber ser** é a descrição da participação das crianças no Grêmio Estudantil, onde “**as crianças são críticas, dentro de sua simplicidade e inocência. O Grêmio infantil articula coisas**”.

Nesta perspectiva, mesmo dentro da simplicidade e da inocência que a infância carrega em si, ao viabilizar a participação das crianças no Grêmio, esses pequenos alunos nos mostram sua capacidade de exercer uma visão crítica diante do que lhe é apresentado, possibilitando assim o exercício da cidadania e a construção do saber sobre a democracia, a colaboração e a corresponsabilidade diante das ações da escola.

Nessa figura do aprender também foi possível identificar algumas palavras/temas que se apresentam sobre os colegiados da escola, conforme apresentado na imagem abaixo.

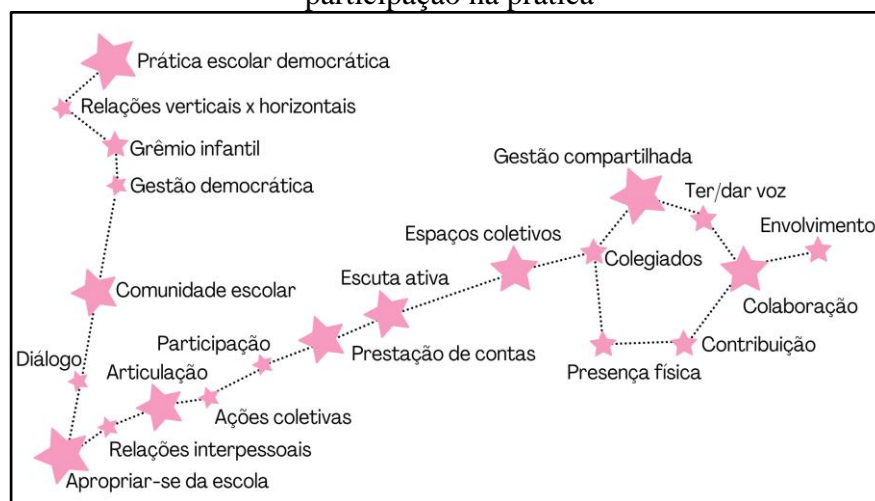
Imagem 11: Saber ser - Constelação/Dimensão 3 - Saberes sobre os colegiados da escola:
participação na prática



Fonte: Constelação de Escorpião adaptada. Elaborado pela pesquisadora.

Com base nas análises realizadas sobre as diferentes figuras do aprender identificadas nas falas dos diretores de escola, classificadas nesta Constelação/Dimensão 3, foi possível verificar de maneira geral as principais palavras/temas relacionadas aos colegiados da escola e a colaboração, conforme apresentado abaixo.

Imagem 12: Constelação/Dimensão 3 - Saberes sobre os colegiados da escola:
participação na prática



Fonte: Constelação de Peixes adaptada. Elaborado pela pesquisadora.

Ao relacionar as análises da figura do aprender **saber ser** com o **objeto saber** e o **saber fazer**, foi possível ver que, mesmo com a dificuldade na definição do que são os colegiados, e de permitir que a participação da comunidade nas ações da escola vão além da presença física, os diretores de escola apresentam os seus saberes sobre a importância dentro da gestão democrática participativa das ações dos colegiados.

Mesmo com as suas limitações, ou pelo medo e insegurança como foi colocado na Constelação/Dimensão 1, aqui é possível verificar que os diretores de escola dentro de suas possibilidades tentam implementar a participação dos colegiados nas ações da escola.

Isso nos mostra o movimento proporcionado pela posição social objetiva, de professor para diretor, que influencia a posição social subjetiva, através do que eu faço com a posição na qual eu estou exercendo meu trabalho, ou seja, pela posição social subjetiva cada diretor de escola tem a oportunidade de perpetuar um comportamento que já se encontra estabelecido nas atividades da escola, ou de possibilitar as mudanças que são necessárias e tão desejadas dentro da gestão da escola.

Ao se desejar essas mudanças, estabelece-se novas relações com o aprender, modificando tanto os diretores de escola como a comunidade, através do entendimento do que são os colegiados, seu papel e sua importância dentro dos processos da escola e da construção da democracia.

Com isso, podemos ter uma compreensão maior dos saberes que os diretores de escola dizem ter sobre a gestão democrática participativa, como será detalhado no capítulo seguinte.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste capítulo não é apresentar uma conclusão ou finalizar as reflexões proporcionadas pela pesquisa realizada, mas sim trazer algumas considerações a respeito dos saberes dos diretores de escola sobre a gestão democrática participativa e sobre os colegiados da escola, que se apresentaram durante a escrita da dissertação.

Através dos estudos desenvolvidos para a realização desta pesquisa exploratória, e da análise dos dados, foi possível observar através da teoria da Relação com o Saber, que para os diretores de escola participantes das atividades da Sala Temática 2, informação é tudo o que se “ouve” dentro do cotidiano escolar sobre os temas apresentados; enquanto que saber é tudo aquilo que já foi experienciado e apropriado pelos sujeitos.

O conhecimento, conforme colocado por Charlot (2000) no decorrer de seus estudos, é específico de cada sujeito, e como tal é intransferível, não sendo possível a avaliação de qual conhecimento que cada um dos diretores de escola tem a respeito dos temas apresentados.

Com base nas figuras do aprender objeto-saber (perspectiva teórica), saber fazer (atividade prática) e saber ser (saber relacionar-se), e na análise das três Constelações/Dimensões, foi possível verificar que os temas sobre a participação, colaboração e gestão compartilhada tiveram falas representativas em suas definições, especialmente a colaboração, que foi classificada em diferentes níveis como simples, complexa, horizontal, vertical, e principalmente, imprescindível para a gestão democrática.

Porém, foi possível verificar a dificuldade desses diretores em trazer definições e ações sobre os colegiados da escola, através das contradições entre a afirmação de que os colegiados são o “braço direito” que apoia as ações da escola, com a afirmação de que os colegiados são a parte burocrática das ações e que “ninguém quer participar”.

Essas contradições nos mostram que não são todos os diretores que têm a clareza de que a participação da comunidade nas ações da gestão democrática pode ser realizada através dos colegiados da escola, principalmente pelas falas onde inicialmente não se sabia o que eram os colegiados, até o ponto em que assumiu-se o papel de diretor, e com ele defrontaram-se com a necessidade de trabalhar com esses colegiados.

Essa necessidade está atrelada justamente com a mudança de posição social objetiva, quando no contexto desta pesquisa, o sujeito muda sua função de professor e passa a ser diretor de escola, independente da forma pela qual foi feito o provimento do cargo. E neste ponto, conforme apresentado por Charlot dentro da teoria da Relação com o Saber, cada sujeito tem a possibilidade de verificar o que vai fazer dessa posição social objetiva.

Com a necessidade de aprender a partir da posição social objetiva de ser diretor, os colegiados passaram a ser um tema que merece um olhar específico para a compreensão de seus funcionamentos, e com isso, o diretor tem a possibilidade de apresentar sua posição social subjetiva, pois é a partir do seu posicionamento na função de diretor que a participação da comunidade nas tomadas de decisão da escola pode ser efetiva ou ser mantida apenas como uma presença física.

É a partir da posição social subjetiva do diretor de escola que sua gestão torna-se democrática, rompendo com um autoritarismo ainda presente na sua identificação; ou perpetua-se esse autoritarismo, conforme apresentado por Dalberio (2008) e Paro (2017), dificultando os processos efetivamente democráticos.

A partir das reflexões realizadas, mesmo na tentativa de se romper com essas práticas autoritárias, foi possível observar que pelo menos em algumas ações, ainda se tem o autoritarismo do diretor, ainda apresenta-se essa barreira a ser transposta; contrapondo-se com a preocupação de realizar a mudança da posição subjetiva de diretor autoritário para diretor democrático em sua maneira de agir, mesmo com os medos e inseguranças descritos nos dados analisados.

Ao pensarmos na participação da comunidade escolar na gestão democrática participativa, Luiz et al (2013, p. 23) nos traz a importância dessa participação, ao apresentar que

“A participação da comunidade na gestão da escola constitui um mecanismo que tem como finalidade não apenas a garantia da democratização do acesso e da permanência com vistas à universalização da educação, mas também a propagação de estratégias democratizantes e participativas que valorizem e reconheçam a importância da diversidade política, social e cultural na vida local, regional ou nacional. Constitui, portanto, elemento fundamental da propagação das concepções de diversidade e direitos humanos. A escola é parte da sociedade, e nela podem-se iniciar práticas democráticas e igualitárias.”

Outro ponto importante a ser considerado durante as reflexões sobre os dados da pesquisa, é o fato de que a participação está atrelada a uma maneira específica de ser realizada, uma vez que nas duas primeiras Constelações/Dimensões a participação está atrelada ao diálogo, com voz, com direito, com escuta ativa, com engajamento, mas a partir do momento em que as reflexões voltam-se para a terceira Constelação/Dimensão, a participação fica restrita.

Com base nas análises, possivelmente essa restrição aconteça justamente pelo fato de que os diretores de escola não compreenderem efetivamente o que seriam os colegiados, quais seriam as suas funções, os seus papéis dentro da escola.

Porém, devido à necessidade de tê-los ativos dentro do contexto escolar como local de participação nas decisões das ações da escola, essa participação esteja atrelada a uma presença

enquanto pessoas que estão lá, enquanto número de participantes, mas não realmente na efetivação das ações de participação e colaboração.

Pelos estudos realizados no decorrer desta dissertação, esse é o tipo de participação como presença definido por Lück (2013, p. 36), onde “Essa participação pode, muitas vezes, ocorrer por obrigatoriedade, por eventualidade ou por necessidade e não por intenção e vontade própria. Outras vezes, porém, por mera concessão”.

Esse é justamente o tipo de participação que dificulta a efetivação da gestão democrática participativa nas escolas, pois como apresentado por Lück (2013), e percebido nas falas dos diretores de escola, os sujeitos fazem parte dos colegiados mas não são participantes ativos, produzindo assim efeitos negativos pela passividade do grupo, e trazendo limitações para as tomadas de decisões e resoluções frente aos desafios e dificuldades da escola.

Durante a análise das três Constelações/Dimensões foi possível observar que a participação, por melhor que tenha sido apresentada as definições, ainda está atrelada a informação e não especificamente ao saber desses diretores. Isso se dá pelo fato de que eles trazem uma fala bem elaborada de como devem ser as atuações dos sujeitos nas ações e atividades da escola, mas em contrapartida, o entrave para sua efetivação está presente principalmente quando as reflexões se voltam para os colegiados.

O ponto que essa dificuldade fica mais evidente foi quando os diretores colocam em suas falas, que **muitas pessoas** querem apenas uma presença física nos colegiados da escola. Mas nesse contexto, quem são essas muitas pessoas? Quem é a pessoa que possibilita a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões, seja nas reuniões gerais ou na participação nos colegiados da escola?

Pelas análises dos dados através das figuras do aprender nas três Constelações/Dimensões, essas **muitas pessoas** que restringem a participação nas decisões da escola são os próprios diretores, não os que participaram da pesquisa, mas outros que não estavam presentes.

Esse “outro” diretor autoritário que apareceu nas falas, pode ser subentendido como uma forma de transferir para “o fantasma do outro que carrego comigo” (LIRA, 2015; CHARLOT, 2000) a responsabilidade dos entraves na participação democrática nas escolas. Pela relação com esses “outros diretores” que os sujeitos da pesquisa aprenderam sobre a participação e suas limitações nas tomadas de decisão.

Assim, a gestão democrática participativa caminha no processo de transição entre informação para o saber nas falas desses diretores. Isso se dá pelo fato de que, conforme apresentado por Luiz et al (2013, p. 24-25),

“A democracia e, em particular, a gestão democrática na educação tornaram-se um cobiçado produto de moda, algo que todas as escolas e secretarias municipais e estaduais de educação almejam adquirir para que possam, publicamente, se apresentar como democráticas.[...] O sucesso da democracia como produto social acabou por contaminar todas as esferas sociais e, hoje, dificilmente se aceita que um diretor de escola ou autoridade educacional afirmem que não adotam a democracia como prática em sua escola.

A adoção da democracia parece significar, de maneira pública, um modo de acumulação de prestígio que confere status àqueles que se mobilizam muito mais para cumprir um ritual do que para exercitar a interação democrática.”

Essa transição entre informação sobre a gestão democrática participativa para um saber nas falas dos diretores pode ser identificada na preocupação, apresentada em algumas das falas analisadas, de inicialmente pensar que estava fazendo uma gestão democrática participativa, e através das atividades realizadas durante a Sala Temática 2, essa certeza tornou-se dúvida, dentro da relação de cada um dos diretores com seus pares, no processo de aprender.

Nesse aspecto, Luiz et al (2013) nos mostra que, o discurso democrático em nosso contexto atual, tanto para as comunidades como para as autoridades, assume um caráter de populismo e de modelo político a ser adotado, proporcionando uma propaganda pessoal de quem o adota, e um reconhecimento de quem o propaga. Os autores também salientam a necessidade de distinção entre o discurso democrático como forma de atender à opinião pública, e a ideia de democracia como processo instaurador da livre e autônoma participação coletiva.

Neste processo de transcender da informação para o saber, nos deparamos com o tipo social denominado alterdirigido (Riesman, 1995), onde esse sujeito é superficial, amistoso a mudanças, sem efetivamente proporcionar nenhuma. Seu interesse é apenas nas mudanças que podem lhe oportunizar maior prestígio pessoal. Esse tipo social de sujeito, segundo Riesman (apud Luiz et al, 2013, p. 25), é próprio da sociedade contemporânea, pautada na informação e não no aprofundamento ou análise crítica da realidade.

Através da análise dos dados coletados a partir das atividades reflexivas realizadas na Sala Temática 2, os diretores de escola tiveram a oportunidade de compreender, os diferentes processos de aprender, e o quanto o que temos hoje na nossa sociedade em relação às questões da gestão democrática participativa estão entrelaçadas com a informação.

Conforme apontado por Silva (2021), pela facilidade da propagação de conteúdos através das tecnologias de informação e comunicação, a informação e o saber confundem-se, trazendo uma falsa sensação de que o acesso à informação já carrega em si o saber e o conhecimento de determinados temas, como pode ser verificado em algumas das falas iniciais dos diretores de escola.

A partir das atividades propostas, esses diretores tiveram a oportunidade de mobilizarem-se para que suas práticas não sejam mais atreladas a um perfil alterdirigido, preso apenas ao

prestígio pessoal ou a falsa sensação de ações democráticas; mas pela mudança de sentido e significado que esses termos passaram a ter, dentro da relação com os outros diretores, com o espaço de trocas, e consigo mesmos.

Infelizmente, na Sala Temática 2, onde os dados foram coletados, não foram todos os diretores de escola que discutiram sobre os colegiados. Como nessa Sala foram trabalhadas as reflexões sobre as cinco constelações criadas por Silva (2021) para suas atividades, e cada constelação de uma certa forma discutiu um tema relacionado à colaboração na escola, aquela em que se tratou sobre o tema dos colegiados foi a que apresentou realmente essa dificuldade na compreensão e de saber o que são esses colegiados. Isso nos dá a possibilidade de prosseguir, através das figuras do aprender, e da teoria da Relação com o Saber, na busca do entendimento da gestão democrática participativa.

Como possibilidades futuras de pesquisa, a partir da perspectiva do que os diretores de escola já apresentam sobre o trabalho colaborativo, gestão democrática e cultura colaborativa, através da implementação da escuta ativa, de “dar voz e dar vez”; refletir sobre como possibilitar essas ações, de como trazer a comunidade para dentro da escola para participar ativamente dos seus colegiados, deixando de lado os medos e as inseguranças, e experienciando a gestão democrática e as ações dos colegiados da escola, tornando os membros da comunidade participantes ativos, e os diretores de escola líderes democráticos e não mais autoritários.

Assim, da mesma forma que se iniciou a escrita desta dissertação com a dedicatória sobre o olhar para as constelações, finaliza-se com uma frase de Norman Vincent Peale (1898 - 1993), que através do desejo de continuar às reflexões sobre os temas aqui abordados, permite nos mobilizarmos no processo de aprender.

“Mire na lua. Mesmo que você erre cairá entre as estrelas”.⁶



⁶ No original em inglês “**Shoot for the moon. Even if you miss, you'll land among the stars**”. Esse pensamento também é comumente associado ao palestrante motivacional americano Les Brown. A ideia principal da expressão não foi criada por Norman Vincent Peale, ele apenas fez uma adaptação e a popularizou. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Norman_Vincent_Peale. Acesso em: 30 abril de 2022.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr.2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VDVf7j7jZbdj8X4cz7Pyy4R/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2022.

ALCOVER, C.; GIL, F. Criar conhecimento coletivamente: aprendizagem organizacional e grupo. **Journal of work and organization psychology**, Inglaterra, v. 18, n. 2-3, p. 259-301, 2002.

ANTUNES, Ângela. 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**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 93-122. jan./jun. 2016. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/REVISTA_PARLAMENTO_SOCIEDADE_n.6_2016.pdf#page=95. Acesso em: 06 set. 2021.

BALD, Marcele. **O grêmio estudantil na gestão escolar**: uma possibilidade de participação política da juventude. Orientador: Márcio de Freitas do Amaral. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Escolar) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. p. 45. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151660/001004248.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 set. 2021.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100003&script=sci_arttext. Acesso em: 05 mar. 2021.

BECKER, Mirian Mirna; 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: 07 jun. 2021.

BIANCO, Ariane Andrade; JUNIOR, Raimundo Nonato. A contribuição dos Grêmios Estudantis para o exercício da gestão democrática. **Dia a Dia Educação**: Portal Educacional do Estado do Paraná, Curitiba, 2008, p. 1-41. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2459-8.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

BRANCO, Izabel Aurora de Souza. Associação de Pais e Mestres: um pouco de sua história. **Educação**: Teoria e Prática. Rio Claro, v. 4, n. 7, 1996, p. 28-34. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/107115/ISSN1981-8106-1995-3-5-28-34.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação por mentoria**: Projeto Mentoria se destina à formação de diretores de escolas públicas. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/projeto-mentoria-se-destina-a-formacao-de-diretores-de-escolas-publicas>. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Mentoria e Cooperação em Gestão Escolar**: Gestor Mentor - Seleção de diretores mentores e mentorados.

São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2021. Disponível em: <https://ead3.sead.ufscar.br/course/view.php?id=109>. Acesso em: 01 março 2021.

CALDEIRA, Paulo Sagoi Stranbuski. Alguns fundamentos teóricos acerca da Gestão Democrática e dos Direitos à Educação. *In*: CALDEIRA, Paulo Sagoi Stranbuski. **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, p. 41. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/151658>. Acesso em: 30 ago. 2021.

CHARLOT, Bernard. **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, Bernard. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 152 p.

CHARLOT, Bernard. Parte I: Relação com o saber. *In*: CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 35-74. Recurso eletrônico - VitalSource Bookshelf. ISBN 978-85-363-1163-0. Disponível em: <https://online.vitalsource.com/#/books/9788536311630/>. Acesso em: 28 jan. 2021.

CHARLOT, Bernard. Fundamentos e usos do conceito relação com o saber. *In*: DIEB, Messias (org.). **Relações e saberes na escola**: os sentidos do aprender e do ensinar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 173-181. (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade).

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na sociedade contemporânea: reflexões antropológicas e pedagógicas. *In*: Charlot, Bernard. **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).

CRUZ, Julianna Laudicelli de Oliveira. Gestão Escolar no Brasil. *In*: CRUZ, Julianna Laudicelli de Oliveira. **O provimento do diretor nas escolas públicas brasileiras e suas implicações na gestão escolar**. Orientador: Ângelo Ricardo de Souza. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2015, p. 127. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/37309/R%20-%20D%20-%20JULIANNA%20LAUDICELLI%20DE%20OLIVEIRA%20CRUZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 ago. 2021. (p. 19-61). Acesso em: 30 ago. 2021.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. O que é Conselho de Classe?. *In*: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de classe e avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas: Papirus, 2006, 3ª ed. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), p. 31-39. Disponível em: <https://bit.ly/3lOh4ZV>. Acesso em: 16 set. 2021.

DALBERIO, Maria Célia Borges. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Iberoamericana de educacion**, v. 3, n. 47, p. 2-12, 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2420Borges.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>. Acesso em: 15 jul. 2020.

DELFIM, Cleone Martins de Souza. Conselho Escolares e a gestão democrática na escola. In: DELFIM, Cleone Martins de Souza. **Conselho escolar**: instrumento do trabalho democrático na escola. Orientadora: Rita Cristina Lima Lages. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. p. 42. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9ZHPDC>. Acesso em: 13 set. 2021.

DIAS, Claudete Rocha. **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, p. 16. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/53149>. Acesso em: 06 set. 2021.

DIEB, Messias. 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. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/227>. Acesso em: 28 mar. 2021.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004, 171 p.

FERREIRA, Márcia Campos. A relação com o aprender. In: FERREIRA, Márcia Campos. **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. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2006. p. 146. Disponível em: http://server05.pucminas.br/teses/Educacao_FerreiraMC_1.pdf. Acesso em: 05 mar. 2021. (p. 20-32)

FREIRE, Paulo. A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p. 107-114. ISBN 978-85-7753-164-6.

FREITAS, Vinicius Ruiz Albino de; *et al.* O Grêmio Estudantil e os desafios da gestão democrática na escola pública. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 6, p. 448-460, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1988>. Acesso em: 16 set. 2021.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Tradução de Regina Garces. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2000.

GALINA, Irene de Fátima; CARBELLO, Sandra Regina Cassol. Gestão democrática e instâncias colegiadas. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves, et al. (Org.). **Gestão escolar**. Maringá: Secretaria de Estado da Educação do Paraná; Universidade Estadual de Maringá, 2008. p. 32 –35. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/218-2.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

GURA, Vanderléia; SCHNECKENBERG, Marisa. O Conselho de Classe como processo avaliativo. In: Congresso Nacional de Educação, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Educeres, 2011. p. 5106-5117. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5464_2979.pdf. Acesso em: 13 set. 2021.

GURGEL, Thais. **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-de-papelorio>. Acesso em: 13 set. 2020.

HEIMOSKI, Camila. **Conselho de classe e gestão democrática**. Orientadora: Taís M. Tavares. 2016. Monografia (Especialização em Políticas Educacionais) - Universidade Federal do Paraná, 2016. p. 51. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/44293>. Acesso em: 13 set. 2021.

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 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; et al. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização (Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos). 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017. Edição Kindle. ISBN 978-85-249-2601-3. e-PUB (2,9 Mb).

LIEBEL, Jussara Aparecida. A associação de pais, mestres e funcionários: trazendo a família para a escola. Orientadora: Andréa Caldas. Monografia (Especialização) - Universidade Federal do Paraná, 2010. p. 28. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/68460?show=full>. Acesso em: 10 set. 2021.

LIMA, Antonio Bosco; PRADO, Jeovandir Campos; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, v. 25, p. 1-13, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0069.pdf>. Acesso em: 22/03/2022.

LIRA, Daiane. Da relação com o saber. In: LIRA, Daiane. **Relações com o saber**: um estudo das políticas educacionais e da percepção de estudantes do ensino médio. Orientador: Telmo Marcon. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015. p. 116. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1260/2/2015DaianeLira.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. ISBN - 978-85-385-0027-8. Disponível em: https://diretortecniconpe.webnode.com/_files/200000067-5f5ce614de/dimensoes-gestao-escolar.pdf. Acesso em: 08 maio 2022.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed., 4ª reimpressão. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. 125 p. (Série Cadernos de Gestão) ISBN 978-85-326-3295-1.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. 6. reimp. Petrópolis: Vozes, 2014. 165p. ISBN 978-85-326-3620-1.

LUIZ, Maria Cecília; et al. Conselhos escolares e a valorização da diversidade: uma dimensão mais democrática na escola. In: LUIZ, Maria Cecília; NASCENTE, Renata Maria M. (Orgs.). **Conselho escolar e diversidade**: por uma escola mais democrática. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 21-40. (Coleção UAB-UFSCar). Documento eletrônico. ISBN: 978-85-7600-340-3.

LUIZ, Maria Cecília; et al. Metodologia do Programa de Mentoria: cultura colaborativa. *In*: LUIZ, Maria Cecília (Org.). **Mentoria de diretores escolares**: formação e contextos educacionais no Brasil. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021. p. 48-55. Documento eletrônico. ISBN: 978-65-86891-11-9.

MARINI, Laurita Viana de Andrade. **A construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento para uma gestão democrática**. Orientadora: Mírian Queiroz de Souza Daniel. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Escolar) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. p. 33. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9G9N8U/1/tcc_laurita_viana_de_andrade_marini.pdf. Acesso em: 16 set. 2021.

MARQUES, Ana Paula Fogaça. Conselho Escolar: uma perspectiva compartilhada de gestão. *In*: MATOS, Uilma Rodrigues de; PORTELA, Regina Lúcia; SEIXAS, Maysa. (orgs.). **Conselho Escolar e Gestão Participativa**: perspectivas a partir de um curso de extensão a distância na Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2016. p. 21-29. ISBN: 978-85-8292-109-8.

MASCARENHAS, Sidnei Augusto. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012, 124 p.

NUNES, Maria Luciane Fideles. **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. 2021.

OLIVEIRA, Gerson Luiz Portela de; ARTIGAS, Nádia. Associação de Pais Mestres e Funcionários: conhecimento e participação nos processos decisórios do cotidiano escolar. *In*: Congresso Nacional de Educação, 13., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Educere, 2017. p. 8015-8030. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24334_12191.pdf. Acesso em: 13 set. 2021.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; GIORDANO, Emília. O perfil dos diretores das escolas públicas no Brasil. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 27, jan./abr. 2018, p. 49-72. Disponível em: <http://educacaonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/376>. Acesso em: 13 set. 2020.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Conselho de classe: que colegiado é esse?. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 62, maio/ago. 2015 p. 480-518. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2931>. Acesso em: 13 set. 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. 232 p. ISBN: 978-85-249-1954-1.

PARO, Vitor Henrique. **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).

PICOLI, Elaine Senhorini Arneiro; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Gestão Democrática e a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. *In*: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves, et al (Org.). **Gestão escolar**. Maringá: Secretaria de Estado da Educação do Paraná; Universidade

Estadual de Maringá, 2008. p. 44-59. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/218-2.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

PIOLLI, Evaldo; et al. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Crítica educativa**, v. 2, n. 1, p. 21-35, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/71/203>. Acesso em: 01 jul. 2022.

PRATES, Sandra Marisa Magalhães. Grêmio estudantil: representação democrática. Orientador: Julian Milone. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Escolar) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. p.36. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151618/001001963.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 set. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Recurso eletrônico. ISBN 978-85-7717-158-3.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 637-652, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NfHmcJsWShXHqqtYTWq8H7R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2021.

RIBEIRO, Vanessa Costa. **A relação com o saber de crianças em acolhimento institucional**. Orientadora: Maria Cristina Machado Kupfer. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, 2012. p. 134. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08112012-152109/publico/ribeiro_corrigeida.pdf

ROSA, Maria Cristina. **Sentidos e significados de professores de matemática: estudo sobre um processo de formação continuada em um município sergipano**. Orientadora: Denize da Silva Souza e Maria Batista Lima. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Sergipe, 2020. p. 131. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13510/2/MARIA_CRISTINA_ROSA.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.

SILVA, Flávio Caetano da. Saberes dos diretores e a cultura colaborativa. In: LUIZ, Maria Cecília (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, Marta Betanes da. Conselho de Classe: espaço de análise, reflexão e avaliação do trabalho pedagógico. **Dia a Dia Educação: Portal Educacional do Estado do Paraná**, Curitiba, 2014. p. 1-30. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/574-4.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

SILVA, Michele Pereira. **Participação da comunidade escolar na gestão democrática: os mecanismos de participação**. Orientadora: Edileuza Fernandes. Tutora: Rivane Neumann Simão. 2014. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

p. 64. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9141/1/2014_MichelePereiraSilva.pdf. Acesso em 15 fev. 2021.

SOARES, Swamy de Paula Lima; VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima. Constituição, organização e funcionamento dos Conselhos Escolares. In: LUIZ, Maria Cecília (Org.). **Escola constituída com participação**: conselho escolar. Documento eletrônico. São Carlos : SEAD-UFSCar, 2021. p. 31-52. ISBN 978-65-86891-26-3. Disponível em: [http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Livro-Conselho-Escolar-2021\[14934\].pdf#page=7](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Livro-Conselho-Escolar-2021[14934].pdf#page=7). Acesso em: 15 set. 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Os dirigentes escolares no Brasil. **Educação**: teoria & prática, Rio Claro, v. 15, n. 27, p. 51-82, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/642/604>. Acesso em: 12 out. 2020.

SOUZA, Helena Beatriz Mascarenhas de. Professores, Alunos, Escola, Saber – Relações atravessadas pela contradição: entrevista com Bernard Charlot. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 39, p. 15-35, maio/ago. 2011. DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/CADUC.V0I39.1526](https://doi.org/10.15210/CADUC.V0I39.1526). Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1526>. Acesso em: 13 set. 2020.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Estudantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 756-782, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/nnrB9VMMCGfDCt4WD9x8JkM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico). 7 reimp. Campinas: Papirus, 2020. Edição Kindle. ISBN 978-85-308-1063-4. e-PUB.

VELOSO, Luísa; et al. Participação da comunidade educativa na gestão escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, out./dez. 2012, p. 815-832. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XSyFKzcnnKr8vSdD7pBvrYc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08/ maio 2022.

VIANA, Jeisiane Gabriele; MARIOTINI, Sérgio Donizeti. Gestão democrática da escola pública: o papel da APM como instituição auxiliar. 2018. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, Bebedouro, v. 6, n. 1, abr. 2019, p. 111-126. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/79/22042019214852.pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.

VIANA, Maria José Braga. 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. 2021.

VIRGINIO, Alexandre Silva; KELLER, Liviane Cristina. O Grêmio estudantil e o papel político da escola: compromissos da gestão democrática. *In*: BATISTA, Neusa Chaves; *et al.* (Orgs.). **Formação de gestores escolares para a educação básica**: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20 anos de normatização da gestão democrática na LDBEN. Porto Alegre: Editora Evangraf Ltda, 2016. p. 295-314. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/217728/001014252.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 set. 2021.

APÊNDICE 1: Amostra da planilha do Google Drive - Inter-relação entre as Constelações/Dimensões e as Figuras do Aprender

| Grupo Correspondente 1: 27/04 Grupo 1 - 29/04 Grupo 1 | | | | |
|---|-------------------|--|------------------------------------|---|
| Participante | Função | Tema: O que é informação, conhecimento e saber sobre colaborar na escola - Grupo 1 | Figuras do Aprender | Constelações |
| Quartzo 1 | Diretor de Escola | Então assim, porque por exemplo, eu já ouvi muito isso de coordenadores, de professores, né, que colaborar na escola é ajudar, é a fazer tudo aquilo que a escola necessita, é estar ali como mão de obra né, as pessoas dizem isso né, já ouvi muito isso, é se colocar à disposição da escola isso é colaborar pelo menos para algumas pessoas que eu, que eu já né conversei e sobretudo quando elas são cargos de coordenação e direção. | Saber fazer (atividade prática) | Concepções da gestão compartilhada e as práticas democráticas |
| Turquesa 5 | Diretor de Escola | É seria, o que a gente ouve cotidianamente na escola como seria ações voluntárias onde você se coloca voluntariamente para, para contribuir com ações que não são da sua ação em tese. | Saber ser (saber relacionar-se) | Concepções da gestão compartilhada e as práticas democráticas |
| Quartzo 1 | Diretor de Escola | Eu também já ouvi falar assim, é que é fazer a sua parte, que você tem que fazer a sua parte, isso eu já ouvi muito | Saber fazer (atividade prática) | Concepções da gestão compartilhada e as práticas democráticas |
| Ágata 4 | Diretor de Escola | Eu penso em assim, envolver de forma colaborativa em todas as ações, nas ações que envolvem a escola o processo educativo e até mesmo trabalho da gestão. | Saber ser (saber relacionar-se) | Concepções da gestão compartilhada e as práticas democráticas |
| Pirita 3 | Diretor de Escola | Eu complementar Professora UFSCar com a, contribuir, pesquisar, buscar soluções, não, não ficar somente no senso comum da contribuição em si, da função em si, mas fazer o além de né, investigar, o contribuir, socializar, enfim todos esses , complementar por que às vezes a gente tem que processo de colaboração, tipo assim, eu sou professor certo, e fico restrito a aquilo, eu acho que é muito além, colaborar no processo da escola é você ir muito além da sua função específica eu, eu né, sair do quadradinho da função (ruído no fundo), ...desmistificar aquilo, você estar envolvido em todo o processo , então eu sou professor, mas eu devo e posso pesquisar o processo de gestão, eu posso pesquisar o processo de participação de pais, eu posso e devo participar né, nos projetos, enfim, muito além de, eu posso me envolver no processo pedagógico, da equipe pedagógica, e isso eu vejo como colaboração, ir além de, além da função específica. | Saber fazer (atividade prática) | Concepções da gestão compartilhada e as práticas democráticas |
| Ametista 1 | Diretor de Escola | Sim, então, eu escutei aí colaborar, é participar. Então, dentro desse participar, ser partícipe, ou seja, estar em ação dentro da Unidade Escolar , eu já vou decodificar esse termo então, colocar escuta ativa, diálogo constante, busca ativa, reuniões formativas, promover a, a autoestima e autonomia. | Saber ser (saber relacionar-se) | Possibilidade do diálogo democrático na escola: trabalho em grupo e/ou colaborativo |
| Turquesa 5 | Diretor de Escola | Eu gostaria de acrescentar o espírito de proatividade, tomar iniciativas. | Saber fazer (atividade prática) | Concepções da gestão compartilhada e as práticas democráticas |
| Turquesa 3 | Diretor de Escola | Boa noite a todas e todos, é, muitas coisas já foram ditas na questão de participar e colaborar, e até a questão da proatividade, mas aí então queria, eu concordando com quem escuta muito falar disso das escolas, tem duas expressões que são muito faladas, que a questão dos amigos da escola é muito como informação, eu necessariamente não concorde com o que chega como informação. Exatamente, o amigo da escola e a questão do, de vestir a camisa da escola, a gente escuta que é assim, o pai, o aluno, o professor inclusive que veste a camisa da escola, ele é um colaborador. | Objeto saber (perspectiva teórica) | Concepções da gestão compartilhada e as práticas democráticas |
| Ametista 6 | Diretor de Escola | Agora abri, eu, eu, conforme as colocações dos colegas, eu fico assim, eu me fico, eu tô refletindo o seguinte, a gente falar de colaboração, de participação, é, fica até relativo, por que eu vejo na questão, é, dentro daquilo que é designado e nós falamos da proatividade ele pais, participa, mas participa com excelência, aí a colaboração, eu já vejo como colaboração até mesmo quando ele coloca crítica, ele está colaborando, não é simplesmente fazer ou é, como é que eu vou falar, é assim, determinadas atribuições que às vezes não é sua, é a até essa, ou seja, principalmente de fazer as análises de contribuir com as avaliações, com as tomadas de decisões, nem precisa ser que eu colocar assim que, que fuja daquilo que é da sua atribuição, eu enquanto professora, eu participar dos conselhos de classe? Eu colaboro com metodologias, compartilho com os colegas metodologias que vai contribuir de forma significativa para aprendizagem desse aluno? Então colaborar com a gestão vai muito mais além do que o ir lá ajudar, nós estamos em AMETISTA, na distribuição de kit alimento de lá distr, ir lá ajudar a distribuir alimento então colabore para mim ele vai além disso. Olha não, não conheço, não consigo desenvolver determinadas as metodologias, então vou colaborar com a escola, com a formação dos colegas, eu vejo mais dentro até mesmo da sua atribuição. Informação é só o comunicado, informação é só um comunicado. Agora daí, entendeu. | Saber ser (saber relacionar-se) | Concepções da gestão compartilhada e as práticas democráticas |
| Pirita 6 | Diretor de Escola | Essa fala da questão de colaborar no sentido de contribuir não é de participar auxiliar, é se sentir pertencente né, a escola ao grupo que ele está escola né, nesse sentido então. | Saber ser (saber relacionar-se) | Possibilidade do diálogo democrático na escola: trabalho em grupo e/ou colaborativo |
| Turquesa 3 | Diretor de Escola | Então é, essa questão da colaboração eu acho que ela tem também níveis de colaborações que, por exemplo, essa colaboração que pode ser uma colaboração que vou chamar aqui de mais simples, que é dá muito pelas relações interpessoais, então você colabora, veste camisa, procura se apropriar no espaço escolar até de atividades pedagógicas, porque você tem relações legais com os colegas de turma, porque teu filho estuda lá, e você quer fazer um tipo de colaboração. Tem uma colaboração que vou chamar de mais complexa, que você quer colaborar por conta do projeto da escola, por conta do PPP, você acredita naquele PPP e tudo mais, então seria esse primeiro a diferenciação e a outra diferenciação também, pensando também em níveis diferentes, essa colaboração pode se dar no sentido mais vertical ou seja, pensei aqui até numa, no exercício que a gente fez aquele Grêmio, que na verdade era quase como secretário do diretor. Aquele grupo de pais que, ele funciona como ajudante da direção. Ou pode ser uma visão mais horizontal, ou seja, ele se apropria da escola, se sente apropriando, mais uma relação mais horizontal não numa relação vertical. | Saber ser (saber relacionar-se) | Saberes sobre os colegiados da escola: participação na prática |
| Turquesa 5 | Diretor de Escola | Quando a Ametista 6 começou abordar eu já tava com essa lógica de que ela tava trabalhando nessa, nesse segundo ponto, que é o saber por que contribuir com as tomadas de decisão, quando você compreende já os passos, as necessidades, a partir das informações que chega, e se coloca, portanto construir um saber, deu sentido aquilo, e se coloca é, no fazer, se coloca no saber, nas tomadas de decisões ou na ação prática, a partir de informações e der, dado sentido aquilo, então seria nesse aspecto de, e aí eu acho que é a Ametista 6 trouxe já essa abordagem. O que é tomar decisões? Para tomar decisões você já, já se apropriou das informações, deu sentido a essas informações, e viu a necessidade de dar contribuição, portanto, essa contribuição de tomada de decisões em colegiado, ou o fazimento mesmo quando a "Sergeira" (não deu para identificar no áudio) sempre fala, sou do fazimento, porque percebe, tem informação, percebe, dá sentido, e vai pro fazer, vai par concretizar. | Saber fazer (atividade prática) | Saberes sobre os colegiados da escola: participação na prática |
| Quartzo 1 | Diretor de Escola | Então é, eu penso o seguinte, né que colaborar é, é assim, eu, eu tomar parte naquilo que coletivamente foi decidido, e aí né, eu tô ali, é no conjunto executando as coisas que foram decididas, isso é colaborar pra mim, né, não é uma coisa que vem de cima, que eu tenho que fazer, porque as pessoas acham que é isso que eu tenho que fazer para a escola. É uma coisa que foi decidida para, o todos, para um, para um bem maior da escola, não é isso que eu acho que é colaborar. | Saber ser (saber relacionar-se) | Possibilidade do diálogo democrático na escola: trabalho em grupo e/ou colaborativo |

| | | | | |
|------------|-------------------|---|------------------------------------|---|
| Pirita 3 | Diretor de Escola | Eu acho que de forma bem simples e resumida é, eu me engajar no projeto, e ajuda mútua né, porque aí é bem repetida mais ou menos o que os colegas vão colocando, mas eu vejo que assim é, é me inteirar de todo processo do contexto da escola né, de forma bem objetiva, aí me disponibilizar naquilo que eu consigo contribuir, isso é colaborar né, e formações, me munir de informações, me envolver nos projetos, me envolver no processo e toda a questão de organização e de gestão enfim e aí me disponibilizar para. | Saber fazer (atividade prática) | Possibilidade do diálogo democrático na escola: trabalho em grupo e/ou colaborativo |
| Ametista 1 | Diretor de Escola | É pensando nas possibilidades da liberdade e, eu tô falando, ação livre, eu vou fazer um questionamento com relação a justamente, é esse o papel da colaboração. Se eu trato a colaboração com um julgamento moral eu descaracterizo toda a função colaborativa, e dentro dessa função colaborativa eu tenho empatia, o amor, a crença, a responsabilidade, ação comunitária, a melhoria da humanidade, a observação da condição humana para essa possibilidade, então eu concordo veementemente com a professora Pirita 3, quando ela coloca essa ação livre para pensar o ser humano, porque se eu vou colaborar pensando em uma moralidade instaurada na, na obrigatoriedade, eu descaracterizo até mesmo a palavra nesse sentido. | Objeto saber (perspectiva teórica) | Concepções da gestão compartilhada e as práticas democráticas |
| Pirita 6 | Diretor de Escola | É, ô Professora UFSCar eu colocaria, eu deixaria talvez até uma reflexão né, quando ali a gente, você fazendo a leitura do que foi dito por nós anteriormente na questão, quando se faz assim colaborar, fazer tudo né, e eu acho que nem sempre às vezes eu tenho que saber até onde tem que saber, até onde eu posso ir, porque às vezes eu colaboro, às vezes é fazendo a minha parte em certo momento, não posso extrapolar, querer participar em tudo, tá auxiliando, achar que eu posso fazer tudo. Esse meu colaborar tem que até uma certa parte né, até um certo ponto. Dentro da escola porque senão às vezes eu acho que eu estou colaborando e eu posso estar atrapalhando né, por isso que a gente tem que saber bem o sentido da palavra, daí quando você leu ali a questão colaborar né, fazer tudo, daí eu fiquei pensando nem, até certo ponto porque tem momentos que você colabora ficando lá e fazendo a sua parte né, não se, se metendo em algumas coisa, então a gente tem que cuidar bem, é muito importante a gente refletir sobre esse sentido da palavra né, o colaborar nesse momento né para levar ao saber. | Saber fazer (atividade prática) | Concepções da gestão compartilhada e as práticas democráticas |
| Ágata 4 | Diretor de Escola | Mas tudo bem. Então eu penso que o colaborar é e deve ser sempre uma ação voluntária, independentemente de construção de cargo que exerce né, quando nós nos envolvemos quando, o profissional que atua na educação, ele atua de forma colaborativa e de forma coletiva, o resultado com certeza ele é positivo no âmbito da educação e da escola, então eu penso dessa forma, obrigada Turquesa 5 agora é com você meu anjo. | Objeto saber (perspectiva teórica) | Concepções da gestão compartilhada e as práticas democráticas |
| Turquesa 5 | Diretor de Escola | Não, sim, é porque na verdade eu tava querendo já passar pro, pro, pra conclusão do meu raciocínio aqui, que é a parte final do colaborar na escola, que é, o que é conhecimento né, então seria, depois de ter informação, dá sentido informação, experimentar, tem uma prática no sentido de contribuir, eu já passo a ter um sentido de compreensão do todo, passo a ter condições de aferir resultados, se avaliar os processos, isso já me gera portanto, o conhecimento e que é resultado de uma informação de uma compreensão e de uma prática onde já vou ter análise resultado eu já vou ter condições de montar o ciclo. Já estou convencido, isso, então nessa perspectiva. Não pois é, agora é sobre os resultados. É sobre os resultados do processo, convencido e, e gerou o entendimento sobre, é inclusive melhores caminhos para aquela prática, então gerou conhecimento é nessa perspectiva, portanto que eu tava querendo concluir. | Saber ser (saber relacionar-se) | Concepções da gestão compartilhada e as práticas democráticas |
| Turquesa 5 | Diretor de Escola | Fazer coletivo, fazer coletivo, 8 minutos. Seria o fazer coletivo de trabalho, trabalho colegiado, trabalho participativo é o sentido de uma escola, aonde ninguém sabe tanto que não possa aprender e ninguém não sabe nada que não pode ensinar, é a troca é o espaço de, de troca, de ação corporativa e que gera sempre essa sinergia no ambiente escolar. | Saber fazer (atividade prática) | Possibilidade do diálogo democrático na escola: trabalho em grupo e/ou colaborativo |
| Ametista 6 | Diretor de Escola | Deixa eu abrir aqui só um pouquinho, só pra gente poder fazer uma consideração no que se refere à essa colaboração, nós não podemos deixar de esquecer, de levar em consideração um papel fundamental o nosso, enquanto gestor, que a construção dessa cultura colaborativa, analisar uma cultura colaborativa outros grupos não, então ainda compete a nós, ou seja, a criar situações do desenvolvimento da cultura colaborativa. E isso é fundamental. Porque por mais que você é esperar...ativa ela a gente sabe que não é eu falo assim não é a luz divina que compete a nós enquanto gestores E aí enquanto mentor, esse foi construído nessa, nesse grupo, nessa equipe, essa cultura colaborativa. E isso é com certeza um processo, não é da noite pro dia. Que a equipe vai colaborar, que a equipe vai (muito ruído) é o processo. É cultural, e leva um tempo (muito ruído, foi o que deu para identificar a fala da Ametista 6) | Saber fazer (atividade prática) | Possibilidade do diálogo democrático na escola: trabalho em grupo e/ou colaborativo |
| Quartzo 1 | Diretor de Escola | Tá, então assim, eu estou convencido de que colaborar é interagir né, é interagir inclusive modificando os elementos que foram colocados lá no começo. Podendo fazer isso, tendo essa liberdade de fazer isso, aí eu acredito que seja colaborar. | Saber fazer (atividade prática) | Concepções da gestão compartilhada e as práticas democráticas |
| Turquesa 3 | Diretor de Escola | Vou tentar ser breve aqui, porque, por causa do tempo né, é eu acho que colaborar, como eu tinha até falado em outro ponto, é questão de você colaborar com o projeto de forma livre né, de forma voluntária mas acreditando no projeto, é acreditando no processo né, sabendo que a coisa é construída, fica acreditando numa construção coletiva tá, é, e que as pessoas, os atores envolvidos sejam protagonistas, eu acho que isso é importante até indo de acordo com a fala do Quartzo 1, tanto a outra como essa agora, que eu gostei muito, ou seja, você tem um coletivo mas também todo mundo ali sendo protagonista, nessa construção, e não tendo, não tendo uma relação que subalterna, mas sim uma relação que todos são protagonistas e uma coisa importante para finalizar, é e colaborar também é dizer não porque que fica no colo lá vou colaborar com a direção vou colaborar para o que é só você ali construir aquele projeto, só aceitando se você tem um projeto que você acredita né se você acha que aquilo tá sendo um pouco do projeto então falar não tem vozes críticas também é importante até para que o projeto não saia do trilho | Saber ser (saber relacionar-se) | Possibilidade do diálogo democrático na escola: trabalho em grupo e/ou colaborativo |
| Ametista 1 | Diretor de Escola | O que eu tô escutando mais é viver a escola está presente de corpo e alma nela, é o que eu carrego de moralidade, contribui na minha vida na minha prática escolar, é respeitar o direito do outro, de entender a diversidade da prática pedagógica, é promover ações de poder valorizar as ações humanas dentro da Unidade Escolar, e na vida da comunidade, ação de fato nessa escola, ter como princípio norteador direito do outro colocá-lo em prática o possibilitar o din, o direito dele na prática pedagógica é isso. | Saber ser (saber relacionar-se) | Possibilidade do diálogo democrático na escola: trabalho em grupo e/ou colaborativo |

| | | | | |
|-------------------|-------------------|---|------------------------------------|---|
| Professora UFSCar | Resumo do Grupo 1 | <p>Gente então rapidamente então, nas informações a gente fez assim, a gente já fez um levantamento de tudo que o pessoal ouvia falar sobre colaboração na escola, então apareceu de tudo, então colaborar, é ajudar, é para tudo que a escola necessita, eles ouvem isso, fazer tudo que precisa, é ações voluntárias, é participar, é contribuir com ações, é fazer parte, é colaborar de alguma forma, principalmente assim eu achei interessante saiu assim, até os amigos da escola é colaborar, vestir a camisa da escola, a gente ouve muito isso né, veste a camisa da escola colabora e tal, tal, então saiu bastante coisas nesse sentido, quando foi para o saber aquilo que realmente fazia sentido para as pessoas do nosso grupo, foi muito interessante, primeiro teve uma distinção de uma colaboração simples, por exemplo, de fazer coisas que possa estar alcance né, que o Turquesa 3 que falou né, e tem muita ver com esse vestido a camisa, mas é de uma forma mais assim tipo, ah colabora aí fica mais 15 minutos, eu tô precisando de você aqui para fazer alguma coisa, coisa simples, e tem aquela complexa que a colaborar mesmo com o projeto político-pedagógico da escola, é realmente conhecer esse universo do projeto político pedagógico coletivo né, e trabalhar de uma forma mais horizontal do que vertical, então meu grupo, principalmente alguns grupos, todos falaram, acreditam que faz muito mais sentido quando você tem que colaborar de uma forma mais horizontal, porque todos são parte dessa colaboração, e aí o que ficou bem interessante também, é que foi dito que, colaborar é tomar decisão, é dar sentido né, então quando você toma decisão, você percebe o sentido daquilo que tá acontecendo na sua escola, e aí você pode realmente colaborar, então você faz parte daquilo né, que foi decidido no coletivo, que foi decidido por todos, então também é engajar-se nesse projeto político pedagógico de forma a se inteirar nesse processo, a se disponibilizar no que pode fazer, é ter empatia, é ter melhoria da humanidade, e mais interessante no sentido, no sentido do saber Professor UFSCar olha só, colaborar é uma ação livre, e ela deve ser uma ação livre e não obrigatoriedade, e quando ela é uma ação livre ela realmente é o colaborar na escola né. Não é porque pediram, mas porque eu quero, então essa disponibilidade de construir junto, de forma não vertical mas horizontal foi muito forte, então ficam próximos de você se doar independente de quem esteja frente, independente de quem está pedindo a colaboração, ao mesmo tempo, também você tem que saber que colaborar não vai fazer tudo, porque às vezes você tem (não deu para entender o áudio, ruído da ATT 4 abafou o som da Professora UFSCar) que ficar no seu lugar, de repente colaborar fica quieto né, muitas vezes a gente acha que tem que fazer tudo na escola, não de repente você tem que saber a sua parte, o seu limite de colaborar, porque aí você quer por exemplo, fazer algo que você não sabe fazer, Então em vez de colaborar você tá prejudicando o coletivo da escola, então é um fazer coletivo é, de troca, de ações colaborativas, e eu achei interessante que muitos também já falaram que colaborar é uma construção, é um processo, é Mas eu gosto muito de Darcy Ribeiro, é uma referência pra mim, pra muitas coisas, e ele tem uma, algumas, algumas citações, uma delas é que a, a crise na educação não é uma crise, é um projeto. Bom, compreender isso é, só quem tem informações, produziu saberes, experimentou na, na, experimentou essas informações na prática, ou seja, construiu saberes e passou a ter conhecimento né, passou a dominar é, com ferramentas para aferir, condições de avaliar e fazer o processo do bumerangue, voltar ao início para buscar novas informações é, eu falava naquele momento acho que citei, é lógico também é uma citação do Darcy Ribeiro, ele diz que ele é o homem do fazimento, ele gosta da operação, do fazer, do fazer a partir de aprendizados coletivos. É então assim, não dá pra repetir porque né, não gravou, se gravou é possível, mas essa lógica do, do conhecimento como resultado de um processo né, e que um processo que não termina em si mesmo, mas reinicia um novo ciclo.</p> | | |
| Turquesa 5 | Resumo do Grupo 1 | | Objeto saber (perspectiva teórica) | Possibilidade do diálogo democrático na escola: trabalho em grupo e/ou colaborativo |
| Ametista 1 | Resumo do Grupo 1 | <p>Eu fico imaginando aqui a origem da palavra saber que vem de Sapore do latim, e na estância primeira significa saborear, saborear esse momento Professor UFSCar é tão grandioso, que o senhor não sabe como está a minha alma hoje de ter passado um fato muito triste na minha Unidade Escolar, de ter perdido uma professora para o COVID que estava grávida, gestante de três meses, é tão doloroso, mas tão doloroso, então ficante poder estar aqui com vocês escutando a sua humanidade, que eu pensei aqui com a Professora UFSCar no Grupo 1, no direito do ser humano, na diversidade, no amor, na ação livre, por que saborear é poder estar presente numa ação livre, que contribui diretamente com a vida para autonomia, e isso eu posso sentir quando eu vivencio esses movimentos, esse momento de muita dor enquanto ser humano, mas que compreende e colabora uma coisa que o senhor falou Professor UFSCar, o senhor falou seguinte, que o senhor tinha amor por pegar os alunos mais agitado no início, pensando na, nas três palavrinhas mágicas que o senhor utilizou de informação, saber e conhecimento, e que o senhor lá na sua prática pedagógica na geografia, ficava muito emocionado e muito, saboreando os momentos pedagógicos, quando pegava um aluno mais agitado, um mais espoleta, e eu pensando na minha prática pedagógica, pelo canto coral, eu sempre utilizei esses, saboreando esses, esses alunos espoletas que eu tenho certeza que eles tinham mais a contribuir. Então hoje quebrar o vaso significa o quê, poder entender o que que é vivido, o que que é percebido, o que de fato é conhecimento, porque às vezes nós não entendemos isso na prática pedagógica, porque tá tão junto e tão separado, que às vezes nós não temos um conhecimento de parar para poder pensar, Professor UFSCar traz a gente para nesse momento para refletir, refletir o que, nossa ação, nossa, nossa busca por ser pessoas melhores pensando nas possibilidades de saborear, de compreender o mundo como está aí, colaborar com a escola não é somente fazer as obrigações que ela nos oferta, mas é estar de corpo e alma transmitindo, vivenciando a empatia, o amor, a crença, a responsabilidade, a ação comunicativa, a melhoria da humanidade, observando de fato a condição humana, eu agradeço imensamente esse momento, eu não sei nem se eu poderia falar hoje, Professora UFSCar pediu para mim falar, mas meu coração tá tão apertadinho, eu vou falar igual nós AMETISTIANOS, nos falando meu coração tá tão apertadinho, Professora ATT13, Professor Turquesa 5, Professor Turmalina 2, Professor Ônix 2, Ametista 2 minha amiga, meu coração tá tão apertadinho, mas eu agradeço imensamente Professor UFSCar, poder quebrar meu vaso, para me tornar uma pessoa melhor, para contribuir diretamente com uma vida educacional melhor, para nós obrigado, desculpa.</p> | Saber ser (saber relacionar-se) | Concepções da gestão compartilhada e as práticas democráticas |