

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CECH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**SABERES DE DIRETORES ESCOLARES:  
CONHECIMENTOS, EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS E  
RELACIONAIS**

São Carlos,  
2025

VALCENIR APARECIDO BELTRAMI

**SABERES DE DIRETORES ESCOLARES:  
CONHECIMENTOS, EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS E  
RELACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, na linha de pesquisa Educação, Subjetividade e Cultura (ESC), como parte dos requisitos necessários para a defesa ao título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Titular Dr<sup>ª</sup>. Maria Cecília Luiz

São Carlos,  
2025



**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 do candidato Valcenir Aparecido Beltrami, realizada em 07/02/2025.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Maria Cecilia Luiz (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Fernanda dos Santos Martins (UMinho)

Profa. Dra. Michele Varotto Machado (UFSCar)

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

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho à minha esposa Márcia Helena e aos meus filhos Anna Lívia, Arthur e Alice Luiza que sempre me incentivaram na continuidade dos estudos acadêmicos e que como eu, acreditam ainda numa educação pública para todos e com qualidade.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todas as graças recebidas na minha vida.

Agradeço à minha esposa Márcia Helena e meus filhos: Anna Livia, Arthur e Alice Luiza, pelo amor, carinho e acolhimento nos momentos mais difíceis.

Agradeço, as minhas amigas, Márcia Poli e Mirian Lopes, pelo amor, suporte e companheirismo junto à minha vida. Com certeza as memórias criadas com vocês estarão sempre vivas no que fui, sou e virei a ser.

Agradeço aos colegas de trabalho que sempre me incentivaram aos estudos.

Agradeço ao meu grupo de amigas denominado como “diretoria” e aos meus familiares pelos votos de sucesso sempre.

Agradeço à minha orientadora, Professora Dra. Maria Cecília Luiz, que me motivou a ir mais longe do que eu sonhava em chegar e confiou em mim. Nunca é tarde para aprender mais!

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC) por me ensinarem muito e pelos momentos de companheirismo, escuta ativa e cultura colaborativa. Vocês são os amigos e amigas que ganhei de presente no Mentoria e no Mestrado.

Agradeço as professoras Dra. Maria Fernanda Martins e Dra. Michele Varotto Machado por aceitarem generosamente em participar deste trabalho, compondo a banca de qualificação e defesa sempre sugerindo mudanças para o meu melhor desempenho.

Agradeço a CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo incentivo a pesquisa que auxilia no futuro da Educação no nosso país.

E por fim agradeço todos os diretores e diretoras escolares que participaram da pesquisa.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o balanço do saber de diretores concursados, do quadro funcional de uma Secretaria Municipal de Educação (SME) de um município de médio porte paulista, a fim de verificar como eles dizem se constituir seus saberes para a realização de suas funções. O problema da investigação esteve relacionado com a questão do provimento de cargo dos diretores brasileiros e com a compreensão de que existem figuras do aprender em saberes teóricos, práticos e relacionais, conforme a Relação com o saber de Charlot (2000). Esta pesquisa qualitativa, com abordagem exploratória, realizou uma parte empírica com uma metodologia dividida em duas etapas: a primeira, denominada Balanço do Saber (Charlot, 2000) e, a segunda, Grupo Focal. Foram convidados dez diretores que aceitaram participar, cada diretor representou uma das dez regiões administrativas da SME. Os dados foram analisados e divididos em três constelações/dimensões, conforme a teoria da Relação com o Saber: 1) *Saberes da profissão: validação e compreensão das funções do diretor*; 2) *Saberes técnico-racional: necessidades da organização e do cotidiano escolar*; 3) *Saberes do convívio: situações de conflitos, diálogo e escuta ativa*. Conclui-se que, os diretores escolares que participaram da pesquisa, constituíram e constituem saberes teóricos, práticos e relacionais quando validam suas funções, principalmente, relacionadas ao fazer técnico-racional. Quando enfrentam dificuldades nas tratativas relacionais, nos conflitos, ou nas violências escolares, utilizam-se de embasamentos teóricos que adquiririam em suas formações, mas sempre valorizando as atividades práticas e relacionais, sendo estas as condutoras de suas decisões.

**Palavras-chaves:** Diretores Escolares, Função do diretor, Relação com o Saber, Figuras do Aprender.

## ABSTRACT

The present research aims to analyze the balance of knowledge of principals who have passed public examinations, of the staff of a Municipal Department of Education (SME) of a medium-sized municipality in São Paulo, to verify how they knowledge should be constituted for the performance of their functions. The problem of the investigation was related to the issue of the filling of positions of Brazilian principals and to the understanding that there are figures of learning in theoretical, practical, and relational knowledge, according to Charlot's Relationship with knowledge (2000). This qualitative research, with an exploratory approach, conducted an empirical part with a methodology divided into two stages: the first, called Balance of Knowledge (Charlot, 2000) and, the second, Focal Group. Ten directors were invited to participate, each director represented one of the ten administrative regions of the SME. The data were analyzed and divided into three constellations/dimensions, according to the theory of Relationship with Knowledge: 1) *Knowledge of the profession: validation and understanding of the functions of the principal*; 2) *Technical-rational knowledge: needs of the organization and of the school daily life*; 3) *Knowledge of coexistence: conflict situations, dialogue and active listening*. It is concluded that the school principals who participated in the research constituted and constitute theoretical, practical, and relational knowledge when they validate their functions, mainly related to technical-rational doing. When they face difficulties in relational dealings, conflicts, or school violence, they use theoretical foundations that they would acquire in their training, but always valuing practical and relational activities, which are the drivers of their decisions.

**Keywords:** School Directors, Principal's Function, Relationship with Knowledge, Figures of Learning.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

**Gráfico 1** - Número de Diretores na Educação Básica, segundo o sexo, por dependência Administrativa - Brasil - 2023

**Gráfico 2** - Percentual de diretores segundo o tipo de vínculo/regime de contratação, por dependência administrativa - rede pública - brasil - 2023

**Gráfico 3** - Percentual de diretores, segundo a dependência administrativa, por forma de acesso ao cargo - brasil - 2023

**Gráfico 4** - Raça ou cor

**Gráfico 5** - Identificação da unidade escolar

## LISTA DE QUADROS

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

**Quadro 2** - Conhecimento, Informação e Saber

**Quadro 3** - Tempo de exercício na função de diretor

**Quadro 4** - Análise do balanço do saber - “nome da constelação” (Exemplo)

**Quadro 5** - Saberes / “nome da constelação” (Exemplo)

**Quadro 6** - Análise do grupo focal - “integrante n<sup>o</sup>” (Exemplo)

**Quadro 7** - Análise do balanço do saber - Águia

**Quadro 8** - Saberes / Águia

**Quadro 9** - Análise do balanço do saber - Andrômeda

**Quadro 10** - Saberes/Andrômeda

**Quadro 11** - Análise do balanço do saber - Cão Maior

**Quadro 12** - Saberes/Cão Maior

**Quadro 13** - Análise do balanço do saber - Cão Menor

**Quadro 14** - Saberes/Cão Menor

**Quadro 15** - Análise do Balanço do Saber - Capricórnio

**Quadro 16** - Saberes/Capricórnio

**Quadro 17** - Análise do Balanço do Saber - Cassiopeia

**Quadro 18** - Saberes/Cassiopeia

**Quadro 19** - Análise do Balanço do Saber - Centauro

**Quadro 20** - Saberes/Centauro

**Quadro 21** - Análise do Balanço do Saber - Pavão

**Quadro 22** - Saberes/Pavão

**Quadro 23** - Análise do Balanço do Saber - Sagitário

**Quadro 24** - Saberes/Sagitário

**Quadro 25** - Análise do Balanço do Saber - Ursa Maior

**Quadro 26** - Saberes/Ursa Maior

**Quadro 27** - Análise geral do Balanço do Saber

**Quadro 28** - Análise do grupo focal - integrante 1

**Quadro 29** - Análise do grupo focal - integrante 2

**Quadro 30** - Análise do grupo focal - integrante 3

**Quadro 31** - Análise do grupo focal - integrante 4

**Quadro 32** - Análise do grupo focal - integrante 5

**Quadro 33** - Análise Geral do Grupo Focal

## LISTA DE SIGLAS

APAE - Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais  
ASSER - Associação das Escolas Reunidas de São Carlos  
AT - Prédio de aula teórica  
ATT - Apoio Teórico Técnico  
BDTN - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CAIC - Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente  
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNV - Comunicação Não Violenta  
COVID - Corona Virus Disease  
Deed/Inep - Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio  
FESC - Fundação Educacional de São Carlos  
FUVEST - Fundação Universitária para o Vestibular  
GEPESC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Subjetividade e Cultura  
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização  
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PPGE - Programa de pós-graduação em Educação  
RcS - Teoria da Relação com o Saber  
SEB/MEC - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação  
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SESI - Serviço Social da Indústria  
SME - Secretaria Municipal de Educação  
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso  
TCLE - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido  
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos  
UNESP - Universidade Estadual Paulista  
USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. FUNÇÃO OU CARGO DO DIRETOR BRASILEIRO .....	7
2.1 Características da função do diretor no Brasil.....	9
2.2 Formas de provimento do diretor escolar .....	12
3. RELAÇÃO COM O SABER (RCS): CONCEITOS E DEFINIÇÕES.....	13
3.1 As figuras do aprender e as constelações .....	13
3.2 Pesquisas do GEPESC e a Teoria da Relação com o saber.....	15
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	18
4.1 O universo da pesquisa, os sujeitos e a coleta de dados .....	18
4.1.1 Primeira etapa da pesquisa empírica: Balanço do Saber .....	19
4.1.1.1 Balanço do Saber do pesquisador.....	19
4.1.2 Segunda etapa da pesquisa empírica: Grupo Focal .....	24
4.2 O “lócus” da pesquisa.....	26
4.3 Caracterização dos diretores participantes da pesquisa e suas unidades escolares ..	29
4.4 Procedimentos teórico-metodológicos de Charlot (2000).....	31
4.4.1 Processo de organização e classificação dos dados coletados.....	31
4.4.2 Análise dos dados da primeira fase da pesquisa – Balanço do saber .....	33
4.4.3 Análise dos dados da segunda fase da pesquisa - grupo focal .....	35
5. ANÁLISE DOS DADOS: AS FIGURAS DO APRENDER .....	37
5.1 Organização e análise do Balanço do saber.....	37
5.1.2 Diretor denominado: Andrômeda.....	39
5.1.3 Diretor denominado: Cão Maior.....	40
5.1.4 Diretor denominado: Cão Menor.....	41
5.1.5 Diretor denominado: Capricórnio.....	43
5.1.6 Diretor denominado: Cassiopéia .....	44
5.1.7 Diretor denominado: Centauro .....	45
5.1.8 Diretor denominado: Pavão .....	46
5.1.9 Diretor denominado: Sagitário .....	48
5.1.10 Diretor denominado: Ursa Maior .....	49
5.1.11 Análise geral do balanço do saber .....	50
5.2 Análise das figuras do aprender dos integrantes do grupo focal .....	51
5.2.1 Integrante 1 .....	51
5.2.2 Integrante 2 .....	52
5.2.3 Integrante 3 .....	53
5.2.4 Integrante 4 .....	54
5.2.5 Integrante 5 .....	55
5.2.6 Análise geral do grupo focal.....	56
5.3 As categorias/dimensões de análise.....	56
5.3.1 Constelações/Dimensões dos Saberes da profissão: validação e compreensão das funções do diretor .....	57
5.3.2 Constelações/Dimensões dos Saberes técnico-racional: necessidades da organização e do cotidiano escolar .....	62
5.3.3 Constelações/Dimensões dos Saberes do convívio: situações de conflitos, diálogo e escuta ativa.....	64
5.4 Os não saberes dos diretores participantes .....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	67
REFERÊNCIAS .....	73

APÊNDICE A – CONVITE PARA A PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA .....	78
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – BALANÇO DO SABER .....	79
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GRUPO FOCAL.....	82
APÊNDICE D – BALANÇO DO SABER .....	86
APÊNDICE E - CONVITE GRUPO FOCAL .....	88
APÊNDICE F – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL .....	89
APÊNDICE G – MENSAGEM DE AGRADECIMENTO AOS DIRETORES PESQUISADOS .....	90

## 1. INTRODUÇÃO

Durante minha trajetória acadêmica tive a oportunidade de concluir três graduações diferentes: a primeira, em Administração de Empresas; a segunda, Licenciatura Plena de Educação Física e, por último, Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Motivado pelos conhecimentos adquiridos, ao mesmo tempo, com algumas experiências na docência, comecei a refletir sobre a gestão democrática e os diversos contextos que caracterizaram as formações iniciais e continuadas oferecidas para professores e gestores escolares, inclusive aquelas que havia recebido, durante as minhas três graduações.

Essas primeiras reflexões, foram somente o início de várias outras questões em relação a vida profissional de um educador. No decorrer da Licenciatura em Pedagogia, em uma das disciplinas optativas intitulada “Relações de Poder nas Práticas Escolares”, conheci o referencial teórico sobre mediação escolar, negociação de *Harvard*, Comunicação Não-Violenta (CNV), autoconhecimento, a identificação de necessidades e sentimentos, escuta ativa e importância da empatia.

Conhecer mais sobre como me comunicar, de maneira empática e autêntica, com diálogos assertivos, construtivos e enriquecedores, foi um divisor de águas. Com a aprendizagem desses novos saberes, consegui avanços significativos a respeito da forma como expressei meus pensamentos e minhas ideias, utilizando uma comunicação mais clara e objetiva; mesmo assim, outras reflexões e descontentamentos apareceram sobre os relacionamentos na escola.

No curso de Graduação em Pedagogia da UFSCar, sempre mantive o interesse na gestão escolar e tive a oportunidade de realizar duas pesquisas com foco nesta área e a sua ligação com a educação especial. A primeira pesquisa foi um trabalho de conclusão da disciplina Administração das Escolas de Educação Básica e Planejamento Escolar e tinha como tema: Equipe gestora na educação especial: primeiros passos. O estudo teve por objetivo identificar, compreender e analisar o processo inclusivo brasileiro a partir de documentos legais, bem como apresentar 12 ações a serem praticadas pela equipe gestora quando se depara com a matrícula de alunos público-alvo da educação especial inseridos na escola regular. O trabalho consistiu em uma revisão bibliográfica, dividiu-se em três principais tópicos, sendo eles: 1) a educação especial no Brasil; 2) inclusão escolar e; 3) a legislação da educação especial. Durante o artigo foram trabalhadas diferentes perspectivas acerca da temática central, a partir de especialistas da área estudada. Diante disto, propôs-se sugestões e orientações para a equipe gestora, de modo que o processo

inclusivo inicial, o acolhimento, bem como o desenvolvimento de alunos público-alvo da educação especial se efetive em sua escola. A segunda pesquisa foi o trabalho de conclusão de curso (TCC), com o título: Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020: avanços ou retrocessos para a inclusão? O estudo teve por objetivo analisar a proposta de socialização e de inclusão do público-alvo da Educação Especial proposta pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (suspensão a eficácia pelo STF), a fim de verificar avanços ou retrocessos do ponto de vista da produção científica da Área. Trata-se de um estudo documental a partir do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Somado a isto, realizou-se uma pesquisa de revisão bibliográfica, a fim de colaborar com a discussão da temática explorada. Os resultados obtidos demonstram que o decreto apresenta falhas, elementos que caracterizam retrocesso para o país e para a educação especial.

Com a minha inserção em 2022, à convite da Professora Dra. Maria Cecília Luiz, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que obtive interesse no processo de formação de gestores escolares no Brasil. Como pesquisador e membro do GEPESC, tive oportunidade de fazer parte, e ainda estou como Apoio Teórico Técnico (ATT) do Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares. Esse curso possui, de acordo com Luiz (2024), nos seus objetivos, formar o diretor para:

- execução de suas múltiplas funções, com foco em situações práticas do seu cotidiano da escola; e,
- realizar mentoria, por meio da relação com o saber, com possibilidades de realizar boa comunicação entre seus pares, de compartilhar experiências e conhecimentos do dia a dia, e de avaliar todo este processo (p.27).

Na minha atuação no Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores, percebi a importância de o diretor interagir com seus pares, de forma dinâmica e colaborativa, com trocas de experiências, principalmente, para discussão das diversas situações que ocorrem na escola (Luiz, 2022). Como ATT no Curso de Aperfeiçoamento observei as narrativas dos diretores, conheci suas angústias, desafios, experiências e êxitos.

Concomitantemente, a esses acontecimentos, tive oportunidade de conhecer a teoria de Bernard Charlot (1996), principalmente, no que se refere a Relação com o Saber (RcS) - “o saber se enraíza na própria identidade do indivíduo, questiona seus modelos, suas expectativas em face da vida” e ainda mais “a natureza do ato de aprender” (p.49). Comecei a estudar sobre a Teoria da Relação do Saber de Charlot (2000), do qual me inspirou para a realização desta pesquisa.

Conforme Charlot (2000, p.54), o universo da aprendizagem é dominado pela questão da relação com os outros. Para aprender é necessário, em primeiro lugar, desenvolver relações com os outros, ser capaz de se desvencilhar no mundo, compreender a vida e as pessoas e, caso seja necessário, saber se defender.

Para o autor (2000), o ser humano aprende a ser humano na relação com outros seres humanos, pois a aprendizagem acontece por meio das relações, isso implica em passar por um trabalho de introspecção do “eu”, e de reconhecimento do outro, uma apropriação de saber acadêmico, saber *savoir-faire* específico de uma profissão etc. Para Charlot (2000, p.80) “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontando com a necessidade de aprender”.

Para realizarmos este estudo, houve necessidade de fazer um breve levantamento bibliográfico de arquivos acadêmicos com referências teóricas relacionados à RcS (Charlot, 2000). Para tanto, utilizou-se como recorte, selecionar as publicações de 2014 a 2024, que utilizaram a palavra-chave “Bernard Charlot”. Assim, obteve-se o resultado de 241 notificações. Percebe-se que muitos pesquisadores no Brasil já utilizaram Bernard Charlot e sua Teoria da Relação com o Saber (RcS) como referencial teórico e em diversas áreas da educação e especificamente o GEPESC/UFSCar com a gestão escolar.

Nessa perspectiva, esta investigação busca compreender o balanço do saber (Charlot, 1996, 2002), por meio das narrativas de diretores escolares (Luiz, 2022). Esse balanço do saber propicia uma percepção a respeito do campo profissional, pois estamos nos referindo a uma especificidade de conteúdos e atividades relacionadas a uma profissão - uma relação com o saber que se constitui durante o percurso profissional.

Luiz (2024), tem pesquisado sobre a função dos diretores escolares e seus espaços de atuação, e comprova que são muitas e diversificadas. Esse profissional da educação atualmente tem enfrentado muitos desafios, e para Souza (2022, p.28) essas inúmeras questões são vivenciadas no cenário educacional e gestão escolar, “como por exemplo: aprendizagem deficitária, falta de recursos financeiros, humanos, materiais e afins, bem como estrutura física precária, relações interpessoais, violências, dentre outros elementos que permeiam a escola”.

Esse gestor escolar, ao se formar pedagogo, depois de passar pela docência, tem oportunidade de exercer o cargo ou função de diretor e, segundo Lima et al (2007), “passa por um momento *continuum* muito difícil e sofrido, que deixa marcas indeléveis e dão o tom da trajetória profissional” (p.141).

De acordo com Luiz (2022, p.12) o processo de formação do diretor acontece ao longo da vida, acumulando-se saberes e experiências. Além disso, os diretores escolares

possuem muitas demandas em sua rotina de trabalho, sempre com uma diversidade de desafios. Segundo Luiz (2024) a reflexão sobre desafios em contextos específicos durante uma formação de diretores, facilita soluções para um profissional que lida com problemas de organização e administração escolar.

Um diretor de escola precisa enfrentar exigências em sua profissão, tanto na perspectiva pessoal quanto profissional, por isso vive situações tensas, de cobranças etc., mas toda a sua narrativa, constitui-se em seu “eu”. Segundo Luiz (2022), “o apoio a novos diretores escolares é fundamental para a melhoria da escola, principalmente, pelo papel socializador da própria educação, pois nada se aprende sozinho e, tampouco, o conhecimento deve ser limitado (p.19)”.

No cotidiano escolar, o diretor busca resolver questões, utiliza-se, mesmo sem ter refletido sobre, as três figuras do aprender de Charlot (2000): acadêmica, prática e relacional, por isso, considerou-se realizar e analisar um acompanhamento da vida profissional de alguns diretores, além da formação continuada.

Na convivência com os diretores, durante o Curso de Aperfeiçoamento, foi possível perceber um pouco suas funções dentro da escola, além da bagagem anterior, da relação com o saber acadêmica, prática e relacional (Charlot, 2000) que esses profissionais adquirem em suas rotinas, por vezes, diversificadas e exaustivas.

Nessa perspectiva, esta investigação tem início com uma indagação problematizadora: como os diretores aprenderam, ou aprendem os saberes teóricos, práticos e relacionais (Charlot, 2000) para realizarem suas funções? Parte-se do pressuposto de que o gestor escolar adquire ao longo da sua carreira muitos conhecimentos.

Sabe-se que este profissional exerce, obrigatoriamente, primeiro a docência antes de ser diretor de escola, e essa mudança de funções dentro do ambiente escolar traz momentos no seu cotidiano que, por vezes, são tão sofridos que deixam marcas em sua trajetória.

Nesse sentido, três pontos importantes caracterizam a especificidade de políticas públicas da educação brasileira que devem ser levados em consideração: primeiro, para exercer o cargo ou função de diretor não existe uma formação inicial em gestão escolar<sup>1</sup>; segundo, suas funções estão estabelecidas em um Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2021), uma Matriz Nacional Comum de competências que não foi

---

<sup>1</sup> No Brasil, para ser diretor de escola, além de ter um tempo de docência (em média de 3 a 5 anos), precisa ter concluído o Curso de Licenciatura em Pedagogia, uma graduação com matriz curricular diferenciada para cada Instituição de Ensino Superior que, geralmente, forma para a docência e pouco aborda as questões da gestão escolar.

compactuada por todos os agentes envolvidos com a educação brasileira. Terceiro ponto, as diferentes formas de provimento de cargo do diretor, isto é, a escolha ou seleção de diretores no Brasil, acontecem de forma diferenciada, em muitos municípios com indicação política, outros escolhem por eleição direta (após cumprimento de provas de seleção técnica), e outros por concurso público.

Desta forma, a hipótese deste estudo, está atrelada à questão dos diretores iniciarem sua profissão sem obter muitos saberes sobre a gestão administrativa, pedagógica e financeira, e aprenderem sua função, na maioria das vezes, em suas práticas cotidianas, enfrentando várias dificuldades, e utilizando aprendizagens de ensaio e erro, em suas ações.

Para compreendermos melhor estas problemáticas, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa com abordagem exploratória, com um grupo de dez diretores escolares e traçou-se o seguinte objetivo geral: analisar o balanço do saber de diretores concursados, do quadro funcional de uma Secretaria Municipal de Educação (SME) de um município de médio porte paulista, a fim de verificar como eles dizem se constituir seus saberes para a realização de suas funções. A pesquisa teve como objetivos específicos: identificar os saberes práticos, teóricos e relacionais dos diretores escolares; compreender como os diretores escolares adquirem os seus saberes; e analisar o balanço do saber dos diretores escolares.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, considerou-se dois momentos específicos: o primeiro, destacou-se pela concretização do Balanço do Saber - por meio das narrativas pessoal, escolar e profissional com diretores; realizamos um encontro presencial, com data, horário e local definidos para efetivar este instrumento metodológico.

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

Charlot (2000) utilizou como instrumento de pesquisa o “inventário do saber” (Charlot, 1996) ou “balanço do saber” (Charlot, 2002), um termo utilizado como procedimento metodológico de origem francesa, denominado "*bilan de savoir*", que possui várias traduções em português. A tradução literal na Língua Portuguesa é Balanço de Saber, outra tradução é a Escrita do Saber.

A partir da análise dos dados do Balanço do Saber, elaborou-se um roteiro base para colocar em prática o segundo instrumento metodológico da pesquisa empírica, que foi um grupo focal, que segundo Habowski e Conte (2020):

O grupo focal desenvolve-se e acompanha o processo formativo e a produção de conhecimentos dos sujeitos no processo investigativo de trabalho, cujo processo de realização desencadeia uma transformação real na e pela práxis social, juntamente com a observação, a conversação e a pesquisa, capaz de questionar os problemas gerados no exercício profissional (Habowski; Conte, 2020, p.11).

O grupo focal ocorreu presencialmente com data, horário e local pré-definidos. A metodologia da pesquisa será aprofundada posteriormente numa seção específica desta dissertação. A seguir identificamos como a dissertação foi estruturada após sua introdução, que destacou a justificativa, os objetivos e alguns aspectos metodológicos da pesquisa. Na seção 2, trouxemos os referenciais e bases teóricas sobre o diretor escolar, a sua profissão, as suas características no Brasil e no município do Estado de São Paulo que foi pesquisado.

Na seção 3, apresentamos a Relação com o Saber (RcS): conceitos e definições, as bases teóricas da pesquisa, a sua fundamentação sobre a RcS, com base nos estudos realizados por Bernard Charlot e em trabalhos relacionados a esta temática de pesquisa pelo grupo GEPESC.

Na seção 4, demonstramos os procedimentos metodológicos e descrito principalmente as ferramentas utilizadas para a coleta de dados, como: o balanço do saber (Charlot, 2002), na primeira etapa e o grupo focal (Bordini; Sperb (2011), Habowski; Conte (2020), Creswell (2010), Kitzinger e Barbour (1999), na segunda etapa da pesquisa. Nesta seção ainda apresentamos uma narrativa pessoal, escolar e profissional do pesquisador para exemplificar e evidenciar a sua relação com o saber acadêmico, prático e relacional (Charlot, 2000).

Na seção 5, analisamos os dados que nos evidenciam resultados, com base nas figuras do aprender de Charlot (2000) e inspirado em suas classificações que é denominada como “Constelações”. Na organização e classificação dos dados do balanço do saber e do grupo focal utilizamos também os apontamentos do autor Creswell (2010, p.195-199). Na análise geral outros autores contribuíram para interpretação dos dados, como Tardif et al (1991), Pimenta (1999), Silva (2022), Schön (2000), Bozeman e Feeney (2007), De Stercke; Temperman; Lièvre; (2010), Van Jaarsveld, Mentz e Challens (2015), Luiz (2024), Lima (1998), Barroso (1996) e Vasquez et al. (2022).

Nas Considerações Finais são apresentados os resultados das análises da pesquisa, algumas conclusões e a possibilidade de realizar novas investigações.

## 2. FUNÇÃO OU CARGO DO DIRETOR BRASILEIRO

Nesta seção, evidenciamos a profissão do diretor escolar, as suas características no Brasil e no município do estado de São Paulo, local em que foi recolhido os dados deste estudado. Propositamente, não apresentamos nenhum dado específico do município como, por exemplo, quantidade de escolas por níveis de ensino; de diretores; de alunos por escolas; visto que o anonimato da cidade e dos participantes, foi um compromisso ético que assumimos desde o início da pesquisa.

Durante a formação da UFSCar – em que atuei junto aos diretores no Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares – era comum ouvir dos diretores escolares, que a maioria vive “apagando incêndio”, o que Barbosa (2023, p.86), traduz como a “administração por crise”. Luiz (2024), também, avalia que o diretor de escola realiza muitas atividades em seu cotidiano e enfrenta inúmeros e diversificados desafios, o que dificulta um bom planejamento das suas funções. Principalmente em escolas de Educação Infantil, os diretores exercem a gestão escolar sem auxílio de outros profissionais da educação, como: vice-diretor, coordenador pedagógico etc.

De acordo com Barbosa (2023, p.86) “os diretores escolares assumem responsabilidades práticas que estão além de sua competência”. Realmente percebe-se ao pesquisar sobre a função de diretor escolar que este profissional se sente sobrecarregado, como também aponta Barbosa (2023, p.86). Como aluno, professor e amigo de diretores escolares observo que as atividades do dia a dia deles são exaustivas, ultrapassam as horas de seu contrato de trabalho, vão além das questões pedagógicas e na maioria das vezes resolvendo desafios da área administrativa e financeira, sem deixar de falar da necessidade de mediar conflitos e violências dentro e fora da escola. É um profissional com uma função de grande importância na educação, mas muito complexa.

Paro (2010, p.765) destaca que o diretor escolar é o responsável direto na organização e funcionamento da escola. No senso comum, ele “é aquele que ocupa a mais alta hierarquia de poder na instituição” (p.769). Percebe-se que realmente no senso comum o diretor possui uma autoridade dentro da unidade escolar que, por vezes, é respeitada, mas, também, é ele quem em sofre ameaças, ou é alvo de violências, inclusive física, conforme o público que atende ou a situação que precisa resolver.

Barbosa (2023, p.86) afirma que gerenciar a instituição escolar, pela sua complexidade não é uma tarefa simples. Inoue e Amado (2019, p.13) salienta que “o cargo de diretor requer de quem vai ocupá-lo uma formação e um perfil específicos para função”.

Segundo Luiz (2024, p.4), “a liderança do diretor nas escolas representa na atualidade uma das preocupações das políticas públicas, por isso gera discussões e preocupações em espaços sociais, políticos e educacionais”. A autora ainda reflete sobre a liderança:

Ainda permanecem velhas tipologias de liderança, com designações que persistem em ter uma visão mecanicista de escola, herdeira dos modelos racionalistas da organização. Isso significa que, para além de ser uma característica nata, o líder precisa ser “treinado” e ajustado aos múltiplos contextos em que está inserido. Mas, esta não é a posição que se acredita, visto que o diretor como líder assumirá também funções e responsabilidades para garantir a mobilização coletiva convergente com a concepção e visão instituída pela sua escola (Luiz, 2024, p.4).

De acordo com Souza (2022), “para que haja bons líderes é preciso transformar a estrutura da comunidade escolar (p.55)”. Essa mudança não é simples, pois, não é algo corriqueiro, ou comum exercer um trabalho em equipe ou de forma colaborativa. As ações e as mudanças devem ser constantes e a autora exemplifica, como: “inovações pedagógicas; relacionamentos interpessoais assertivos; diálogo e escuta ativa; gestão democrática etc.” (p.55).

Há complexidade na gestão escolar, e baseado em Inoue e Amado (2019, p.23-27), essa profissão é responsável por várias funções:

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

O princípio básico da função desse profissional, para Inoue e Amado é ter a gestão pedagógica na centralidade, tendo as demais dimensões como ponto de convergência. Os autores, ainda, descrevem que por serem complexas suas funções e relações, o que envolve toda instituição, o diretor adquire muitos conhecimentos.

Na minha experiência como professor, observei que o diretor acaba se dedicando mais aos problemas burocráticos da escola, visto que essas demandas possuem prazos e, geralmente, são urgentes. As questões pedagógicas, acabam sendo realizadas por outros profissionais da equipe de gestão, como o vice-diretor ou coordenador pedagógico; com exceção de diretores, principalmente de escolas de Educação Infantil, que não podem contar com profissionais para auxiliá-lo.

Ao exercer uma função complexa, que envolve várias áreas, o diretor adquire saberes práticos e relacionais (Charlot, 2000), o que auxilia o seu fazer cotidiano da escola. Durante esta pesquisa, muitos diretores declararam sentir certa solidão

profissional, pois suas responsabilidades são enormes e, por vezes, sentem-se sozinhos dentro da unidade escolar.

## **2.1 Características da função do diretor no Brasil**

O Censo Escolar da Educação Básica de 2023 – resumo técnico e versão preliminar (Brasil, 2024) –, traz estatísticas sobre o diretor de escola no Brasil, um país que, em 2023, possui com 178.476 escolas de educação básica (p.67). Ainda, das 178.476 escolas de educação básica, no Brasil, em 2023, 85,5% são diretores e 14,5% possuem outros cargos (Brasil, 2024, p.81).

A escolaridade dos diretores que completaram o ensino superior é de 90,8%. O percentual de diretores com curso superior é maior nas redes federais (99%) e estaduais (97,6); na rede pública municipal, o percentual é de 90,6% (Brasil, 2024, p.82).

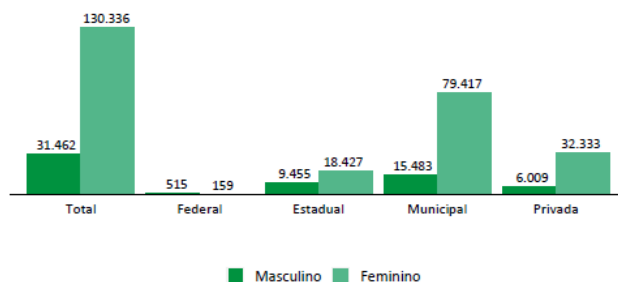
Esta investigação foi realizada com diretores de escolas que atuam na educação infantil, sendo este nível de ensino a maioria sob responsabilidade municipal, conforme a LDB 9394/96. Ocorreu com diretores que atuam somente em escolas com administração municipal, por isso, verificou-se estatísticas brasileiras a respeito da rede municipal de ensino público, que é responsável por aproximadamente dois terços desse total apresentado (59,8%), cuja porcentagem torna-se significativa para o cenário educacional brasileiro.

As escolas de educação infantil são, também, a maioria no Brasil, cuja totalidade é de 113.763 das 178.476 escolas existentes (Brasil, 2024, p.68).

No município estudado, os diretores escolares possuem ensino superior completo e são formados prioritariamente em licenciatura em Pedagogia, pois esta é uma das exigências de edital de concurso público para concorrer ao cargo de diretor de escola.

Apresentamos a seguir alguns gráficos de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2023, Resumo Técnico Versão Preliminar (Brasil, 2024), para auxiliarem ainda na caracterização dos diretores escolares do Brasil. O Gráfico 1, demonstra a importância das mulheres na gestão escolar do Brasil, especificamente como diretoras e principalmente no início da vida escolar dos estudantes.

**Gráfico 1 - Número de Diretores na Educação Básica, segundo o sexo, por dependência Administrativa - Brasil - 2023**

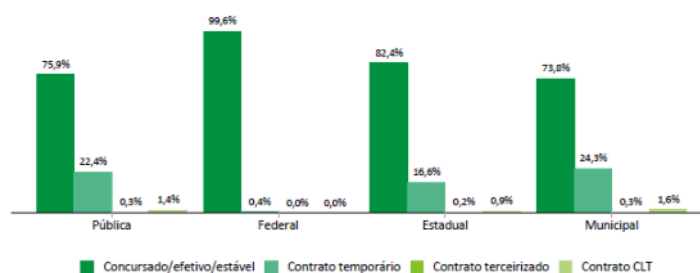


Fonte: Elaborado pela Deed/Inep (Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024, p.82).

Observa-se que no gráfico 1, a maioria dos diretores escolares no Brasil são do sexo feminino (80,6%) e a porcentagem varia entres as redes públicas, sendo 23,6% na federal, 66,1% na estadual e 84,3 na municipal (Brasil, 2024, p.81). Destaca-se que na rede municipal a porcentagem de diretoras escolares são a grande maioria.

O Gráfico 2, apresenta os tipos de vínculo/regime de contratação dos diretores escolares, esses dados são importantes pois influenciam diretamente na gestão e desempenho desses profissionais.

**Gráfico 2 - Percentual de diretores segundo o tipo de vínculo/regime de contratação, por dependência administrativa - rede pública - brasil - 2023**

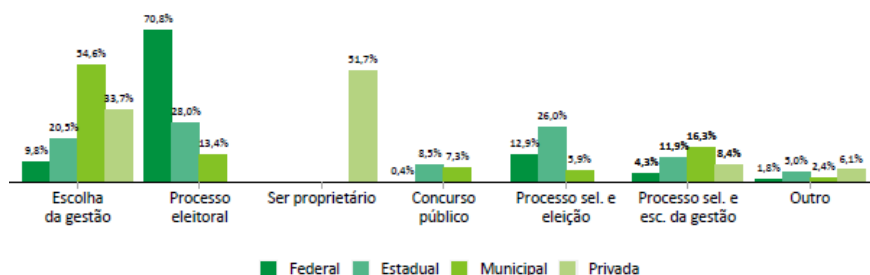


Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024, p.83).

Nota-se no gráfico 2, evidencia que de 75,9% dos diretores da rede pública são concursados, efetivos ou estáveis de acordo com o vínculo institucional. Os que possuem vínculo de contrato temporário somam 22,4% e aqueles com contratos via Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), 1,4%. Apenas 0,3% dos contratos são terceirizados (Brasil, 2024, p.82). Os diretores escolares da rede de ensino pública municipal pesquisada são concursados, efetivos e seguem o regime CLT.

O Gráfico 3, apresenta a forma como os diretores escolares são escolhidos para desempenharem suas funções. Os dados também são importantes, pois influenciam diretamente na gestão e desempenho destes profissionais na unidade escolar. O grande desafio sempre é na continuidade de um bom trabalho realizado.

**Gráfico 3 - Percentual de diretores, segundo a dependência administrativa, por forma de acesso ao cargo - brasil - 2023**



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024, p.84).

No gráfico 3, verifica-se a forma de acesso ao cargo de diretor escolar (Brasil, 2024, p.83), sendo que: na rede federal, predomina-se por processo eleitoral com a participação da comunidade escolar, com 70,8% dos casos e em 9,8% a forma de acesso foi exclusivamente por indicação ou escolha da gestão; na rede estadual apresenta 28% por processo eleitoral com a participação da comunidade escolar e outros 20,5% ocupam o cargo exclusivamente por indicação ou escolha da gestão; e na municipal por indicação ou escolha da gestão somam 54,6% e outros 13,4% passaram exclusivamente por processo eleitoral com a participação da comunidade escolar.

Quanto ao concurso público, o gráfico 3 (Brasil, 2024, p.84), indica que apenas 7,3 % dos diretores escolares do Brasil foram provenientes de cargos por meio de concurso público. Os diretores pesquisados fazem parte desta pequena porcentagem em relação ao Brasil. A Secretaria de Educação Municipal da cidade fez opção pelo concurso público, desde o ano de 2019.

A seguir, apresenta-se os estudos e reflexões sobre as formas de provimento do diretor escolar, de acordo com pesquisadores da área, as vantagens e desvantagens de cada uma. Não é intuito nesta pesquisa o aprofundamento deste tema, mas esclarecer que os diretores escolares pesquisados são concursados, efetivos e submetidos ao regime CLT.

## 2.2 Formas de provimento do diretor escolar

Em relação à forma de provimento de cargo ou função do diretor de escola, segundo Silva (2022, p.121), “acredita-se que cada época, realidade ou constituição dos sujeitos as opções tornam-se diferentes, por isso não existe um posicionamento único para todo o Brasil”, por isso, não existe, neste texto, uma defesa de melhor opção.

Segundo Paro (2003), existem três modalidades de escolha de diretor: “a) nomeação pura e simples por autoridade estatal (governamental ou não); b) concurso de título e provas e c) eleição” (p.8). O autor, possui crítica para cada uma dessas formas de provimento de cargo, mostrando a relevância do diretor na gestão e na resolução dos problemas da escola. Paro (2003) e outros pesquisadores relatam sobre a problemática da escolha de diretores no Brasil, principalmente, quando os dados indicam que há continuidade no modo nomeação por indicação política.

Na pesquisa de Silva CMP (2022, p.121), relata-se as vantagens e desvantagens, de acordo com diversos especialistas e pesquisadores da área da gestão escolar, sobre a forma de provimento do cargo de diretor. A autora revela forte preocupação referente ao provimento de cargo que no Brasil, em sua maioria, ocorre por indicação política partidária. Ela alerta que “este tipo de procedimento induz o gestor escolar a manter-se calado, sem liberdade de fazer reivindicações e mobilizações para mudanças no cenário educacional” (p.121).

Inoue e Amado (2019, p.10) apontam que, de acordo com o estabelecido na Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a gestão democrática necessita ser mais progressistas, isto é, a nomeação do diretor ao invés de indicação política, precisa ser associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar. O diretor escolar ao assumir a direção da escola precisa estar preparado para garantir o funcionamento articulado da unidade escolar, assegurando qualidade de ensino e de aprendizagem aos estudantes.

Observou-se, nesta seção, que o diretor escolar desempenha inúmeras atividades em sua gestão. Tanto no Brasil, como no município estudado, essa função e o provimento de cargo do diretor já foi palco de inúmeras discussões, sendo que a menos utilizada tem sido o concurso público, com baixa porcentagem no cenário nacional. Destacamos que no município estudado, o provimento de cargo do diretor é feito por concurso público, um dos poucos municípios brasileiros com essa realidade.

Na próxima seção iniciamos as explicações sobre a base teórica da pesquisa que foi fundamentada na Teoria da Relação com o Saber, de Bernard Charlot (2000).

### 3. RELAÇÃO COM O SABER (RCS): CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Na seção 3, apresenta-se a base e a fundamentação teórica da pesquisa, com base nos estudos realizados por Bernard Charlot, principalmente, em relação as figuras do aprender e as constelações utilizadas nas análises dos dados, a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa proposta e os estudos e trabalhos publicados pelo grupo GEPESC, relacionados com a teoria da RcS.

#### 3.1 As figuras do aprender e as constelações

Ao definir a importância das relações humanas, Charlot (2005, p.41) afirma que “a Relação com o Saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio”.

Para acontecer o “aprender”, Charlot (2000) indica um triplo processo: “hominização” - o sujeito nasce despreparado e frágil e torna-se homem por meio do aprender; “singularização” - acredita-se que cada sujeito é único e se torna um exemplar singular; e, “socialização” - apesar de ser único, todo sujeito se torna membro de uma comunidade, partilhando os valores que lá existem e ocupando um lugar.

Após estudos sobre a RcS e observações no curso de aperfeiçoamento de diretores escolares, evidencia-se que a troca de experiências entre pares propicia melhor desenvolvimento profissional. Charlot (2000) aborda a relevância no aprender com o outro. Ao refletirmos sobre a importância da troca de experiências entre os diretores de diferentes realidades e o modo como cada um deles lida com as informações no cotidiano, compreendemos que há uma produção de sentidos, conforme Charlot (2001):

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

O diretor ao expor suas representações da sua rotina e aspectos da sua comunidade escolar para os pares, produz representações daquilo que pode ser: um diretor no processo com a Relação com o Saber (RcS). O objetivo desta pesquisa, compactua com as figuras

do aprender de Charlot (2000, p.66), conforme as figuras do aprender, numa perspectiva epistêmica:

- *Objetos-Saberes*: entendida como os objetos do mundo que guardam em si muitos saberes. Charlot exemplificou esses objetos como: livros, monumentos e obras de arte, entre outros.
- *Atividades a serem dominadas* - abrange a apropriação de *experiências e práticas*. Nesse sentido, podemos exemplificar essa figura como o aprender a planejar reuniões, que é necessário que se pratique para obter um bom resultado.
- Os *dispositivos relacionais* - compostos por formas de relacionamentos que se constroem gradativamente. Como exemplo, as relações entre funcionários, professores e comunidade escolar em geral (Charlot, 2000, p.66, grifos nossos).

Concordando com Charlot (2000), parte-se do pressuposto de que aquilo que o diretor aprende na gestão escolar, também, ocorre de várias formas, e ao coletar os dados, segundo as figuras do aprender, teremos algumas análises pertinentes aos estudos da área.

Charlot (2000, p.86) utiliza da noção de constelação, descrita no rodapé número 5, que “remete à reunião dos dados empíricos, “figura” que remete para a conceitualização do que foi reunido”, para classificação dos dados de sua pesquisa, que originou a Teoria da Relação com o Saber (RcS). As figuras do aprender são analisadas a partir da reunião dos dados empíricos obtidos em constelações (Charlot, 2000, p.79).

Ribeiro (2023, p.324) cita a definição de Charlot (2000) de constelações:

As constelações são construções teóricas que abrangem coerências constatadas entre os dados empíricos, e que podem ser apresentadas sob a forma de tipos ideais. Esses tipos ideais, por sua vez, não devem ser considerados como uma categoria, pois sua construção dá-se a partir de um conjunto de elementos que são postos em relação. A identificação de elementos que assegurem as relações de sentidos e significados, a partir do agrupamento de elementos em constelações (Charlot, 2000 citado por Ribeiro, 2023, p.324).

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

### 3.2 Pesquisas do GEPESC e a Teoria da Relação com o saber

Como integrante do GEPESC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Subjetividade e Cultura –, desde 2022, e segundo o seu site<sup>2</sup>, o grupo teve início em 2018, coordenado pela Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, e é composto por pesquisadores nacionais e internacionais (educadores, estudantes de graduação e de pós-graduação), profissionais oriundos de diferentes áreas do conhecimento. O grupo desenvolve estudos e pesquisas na área de educação e correlatas, com foco de análises relacionados à subjetividade humana e à cultura.

Para realizarmos este estudo, houve necessidade de fazer um breve levantamento bibliográfico de arquivos acadêmicos com referências teóricas relacionados à RcS (Charlot, 2000). Para tanto, utilizou-se como recorte, selecionar as publicações dos dez últimos anos, de 2014 a 2024, que utilizaram a palavra-chave “Bernard Charlot”. Assim, obteve-se o resultado de 241 notificações.

Ao aprofundar a busca, com opção de instituição, observou-se que a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) obtinha treze pesquisas correlacionadas e, entre elas, dez eram de membros do GEPESC - grupo do qual faço parte.

No Quadro 1, as pesquisas que evidenciam a “Relação com o Saber (RcS)” inclusive, em várias delas, até no título, como se vê abaixo:

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

Título do estudo	Autores(as)	Ano de publicação	Membros do GEPESC
Relações com o saber: um estudo sobre o sentido atribuído por alunos da rede pública à escola, à língua inglesa e à sua aprendizagem ( <b>Tese de doutorado</b> )	Andréia Dias Ianuskiewtz	2014	Não
Mobilização na aprendizagem da física escolar: uma análise a partir da relação com o saber ( <b>Dissertação de mestrado</b> )	Lucas da Silva Maia	2016	Não
“Bagulho do pensamento”: a relação com o saber de jovens estudantes do ensino médio ( <b>Dissertação de mestrado</b> )	Juliana Cristina Correa	2017	Não
Desafios escolares na compreensão dos diretores brasileiros: evidências da relação com o saber ( <b>Tese de doutorado</b> )	Aline Cristina de Souza	2022	Sim
Saberes de diretores sobre as dimensões da administração escolar ( <b>Dissertação de mestrado</b> )	Caroline Miranda Palmieri da Silva	2022	Sim
Gestão democrática participativa: uma análise sobre os saberes dos diretores escolares ( <b>Dissertação de mestrado</b> )	Rita de Cássia Rosa da Silva	2022	Sim

<sup>2</sup><https://www.gepesc.ufscar.br/>

A relação com o saber na mentoria de diretores escolares: considerações a partir de uma formação prática ( <b>Tese de doutorado</b> )	Ricardo Gavioli de Oliveira	2023	Sim
A Relação com o Saber de diretores: situações de conflitos e violências escolares ( <b>Dissertação de mestrado</b> )	Jéssica Veloso Morito	2023	Sim
Saberes e não saberes de diretores: relações intra e interpessoais em ambientes escolares ( <b>Dissertação de mestrado</b> )	Marcela Luiz Corrêa da Silva	2023	Sim
A relação do professor com o saber no ensino remoto mediado pelas novas tecnologias digitais: a formabilidade do sujeito biográfico ( <b>Dissertação de mestrado</b> )	Fabiana da Silva Santos Rodrigues	2023	Sim
Aprendentes de educação física escolar na experiência do ateliê biográfico de projeto ( <b>Dissertação de mestrado</b> )	Rodrigo Cambiagui	2023	Sim
Voices no ensino: o medo das crianças e sua relação com o saber nas perspectivas das professoras ( <b>Dissertação de mestrado</b> )	Mauro Gomes de Camargo	2024	Sim
Entre as trajetórias escolares e as práticas pedagógicas: as percepções dos professores e a perspectiva da relação com o saber ( <b>Dissertação de mestrado</b> )	Fabiano Donizeti Idem	2024	Sim

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Tendo como base a Teoria da Relação com o Saber (RcS) e as figuras do aprender, foram defendidas dez investigações, entre dissertações e teses em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar.

Destacamos algumas citações sobre a RcS de Charlot dos estudos realizados pelos pesquisadores do GEPESC. Iniciamos com Oliveira (2023), em sua tese, ele indica que “a relação com o saber se refere à maneira como os indivíduos se envolvem com o conhecimento, construindo significados e atribuindo valor ao aprendizado (p.42)”; e completa afirmando que a RcS é “influenciada por fatores sociais, culturais e individuais que pode variar, de acordo com as experiências e contextos de cada pessoa” (p.42).

De acordo com Rita da Silva (2022), em sua dissertação, apresenta algumas proposições que possibilitam o esclarecimento entre a questão do aprender e a da Relação com o Saber e destaca que “aprender é um movimento interior, que não pode existir sem o exterior (p.48)”. Nessa proposição, a autora deixa claro que ninguém pode aprender no lugar do outro, mas que o outro somente aprende a partir de solicitações externas (p.48)”.

Em sua dissertação, Caroline da Silva (2022, p.53), destaca que “o aprender não fica restrito à obtenção do conteúdo intelectual, mas abrange todas as relações que o sujeito estabelece para adquiri-lo”.

Para Marcela da Silva (2023, p.40), em sua dissertação, Charlot (2000) descreve dois pontos importantes dentro da relação social com o saber:

O primeiro ponto é o fato de que a análise da relação social com o saber não deve ser feita de forma apartada da análise das concepções epistêmicas e identitárias, mas sim, através delas. O segundo ponto é que a análise da relação social com o saber deve tratar de histórias sociais, e não apenas de posições ou trajetórias do indivíduo, como deslocamento entre posições (Marcela da Silva, 2023, p.40).

Rodrigues (2023), em sua dissertação, salienta que “de acordo com a proposição levantada pela teoria da RcS, o sentido está para um sujeito a partir do estabelecimento de relações que ele mantém com o outro, com o mundo e com ele próprio (p.39)”.

Para Morito (2023), em sua dissertação, aponta sobre a diferenciação de informação e conhecimento da teoria da RcS:

No decorrer de sua teoria, o autor ressalta a necessidade de diferenciar a informação, o conhecimento e saber; uma vez que a informação é exterior ao sujeito. O que diferencia a informação do saber é a produção de sentido que o sujeito estabelece, uma vez que esta permite ao sujeito produzir ou não sentido sobre ela, e nessa perspectiva, o sujeito produz saber. Então, o sentido sobre a informação estaria dentro do sujeito (Morito, 2023, p.49)

Abaixo, apresentamos um quadro sobre essa diferenciação entre: conhecimento, informação e saber; elaborado pela pesquisadora Morito (2023, p.49) baseado na teoria da RcS de Charlot (2000).

### Quadro 2 - Conhecimento, Informação e Saber

<b>Conhecimento</b>	Resultado de uma experiência pessoal que está ligada a uma atividade de um sujeito, por tanto, é provido de qualidades afetivo-cognitivas, e como tal é intransferível, e está sob a primazia da subjetividade.
<b>Informação</b>	Um dado exterior ao sujeito que pode ser armazenado, inclusive em banco de dados, e está “sob a primazia da objetividade. Algo que se obtém sem crivo de seleção ou significado (algo que nem sempre é assimilado).
<b>Saber</b>	Uma informação da qual o sujeito se apropria, por ser significativa, torna-se um saber prático ou relacional. A produção de sentido que um sujeito faz de uma informação: desse ponto de vista, é também um conhecimento, porém desvinculado do ‘invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo’. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em ‘quadros metodológicos’. Pode, portanto, ‘entrar na ordem do objeto’; e tornar-se, então, ‘um produto comunicável’, uma ‘informação disponível para outrem’.

**Fonte:** Adaptado de Charlot (2000, p.61), elaborado por Morito (2023, p.49)

Evidenciou-se, nesta seção, que a relação com o outro, segundo Charlot (2000), oportuniza muitos saberes. Na sequência são apontados os conceitos teóricos da RcS, principalmente das figuras do aprender e as constelações.

## 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Dividimos esta seção em duas partes para facilitar o entendimento dos procedimentos metodológicos deste estudo: primeiro, o universo da pesquisa, os sujeitos e a coleta de dados – nesta parte, apresenta-se os participantes, como foram escolhidos, os instrumentos de coleta de dados e a fundamentação teórica. Na segunda parte, evidencia-se as duas etapas da pesquisa empírica: o Balanço do Saber e o Grupo Focal.

Ao explicar o instrumento metodológico com o Balanço do Saber, apresentamos ainda, a perspectiva do Balanço do Saber do pesquisador para exemplificar e evidenciar a sua relação com o saber acadêmico, prático e relacional (Charlot, 2000).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com caráter exploratório que busca compreender um fenômeno (Godoy, 1995). Essa pesquisa qualitativa, com perspectiva exploratória e, neste sentido, segundo Creswell (2010), reflete-se sobre diretores e “seus vieses, seus valores e suas origens pessoais, tais como gênero, história, cultura e status socioeconômico (...)” (p.211).

### 4.1 O universo da pesquisa, os sujeitos e a coleta de dados

Procurou-se um método de investigação e instrumentos de coletas de dados que fossem adequados ao referencial teórico e ao objetivo proposto. A amostra é de um grupo de diretores concursados que estão no quadro funcional de uma Secretaria Municipal de Educação (SME) de um município paulista de médio porte.

No ano em que foi desenvolvida esta pesquisa, a SME estava dividida em dez (10) regiões para a organização de sua supervisão, por isso foram escolhidos dez (10) diretores escolares, pertencentes a cada uma dessas regiões. A SME, gentilmente, enviou um convite aos diretores de cada região, sendo um dos critérios iniciais para a escolha, era de ter a disponibilidade para participar das duas etapas da pesquisa. Salientamos que a SME não liberou os diretores escolares para participarem da pesquisa no horário de trabalho.

Com certa facilidade – devido a parceria do grupo GEPESC e da SME em outros projetos educacionais – obtivemos a participação de dez diretores escolares (de todas as regiões) contemplando o universo de representação do município, algo importante, visto que a realidade e características de cada uma das regiões são diferentes. Quando houve interesse de mais de um diretor, o critério escolhido foi a ordem de chegada.

Durante o transcorrer da pesquisa, no início do ano de 2024, as regiões supervisionadas se reestruturaram, com a inclusão de novas unidades escolares, passou a

ter onze (11) regiões, mas não foi possível colocar um novo diretor no processo, pois a investigação já estava em andamento.

#### **4.1.1 Primeira etapa da pesquisa empírica: Balanço do Saber**

Para esta etapa, utilizou-se como instrumento metodológico o “inventário do saber” (Charlot, 1996) ou “balanço do saber” (Charlot, 2002), que é um dispositivo elaborado e aprimorado por Charlot (1996) e por sua equipe de trabalho. O autor (2002) explica que o termo do método em francês se chama "*bilan de savoir*" e possui várias traduções em português: a tradução literal é balanços de saber, outra é escrita de saber.

Para Charlot (2000), não importa o título, o que importa é o método, pois neste tipo de coleta de dados os entrevistados escrevem um texto a partir de uma elaborada instrução (p.19). Entende-se que antes do preenchimento do balanço do saber, há uma explicação sobre este instrumento e como será utilizado os seus dados. Neste estudo, optou-se pelo termo: Balanço do Saber.

O diretor participante teve que escrever de forma descritiva o Balanço do Saber, tendo duas questões como dispositivo, com intenção de incentivar as suas memórias. São elas: “o (a) gestor (a) escolar desta secretaria municipal de educação adquire ao longo da sua carreira muitos saberes? Quais são eles? ”.

Para Rita da Silva (2021), a teoria de Charlot, define como objeto de pesquisa a busca de informações sobre determinado tema, em que o sujeito se coloca. Este instrumento de coleta de dados – Balanço do Saber (Charlot, 2000) – será explicitado na parte desta seção - O “lócus” da pesquisa.

A seguir, relato a minha própria narrativa pessoal, escolar e profissional. Existe uma grande identificação e aproximação com a escola e de maneira bem diversificada, a minha narrativa acompanha parte da história da educação brasileira. O objetivo de inserir a minha narrativa, neste texto, foi exemplificar e evidenciar a Relação com o Saber acadêmico, prático e relacional (Charlot, 2000) do pesquisador, mas sem nenhuma relação com o questionamento feito no instrumento de coleta de dados (Balanço do Saber) utilizado na primeira fase da pesquisa, pois o pesquisador nunca exerceu a função de diretor de escola.

##### **4.1.1.1 Balanço do Saber do pesquisador**

Nasci em 1968, ano em que Brasil ficou especialmente marcado por grandes manifestações de rua organizadas pelo movimento estudantil contra a ditadura, que se

tornava cada vez mais truculenta na repressão aos estudantes e à sociedade em geral. Foi um ano de intensa ebulição social, liderada por esse movimento.

Sou o mais novo de uma família de seis filhos. Meu pai trabalhava como pedreiro e minha mãe como merendeira. Morávamos ao lado da escola onde minha mãe trabalhava. Nasci quase dentro da escola e toda minha infância brincava dentro dela. Vivía no meio das crianças, dos jovens e das professoras. Aprendi a escrever e ler muito cedo aos quatro anos. Meu pai fazia naquela época o curso do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e eu brincava com os livros e cadernos dele, ao mesmo tempo escutava as receitas que minha mãe cozinhava e prestava atenção nas contas que meu pai fazia para compra de materiais de construção. Foi assim que tive os primeiros contatos com as letras e com os números. Escrevia as palavras em tudo, nas paredes, no chão, nos móveis e em papel de pão.

Iniciei minhas atividades escolares em um parquinho próximo a minha casa. Já sabia ler e escrever e não tive grandes problemas em concluir o pré-primário. Alguns fatos não saem da minha memória até hoje. O perfume da professora do primeiro ano e a cartilha “Caminho Suave”, as frases da cartilha ainda estão na cabeça, como: A pata nada, a macaca é má, o dado é da dada ... No segundo ano, ganhei meu primeiro livro por ser o melhor aluno da sala, mas um fato me deixa triste até hoje. Uma das coleguinhas de sala fez xixi na sala de aula e era segundo a professora uma das piores alunas. Ela colocou a menina encostada num canto com um chapéu de cone feito de cartolina e escrito burra. A aluna permaneceu lá por muito tempo e ficou chorando aos prantos.

No terceiro ano, vi muitos apagadores voando pelo ar e alunos apanhando com uma régua grande de madeira. A professora dividia a sala em filas do “A” ao “E”, conforme as notas dos alunos, classe social e cor da pele. Me sentia constrangido com isso. Os alunos da fila “E”, geralmente, eram negros e a professora dizia que deveriam ir para a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), pois eram burros. Eles apanhavam sempre, porque não liam corretamente e não decoravam a tabuada. Nas chamadas orais de multiplicação sempre ganhei o lápis pintado com as tabuadas, por ser o melhor aluno, também, ficava horas decorando aqueles números e cantando eles pela casa. A noite sonhava com eles.

Não gostava muito da época de setembro, pois tínhamos que riscar todos os cantos das folhas do caderno em verde e amarelo. Cantávamos os hinos da pátria todos os dias, organizados em fileiras, do menor para o maior, como eu era pequeno ficava sempre na frente. Parecíamos soldadinhos de chumbo. Os casos que a professora do quarto ano contava de seu irmão que era piloto de avião são inesquecíveis, mas ao mesmo tempo

lembro das bolhas que faziam nas mãos, ao ter que escrever todas as matérias num caderno de caligrafia. Afinal me ajudou em algo, minha letra ficou bonita e pedagógica.

Como sempre fui um bom aluno, já tinha um espírito de professor. No meu quintal chamava todos os coleguinhas vizinhos de casa, meus primos e sobrinhos para brincar de escolinha e, claro, eu era o professor. Adorava corrigir as lições com uma caneta vermelha e era muito bravo com quem era indisciplinado. Sempre fui chamado para declamar poesias nas datas comemorativas da escola. Ficava ansioso e deixava de dormir à noite, pois precisava decorá-las. Gostava muito de escrever e desenhar. Compunha músicas e me arriscava nas poesias e mensagens. Acho que eu era bom nisso! E além do mais, sempre estava eu, participando dos teatros e danças da escola. Minha maior alegria foi brincar na rua e por incrível que pareça, era um ótimo aluno, mas não gostava de fazer as lições de casa. As bolas de plástico e capotão eram minhas parceiras. Nunca minha mãe teve que me mandar estudar ou foi chamada na escola por alguma reclamação. As notas das disciplinas até o quarto ano foram sempre “A”.

Quando fui para a quinta série, percebi que eram muitos professores. Alguns já me assustaram no início, como o professor de Ciências e o de Estudos Sociais. Um dava explicações sobre coisas que não entendia e o outro mandava fazer um caderno com desenhos, mapas ou recortes de todas as datas históricas. Chorei muito. Não queria mais ir à escola. Algo que gostava muito. Daí veio a maior tristeza, as notas. Já não eram somente a letra “A”, mas também o “B” e, terrivelmente, a “C” da matéria de Ciências. Cai aos prantos. Além de tudo o professor vinha visivelmente alcoolizado e fumava na sala.

Aprendia sempre com facilidade e era disciplinado, mas um pouquinho falante. As próximas séries foram marcadas com vários momentos especiais, como: os jogos de interclasses e da primavera, e as gincanas. Participava de tudo e tinha o maior orgulho de representar a escola nos jogos de voleibol. Como gostava das aulas de Educação Física, apesar do professor, sempre mandar a gente correr em volta do quarteirão da escola. Eu não corria, voava, para chegar na frente de todo mundo. Uma coisa que ficava chateado era a diferença que alguns professores faziam entre os ricos e pobres. Foi uma época também de muita repressão e de dificuldades financeiras. Usava os tênis velhos dos meus irmãos e possuía apenas um jaleco de uniforme para ir todos os dias na aula. Na aula de educação física fazia bolhas no pé, pois o “kichute” era maior do que o pé e furado embaixo.

Ao completar quinze anos, se não arrumasse um emprego, seria mandado para fora de casa. Homem tinha que trabalhar e não só estudar. Então trabalhava de dia e

estudava o colegial à noite. Foi um tempo de incertezas, tristezas e muito cansaço. Mas tive colegas de sala maravilhosos. Estudávamos no fim de semana e fazíamos muitas listas de exercícios. Tive dificuldade no início do colegial, mas depois engatei nos estudos e tirava “A” até na disciplina de física, matéria mais temida. Naquele tempo não tínhamos noção do que era uma universidade, nem mesmo de vestibulares. Não sabíamos da existência de uma Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) ou Universidade de São Paulo (USP) na cidade. Ao final do terceiro ano, tive conhecimento do que era um vestibular. Custava caro, mas com esforço prestei a Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) em Ciência de Computação e, claro, não passei.

Trabalhava muito, ao mesmo tempo, fazia o tiro de guerra e cursos de computação que estavam na moda. Eram computadores enormes e com fichas com furos que pareciam loteria esportiva.

Meu pai, primeiramente, queria que eu fosse torneiro mecânico, mas não realizei o sonho dele. Não quis estudar no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Quem sabe eu poderia ter chegado a ser presidente do Brasil. Que pena! Depois o outro sonho dele era que eu virasse contador, para ele essa profissão dava dinheiro. Então fiz matrícula e cursei o Curso de Ciências Contábeis e Administração na Faculdade chamada Associação das Escolas Reunidas de São Carlos (ASSER).

Todo o meu salário ia para o pagamento da Faculdade, por isso, comprar algo para mim era difícil. No quinto semestre desapontei meu pai novamente. Nesta fase, podíamos escolher entre o curso de Contabilidade ou de Administração e, é claro, escolhi a Administração de Empresas, motivado pelo emprego que tinha num banco e por gostar muito de marketing e de departamento pessoal.

Formei-me em Administração de Empresas. O maior orgulho para a família. Ninguém tinha chegado num grau tão alto de escolaridade. Participei de todos os eventos da formatura.

Passou um ano e chegou o momento de minha melhor escolha, prestei o vestibular de Educação Física na Faculdade Municipal “Fundação Educacional de São Carlos” (FESC). Sempre foi o meu sonho. Ir às aulas era uma satisfação e estudar, uma brincadeira. Trabalhava de dia e estudava à noite, mas ir às aulas era um prazer imensurável. Gostava muito das aulas práticas de esportes. Passou muito rápido. Ao mesmo tempo também fiz um curso de especialização em saúde pública na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que foram importantes para passar nos concursos que prestei na Prefeitura da minha cidade. Na especialização conheci uma universidade pública e fiquei assustado com tanta leitura e dinheiro gasto com xerox. Achava estranho

quando os alunos entravam e saíam da sala de aula sem dar nenhuma satisfação ao professor.

Na época da Educação Física, tive ótimas experiências, como dar aulas nos estágios e também numa escola de crianças e adultos especiais. Foi muito prazeroso. Me apaixonei pela Educação Física. Passei por vários empregos ligados a Administração de empresas.

Dei aulas como docente eventual nas escolas estaduais por um curto período, tempo em que estava desempregado, e adquiri experiências marcantes, como o dia em que cheguei para dar aula e os alunos estavam todos encapuzados. Assustei.

Demorou para conseguir um emprego ligado à Educação Física. Somente em 2009, entrei na Prefeitura Municipal da minha cidade, como técnico de esportes da Secretaria Municipal de Esportes, atuando em um projeto social com parceria com o SESI (Serviço Social da Indústria). Dava aulas de voleibol para crianças de seis a 17 anos. Amava o meu trabalho. Eu ganhava para brincar. Em 2013, voltei a trabalhar na Vigilância Sanitária, integrando a equipe multidisciplinar de fiscalização, local na qual já tinha trabalhado por sete anos. Realizo vários trabalhos ministrando palestras e cursos, área ligada à educação voltada para a Vigilância Sanitária. De 2014 a 2015, trabalhei além da prefeitura, numa escola particular na cidade de Brotas, no estado de São Paulo, em um curso técnico de lazer, atuei como instrutor técnico, na área de educação física.

Em 2016, resolvi prestar o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) para entender o processo avaliativo, com intenção de ajudar minha filha de 15 anos. Pois é! Passei no curso de Licenciatura em Pedagogia, na UFSCAR. Enfim cheguei à escola pública de nível superior. Era algo que queria muito ter feito antes, mas por motivos pessoais, ainda não havia conseguido. Perdi oportunidades de ser diretor de escola por não ter o curso de Pedagogia. Durante a graduação, lia todos os textos e participava ativamente das aulas. No primeiro semestre de 2019, fiz o primeiro estágio na EJA (Educação de Jovens e Adultos) em uma escola, no meu município. Apreendi muito e tive experiências maravilhosas de aprendizagem com os alunos. Não sabia que existia tantas pessoas analfabetas. Em 2020, passamos pela Pandemia do COVID e acabei realizando os estágios obrigatórios de forma online e terminado a graduação de maneira remota. Uma experiência diferente, mas, no entanto, muito enriquecedora.

No curso de Graduação em Pedagogia da UFSCar, sempre mantive o interesse na gestão escolar e tive a oportunidade de realizar duas pesquisas com foco nesta área e a sua ligação com a educação especial. A primeira pesquisa, foi um trabalho de conclusão da disciplina Administração das Escolas de Educação Básica e Planejamento Escolar e

tinha como tema: Equipe gestora na educação especial: primeiros passos. A segunda pesquisa foi o trabalho de conclusão de curso (TCC), com o título: Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020: avanços ou retrocessos para a inclusão?

Em 2022, devido ao convite da Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC), e, também, atuar como Apoio Teórico Técnico (ATT) no Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares oferecido pela UFSCar, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), no qual, estou até a presente data. No ano de 2023, iniciei o Mestrado em Educação, no Programa de pós-graduação em Educação (PPGE/UFSCar).

Sou casado com a Márcia, tenho três filhos: Anna (23 anos), Arthur (19 anos) e Alice (13 anos). Apaixonado pela minha família e pela educação!

#### **4.1.2 Segunda etapa da pesquisa empírica: Grupo Focal**

Na segunda etapa da investigação, utilizou-se a técnica do grupo focal como instrumento metodológico. De acordo com Bordini e Sperb (2011), o grupo focal é formado por sujeitos que possuem algum elo comum, no caso da pesquisa são os diretores escolares. O relato da experiência vivida pelos participantes da investigação será primordial:

O grupo focal desenvolve-se e acompanha o processo formativo e a produção de conhecimentos dos sujeitos no processo investigativo de trabalho, cujo processo de realização desencadeia uma transformação real na e pela práxis social, juntamente com a observação, a conversação e a pesquisa, capaz de questionar os problemas gerados no exercício profissional (Habowski; Conte, 2020, p.11).

Para Creswell (2010), o grupo focal faz parte de entrevistas qualitativas, em que o pesquisador conduz entrevistas face a face com os participantes, com seis a oito entrevistados em cada grupo. Neste grupo focal as questões são “não estruturadas” e em geral abertas e ainda em “pequeno número e se destinam a suscitar concepções e opiniões dos participantes” (p.214).

Os grupos focais são grupos de discussão que dialogam sobre um tema em particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate. Suas características se distinguem principalmente pelo processo de interação grupal, que é uma resultante da procura de dados que buscam responder aos objetivos (Kitzinger; Barbour, 1999, p.15-

16). Sua perspectiva é proporcionar momentos de troca de experiências. As opiniões são produzidas, manifestadas e compartilhadas.

Para haver maior aproximação, a técnica do grupo focal permite que o processo de interação grupal se desenvolva, favorecendo trocas, descobertas e participações comprometidas, além disso, pode proporcionar apoio e segurança para os participantes, em vez de uma entrevista individual.

Cabe enfatizar que o grupo focal permite ao pesquisador não só examinar as diferentes análises das pessoas em relação a um tema, mas também explorar como os fatos são articulados, discutidos, censurados, confrontados e alterados por meio da interação e, ainda, como isto se relaciona à comunicação de pares e às normas grupais (Kitzinger; Barbour, 1999, p.18).

De acordo com Creswell (2010, p.216 e 219), o grupo focal deve ser gravado e os áudios transcritos, para uma organização e preparo dos dados para análise. Na análise das narrativas obtidas no grupo focal, Luiz (2022, p.51), indica seis fatores importantes:

Ao ouvir uma história...

1. às vezes, se tem um conhecimento de senso comum, mas ele é importante, pois revela como um sujeito percebe as relações com ele mesmo e com o mundo;
2. obtém-se o contexto significativo daquele sujeito, pois ele contextualiza o lugar;
3. oportuniza-se a oralidade, valoriza-se a expressão de um sujeito;
4. geralmente, aprende-se algo novo;
5. permite-se dar voz a um sujeito que se sente livre para dizer o que pensa;
6. não se separa pensamento e ação no ato de contar, entre o diálogo do narrador e de quem está ouvindo (Luiz, 2022, p.51)

Delory-Momberger (2016), descreve que “o narrativo é a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal da experiência e do agir humano”, (p.140). As narrativas das experiências dos diretores escolares coletadas através dos grupos focais foram de suma importância para análise de suas relações com o saber (RcS). “Na e pela narrativa, o sujeito executa um trabalho de configuração e interpretação - de dar forma e sentido - da experiência vivida” (Delory-Momberger, 2016, p.141).

Utilizamos as discussões de Bernard Charlot (2000), a respeito da RcS e seus conceitos sobre as figuras do aprender, como o referencial apropriado para a análise e compreensão dos diferentes aspectos envolvidos nas experiências e nos saberes dos diretores escolares pesquisados.

## 4.2 O “lócus” da pesquisa

Os diretores escolares receberam um convite preliminar para participarem da pesquisa através de um aplicativo de mensagens gratuito. O contato foi fornecido pela Secretaria Municipal de Educação, após um processo de escolha com um critério inicial pré-estabelecido de ter a disponibilidade para participar das duas etapas da pesquisa. Após o interesse de alguns profissionais, neste contato inicial, tivemos o cuidado para ter participantes de todas as regiões de supervisão e ter homens e mulheres proporcionalmente.

Após a organização da escolha dos diretores escolares e aceitação do convite receberam novamente uma mensagem no aplicativo para participarem de um encontro presencial, com data, horário e local definidos. O horário foi organizado fora do expediente de trabalho dos profissionais, conforme solicitação da SME. Foram recebidos neste encontro com um *coffee break* especial, afinal foi realizado em um momento, fora do horário de trabalho e após suas atividades na unidade escolar. Procuramos deixar o ambiente para esse encontro bem acolhedor e relaxante.

Exemplo do convite que foi enviado em 15/01/2024, aos diretores escolares num aplicativo de mensagens, após a organização dos critérios para escolha, encontra-se no Apêndice A.

Em 09/02/24 e, também, no dia 15/02/24, os diretores escolares receberam novamente o convite como lembrete para não esquecerem do encontro.

É importante destacar que no momento da recepção dos diretores escolares no início do encontro, informalmente nas conversas, escutamos algumas frases importantes, como: - Nossa! Como é difícil nos encontrar para um bate papo! - Como é bom a gente se reunir! - Nossa! Como é bom ser bem recepcionado, não estamos acostumados! - Nunca fomos chamados para conversar sobre nossa função!

Percebemos que os profissionais não estavam acostumados a se reunirem para discutir sobre suas experiências profissionais (entre os pares), além disso, reclamaram muito do acúmulo de trabalho, em conversas informais, principalmente de atividades burocráticas e com prazos curtos para serem entregues. Era início de ano letivo e já estavam aparentemente estressados. Neste momento, encontraram a oportunidade de trocas de experiências e contaram uns aos outros de como estava sendo o início dos primeiros dias na organização do ano letivo. Foi um momento importante de escuta.

No início do encontro receberam as instruções do preenchimento os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), além do Balanço do saber que está no

Apêndice B, e do grupo focal que está no Apêndice C. Os dois documentos foram obrigatórios para a continuidade da pesquisa científica com seres humanos, conforme regras da Plataforma Brasil, assim, seguindo os requisitos houve aprovação deste estudo.

Após o preenchimento e assinatura dos TCLE, os diretores participantes receberam também as instruções do preenchimento do Balanço do saber (Apêndice D), baseado na RcS de Charlot (2000).

O Apêndice D, possui três partes para o preenchimento: a primeira parte, apresenta a identificação do diretor escolar; a segunda parte, diz respeito a identificação da unidade escolar – os dados destas partes caracterizaram os diretores escolares e suas unidades –; na terceira parte, acontece o Balanço do saber, propriamente dito, sendo este preenchido de forma escrita.

Solicitamos para os profissionais realizarem uma narrativa, incentivados pelas indagações: “o(a) gestor(a) escolar desta secretaria municipal de educação adquire ao longo da sua carreira muitos saberes? Quais são eles?”.

Houve orientação, para que os participantes, entendessem a metodologia utilizada por Charlot (2000), com o Balanço do saber. Participaram deste encontro presencial seis diretores, com ausência de quatro. Todos os diretores faltantes se justificaram.

Era importante que os dez diretores, de cada região administrativa, preenchessem a documentação obrigatória e fizessem o Balanço do saber. Então não foram medidos esforços para que os quatro profissionais faltantes, também, participassem da pesquisa. Assim, o pesquisador foi presencialmente em cada escola de cada um dos quatro diretores, e entregou o TCLE e o Balanço, orientando-os com explicações sobre a metodologia.

Dos quatro participantes, dois preencheram os documentos e fizeram o Balanço do saber de imediato, no próprio local de trabalho. Os outros dois, tiveram um prazo concedido pelo pesquisador, pois no momento da visita, os diretores estavam sobrecarregados de trabalho e não podiam atender aos requisitos da pesquisa, assim esta situação foi respeitada. Para esses dois participantes, os documentos e o Balanço do saber foram entregues conforme o prazo estabelecido pelos profissionais.

Para a coleta dos dados, seria mais interessante se os participantes da pesquisa preenchessem o Balanço do saber no dia do encontro, pois criamos um ambiente propício e sossegado para esse momento, mas não foi possível para todos. Após o preenchimento do Balanço do saber, os participantes da pesquisa receberam um novo convite, exemplificado no Apêndice E.

Entre a finalização do Balanço do saber e o encontro para realização do grupo focal, analisamos os dados conforme apresentamos na Seção 5, deste estudo. Após análise preliminar do Balanço do saber, criamos o roteiro do grupo focal (Apêndice F).

O roteiro do grupo focal foi composto por três partes: objetivos da investigação, desenvolvimento e considerações finais. Na parte dos objetivos da investigação, apresentamos o objetivo geral e específicos da pesquisa. Na parte do desenvolvimento, indicamos algumas questões básicas para o grupo focal, baseando-se nas figuras do aprender de Charlot (2000): conhecimento, saberes práticos e saberes relacionais. E finalmente, na parte das considerações finais, informamos a finalização do grupo focal, solicitamos um comentário final e realizamos os agradecimentos.

O roteiro do grupo focal foi estruturado de acordo com a análise dos escritos do Balanço do saber, e não seguiu, necessariamente, uma ordem ou sequência. Nesta ferramenta de coleta de dados, o papel do pesquisador e sua abordagem, possibilitou que se ouvisse elementos do cotidiano, complementando as falas dentro do grupo, partilhas advindas de experiências dos diretores participantes.

Com uma ação facilitadora no processo de discussão, o pesquisador pode fazer emergir comparativos entre as respostas e complementos que surgem do discurso como as contradições, as repetições lineares, as representações ideológicas, os valores, os afetos vinculados ao tema etc.

Depois de um acordo entre todos os envolvidos, foi definido o dia, horário e local do grupo focal. Todos os diretores que participaram do Balanço do saber receberam um convite, através do aplicativo de mensagens. O encontro do grupo focal foi realizado no dia 21 de março de 2024, às 18 horas e 30 minutos, na sala 27 do AT 8, da área sul da UFSCar.

Compareceram no encontro cinco diretores, sendo três homens e duas mulheres. Os outros cinco diretores não puderam participar do grupo focal, por motivos pessoais e/ou profissionais e justificaram suas ausências. Estavam também presentes no dia: a professora orientadora e mais três representantes do grupo GEPESC, que auxiliaram na organização do encontro. Todos os participantes foram acolhidos com um *coffee break* especial que foi importante para a integração do grupo.

No formato presencial, o encontro do grupo focal ocorreu com os diretores bem descontraídos, foi um tempo de uma hora e vinte minutos e transcorreu com êxito, conforme o roteiro que já havíamos definido (Apêndice F). Os participantes após a acolhida e das explicações iniciais, ficaram à vontade para falar.

Observamos que suas falas eram espontâneas. Houve algumas intervenções da condutora para continuarem abordando os seus saberes acadêmicos, práticos e relacionais e não fugirem muito do objetivo do encontro.

Os diretores escolares queriam expressar suas necessidades, desafios e experiências do seu cotidiano na escola, estavam motivados e sentiam necessidade de pontuar suas opiniões. Declararam estar gostando deste espaço de fala e escuta, e ao final foi unânime em suas avaliações – sobre o grupo focal – agradecerem por este momento de fala, escuta e troca de experiências. Pediram ao pesquisador que esse momento se repetisse mais vezes.

As gravações ficaram com uma qualidade boa para a transcrição. Depois do encontro do grupo focal enviamos aos diretores escolares uma mensagem descrita no Apêndice G.

Os dados coletados pelo grupo focal foram gravados, transcritos e analisados, conforme descreve-se na seção 5, deste estudo.

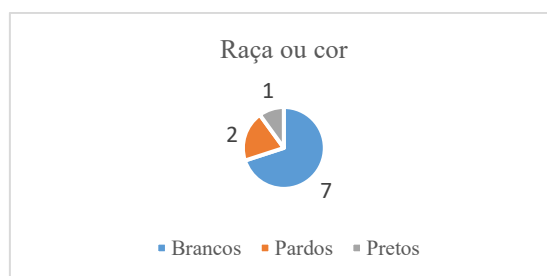
#### **4.3 Caracterização dos diretores participantes da pesquisa e suas unidades escolares**

Na primeira parte do documento do balanço do saber (Apêndice D), pedimos uma descrição de dados pessoais, de identificação dos diretores escolares e de suas unidades escolares. Os dados foram organizados, tabulados e observou-se: quanto à idade dos diretores escolares variou entre 31 a 46 anos – 31, 35, 38 (2), 39, 40 (2), 41, 46 e 54 –. Quanto ao gênero se identificaram como 50% masculino e 50% feminino. Os profissionais são todos brasileiros e residem no mesmo município.

Todos são formados em Licenciatura em Pedagogia conforme exigência do provimento do cargo no concurso público, mas seis, também possuem outras graduações, como: Educação Física, Licenciatura em Matemática (2), História e Física. Apenas um está com outro curso de graduação na sua fase final, Licenciatura em Letras.

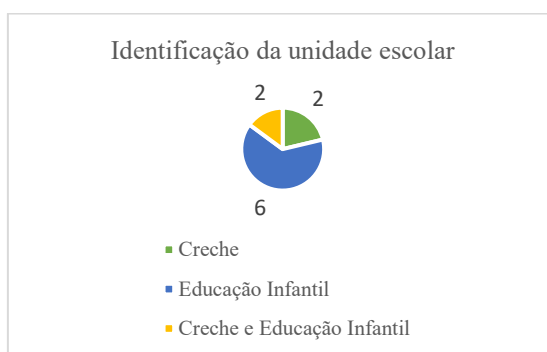
Sete diretores possuem especialização em uma ou mais áreas, como: Psicopedagogia (2), Gestão Escolar, Educação Especial (3), Expressões Urbanas, Escola Outra, Alfabetização e Letramento na Educação Infantil I, Educação Ética Racial, Ludo Pedagogia, Gestão Escolar em Educação Infantil, Matemática, Estatística, Educação a Distância, Docência do Ensino Superior, Educação Especial em Deficiências.

Um profissional está cursando especialização em Educação Infantil. Apenas um dos diretores cursou mestrado e doutorado na área de Engenharia Mecânica e Ciências da Natureza. Nenhum realizou um pós-doutorado.

**Gráfico 4 – Identificação de raça ou cor**

Fonte: elaborado pelo pesquisador

No gráfico 4, verificamos que a maioria dos diretores se declaram da raça branca.

**Gráfico 5 - Identificação da unidade escolar**

Fonte: elaborado pelo pesquisador

No gráfico 5, identificamos que todas as escolas são da Educação Infantil. Salientamos que a educação infantil compreende desde a creche a pré-escola. No gráfico colocamos os termos divididos por questão didática de acordo com o impresso do balanço do saber, portanto, entende-se por creche, escolas com crianças de 0 a 3 anos, educação infantil, as escolas com crianças acima de 03 anos aos 05 anos e creche e educação infantil juntos, escolas com crianças de 0 a 5 anos.

**Quadro 3 - Tempo de exercício na função de diretor**

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

Fonte: elaborado pelo pesquisador

No quadro 3, verificamos que a maioria dos diretores possuem mais de dois anos na função de diretor. Apenas um está recentemente na função e por 20 dias. Dos dez diretores apenas um (o número 10) não assumiu a função como diretor pela primeira vez, tendo trabalho por dois anos, como diretor, em outra unidade escolar.

#### **4.4 Procedimentos teórico-metodológicos de Charlot (2000)**

Na primeira fase, com o Balanço do saber (Apêndice D), os dados foram transcritos e analisados em março de 2024 para o planejamento do roteiro do grupo focal (Apêndice F). A segunda fase, os dados do grupo focal foram transcritos por profissional habilitado contratado, em maio de 2024 e após realizamos sua organização e classificação. Os dados foram analisados de acordo com cronograma previsto.

Utilizando-se da teoria de Bernard Charlot, com a perspectiva da Relação do Saber (Charlot, 2000), analisou-se os dados coletados, conforme indicado pelo referencial teórico-metodológico, com ênfase na identificação dos processos e na construção de constelações, que são formadas de acordo com as relações de sentidos e significados.

Conforme Ribeiro (2012), a Relação do saber, está definida na análise das figuras do aprender de Charlot (2000) e, também, com a utilização das constelações para identificar os processos que caracterizam essas figuras.

##### **4.4.1 Processo de organização e classificação dos dados coletados**

Como já foi dito, os dez participantes da pesquisa assinaram os Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos (Apêndice B e Apêndice C), em que se garantiu o sigilo dos nomes dos profissionais e das suas unidades escolares, por isso utilizamos nomes fictícios de constelações, isto é, com um único nome de constelação caracterizamos o diretor e sua respectiva escola.

Com inspiração na perspectiva metodológicas das constelações de Charlot (2000), denominamos os dez diretores e suas instituições com nome das constelações<sup>3</sup>: Águia, Andrômeda, Cão Maior, Cão Menor, Capricórnio, Cassiopéia, Centauro, Pavão, Sagitário e Ursa Maior. Conforme o site Brasil Escola (Helerbrock, 2024) as constelações são regiões da abóbada celeste onde as estrelas são ligadas por linhas imaginárias que formam

---

<sup>3</sup> Os nomes das constelações dadas aos diretores e suas instituições não tem relação com seus significados, sendo atribuídas de maneira aleatória.

figuras. "O conceito de constelação surgiu durante a Pré-História, quando as pessoas as usavam para descrever suas crenças ou mitologia, por isso, diferentes civilizações adotaram, ao longo da história, as suas próprias constelações" (Helerbrock, 2024).

São descritas por Helerbrock (2024), como:

- Águia: "A águia é uma constelação do equador celeste, essa constelação representa a águia que carregava os raios de Zeus na mitologia grega";
- Andrômeda: "Andrômeda era filha da rainha Cassiopeia, de acordo com a mitologia grega";
- Cão maior: "É uma das constelações Equatoriais do hemisfério celestial sul, sua estrela mais brilhante é Sirius: a estrela mais brilhante do céu noturno";
- Cão menor: "É umas das constelações Equatoriais, dispostas sobre o equador celeste";
- Capricórnio: uma das constelações do Zodíaco;
- Cassiopeia: "Na mitologia grega, Cassiopeia era uma rainha etíope que comparara sua beleza a beleza das Nereidas e, por isso, fora castigada";
- Centauro: "Austrais: São aquelas localizadas no hemisfério celeste sul";
- Pavão: "Austrais: São aquelas localizadas no hemisfério celeste sul";
- Sagitário: uma das constelações do zodíaco;
- Ursa maior: "Uma das constelações mais famosas do hemisfério celestial norte, também é conhecida em outras partes do mundo como O Arado" (Helerbrock (2024, grifo nosso).

Depois da realização das transcrições do Balanço do saber e das gravações do grupo focal, os dados coletados foram organizados, com base nas figuras do aprender de Charlot (2000). A seguir, identificamos as figuras do saber de acordo com a realidade profissional dos diretores escolares.

Os termos conhecimentos, experiências práticas e relacionais serão utilizados nos quadros das análises, de acordo com os instrumentos de coletas: Balanço do saber e grupo focal.

Utilizamos a expressão "conhecimentos" para identificar a figura do aprender de Charlot (2000) denominada de "objeto-saberes". Conforme os dados, indicamos todas os conhecimentos que os diretores adquiriram na vida escolar, principalmente, na acadêmica. Como já dito, as características dos sujeitos da pesquisa possibilitou identifica suas formações acadêmicas.

Para identificar outros conhecimentos, destacamos ainda as formações continuadas do gestor escolar, tanto a procura de formação individual espontânea, como também a fornecida e exigida pela Secretaria Municipal de Educação.

A expressão "experiências práticas" é utilizada para identificar a figura do aprender de Charlot (2000) denominada de "Atividades a serem dominadas". Relacionamos os saberes aprendidos pelos diretores na sua prática na unidade escolar nas diversas áreas em que ele atua, como por exemplo: gestão administrativa, gestão de

peçoas, gestão pedagógica, estudo das legislações, prática das tecnologias, resolução de questões burocráticas, estudos de projetos e programas etc.

A expressão “experiências relacionais” é utilizada para identificar a figura do aprender de Charlot (2000) denominada de “dispositivos relacionais”. Charlot (2000) aponta que a relação com o outro nos proporciona aprendizado. Identificamos que os diretores escolares mantêm diversas relações com a comunidade escolar e que no seu cotidiano, é possível adquirir saberes com seus membros.

#### **4.4.2 Análise dos dados da primeira fase da pesquisa – Balanço do saber**

Conforme aconselha a literatura, a classificação dos dados do Balanço do saber foi detalhada em seis passos.

O primeiro passo, denominado *organizar e preparar*, foi transcrever os dados coletados no Balanço do saber (Apêndice D) e organizados pelo pesquisador. Os profissionais diretores e suas respectivas escolas receberam nomes aleatoriamente de dez principais constelações: Águia, Andrômeda, Cão Maior, Cão Menor, Capricórnio, Cassiopeia, Centauro, Pavão, Sagitário e Ursa Maior.

O segundo passo, denominado de *Leitura de todos os dados*, foi ler, atenciosamente, todos os dados, visto que foi possível ter informações e refletirmos sobre seu sentido global. Pudemos observar que os participantes relataram suas ideias, nos permitindo ter uma impressão geral sobre profundidade, credibilidade e uso das informações.

O terceiro passo, denominado de *processo de codificação*, teve início com o processo de codificação. Foi analisado os dados do Balanço do saber de cada profissional e distribuídos em dois tipos de quadros.

No primeiro quadro, identificado como Análise do Balanço do Saber - (nome de uma constelação), foram preenchidos com frases dos relatos dos diretores descritas no Balanço do Saber, distribuídas conforme análise e classificação do pesquisador entre as figuras do aprender (Charlot, 2000): conhecimentos, experiências práticas e relacionais.

Numa coluna, após os relatos, o pesquisador descreve sua análise preliminar ao grupo focal em cada figura do aprender. Realizou uma análise geral, no final do primeiro quadro, com respostas do Balanço do Saber: O(A) Gestor (a) escolar da secretaria municipal de educação adquiri ao longo de sua carreira muitos saberes? Quais são eles?

A análise geral das respostas do primeiro quadro foi base para o preenchimento do segundo quadro, que já é parte do próximo passo da descrição/temas.

**Quadro 4 - Análise do balanço do saber - “nome da constelação” (Exemplo)**

<b>Figuras do Aprender (Charlot, 2000)</b>	<b>Relatos do diretor(a)</b>	<b>Análise do Grupo focal</b>
<b>Conhecimentos</b>		
<b>Experiências práticas</b>		
<b>Experiências relacionais</b>		

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

No quarto passo, denominado de *descrição/temas*, criou-se um segundo quadro categorizando os saberes entre os temas: explícitos, implícitos e não saberes. Segundo o dicionário online, no site Michaelis (2024), o termo explícito significa: “explicado coerentemente, sem deixar dúvidas” e o termo implícito: “que está envolvido, mas não expresso claramente; tácito, velado”.

Obtivemos alguns relatos dos diretores participantes, em que não foi possível identificar tão claramente os seus saberes, por vezes, isso não era possível, visto que alguns saberes foram descritos nas entrelinhas. Houve, também, relatos que não possuía nenhum saber em suas expressões. Sentimos a necessidade de entender se naqueles relatos o saber estava identificado de fato. Utilizamos palavras, expressões ou frases para a categorização que foram distribuídas novamente entre as figuras do aprender (Charlot, 2000): conhecimentos, experiências práticas e experiências relacionais.

**Quadro 5 - Saberes / “nome da constelação” (Exemplo)**

<b>Figuras do Aprender (Charlot, 2000)</b>	<b>Saberes explícitos</b>	<b>Saberes implícitos</b>	<b>Não saberes</b>
<b>Conhecimentos</b>			
<b>Experiências práticas</b>			
<b>Experiências relacionais</b>			

Fonte: elaborado pelo pesquisador

No quinto passo, denominado de *representação dos temas*, ao final do segundo quadro, foi realizada uma análise geral com uma narrativa qualitativa. Sucessivamente foram feitos os quadros 4 (passo 4) e 5 (passo 5) para todos os diretores participantes da pesquisa.

No passo sexto, denominado de *passo final: interpretação*, realizamos a interpretação de todos os dados e concluímos com uma análise geral dos dados coletados no balanço do saber que foram base para o roteiro do grupo focal (Apêndice F).

#### 4.4.3 Análise dos dados da segunda fase da pesquisa - grupo focal

O grupo focal, na segunda fase da pesquisa, foi utilizado como ferramenta de coleta de dados para completar informações sobre quais saberes os diretores adquiriram em suas carreiras que não foram identificados no Balanço do saber. As classificações dos dados do grupo focal estão detalhadas, em seis passos, como na primeira fase da pesquisa.

No primeiro passo, denominado de *organizar e preparar*, os dados coletados no grupo focal foram transcritos por profissional habilitado e organizados pelo pesquisador. Os cinco profissionais diretores que participaram do grupo focal foram classificados e denominados como: integrante 1, integrante 2, integrante 3, integrante 4 e integrante 5.

No segundo passo, denominado de *leitura de todos os dados*, lemos atentamente todos os relatos transcritos, procurando identificar frases das falas dos diretores que se identificavam com o sentido das figuras do aprender (Charlot, 2000).

No terceiro passo, denominado *processo de codificação*, iniciou-se o processo de codificação. As frases foram distribuídas conforme análise e classificação do pesquisador entre as figuras do aprender (Charlot, 2000): conhecimentos, experiências práticas e experiências relacionais, para cada integrante do grupo focal, em quadros identificados como Análise do grupo focal - integrante (n°). Numa coluna, após os relatos, o pesquisador descreve sua análise em cada figura do aprender. No grupo focal o objetivo era de complementar os dados fornecidos do balanço do saber, para identificar os conhecimentos, experiências práticas e relacionais dos diretores pesquisados.

**Quadro 06 - Análise do grupo focal - “integrante n°” (Exemplo)**

<b>Figuras do Aprender</b>	<b>Relatos do diretor(a)</b>	<b>Análise</b>
<b>Conhecimentos</b>		
<b>Experiências práticas</b>		
<b>Experiências relacionais</b>		

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

No quarto passo, denominado de *descrição/temas*, uma análise geral de cada quadro foi realizada comparando os dados obtidos com os dados analisados do balanço do saber e identificando, se os integrantes do grupo focal relataram em suas falas os temas propostos no roteiro (Apêndice F).

No quinto passo, denominado de *representação dos temas*, na análise geral foi desenvolvida com uma narrativa qualitativa e de acordo com a teoria da relação do saber de Charlot (2000).

No sexto passo, denominado de passo final: interpretação, nas considerações finais desta dissertação, aprofundamos a interpretação dos resultados obtidos no grupo focal, além dos dados relacionados com a figuras do aprender (Charlot, 2000).

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

Estabeleceu-se para a análise geral, conforme os dados obtidos, a elaboração de três Constelações/Dimensões baseadas nas figuras do saber de Charlot (2000): 1) *Saberes da profissão: validação e compreensão das funções do diretor*; 2) *Saberes técnico-racional: necessidades da organização e do cotidiano escolar*; e 3) *Saberes do convívio: situações de conflitos, diálogo e escuta ativa*.

Sintetizando a seção 4, vimos que esta pesquisa qualitativa, com caráter exploratório, teve a parte empírica realizada em um município de médio porte do interior paulista, com dez diretores de escolas da educação infantil, sendo: cinco homens e cinco mulheres com maioria que se declaram brancos, concursados no cargo, graduados em Pedagogia.

As ferramentas de coleta de dados utilizadas, foram: o Balanço do Saber (Charlot, 2000); e, o Grupo Focal. Nesta seção foi apresentada a narrativa pessoal, escolar e profissional do pesquisador, com intuito de exemplificar e evidenciar a sua relação com o saber acadêmico, prático e relacional (Charlot, 2000).

Finalizamos esta seção, com todas as explicações de como foram organizados os dados coletados a forma como foram analisados. Na seção 5, classificamos e analisamos todos os dados, conforme a proposta metodológica.

## 5. ANÁLISE DOS DADOS: AS FIGURAS DO APRENDER

Na seção 5, apresentamos, de forma abrangente, os quadros, dos dizeres dos diretores participantes e as possibilidades de análise para atingir o objetivo da pesquisa. Iniciou-se essas análises com os quadros de cada Balanço do saber dos diretores participantes, com foco na singularidade das narrativas de cada diretor (cada história, perspectiva). A forma como interpretaram e contaram, de forma escrita, o seu Balanço do saber, proporcionou uma relação com o saber, atrelada à cultura e ao contexto social em que cada um está inserido. Depois, complementamos e acrescentamos as análises do encontro do grupo focal.

Trata-se de uma reflexão sobre experiências e trajetórias temporais na vida pessoal e profissional de um diretor, por isso de maneira subjetiva evidencia o mundo ao seu redor, a sua relação com o outro e consigo mesmo.

### 5.1 Organização e análise do Balanço do saber

Apresenta-se, neste momento, os dados recolhidos de cada diretor participante com seus nomes fictícios. Esclareço que utilizo a palavra diretor nas análises, mas a pesquisa foi realizada com diretores e diretoras escolares.

#### 5.1.1 Diretor denominado: Águia

##### Quadro 7 - Análise do balanço do saber - Águia

Figuras do Aprender	Relatos do diretor(a)	Análise preliminar ao Grupo focal
Conhecimentos	<i>“Ao longo da carreira em gestão escolar os principais saberes conquistados pelo gestor são aqueles relacionados aos campos da: dimensão humana, convivência e competência ética; noção de direito e administração pública; plasticidade e recursos técnicos; comunicação e noção de arquitetura e infraestrutura de espaço público”.</i>	Observa-se que o diretor possui um conhecimento acadêmico, pela maneira de como escreveu o seu relato, pontuando quais os saberes conquistados por um gestor na sua prática profissional. Há uma organização das ideias, fruto provavelmente, de estudo e pesquisa.
Experiências práticas	<i>“compreender a dimensão jurídica e os protocolos dos processos concernentes ao âmbito da educação e funcionamento do espaço escolar”.</i> <i>“conseguir operacionalizar diversos sistemas tecnológicos ou não; adaptando-se as constantes mudanças tanto dos instrumentos quanto do fluxo dos paradigmas”.</i> <i>“reconhecer o espaço físico como condicionante do ambiente e trabalhar em prol de melhorias e de sanar problemas, observando as NBR e as variadas normas técnicas que promovem a segurança dos ambientes”.</i>	Ao escrever em tópicos e iniciando as frases por um verbo, acreditamos que o diretor, possui objetivos e que na sua prática obteve vários saberes em áreas diferentes, como: burocrática, tecnológica e de engenharia.

<b>Experiências relacionais</b>	<p><i>“tratar as pessoas todas do ambiente escolar respeitando a dignidade e reconhecendo suas condições de humanidade”.</i></p> <p><i>“ser atento as regras sociais e as demandas da convivência primando sempre pelos valores da cooperação, amizade, justiça e excelência, promover condições de ambientes com elevado nível de bem-estar”.</i></p> <p><i>“observar os valores da discrição, imparcialidade, CNV, e respeito nos procedimentos relacionados ao operacional-logística e sobretudo mediação de conflito”.</i></p> <p><i>“compreender os diferentes níveis de leitura dos conviventes do universo escolar, respeitando limitações e primando sempre a CNV (Comunicação não violenta) a fim de garantir fluidez das informações, trocas e decisões que se pretende coletivas”.</i></p>	<p>Nota-se que o diretor valoriza as boas relações no ambiente escolar. Acreditamos que no seu cotidiano, mantém um bom relacionamento e com isso adquire saberes com os outros membros da comunidade escolar. No relato explicitou quais são os seus saberes relacionais que um diretor adquire em sua carreira profissional e nas suas palavras deixa subentendido que aprende através das suas boas relações com os outros. Não destacou com quem adquire saberes em suas relações.</p>
---------------------------------	---	--

Fonte: elaboração do pesquisador

Nota-se no quadro 7 que o diretor adquiriu muitos saberes ao longo de sua carreira, através de seu relato, pontua várias abordagens que poderiam se complementam nas três formas da figura do aprender de Charlot (2000).

Foram explícitos os saberes em várias áreas e sobre: legislações, psicologia, gestão de pessoas, comunicação não violenta (CNV), saúde do trabalhador dentre outras.

### Quadro 8 - Saberes / Águia

<b>Figuras do Aprender (Charlot, 2000)</b>	<b>Saberes explícitos</b>	<b>Saberes implícitos</b>	<b>Não saberes</b>
<b>Conhecimentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensão humana - convivência</li> <li>- Competência ética - noção de direito e administração pública</li> <li>- Plasticidade</li> <li>- Recursos técnicos</li> <li>- Comunicação</li> <li>- Noção de arquitetura infraestrutura de espaço público.</li> </ul>		
<b>Experiências práticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a dimensão jurídica.</li> <li>- Conseguir operacionalizar diversos sistemas tecnológicos ou não</li> <li>- Reconhecer o espaço físico</li> </ul>		
<b>Experiências relacionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tratar as pessoas com respeito</li> <li>- Ser atento as regras sociais e as demandas da convivência</li> <li>- Compreender os diferentes níveis de leitura dos conviventes do universo escolar</li> </ul>		

Fonte: elaboração do pesquisador

No quadro 8 analisamos que: a forma como relatou no balanço do saber o profissional confirma que o gestor escolar da secretaria municipal de educação adquire ao longo de sua carreira muitos saberes e destacou explicitamente quais são eles.

Não constatamos no relato do balanço do saber, nenhuma palavra, expressão ou parágrafos que também implicitamente constatassem suas experiências e nem tão pouco que identificassem os seus não saberes

### 5.1.2 Diretor denominado: Andrômeda

**Quadro 9 - Análise do balanço do saber - Andrômeda**

<b>Figuras do Aprender</b>	<b>Relatos do diretor(a)</b>	<b>Análise preliminar ao Grupo focal</b>
<b>Conhecimentos</b>	<i>“... , mas já consigo lidar melhor com todo o processo de adaptação-reflexão-ação”.</i> <i>“Muitos saberes ainda serão conquistados, mas o foco será sempre uma “Educação Pública de Qualidade”.</i>	Possui conhecimento que o levam a lutar por uma educação pública e de qualidade: palavras de militância e entendimento social e político.
<b>Experiências práticas</b>	<i>“Iniciei na carreira de diretor escolar, no município de São Carlos em 03 de julho de 2020, em plena pandemia. O início foi muito difícil, com vários desafios a serem enfrentados”.</i> <i>“Hoje entendo que as dificuldades sempre irão existir, mas já consigo lidar melhor com todo o processo de adaptação-reflexão-ação”.</i>	Relatou o difícil início da prática de sua vida profissional, mas que traz muitos conhecimentos não adquiridos academicamente. Implicitamente nota-se que aprendeu com a prática.
<b>Experiências relacionais</b>	<i>“Muitos saberes foram adquiridos e vários ainda serão, entre eles a empatia, a liderança, a escuta, a paciência, o trabalho em equipe, a gestão democrática, o olhar para o outro, entendendo suas fraquezas e potencialidades, e a superação”.</i>	Elencou vários saberes que enfatizam a valorização dos relacionamentos. Entende-se que muitos saberes foram adquiridos nas relações com os outros membros da comunidade escolar.

Fonte: elaboração do pesquisador

Nota-se no quadro 9, a aquisição de muitos saberes ao longo da carreira do diretor, por meio de seu relato várias abordagens poderiam ser contempladas nas três formas da figura do aprender de Charlot (2000).

**Quadro 10 - Saberes/Andrômeda**

<b>Figuras do Aprender</b>	<b>Saberes explícitos</b>	<b>Saberes implícitos</b>	<b>Não saberes</b>
<b>Conhecimentos</b>		- Processo de adaptação - reflexão-ação - Educação pública de qualidade	
<b>Experiências práticas</b>	- Lidar melhor com todo o processo de adaptação-reflexão-ação	- Início da carreira	
<b>Experiências relacionais</b>	- Empatia; Liderança; Escuta; Paciência etc. - Trabalho em equipe - Gestão democrática - Olhar para o outro, entendendo suas fraquezas - Potencialidades e Superação		

Fonte: elaboração do pesquisador

No quadro 10, analisamos que: a forma como relatou no balanço do saber o profissional confirma que o gestor escolar da secretaria municipal de educação adquire ao longo de sua carreira muitos saberes e destacou explicitamente quais são eles em suas experiências práticas e relacionais, mas implicitamente apontou também alguns conhecimentos e saberes práticos. Não constatamos no relato do balanço do saber, nenhuma palavra, expressão ou parágrafos que identificassem os seus não saberes.

### 5.1.3 Diretor denominado: Cão Maior

#### Quadro 11 - Análise do balanço do saber - Cão Maior

Figuras do Aprender	Relatos do diretor(a)	Análise preliminar ao Grupo focal
<b>Conhecimentos</b>	<i>“Aperfeiçoamento pedagógico para auxiliar os professores em suas práticas diárias, além de conhecimento do estatuto e das leis orgânicas do município, para cuidar da parte burocrática”.</i>	O Diretor valoriza o estudo e a pesquisa, reconhece os saberes acadêmicos e os aprendidos por ele através da leitura das legislações e documentos burocráticos da Secretaria Municipal de Educação.
<b>Experiências práticas</b>	<i>Organizar a manutenção e o fornecimento de insumos, tais como: material de limpeza, higiene escolar e alimentício. “As atribuições são muitas e vamos adquirindo: os conhecimentos necessários no dia a dia, na maioria das vezes de forma empírica”. “Um dos grandes desafios da função é a gestão de pessoas, já que nossa função exige lidar com demandas da Secretaria Municipal de Educação no: Dep. Pedagógico, Supervisão, Secretaria de Pessoas, Agricultura entre outras. As demandas da comunidade: atendimento às crianças e aos munícipes, além das demandas de professores e funcionários da unidade escolar”.</i>	O diretor afirma e reconhece que se adquire saberes através da prática, dentre eles conhecimentos de como organizar a manutenção e o fornecimento de insumos e também sobre a gestão de pessoas que são atividades administrativas realizadas na escola.
<b>Experiências relacionais</b>	<i>“Um dos grandes desafios da função é a gestão de pessoas, já que nossa função exige lidar com demandas da Secretaria Municipal de Educação no: Dep. Pedagógico, Supervisão, Secretaria de Pessoas, Agricultura entre outras. As demandas da comunidade: atendimento às crianças e aos munícipes, além das demandas de professores e funcionários da unidade escolar”.</i>	O diretor se preocupa com as questões do relacionamento com as pessoas, principalmente em relação as demandas da gestão pessoal. Valoriza também o relacionamento com outros setores da Prefeitura. Verifica-se que adquiri muitos saberes nos seus diversos relacionamentos de trabalho no dia a dia.

Fonte: elaboração do pesquisador

Observa-se no quadro 11, que implicitamente em seus relatos o diretor adquiriu muitos saberes, principalmente, na prática e com outras pessoas além da comunidade escolar.

### Quadro 12 - Saberes/Cão Maior

Figuras do Aprender	Saberes explícitos	Saberes implícitos	Não saberes
Conhecimentos	- Aperfeiçoamento pedagógico - Conhecimento do estatuto e das leis orgânicas do município		
Experiências práticas	- Organizar a manutenção e o fornecimento de insumos - Gestão de pessoas	- Conhecimentos necessários no dia a dia	
Experiências relacionais		- Relacionamento com as pessoas	

Fonte: elaboração do pesquisador

No quadro 12 analisamos que: a forma como relatou no balanço do saber o profissional confirma que o gestor escolar da secretaria municipal de educação adquire ao longo de sua carreira muitos saberes e destacou explicitamente quais os conhecimentos e experiências práticas.

Implicitamente, destacou também experiências práticas e relacionais. Não constatamos no relato do balanço do saber, nenhuma palavra, expressão ou parágrafos que também implicitamente constatassem seus conhecimentos e nem tão pouco que identificassem os seus não saberes.

#### 5.1.4 Diretor denominado: Cão Menor

### Quadro 13 - Análise do balanço do saber - Cão Menor

Figuras do Aprender	Relatos do diretor(a)	Análise preliminar ao Grupo focal
Conhecimentos	<i>“Minha formação inicial foi uma excelente base para o desenvolvimento dos saberes da minha prática como gestor escolar, pois tive a oportunidade de cursar a licenciatura em pedagogia atuando como professor da Educação Básica concomitantemente. A partir desta experiência pude refletir, em minhas observações feitas sobre a postura dos meus gestores, quais habilidades um gestor bem-sucedido deveria desenvolver”.</i> <i>“Penso que a teoria e todas as reflexões sobre a prática ajudaram muito, mas em grande parte, foram insuficientes”.</i> <i>“A partir desta busca comecei a entender de fato o que significa o termo “Gestão Democrática”. A gestão democrática passou a ser o cerne da gestão em minha Unidade Escolar o que aliviou muitas tensões pois conseguimos compartilhar as decisões e as tarefas e dividir as responsabilidades”.</i>	Relata que seus saberes acadêmicos influenciam na sua gestão escolar. Mas que as suas reflexões das teorias e de sua prática, em grande parte foram insuficientes para suas ações, alegando que procura outras formas para adquirir mais conhecimentos, principalmente sobre a Gestão Democrática.
Experiências práticas	<i>“Ser gestor é um desafio em qualquer área de atuação, mas na área da educação os desafios se tornam ainda maiores”.</i> <i>“Outros saberes também chegaram nesse trajeto: os fazeres administrativos, a gestão dos recursos financeiros, gestão dos recursos humanos; gestão de materiais e patrimônio, dentre outros. Todos esses saberes nem se quer foram vistos por mim na graduação, entretanto sem eles a escola fica engessada e não avança porque desta dimensão técnico-administrativa depende todas as outras”.</i>	Ele afirma ser a prática da gestão escolar algo difícil, mas ao mesmo tempo reconhece os seus saberes práticos, elencando-os. Afirma que nenhum dos saberes adquiridos aprendeu no seu Curso de Graduação.

<b>Experiências relacionais</b>	<p><i>“No dia a dia da escola precisamos lidar com muitas paixões, tensões, conflitos e as dificuldades estabelecidas entre as relações de poder e os choques geracionais”.</i></p> <p><i>“Nesses quatro anos que atuo como gestor o maior aprendizado foi conseguir mediar e estabilizar as tensões e os conflitos”.</i></p> <p><i>“Dentre tais conflitos vale destacar que por muitas vezes que não encontrei ferramentas para resolver alguma problemática me recorri àquelas empregadas por aqueles gestores que marcaram a minha trajetória formativa e que por vezes julgava autoritária, mas eficiente”.</i></p> <p><i>“Para finalizar acredito que o saber mais importante de todos e que foi o divisor de águas para me manter no cargo foi lidar e mediar os conflitos e tensões causadas pelas paixões e relações de poder. Neste processo humanizar as relações é o ponto de partida para compreender o papel de cada agente na gestão democrática da escola”.</i></p>	Adquiriu muitos saberes nas mediações de conflitos no cotidiano escolar. E ainda relata que buscou experiências e saberes de outros gestores que marcaram sua trajetória formativa. Verificou-se a valorização de outras pessoas na sua formação.
---------------------------------	--	---

Fonte: elaboração do pesquisador

No quadro 13, o diretor foi claro e objetivo em seu relato e explicitou que adquiriu muitos saberes acadêmicos, práticos e relacionais.

#### Quadro 14 - Saberes/Cão Menor

<b>Figuras do Aprender</b>	<b>Saberes explícitos</b>	<b>Saberes implícitos</b>	<b>Não saberes</b>
<b>Conhecimentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação inicial</li> <li>- Teorias</li> <li>- Reflexões da prática</li> <li>- Gestão democrática</li> </ul>		
<b>Experiências práticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desafios</li> <li>- Fazeres Administrativos</li> <li>- Gestão dos recursos financeiros</li> <li>- Gestão dos recursos humanos</li> <li>- Gestão de materiais e patrimônio</li> </ul>		
<b>Experiências relacionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conflitos</li> <li>- Relação do poder</li> <li>- Choques geracionais</li> <li>- Mediar conflitos</li> <li>- Humanizar as relações</li> </ul>		

Fonte: elaboração do pesquisador

No quadro 14, analisamos que: a forma como relatou no balanço do saber o profissional confirma que o gestor escolar da secretaria municipal de educação adquire ao longo de sua carreira muitos saberes e destacou explicitamente quais os conhecimentos, experiências práticas e relacionais. Não constatamos no relato do balanço do saber, nenhuma palavra, expressão ou parágrafos que constatassem saberes implícitos e nem tão pouco que identificassem os seus não saberes.

### 5.1.5 Diretor denominado: Capricórnio

**Quadro 15 - Análise do Balanço do Saber - Capricórnio**

<b>Figuras do Aprender</b>	<b>Relatos do diretor(a)</b>	<b>Análise preliminar ao Grupo focal</b>
<b>Conhecimentos</b>	<p><i>“Atualmente estou gestora escolar da rede municipal de Ensino e posso dizer com clareza que todo dia adquirimos saberes na profissão. Acredito que além da profissão adquirimos muitos saberes como um todo, pois estamos em constante aprendizagem de saberes”.</i></p> <p><i>“A vida é uma constante aprendizagem e esse processo é lindo”.</i></p>	<p>Explicitamente afirma que adquiri muitos saberes na sua profissão. Observa-se que procura sempre aprender. Portanto implicitamente procura estudar, ler e se desenvolverem sua profissão.</p>
<b>Experiências práticas</b>	<p><i>“Para atual pesquisa podemos afirmar que os saberes práticos são diários e todo dia surgem questões desafiadoras - que muitas vezes - precisamos pesquisar e buscar conhecimento para a solução e resolução de problemas, sejam na parte administrativa, pedagógica, relação social entre comunidade escolar, entre outros”.</i></p> <p><i>“Infelizmente o apoio técnico/ funcionários, na Educação Infantil, é escasso e acaba sobrecarregando o gestor escolar, o que dificulta a qualidade e eficiência na aquisição de saberes. Para além, acreditamos ser de extrema importância a solução no quadro de funcionários para alcançar tal qualidade de trabalho (como também saúde física e mental) e formações continuadas, pois associadas com a prática são fundamentais”.</i></p> <p><i>“Os saberes aprendidos na prática são infinitos como liderança, relações sociais, administração de pessoal, financeira e organizacional, tecnológica entre outras. Muitas vezes tais saberes são obtidos com os colegas de trabalho, com a busca individual, como também com a Secretaria Municipal de Educação”.</i></p>	<p>Os saberes são adquiridos na prática e define as áreas que mais obteve conhecimentos.</p> <p>Faz uma crítica à falta de apoio técnico e formações continuadas, que sobrecarregam os profissionais e dificulta a qualidade e eficiência na aquisição dos saberes.</p>
<b>Experiências relacionais</b>	<p><i>“Muitas vezes tais saberes são obtidos com os colegas de trabalho, com a busca individual, como também com a Secretaria Municipal de Educação”.</i></p>	<p>Define objetivamente com quem adquiriu os saberes relacionais, mas não as descreveu.</p>

Fonte: elaboração do pesquisador

No quadro 15, o diretor afirma que adquiriu saberes acadêmicos, práticos e relacionais, mas só define objetivamente quais foram os seus saberes práticos e com quem adquiriu experiências relacionais.

**Quadro 16 - Saberes/Capricórnio**

<b>Figuras do Aprender</b>	<b>Saberes explícitos</b>	<b>Saberes implícitos</b>	<b>Não saberes</b>
<b>Conhecimentos</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquiri saberes na profissão</li> <li>- Processo de aprendizagem</li> </ul>	

<b>Experiências práticas</b>	- Liderança - Relações sociais - Administração de pessoal, financeira, organizacional e tecnológica	- Questões desafiadoras - Solução, resolução de problemas na parte administrativa, pedagógica e relação social	
<b>Experiências relacionais</b>	- Colegas de trabalho - SME		- Falta de apoio técnico da educação infantil - Falta de formações continuadas

Fonte: elaboração do pesquisador

No quadro 16, analisamos que: a forma como relatou no balanço do saber o profissional confirma que o gestor escolar da secretaria municipal de educação adquire ao longo de sua carreira muitos saberes e destacou explicitamente os saberes práticos e relacionais, implicitamente as experiências práticas e como não saberes: a falta de apoio técnico e formações continuadas.

### 5.1.6 Diretor denominado: Cassiopéia

#### Quadro 17 - Análise do Balanço do Saber - Cassiopéia

<b>Figuras do Aprender</b>	<b>Relatos do diretor(a)</b>	<b>Análise preliminar ao Grupo focal</b>
<b>Conhecimentos</b>	<i>“A rotina do diretor escolar é muito intensa e exige do profissional uma busca constante por conhecimento, pois diariamente há situações diversas que precisam de soluções rápidas”.</i>	Ao valorizar a busca por conhecimentos, subentende-se que adquiriu muitos saberes acadêmicos, mas não os relata. Afirma que são importantes para a resolução rápida de situações problemáticas.
<b>Experiências práticas</b>	<i>“Lidar com as relações entre professores, funcionários, pais, Secretaria de Educação, questões administrativas e burocráticas, tudo isso acaba deixando o diretor escolar sobrecarregado, mas ao mesmo tempo, essas situações ajudam a adquirir muitos “saberes”; o saber dialogar, compreender, informar, interagir...”.</i> <i>“Entendo muitas vezes que a comunidade escolar busca uma certa segurança no diretor de escola, e espera que esse profissional seja atuante e eficaz”.</i>	O profissional afirma que em diversas situações de sua prática o ajudam na aquisição de muitos saberes e elenca alguns deles como exemplo. Faz uma crítica a sobrecarga de atividades do diretor, principalmente administrativas e burocráticas.
<b>Experiências relacionais</b>	<i>“Lidar com as relações entre professores, funcionários, pais, Secretaria de Educação, questões administrativas e burocráticas, tudo isso acaba deixando o diretor escolar sobrecarregado, mas ao mesmo tempo, essas situações ajudam a adquirir muitos “saberes”; o saber dialogar, compreender, informar, interagir...”.</i>	Ao mesmo tempo que adquiri os saberes na prática, o profissional indica ações que dependem dos seus relacionamentos com a comunidade escolar. Implicitamente adquiri muitos saberes nessas relações com a comunidade escolar.

Fonte: elaboração do pesquisador

Verifica-se no quadro 17, que as experiências práticas e relacionais são adquiridas em conjunto e ao mesmo tempo ao observar o relato do profissional. Não dá exemplos concretos de conhecimentos adquiridos na sua rotina.

### Quadro 18 - Saberes/Cassiopeia

Figuras do Aprender	Saberes explícitos	Saberes implícitos	Não saberes
Conhecimentos		- Busca constante por conhecimento	- Resolver situações rápidas
Experiências práticas	- Lidar com as relações entre professores, funcionários, pais, Secretaria de Educação, questões administrativas e burocráticas - Saber dialogar, compreender, informar, interagir		
Experiências relacionais		- Lidar com as relações entre professores, funcionários, pais, Secretaria de Educação, questões administrativas e burocráticas - Saber dialogar, compreender, informar, interagir	

Fonte: elaboração do pesquisador

No quadro 18 analisamos que: a forma como relatou no balanço do saber o profissional confirma que o gestor escolar da secretaria municipal de educação adquire ao longo de sua carreira muitos saberes. Explicitamente destacou as experiências práticas e implicitamente os conhecimentos e experiências relacionais. Identificamos os seus não saberes ao necessitar resolver situações rápidas.

#### 5.1.7 Diretor denominado: Centauro

### Quadro 19 - Análise do Balanço do Saber - Centauro

Figuras do Aprender	Relatos do diretor(a)	Análise preliminar ao Grupo focal
Conhecimentos	<i>“O principal aprendizado como Diretor de escola é as diversas camadas de uma escola”. “Minha experiência como Supervisor de Ensino colaborou bastante, porém ser responsável por uma escola é um desafio”.</i>	O profissional admite que adquiriu conhecimento a partir de sua função como diretor e alega trazer conhecimentos da experiência como Supervisor de Ensino.
Experiências práticas	<i>“Principalmente nesse município que os CEMEIS não contam com Equipes Gestoras. O que acaba centralizando tudo no diretor”. “O entendimento das leis e das teorias não te preparam para o dia a dia. Fazer pautas de reuniões, verificar estoques de merenda, material de limpeza, escritório, material pedagógico e diversas outras coisas me fez</i>	Realiza várias atividades burocráticas e implicitamente aprende através das suas rotinas. Ele faz uma crítica a forma de gestão escolar. O profissional afirma possuir conhecimentos de legislação e nega que isto o ajude na prática, mas ao

	<i>perceber a importância da gestão Democrática e no incentivo do trabalho colaborativo/coparticipativo”.</i> <i>“Minha experiência como Supervisor de Ensino colaborou bastante, porém ser responsável por uma escola é um desafio”.</i>	mesmo tempo elenca atividades que ao desenvolvê-la adquiri novos saberes na prática. Valoriza a gestão democrática.
<b>Experiências relacionais</b>	<i>“Na função é necessário conquistar a confiança das famílias, dos funcionários e professores, muitas vezes com interesses diferentes. Foi necessário muito diálogo para equalizar todas as falas e encontrar os pontos de equilíbrio”.</i>	Nota-se a importância que dá aos relacionamentos. Adquiri vários saberes através do envolvimento com a comunidade escolar, mas não os relata.

Fonte: elaboração do pesquisador

No quadro 19, o diretor possui muitos saberes acadêmicos, práticos e relacionais e os relata indiretamente.

### Quadro 20 - Saberes/Centauro

Figuras do Aprender	Saberes explícitos	Saberes implícitos	Não saberes
<b>Conhecimentos</b>		- Diversas camadas da escola - Conhecimentos como supervisor de ensino	
<b>Experiências práticas</b>	- Entendimento das leis e teorias - Pautas de reuniões, - Verificar estoques de merenda, material de limpeza, escritório, material pedagógico e diversas outras coisas	- Trabalho centralizado no diretor	
<b>Experiências relacionais</b>	- Conquistar a confiança das famílias, dos funcionários e professores	- Diálogo	

Fonte: elaboração do pesquisador

No quadro 20, analisamos que: a forma como relatou no Balanço do saber, o profissional confirma que o gestor escolar da Secretaria Municipal de Educação adquire ao longo de sua carreira muitos saberes e destacou explicitamente quais foram as experiências práticas e relacionais. Também apontou alguns conhecimentos, experiências práticas e relacionais. Não constatamos, nenhuma palavra, expressão ou parágrafos que identificassem os seus não saberes.

#### 5.1.8 Diretor denominado: Pavão

### Quadro 21 Análise do Balanço do Saber - Pavão

Figuras do Aprender	Relatos do diretor (a)	Análise preliminar ao Grupo focal
<b>Conhecimentos</b>	<i>“Com a pandemia também por necessidade, precisamos trabalhar utilizando tecnologia, como plataforma online”.</i>	O profissional adquiriu muitos conhecimentos no período da pandemia, principalmente ligados ao uso das tecnologias.

<b>Experiências práticas</b>	<i>“Com a pandemia também por necessidade, precisamos trabalhar utilizando tecnologia, como plataforma online”.</i> <i>“No dia a dia da escola fazemos trabalhos administrativos, pedagógicos, atendemos o portão (como controlador de acesso), fazemos planilhas, documentos que são pedidos e exigidos pela SME”.</i>	Houve conhecimento da tecnologia na prática e relata atividades da sua rotina que demonstram um aprendizado em muitas das suas ações dentro da unidade escolar.
<b>Experiências relacionais</b>	<i>“Na gestão pessoal ter tolerância, paciência para trabalhar com professores e funcionários. Saber comunicar com a comunidade para ter uma boa relação entre família e os profissionais que trabalham na escola”.</i>	Valoriza as relações com a comunidade escolar, adquiri saberes relacionais.

Fonte: elaboração do pesquisador

No quadro 21, nota-se que o diretor adquiriu muitos saberes, mas não os relata objetivamente. Percebe-se que na sua rotina fica sobrecarregado, indo além de suas funções.

#### Quadro 22 Saberes/Pavão

<b>Figuras do Aprender</b>	<b>Saberes explícitos</b>	<b>Saberes implícitos</b>	<b>Não saberes</b>
<b>Conhecimentos</b>		- Tecnologias	
<b>Experiências práticas</b>	- Tecnologias - Trabalhos administrativos, pedagógicos, - Atendemos o portão (como controlador de acesso), - Fazemos planilhas, documentos que são pedidos e exigidos pela SME		
<b>Experiências relacionais</b>		- Tolerâncias - Paciência - Comunicação com a comunidade escolar - Boa relação entre família e os profissionais que trabalham na escola	

Fonte: elaboração do pesquisador

No quadro 22, analisamos que: a forma como relatou no balanço do saber o profissional confirma que o gestor escolar da secretaria municipal de educação adquire ao longo de sua carreira muitos saberes e destacou explicitamente quais foram as experiências práticas e implicitamente conhecimentos e as experiências relacionais. Não constatamos no relato do balanço do saber, nenhuma palavra, expressão ou parágrafos que identificassem os seus não saberes.

### 5.1.9 Diretor denominado: Sagitário

**Quadro 23 Análise do Balanço do Saber - Sagitário**

Figuras do Aprender	Relatos do diretor(a)	Análise preliminar ao Grupo focal
<b>Conhecimentos</b>		Não foi possível identificar saberes acadêmicos.
<b>Experiências práticas</b>	<p>“- resolver conflitos internos (professor e funcionário)</p> <p>- Fazer matrícula, declaração, ofício, demanda</p> <p>- Resolver falta de professores; de merenda</p> <p>- Preencher planilhas</p> <p>- Fazer relatório ponto e de estoque</p> <p>- Fazer orçamentos para compra com o PDDE; ATA de prestações de contas PDDE</p> <p>- Fazer transferência e dar baixa em matrícula”.</p>	Elenca várias atividades que realiza na prática, implicitamente percebemos que adquiri muitos saberes, mas não os relata claramente.
<b>Experiências relacionais</b>	<p>“- resolver conflitos internos (professor e funcionário)”.</p>	Possui um relacionamento direto com professores e funcionários para resolver conflitos, mas não os descreve.

Fonte: elaboração do pesquisador

No quadro 23, constatamos que o profissional demonstra realizar muitas das atividades em sua rotina, mas não deixa claro os saberes adquiridos.

**Quadro 24 Saberes/Sagitário**

Figuras do Aprender	Saberes explícitos	Saberes implícitos	Não saberes
<b>Conhecimentos</b>		- Possui ensino superior	
<b>Experiências práticas</b>		<p>- Resolver conflitos internos (professor e funcionário)</p> <p>- Fazer matrícula, declaração, ofício, demanda</p> <p>- Resolver ausência de professores; de merenda</p> <p>- Preencher planilhas</p> <p>- Fazer relatório ponto; de estoque</p> <p>- Fazer orçamentos para compra com o PDDE; ATA de prestações de contas PDDE</p> <p>- Fazer transferência e dar baixa em matrícula.</p>	
<b>Experiências relacionais</b>		- Resolver conflitos internos (professor e funcionário)	

Fonte: elaboração do pesquisador

No quadro 24, verificou-se que a forma como relatou seu Balanço do saber, demonstra ter ao longo de sua carreira muitos saberes e implicitamente relata conhecimentos, experiências práticas e relacionais.

Não constatamos no relato do Balanço do saber, nenhuma palavra, expressão ou parágrafos que identificassem os seus não saberes.

### 5.1.10 Diretor denominado: Ursa Maior

#### Quadro 25 Análise do Balanço do Saber - Ursa Maior

Figuras do Aprender	Relatos do diretor(a)	Análise preliminar ao Grupo focal
Conhecimentos	<p><i>“A princípio, mas que pavimentaram o caminho a ser trilhado na minha jornada como educador. A princípio como professor de Educação básica na rede privada e pública, depois como coordenador pedagógico e posteriormente diretor na rede pública estadual, até chegar ao cargo que ocupo hoje como diretor de escola na rede pública municipal, vários foram os saberes que precisei adquirir”.</i></p> <p><i>“Nesse momento, olhando e refletindo sobre minha jornada já com um certo distanciamento temporal, já não sei dizer com muita segurança quais saberes aprendi de forma intencional, seja em cursos de formação, reuniões técnicas etc. E quais adquiri quase que por necessidade de sobrevivência, seja profissional ou emocional”.</i></p> <p><i>“São saberes que consigo categorizar como saberes pedagógicos (no atendimento as diferentes faixas etárias que temos na escola), saberes administrativos (que nem sempre são muito claros quanto a protocolos e procedimentos, mas que melhorou muito nos últimos anos) e, não menos importantes, os saberes interpessoais, que são conhecimentos que levo para minha vida pessoal e me ajudam a ser um indivíduo melhor”.</i></p>	O profissional no seu relato demonstra que adquiriu muitos saberes na sua jornada profissional.
Experiências práticas	<p><i>“Entendo que como indivíduos pensantes, sujeitos às vivências em comunidade, somos todos, em alguma medida, sujeitos ensinantes e aprendentes”.</i></p> <p><i>“Nesse sentido mais abrangente, acredito que, ao longo da minha carreira na educação, tive o privilégio de saborear (e algumas vezes amargar...) muitos saberes importantes, naquela função imediata”.</i></p> <p><i>“A princípio, mas que pavimentaram o caminho a ser trilhado na minha jornada como educador. A princípio como professor de Educação básica na rede privada e pública, depois como coordenador pedagógico e posteriormente diretor na rede pública estadual, até chegar ao cargo que ocupo hoje como diretor de escola na rede pública municipal, vários foram os saberes que precisei adquirir.”</i></p> <p><i>“... E quais adquiri quase que por necessidade de sobrevivência, seja profissional ou emocional”.</i></p> <p><i>“... saberes administrativos (que nem sempre são muito claros quanto a protocolos e procedimentos, mas que melhorou muito nos últimos anos)”</i></p>	Faz uma reflexão sobre sua prática profissional e admite que adquiriu muitos saberes e relata alguns deles.

<b>Experiências relacionais</b>	<p><i>“Nos é necessário, além de todos os conhecimentos técnicos, teóricos e práticos aquele conhecimento que vem da vivência com o outro. Desenvolver o senso de justiça, mas sem perder a empatia. Não se perder nas demandas, conservando o foco principal da nossa ação pedagógica que é a criança. São todos saberes que tive que desenvolver”.</i></p> <p><i>“... os saberes interpessoais, que são conhecimentos que levo para minha vida pessoal e me ajudam a ser um indivíduo melhor”.</i></p>	Admite os saberes através dos relacionamentos com a comunidade escolar, mas não identifica com quem aprende.
---------------------------------	--	--

Fonte: elaboração do pesquisador

No quadro 25, nota-se muitas reflexões do profissional, permitindo identificar muitos saberes adquiridos, mas de uma forma mais subjetiva.

### Quadro 26 - Saberes/Ursa Maior

<b>Figuras do Aprender</b>	<b>Saberes explícitos</b>	<b>Saberes implícitos</b>	<b>Não saberes</b>
<b>Conhecimentos</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professor de educação básica</li> <li>- Coordenador pedagógico</li> <li>- Diretor</li> <li>- Cursos de formação</li> <li>- Reuniões técnicas</li> <li>- Saberes pedagógicos</li> <li>- Saberes administrativos</li> <li>- Saberes interpessoais</li> </ul>	
<b>Experiências práticas</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professor de educação básica</li> <li>- Coordenador pedagógico</li> <li>- Diretor</li> <li>- Cursos de formação</li> <li>- Reuniões técnicas</li> <li>- Saberes pedagógicos e administrativos</li> </ul>	- Protocolos e procedimentos
<b>Experiências relacionais</b>		- Saberes interpessoais	

Fonte: elaboração do pesquisador

No quadro 26, verificou-se que a forma como relatou seu Balanço do saber, o diretor confirma adquirir ao longo de sua carreira muitos saberes. Houve destaque para os conhecimentos, experiências práticas e relacionais. Identificamos os seus não saberes sobre protocolos e procedimentos.

#### 5.1.11 Análise geral do balanço do saber

No quadro abaixo respondemos a primeira pergunta do balanço do saber: “O (A) gestor (a) escolar da secretaria municipal de educação adquire ao longo da sua carreira muitos saberes?”

### Quadro 27 - Análise geral do Balanço do Saber

Nome diretor/escola	Figuras do Aprender (Charlot, 2000)		
	Conhecimentos	Experiências Práticas	Experiências relacionais
Andrômeda	X	X	X
Cão Maior	X	X	X
Cão Menor	X	X	X
Capricórnio	X	X	X
Cassiopeia	X	X	X
Centauro	X	X	X
Pavão	X	X	X
Sagitário		X	X
Ursa Maior	X	X	X

Fonte: elaboração do pesquisador

Observamos que no quadro 25, que realmente os diretores, ao longo de suas carreiras, adquirem muitos saberes. Em seus relatos, ao escrever o Balanço do saber foi possível identificar estes saberes. De forma didática e para um melhor entendimento separamos os relatos entre as figuras do saber de Charlot (2000).

Destacamos que na prática, os saberes podem ser ao mesmo tempo classificados nas três figuras do aprender de Charlot (2000). Identificamos que não foi possível classificar a figura do aprender: conhecimentos, em apenas um dos relatos dos diretores escolares.

## 5.2 Análise das figuras do aprender dos integrantes do grupo focal

Os diretores escolares falaram bastante durante o grupo focal, as transcrições das narrativas deram muitas páginas. Os dados obtidos poderiam ser analisados e utilizados para muitas outras pesquisas. O grupo focal foi para eles a oportunidade de ter pessoas na escuta, um momento único da partilha de suas angústias, lamentações e trocas de experiências. Mas numa análise de acordo com as figuras do aprender de Charlot (2000) e como complemento dos dados do balanço do saber na primeira etapa da pesquisa, destacamos apenas alguns pontos dos relatos dos profissionais, a seguir:

### 5.2.1 Integrante 1

#### Quadro 28 - Análise do grupo focal - integrante 1

Figuras do Aprender	Relatos do diretor	Análise
Conhecimentos	<i>“E eu tive essa sensação de que todo o estudo que eu tive, de prática docente e os anos de...de... estudo também, porque eu era muito engajada na UNESP lá... cresceram demais, muito! Tanto é que eu gabaritei três, de cinco áreas conhecimento, eu gabaritei três”.</i>	Na sua fala, aponta para a importância do seu saber acadêmico na prática profissional.

	<p><i>“Eu vejo que a teoria, ela embasa, por exemplo, 40%, 50%, não sei... da nossa prática. Então, realmente, muito foi... a gente teve uma educação muito boa. E além da educação, a gente é curioso e curiosa, que busca muito além, mas é difícil, porque eu acho que foge muito na prática. O que me sustenta muito, é eu ter visto os diferentes autores sobre o desenvolvimento do comportamento, o desenvolvimento da psicologia... que hoje, por exemplo, para lidar com as diferentes crianças que a gente tem dentro de uma sala de 25, né, alunos, na educação infantil, onde 5 ou 6 tem laudo, mais 2 a gente vê que tem um processo de avaliação, e cada aluno e criança tá cada vez mais diferente, por exemplo, eu acho que hoje, é... isso me embasa muito”.</i></p> <p><i>“E a gente, também faz esta parte de psicólogo, esta parte de trazer eles. Então, têm estes teóricos, que falaram sobre comportamento, sobre o desenvolvimento da criança, sobre tudo isso...”</i></p>	
<b>Experiências práticas</b>	<p><i>“E eu tive essa sensação de que todo o estudo que eu tive, de prática docente e os anos de...de... estudo também, porque eu era muito engajada na UNESP lá... cresceram demais, muito! Tanto é que eu gabaritei três, de cinco áreas conhecimento, eu gabaritei três.”</i></p> <p><i>“Mas, pela experiência que a gente tem, pela bagagem...”</i></p>	Em sua fala, existe uma relação entre a teoria e a prática. As experiências práticas trazem muitos saberes.
<b>Experiências relacionais</b>	<p><i>“a gente por exemplo, eu sempre me pego pensando, quando eu vou orientar as professoras, eu sou muito prática..., mas por exemplo, a minha praticidade às vezes para mim é praticidade, pro outro pode ser que esteja sendo grossa... por exemplo... nessa minha praticidade, porque a minha bagagem, seja diferente da do outro. Então, realmente, quando a gente está em contato com o outro, é o que você disse: “O que a minha bagagem faria, né? como eu posso fazer?”. E a gente tá sempre tá a todo momento refletindo sobre isso, pesquisando...pensando nisso! E... E a gente tem essa a questão de esperar do outro, o mínimo que a gente faria, só que o mínimo que a gente faria, não é o mesmo que o outro faria... porque a bagagem é diferente...”</i></p>	Em sua experiência relacional com os professores, no seu cotidiano escolar, percebe que há diferença entre os saberes de uma pessoa com a outra. Essa troca de experiências ocasiona novos saberes.

Fonte: elaboração do pesquisador

No quadro 28, verificou-se que o diretor, nas suas narrativas durante o grupo focal, apontou os seus conhecimentos, experiências práticas e experiências relacionais. O profissional descreve a importância dos saberes acadêmicos, aponta que as experiências práticas e também as trocas de experiências ocasionam novos saberes.

### 5.2.2 Integrante 2

#### Quadro 29 - Análise do grupo focal - integrante 2

<b>Figuras do Aprender</b>	<b>Relatos do diretor</b>	<b>Análise</b>
<b>Conhecimentos</b>	<p><i>“eu sempre me refleti muito o que aprendi na faculdade, a minha graduação foi em física, mas eu fiz licenciatura, e eu era um dos poucos que levava as disciplinas da licenciatura a sério”</i></p> <p><i>“Mas assim, a época que eu estudei “hard cord” mesmo foram os quatro anos da graduação, eu sempre fui muito fascinado pelos ciclos da licenciatura e eu estudei na federal, né? Então, o</i></p>	O profissional reflete sobre os saberes adquiridos em sua formação acadêmica e a importância desses saberes para a sua prática cotidiana. Até mesmo para prestar a prova de um concurso.

	<i>estudo do funcionamento da Educação Básica, eu levei muito à sério. Psicologia da Educação, e parece que não, mas assim, sabe quando você aprende e fica? Então toda vez que eu ia prestar um concurso, eu acabava me remetendo a isso: o conhecimento teórico”.</i>	
<b>Experiências práticas</b>	<i>“Usar um pouco daquilo que você tem de experiência, tanto de estudo quanto de profissional. Isso ajudou na hora de entender a prova”.</i>	Os saberes acadêmicos aliados a experiências profissionais adquiridas o ajudaram na resolução de provas no concurso.
<b>Experiências relacionais</b>	<i>“Mas eram duas pessoas a quem eu sempre recorria, para tentar entender a cultura da escola”. “Mas eu aprendo muito com as meninas, né? Sempre converso com elas, perguntando quando eu não sei... geralmente, eu não sei... então, eu estou sempre conversando com elas e conversando”. “...Então assim, foi uma coisa que eu tive que buscar... E isso sobre a política externa da escola, porque dentro na política interna, foi uma grande aprendizagem: eu tive que aprender a compartilhar com as pessoas”.</i>	Destaque para a importância da relação com o outro, com intuito de obter a relação com os saberes.

Fonte: elaboração do pesquisador

No quadro 29, verificou-se que o diretor, nas suas narrativas durante o grupo focal, indicou os seus conhecimentos, experiência práticas e experiências relacionais. O profissional descreve a importância da formação acadêmica, e afirma que as experiências práticas contribuem para a realização de concursos e a importância de aprender com a relação com o outro.

### 5.2.3 Integrante 3

#### Quadro 30 - Análise do grupo focal - integrante 3

<b>Figuras do Aprender</b>	<b>Relatos do diretor</b>	<b>Análise</b>
<b>Conhecimentos</b>	<i>“Eu não tinha visto em questão. Só que eu, como sou um pouco curioso na área da educação e eu pesquisei bastante... eu gosto de ler bastante... muito do que caiu, eu coisa que tinha pesquisado”. “Às vezes, eu me pego, tentando puxar essas teorias, na memória, quando tem um conflito, uma tensão, e eu acabo pegando assim, modelos da minha...”</i>	Reflete sobre a importância de seu saber acadêmico na resolução dos problemas em seu cotidiano escolar.
<b>Experiências práticas</b>	<i>“Quando eu estava como professor, eu tive alguns contatos, com a gestão e até no estágio de gestão, algumas coisas que eu lembrei, na hora da prova, me ajudou a responder algumas questões, que eram mais de cunho prático”. “Mais teóricas, mas que remetem à uma prática”. “Eu acredito que foram os estudos de caso que eu tive na graduação e no estágio. Me ajudou e me ajuda bastante, assim... na época que eu tive de estudos na faculdade, foi o que eu acho que mais me dá suporte hoje... na... para tudo, em todas as vivências, foi a base que eu tive de estudos de caso nas disciplinas de gestão e nas outras também e no estágio”.</i>	Destaca que os conhecimentos adquiridos em sua vida profissional o ajudaram na prova de concurso para diretor e também para desempenhar suas funções na rotina diária de trabalho.
<b>Experiências relacionais</b>	<i>“É... com modelos tradicionais, e até com modelos que eu tive de Diretores, de escola, pensando assim, em momentos: “O</i>	Adquiri saberes para o desenvolvimento de

	<p><i>que tal Diretor faria se tivesse nessa situação”, ou alguma situação que eu vivi na escola como professor, e eu, puxo na memória, a postura do Diretor naquele momento, e às vezes eu acerto e às vezes eu erro, porque às vezes eu, acabo sendo autoritário, sem querer ser. Não por ser perverso..., mas...”</i></p> <p><i>“E o que mais me pegou nesse processo todo, foi estar solitário: porque quando eu era Professor, eu conversava com meus pares, e como Diretor eu não consigo conversar com os meus pares... porque as escolas estão longes, a gente não tem este momento de troca. Quando a gente tem reunião, é só de cima para baixo as coisas, as informações...A gente não pode ter esses momentos, igual a gente está tendo aqui, de discussões, e sim, foi o que mais me pegou, assim... que me deu vontade de falar assim: “Ah, quero voltar para a sala de aula””.</i></p> <p><i>“O que você sugere?”, “Ah, eu não sugiro nada”, “Então, pense um pouco quando você tiver alguma proposição, para a gente resolver estes problemas juntos, a gente tenta resolver. Enquanto isso, ele vai ficar aí crescendo”. Eu falo desse jeito. E aí a gente vai discutindo, a gente vai discutindo em equipe”.</i></p> <p><i>“O que eu queria concluir aqui, é que para mim, o maior aprendizado, como Gestor, como Diretor, foi nas relações pessoais e interpessoais: inter e intrapessoais, primeiro, os conflitos que eu tinha comigo e as expectativas minhas não superadas com o cargo e as relações com as pessoas, não só as com a equipe, mas as professores, funcionários, né... mas também as tensões com a comunidade, com os pais e professores... eu tive que ter muito jogo de cintura com situações de tensão entre a comunidade, professores e funcionários e saber mediar esses conflitos dentro da escola para que não gerassem um problema maior para mim e para a escola, ou para as crianças. Então, a minha maior dificuldade, de início, e o meu maior aprendizado foi este (após quatro anos) foi este: de conseguir hoje, mediar essas relações e essas tensões dentro da escola”.</i></p>	<p>suas funções através de modelos de gestão de diretores escolares que passaram em sua vida. Aponta ainda a dificuldade da relação entre os seus pares e a importância das relações pessoais e interpessoais para adquirir novos saberes. Enfatiza muito que a relação com o outro traz aprendizado para a resolução de conflitos.</p>
--	--	---

Fonte: elaboração do pesquisador

No quadro 30, verificou-se que o diretor, nas suas narrativas durante o grupo focal, apontou os seus conhecimentos, experiências práticas e experiências relacionais. O profissional descreve a importância do seu saber acadêmicos na resolução dos problemas, aponta que as experiências práticas contribuem para a gestão do cotidiano escolar e enfatiza que a relação com o outro traz aprendizado.

#### 5.2.4 Integrante 4

##### Quadro 31 - Análise do grupo focal - integrante 4

Figuras do Aprender	Relatos do diretor	Análise
Conhecimentos		
Experiências práticas		
Experiências relacionais	<p><i>“A classe docente! Elas passam por cima até da gente: uma vez uma dela gritou comigo e falou assim: “Porque aqui, se você for mudar um lápis de lugar, você tem que obedecer ao que a gente quer!”. Desse jeito. E não é assim, é uma coisa, que a gente está abandonado, a gente</i></p>	<p>Observa-se que através de experiências negativas de relação com o outro, também traz saberes. Essa</p>

	<p><i>está sozinho. A gente está muito sozinho. E aí, por mais que a gente traga elas para as decisões, quando a bucha estoura, quem está ali recebendo e segurando a bronca, para não ir para elas, é as pessoas são extremamente violentas. O que eu vi, logo no começo, com a Pandemia, nos três lugares que eu estava, seria no mínimo um Processo Administrativa, né? Nos lugares em que eu estava, havia exonerações de pessoas que eram [estala os dedos] muito tempo... é... por muito menos. Pelo fato de que feriu o Código de Ética do lugar, atentou contra o seu empregador. A gente!”</i></p> <p><i>“Então, não é uma coisa, que se você para e olha e vivenciar essas relações, você adoce, sabe? São pessoas extremamente tristes! São pessoas extremamente amarguradas, as quatro delas são muito ácidas, pouco resolutivas, a maioria das vezes em conflito pelo conflito. É interessante gerar o conflito ali? É o que a gente estava brincando ali: “Qual é a solução que você sugere?”</i></p> <p><i>“É justamente isso que eu ia falar, da parte relacional, que eu sempre tento, da forma mais democrática, para tomar decisões. E eu chamo a equipe, o Conselho Escolar, chamo as famílias, lanço formulário, faço com que as coisas... para a gente ouvir, e fazer, esse... essa questão do pertencimento, né? Porque eu quero ser ouvida, eu tenho certeza que todo mundo quer ser ouvido, levado em consideração, então é muito importante”.</i></p>	<p>experiência auxilia na resolução de desafios do cotidiano escolar.</p> <p>O profissional destaca a importância da relação com o outro para um processo de uma gestão mais democrática e ainda a prática de uma escuta ativa.</p>
--	---	---

Fonte: elaboração do pesquisador

No quadro 31, verificou-se que o diretor, em suas narrativas durante o grupo focal, não identificou os seus conhecimentos e experiências práticas. Apontou apenas as suas experiências relacionais. O profissional descreve que as experiências negativas com o outro traz aprendizado e destaca a importância da relação com o outro para um processo de uma gestão mais democrática e ainda a prática de uma escuta ativa.

### 5.2.5 Integrante 5

#### Quadro 32 - Análise do grupo focal - integrante 5

Figuras do Aprender	Relatos do diretor	Análise
Conhecimentos	<p><i>“o que possibilitou que eu acertasse as perguntinhas, foi como a gente diz/escuta na alfabetização: “Aquele criança foi bem alfabetizada”. Ela teve uma boa estrutura, né? E eu tive essa base, né? Das matrizes aí teórico-metodológicas, vamos pensar: da Sociologia, Filosofia, Psicologia da Educação, é...E a questão das Políticas Públicas”.</i></p>	<p>Enfatizada como é importante os saberes adquiridos em sua trajetória acadêmica, como base para a resolução das questões do concurso de diretor.</p>
Experiências práticas		
Experiências relacionais		

Fonte: elaboração do pesquisador

No quadro 32, verificou-se que o diretor, em suas narrativas durante o grupo focal, não identificou as experiências práticas e as experiências relacionais. Apontou apenas os seus conhecimentos adquiridos na sua trajetória acadêmica e que serviram de base para resolver as questões do concurso público.

### 5.2.6 Análise geral do grupo focal

#### Quadro 33 - Análise geral do Grupo Focal

Nome diretor/escola	Figuras do Aprender (Charlot, 2000)		
	Conhecimentos	Experiências Práticas	Experiências relacionais
Integrante 1	X	X	X
Integrante 2	X	X	X
Integrante 3	X	X	X
Integrante 4			X
Integrante 5	X		

Fonte: elaboração do pesquisador

Observa-se que as narrativas escritas, com o Balanço do saber, contribuíram de forma mais efetiva como instrumento para a coleta de dados da pesquisa, do que as narrativas das falas no grupo focal.

A utilização da ferramenta metodológica do grupo focal foi importante para os diretores escolares, como forma de integração e troca de experiências, mas para a investigação, o Balanço do saber dos diretores já haviam sido suficientes para compreender o objeto da pesquisa. O encontro no grupo focal, ajudou a confirmar o que já se tínhamos como dado.

### 5.3 As categorias/dimensões de análise

Tardif et al (1991) possuem estudos relacionados aos saberes de professores e acreditam que estes sejam diferenciados, pois para os autores, todo saber é plural “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (p.218).

Outra autora, Pimenta (1999), também, afirma que os saberes dos docentes fazem parte do processo de construção do sujeito, da sua identidade profissional.

Apesar desta pesquisa estar relacionada com os saberes dos diretores, sabemos que todos eles um dia iniciaram suas carreiras profissionais na docência. Dessa forma, a partir dos relatos e das análises, conforme as figuras do aprender - com início na escolha

de ser docente, até chegar à profissão de gestor escolar -, foi possível identificar os elementos que compuseram as três constelações/dimensões como categorias de análise.

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

Estabeleceu-se três Constelações/Dimensões: *Saberes da profissão: validação e compreensão das funções do diretor; Saberes técnico-racional: necessidades da organização e do cotidiano escolar; e, Saberes do convívio: situações de conflitos, diálogo e escuta ativa.*

Ao analisar essas constelações, percebeu-se o entrelaçamento entre as figuras do aprender acadêmico, prático e relacional, visto que o próprio Charlot (2000) afirma que essa separação, caracteriza-se como uma forma didática para compreensão da Relação com o saber (RcS).

Em alguns momentos, durante as análises, tivemos certa dificuldade de dividir esses saberes, principalmente, os relacionados com as funções diárias e emergenciais dos diretores participantes. Lembrando que Charlot (2000) classifica esses saberes, somente, por uma questão didática, do entendimento de como, quando e por que estes ocorrem.

### **5.3.1 Constelações/Dimensões dos Saberes da profissão: validação e compreensão das funções do diretor**

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

Ao averiguar o **saber teórico**, a princípio, nas falas dos diretores participantes, ficou nítida a ligação que fazem com os saberes de disciplinas que cursaram durante a graduação. Para Tardif at. Al (1991), compreende como saberes das disciplinas:

[...] que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade, tal qual se encontram hoje integrados “sob a forma de disciplinas” (grifos do autor, p.221).

Ainda, segundo Tardif et al (1991), para validar a profissão docente, os professores se reportam aos saberes da formação profissional:

“saberes da formação profissional” (ciência da educação e teorias pedagógicas), ou seja, o conjunto dos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (grifos do autor, p.219).

Nas falas dos diretores participantes, também, obtivemos esses saberes da profissão com a validação e compreensão das funções do diretor, visto que deram certa importância para o conteúdo de disciplinas feitas na graduação e/ou formação profissional.

Segundo Charlot (2000), este posicionamento se configura na Relação com o Saber (RcS), na figura do aprender de **saberes teóricos** (saber-objeto), conforme o diretor 5:

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

Para o Charlot (2000), uma informação – sobre qualquer assunto – só se torna um “saber” se o sujeito se apropria daquela temática, do contrário, trata-se apenas de uma informação que será esquecida. Além disso, esse saber, só se transforma em um conhecimento, quando o sujeito consegue apropriar-se desta temática linkando com outros saberes já existentes, pois, desta forma, estabelece que um novo saber – de acordo com a sua subjetividade e suas vivências – se transformará em um conhecimento com significado único para ele.

[...] a ocupação da posição social objetiva e subjetiva influenciam nos processos e atividades implicados nos diferentes tipos de aprender [...], e a maneira como o saber é apropriado por cada sujeito (Silva, 2022, p.88).

Foi possível, também, ouvir nos dizeres dos diretores 2, 3 e 5 – participando do grupo focal – que os saberes teóricos que possuíam, foram fundamentais para a classificação de aprovados no concurso público que prestaram para serem diretores neste município. Essa perspectiva, evidencia que os saberes teóricos estão na trajetória do diretor, quando este é submetido a uma prova ou exame e, portanto, tornam-se necessários. Ao mesmo tempo, afirmam que nem toda Relação com o saber é teórica, pois a prática e as relações cotidianas são desafios diários.

Esta visão, possibilita refletirmos sobre como é desafiador para qualquer Secretaria de Educação realizar uma seleção para diretores de escola, pois os três saberes são necessários para a sua trajetória profissional, isto é, sempre teremos diretores mais acadêmicos, ou mais práticos, ou mais relacionais, por isso o que poderia auxiliar este entrave seria a formação continuada para gestores, algo imprescindível.

Como foi dito, somente o saber teórico não basta na gestão escolar, existe uma pluralidade de saberes que são centrais para exercer as funções do diretor e esses saberes são oriundos da urgência de realizar atividades práticas no cotidiano escolar, esses **saberes práticos ou experienciais**, relacionam-se com a razão instrumental do saber-fazer, possibilitando aos diretores habilidades para resolução de problemas, de supor, de decidir, de adaptar-se etc.

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

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

O diretor 3, tem um conhecimento teórico adquirido em suas formações inicial ou continuada, e acredita que o modelo tradicional pedagógico é algo que deve ser superado, mas mesmo com essa certeza, nem sempre consegue em sua prática exercer suas funções de outra forma.

Apesar dos saberes práticos e experienciais, geralmente, serem caracterizados pelo saber-fazer, pela experiência mais prática e cotidiana; Pimenta (1999), referindo-se à teoria da reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação de Schön (2000), afirma que o saber-fazer provem da prática reflexiva.

Segundo Schön (2000), a prática reflexiva está baseada no conhecimento na ação e em três tipos de reflexão: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Schön (2000), teve sua teoria embasada na investigação de Dewey que defende a perspectiva do aprender fazendo. A reflexão na ação é o ato de refletir durante a ação, e a reflexão sobre a reflexão na ação, traduz-se a busca pela compreensão do ato de conhecer na ação, o que contribui para desenvolver um conhecimento inesperado.

Segundo Tardif et al (1991):

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

Uma questão que apareceu na escrita do Balanço do Saber dos diretores Capricórnio e Centauro, foi a declaração de ambos se sentirem sobrecarregados com funções cotidianas que exercem, o que prejudica, em suas opiniões, a qualidade e a aquisição de novos saberes:

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

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

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

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

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

Também foi o diretor 3, que identificou estar solitário e ter dificuldades de assimilar saberes por falta de trocas entre os seus pares, ou de formações inicial ou

continuada, cuja finalidade seria prepará-lo para o fazer da gestão da escola. O que nos revela uma necessidade de, com outros diretores, validar um **saber relacional** sobre seus desafios, por meio de diálogo.

Segundo Van Jaarsveld, Mentz e Challens (2015), o sentimento de solidão, de estar sozinho, é comum entre os diretores. Geralmente, um diretor possui certa liderança em sua escola, pois, querendo ou não, ele é o responsável por tudo que ocorre no espaço escolar. Mas, existem antigas questões nessa área, que não foram resolvidas, desmotivando-os em suas funções.

O diretor Pavão abordou a questão de ser importante ter paciência e uma boa relação com os professores, funcionários e com a comunidade (familiares), pois há necessidade de acolhimento e de resolução de problemas, que nem sempre ficam supridos:

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

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

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

Assim, como o diretor Cassiopeia que, em seu Balanço do Saber, relatou sobre a dificuldade de resolver situações rápidas, e gostaria de obter formação sobre problemáticas do cotidiano de forma mais técnica, estratégica e rápida. Ainda o diretor Ursa Maior que, em seu Balanço do Saber, disse não saber utilizar todos os protocolos e procedimentos necessários para gerir a escola, apontando para falta de formação do profissional na área administrativa.

A constelação/dimensão, a seguir, trata destas questões técnicos-rationais.

### 5.3.2 Constelações/Dimensões dos Saberes técnico-racional: necessidades da organização e do cotidiano escolar

As funções do diretor exigem certo acúmulo de saberes teóricos, mas só isso não é suficiente, pois o trabalho do dia a dia, necessita de uma aprendizagem constante, no que se refere aos acordos e conversas assertivas que sejam eficazes para a cultura organizacional da escola.

A constelação 2, *Saberes técnico-racional: necessidades da organização e do cotidiano escolar*, analisa os dizeres dos diretores participantes nesta perspectiva da organização do cotidiano, com questões frequentes em suas funções, como: buscar aperfeiçoamento pedagógico; ter conhecimento do estatuto e das leis orgânicas do município; utilizar tecnologia e plataformas online; ter noção de direito e administração pública; plasticidade e recursos técnicos; comunicação e noção de arquitetura e infraestrutura de espaço público etc.

Esta relação com saber prático tem uma forte tendência de ser interpretada como um fazer pragmático, e isso apareceu na fala do diretor Pavão, em seu Balanço do saber, pois declara que adquiriu muitos conhecimentos no período da pandemia, principalmente, ligados ao uso das tecnologias, diz ele na prática, e relata atividades da sua rotina que demonstram um aprendizado em muitas das suas ações dentro da unidade.

O Diretor Andrômeda, também ao escrever seu Balanço do saber, indica ter sido muito difícil o início da sua vida profissional e afirma que os saberes da prática, como diretor, não foram adquiridos academicamente.

Ao contrário do diretor Andrômeda, o diretor Cão Menor evidencia que (em seu Balanço do saber) os **saberes práticos** exigem um **saber teórico** na organização do cotidiano escolar:

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

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

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

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

Por isso, os saberes técnico-racional e de organização escolar envolvem também **saberes relacionais**:

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

Na escrita do Balanço do saber de cinco diretores, isto é metade dos participantes, ouvimos que as relações com os outros membros da comunidade escolar, ou os diversos relacionamentos de trabalho no dia a dia, foram essenciais para estes profissionais adquirem novos saberes relacionais.

Segundo Lima (1998), existem vários fatores que influenciam o ponto de vista teórico sobre a organização escolar, a participação e o envolvimento dos atores da escola em decisões importantes.

Existem saberes técnico-racionais que são fundamentais no funcionamento da escola, na organização do cotidiano escolar, mas, neste texto, defende-se que esses saberes precisam de decisões coletivas, com mais abrangência e conhecimento da realidade, assim como objetivos e metas que definam onde se pretende chegar.

Ao planejar a escola democrática com perspectiva de autonomia relativa (Barroso, 1996), os diretores permitem a participação de todos, assim como a identidade pedagógica coletiva, um processo dinâmico, diário, de interrelações, o aprender com o outro (Charlot, 2000). A escolha não é semântica, mas determinada pela possibilidade de um saber que humaniza, isto é, pela Relação com o Saber (RcS) e a criação de relações aprendentes e

colaborativas. Algo oposto ao autoritarismo, um saber relacional que aprende e respeita na e com a diversidade (Luiz, 2024).

### 5.3.3 Constelações/Dimensões dos Saberes do convívio: situações de conflitos, diálogo e escuta ativa

Outras questões observadas na escola e que tem desafiado o diretor estão relacionadas ao período pós-pandêmico (Covid -19), principalmente, a saúde mental de estudantes e servidores públicos, em geral. Vasquez et al. (2022) fez análise acerca do efeito da Pandemia em estudantes ao longo do período de isolamento social (sem aulas presenciais) e descreve a relevância da escola para a rotina, a convivência e relacionamento social.

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

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

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

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

A formação do diretor acontece na formação inicial do professor, por isso nem sempre existe associação entre a sua primeira formação (graduação - Licenciatura) e a prática cotidiana, por vezes, nem existe conexão com os saberes que foram mobilizados na experiência da docência. Como já dito, o que dificulta a ação dos diretores, muitas vezes, está relacionada à ausência de formações inicial e continuada, com saberes práticos e relacionais.

Na escrita do Balanço do saber os diretores, em sua maioria, afirmam que a Relação com o saber ocorre por meio de trocas de experiências e de saberes com outros

gestores, em especial, os que fizeram parte de suas trajetórias formativas. Foi importante saber que essa troca – com profissionais que atuavam na área – fez diferença em suas atuações. As falas dos diretores 2 e 3, durante o grupo focal, traz uma perspectiva de saberes de disciplinas, ou de saberes de formação profissional (Tardif et. Al, 1999), em que a resolução de situações de conflitos pode ser resolvida com saberes teóricos:

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

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

Têm inúmeras formas de descrever como as situações de conflitos ou a ausência de diálogo impactam a trajetória do estudante, tendo como consequência a evasão escolar. A figura do aprender relacional, também, aparece, várias vezes, com destaque para a questão da empatia e do olhar para o estudante:

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

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

A escola com participação democrática não elimina seus conflitos, ao contrário, é esperado a diversidade de opiniões, acontecer as divergências, mas, isso implica em cuidar das relações para que não ocorram situações de violência (de diversos tipos), por isso a importância de refletir sobre novas formas de conduzir os conflitos escolares.

O diretor possui função de planejar ações integradoras, com escuta ativa e relação de confiança entre os sujeitos. É ele quem estabelece o diálogo com os profissionais da educação e otimiza as habilidades e capacidades particulares de cada um, em prol do todo da escola.

Durante o grupo focal, o diretor 4 aborda uma questão intrigante, pois afirma que as experiências interpessoais negativas também são importantes para a Relação com o saber, visto que todas as resoluções de conflitos cotidianos (ora com solução imediata, ora não) fazem parte do processo de uma gestão democrática, com escuta ativa.

Ao refletir sobre saberes do convívio e situações de conflitos, entende-se que há uma potencialidade positiva, especificamente, no que diz respeito a articular espaços na instituição escolar de escuta e de acolhimento, algo essencial. Ao contrário, sem reflexões sobre a temática, há predominância de ações centralizadoras, posições autoritárias que, muitas vezes, culminavam em mais conflitos, tensionando, cada vez mais, os espaços de dentro e de fora da escola.

#### **5.4 Os não saberes dos diretores participantes**

Durante o processo de análise dos dados, ainda na primeira etapa da pesquisa com o Balanço do Saber, três diretores escolares apontaram alguns “não saberes”. Começamos com o diretor Capricórnio (p.44) – pode ser visto no Quadro 16 –, relata a falta de apoio técnico na educação infantil e a falta de formações continuadas. Compreende-se que o profissional não possui saberes técnicos ou tem ausência de funcionários para trabalhar com esta área na escola, além da carência em formações continuadas, oferecidas pela SME.

Também o diretor Cassiopeia (p.45 – pode ser visto no Quadro 18 –, descreve em seus conhecimentos, a importância de resolver situações na escola de forma rápida. Acredita-se que o profissional necessita de aprender a resolver situações, provavelmente, problemáticas de forma mais técnica, estratégica e rápida.

O diretor Ursa Maior (p.50) – pode ser visto no Quadro 26 – afirma em suas experiências práticas, relatou sobre os não saberes, os protocolos e procedimentos. Acredita-se que a falta de formação do profissional na área administrativa ou seu não entendimento da forma que foi transmitido estes saberes.

Quando esses três diretores falam sobre o não-saber de conhecimentos da área da gestão, expõem fortemente uma lógica de saber prático (saber-fazer), ou técnico, que estão desvinculados de uma perspectiva política da função de ser diretor. Isso, geralmente, acontece devido ausência de debates mais qualificado sobre a função social da escola e da sua função (dentro e fora da escola), assim, a indicação de não-saberes, por parte dos diretores, acabam por não estarem relacionados com os saberes teóricos, práticos e relacionais, o que dificulta uma compreensão no aprender. Todavia, há uma preocupação genuína de suas partes, ao confirmarem ser importante o saber prático e sugerirem a falta de conhecimentos para agir em situação desafiadoras na profissão, o que demonstra um posicionamento positivo de ter mais oportunidades de saberes sobre esse campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve início com uma indagação problematizadora: como os diretores aprenderam, ou aprendem seus saberes teóricos, práticos e relacionais (Charlot, 2000) para realizarem suas funções?

Partiu-se do pressuposto de que um sujeito, em qualquer profissão, ao longo de sua carreira adquire muitos conhecimentos, mas na busca pelas respostas específicas desta investigação, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa com abordagem exploratória, com objetivo de analisar o Balanço do Saber de um grupo de diretores de escolas municipais de uma cidade do interior paulista, a fim de verificar como eles constituem e/ou constituíram seus saberes teóricos, práticos e relacionais.

Desta forma, traçou-se o seguinte objetivo geral: analisar o balanço do saber de diretores concursados, do quadro funcional de uma Secretaria Municipal de Educação (SME) de um município de médio porte paulista, a fim de verificar como se constituem e/ou constituíram seus saberes para a realização de suas funções. Além de objetivos específicos, como: identificar os saberes práticos, teóricos e relacionais dos diretores escolares; compreender como os diretores escolares adquirem os seus saberes; e analisar o balanço do saber dos diretores escolares.

Para responder as questões problematizadoras e atingir os objetivos geral e específicos, foi desenvolvida uma parte empírica com um grupo de dez diretores de escolas municipais, um de cada região administrativa da cidade, do interior paulista, de médio porte.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, utilizamos duas ferramentas de coleta de dados: o Balanço do Saber (Charlot, 2000) e o Grupo Focal. Essas duas coletas ocorreram em dois momentos específicos: o primeiro, foi o Balanço do Saber, por meio da escrita dos diretores sobre suas trajetórias: pessoal, escolar e profissional. Para efetivar este instrumento metodológico houve um encontro presencial, com data, horário e local definidos. A partir da análise dos dados do Balanço do Saber, elaborou-se um roteiro para realização de um encontro de grupo focal, segundo instrumento metodológico.

Na primeira análise, da escrita do Balanço do saber, constatamos que os diretores participantes relataram ter vários saberes sobre a gestão escolar, adquiridos ao longo de suas carreiras, por isso optamos por separá-los, de uma forma didática, para melhor entendimento das figuras do saber de Charlot (2000).

A segunda ferramenta metodológica, do grupo focal, tornou-se muito importante para os diretores participantes, pois possibilitou integração e troca de experiências entre eles, mas apenas ajudou a confirmar o que já havíamos constatado na escrita do Balanço do saber, com os saberes indicados pelos participantes.

Para a análise desses dados, estabeleceu-se três Constelações/Dimensões que nos ajudaram a compreender a Relação com o saber dos diretores participantes. A primeira: *Saberes da profissão: validação e compreensão das funções do diretor*; surge com a necessidade dos participantes em afirmar ora o que sabiam, ou aquilo que não sabiam, sobre suas funções e o que realizavam em suas escolas.

A Relação com o Saber (RcS) e as figuras do aprender de *saberes teóricos* (saber-objeto) aparece, em seus relatos, a importância dos conteúdos e de disciplinas realizadas na graduação e/ou formação profissional, mas, mesmo assim, declaram ter vontade de obter mais conhecimentos acerca de diversos campos do saber em que atuam.

Esses saberes teóricos, são valorizados, com ênfase, quando afirmam que são esses conhecimentos que possibilitaram a aprovação e classificação no concurso público para diretor, isto é, a teoria recebida na Universidade serviu para a comprovação de seus saberes.

Ainda são esses mesmos conhecimentos teóricos adquiridos em suas formações inicial ou continuada, que validam os diretores em provas e concursos, que muitas vezes, não são praticados de forma prática, como relatou o diretor 3, quando afirma que o modelo tradicional pedagógico é algo que precisa ser superado, mas mesmo assim, nem sempre consegue exercer suas funções de outra forma.

Assim, a Relação com o Saber (RcS) e as figuras do aprender de *saberes práticos* para esta constelação, é evidenciada como algo importante, devido ao dia a dia da escola. Vários diretores acreditam que suas funções foram adquiridas na prática, inclusive que esse cotidiano acaba por não possibilitar muitas reflexões teóricas.

A Relação com o Saber (RcS), na figura do aprender de *saberes relacionais*, trouxe uma questão crucial: o sentir-se só, nas funções do diretor. Às vezes, por conta de enfrentarem sozinhos inúmeras dificuldades, desafios, mesmo tendo a equipe escolar, sentem-se sozinhos, devido as responsabilidades jurídicas e sociais.

Como foi dito, no capítulo 5, o sentimento de estar sozinho é comum entre os diretores, principalmente, devido ao fato de serem responsáveis por tudo que acontece no espaço escolar. Existe uma necessidade de troca de saberes entre os outros diretores, para amenizar esta solidão, ter oportunidade de experienciar um *saber relacional* sobre seus desafios, por meio de diálogo.

A segunda constelação/dimensão estabelecida para a análise foi a dos *Saberes técnico-rationais: necessidades da organização e do cotidiano escolar*; visto que esses saberes técnico-rationais foram apontados pelos diretores participantes como fundamentais no funcionamento e na organização do cotidiano escolar, assim como para efetivar os objetivos e metas que se pretende alcançar.

A Relação com o Saber (RcS) e as figuras do aprender de *saberes teóricos* (saber-objeto) para os diretores é indicado como saberes de leis, decretos, estatutos referentes ao administrativo federal e estadual, mas, em especial, as leis orgânicas do município; utilizar tecnologia e plataformas online; ter noção de direito e administração pública; infraestrutura de espaço público etc. Algo que aprendem na formação inicial e/ou continuada, quando ingressão na profissão.

A Relação com o Saber (RcS) e as figuras do aprender de *saberes práticos* para os participantes, como o diretor Andrômeda, é relacionada aos saberes cotidianos e desafiadores que, geralmente, não são adquiridos academicamente. Para o diretor Cão Menor, ao contrário, esses saberes práticos exigem um saber teórico quanto se trata de organização do cotidiano escolar. De maneira geral, valorizam muito esse saber *Saberes técnico-rationais*, pois o dia a dia, para quem inicia a função de diretor, é exaustivo e complexo, devido a amplitude das ações e decisões. Nesse sentido, defendemos que os saberes técnico-rationais, que fazem parte da organização escolar, tenham uma postura democrática, com envolvimento de todos, de forma a acontecer o diálogo e a escuta ativa (Luiz, 2024).

Ainda nesta perspectiva, a Relação com o Saber (RcS) e as figuras do aprender de *saberes relacionais* que ocorrem em relacionamentos dentro e fora da escola, também, precisam ser caracterizados como democráticos, com certa autonomia relativa (Barroso, 1996) em que a participação de todos possibilita um aprender com o outro (Charlot, 2000), com vistas a relações mais aprendentes e colaborativas. Algo oposto ao autoritarismo, um saber relacional que aprende e respeita na e com a diversidade (Luiz, 2024).

A terceira e última constelação/dimensão foi a *Constelações/Dimensões dos Saberes do convívio: situações de conflitos, diálogo e escuta ativa*; visto que os diretores afirmaram com frequência a dificuldade de enfrentar as relações de poder dentro e fora (com a SME) da escola, além de choques geracionais e ausência de comunicação não violenta nos diálogos e interações.

Com relação a isso, durante o grupo focal, ouvimos dos diretores que, principalmente, os conteúdos de Psicologia da educação e suas teorias – saberes de

formação profissional (Tardif et. Al, 1999) – embasam suas práticas. Na verdade, acreditam que os *saberes teóricos, práticos e relacionais* auxiliam na obtenção de habilidades com as situações de conflito na escola, mas afirmam, em suas participações, que falta formações inicial e continuada.

Chamou-nos a atenção que, os diretores participantes, nesta constelação/dimensão, revelaram certa dificuldade em separar as figuras do aprender, pois o tempo todo os saberes teóricos, práticos e relacionais sobre conflitos e violências coexistiram de forma simultânea, dificultando entender em que, ou qual situação esses saberes são constituídos.

Nem sempre os diretores ou mesmo os educadores, em geral, compreendem que promover a participação democrática significa eliminar os conflitos, ao contrário, por vezes aumentam, pois quando ocorrem as divergências, há mais possibilidade de opiniões e, conseqüentemente, de conflitos. Para o diretor 4 (grupo focal), as experiências interpessoais negativas também são importantes para a Relação com o Saber, pois ao tentar resolver conflitos cotidianos, ele aprende sobre os processos que acontecem em uma gestão democrática.

Acredita-se que, quanto mais saberes sobre o convívio e as situações de conflitos os diretores souberem maior o respeito e os espaços de acolhimento, algo essencial para eliminar as posições centralizadoras e autoritárias que tensionam, cada vez mais, o ambiente escolar.

Com base nas análises, compreende-se que as figuras do aprender (saberes teóricos, práticos e relacionais) de Charlot (2000) estiveram o tempo todo correlacionadas, como havíamos dito antes, mas, com o acréscimo de que os diretores participantes valorizaram mais os saberes provindos de suas práticas cotidianas:

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

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

Tardif (1999), indica que os conhecimentos teóricos mobilizam e são utilizados em diversos contextos: no trabalho do dia a dia; nos expedientes de formação; nas ações e pesquisas; e acabam por constituir os saberes e as trajetórias da carreira de um educador. Em geral, os graduandos ou participantes de uma formação continuada, buscam resolver a ruptura da lógica disciplinar da universidade, ou do local onde receberam a formação,

em que os saberes são fragmentados, impedindo uma socialização profissional. O autor (1999), entende que é urgente para qualquer educador, refletir sobre sua própria prática, com intuito de minimizar o abismo existente entre teoria e prática.

Para Luiz (2024), refletir sobre os saberes acadêmicos, práticos e relacionais significa possibilitar aos diretores compreenderem melhor as várias situações relacionadas à sua escola, pois eles precisam lidar com os novos desafios a cada dia, e isso não é constituído apenas com o estabelecimento de regras, ou com exigir comportamentos e atitudes.

Um gestor escolar que apenas utiliza a punição como forma de conter a desobediência de regras, ou melhorar as relações interpessoais, geralmente, não é bem-sucedido, ao contrário, piora a situação. O que se propõe é estabelecer a cultura colaborativa, escuta ativa, comunicação não violenta etc. (Luiz, 2024).

Desta forma, encerramos esta dissertação comprovando a hipótese de que, os diretores brasileiros, por vezes, não têm acesso a saberes da gestão escolar por conta de suas formações iniciais e da forma como ocorrem o provimento de cargo (conforme o estado federado), por isso seus saberes acabam sendo adquiridos durante o cotidiano da escola, na prática, conforme a situação do dia. E, é nessa rotina escolar que percebem os seus não-saberes.

Com a certeza, as análises desta investigação poderão subsidiar novos estudos sobre a gestão escolar, inclusive no município estudado, além de possibilitar reflexões sobre a formação continuada de diretores escolares.

Conclui-se que, os diretores escolares que participaram da pesquisa, constituíram e constituem saberes teóricos, práticos e relacionais quando validam suas funções, principalmente, relacionadas ao fazer técnico-racional. Quando enfrentam dificuldades nas tratativas relacionais, nos conflitos, ou nas violências escolares, utilizam-se de embasamentos teóricos que adquiririam em suas formações, mas sempre valorizando as atividades práticas e relacionais, sendo estas as condutoras de suas decisões.

Finalizamos convictos de que é possível estabelecer relação entre os saberes teóricos e práticos, isto é, conhecimentos e experiências que sejam compartilhados. Nesse processo, muitas vezes, esquecemos de valorizar os saberes relacionais, algo tão importante para lidar com os relacionamentos do dia a dia, no ambiente escolar. Por isso, enfatizamos, também, a necessidade dos diretores terem mais espaços de trocas de experiências práticas e relacionais.

Quando há diálogo e trocas entre os diferentes diretores, abre-se possibilidade de reconhecimento das diferenças, com a certeza, de que cada situação escolar é única e

por isso cada unidade escolar, também, terá escolha e postura única, com olhares diferentes em momentos distintos. A perspectiva é de que, cada vez mais, esta visão de quem respeita os direitos garantidos por leis de todos os cidadãos brasileiros, seja a preferência de diretores brasileiros, com a expectativa de que o sentimento de empatia e à sensibilidade na relação com o outro estejam como melhor opção em seus saberes.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marinalva de Souza. Desafios da gestão escolar na percepção dos diretores. **REBENA - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, ISSN 2764-1368, v. 6, 2023, p.85 - 109 Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index> Acesso em: 14 de Ago. de 2024.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, João. **O estudo da Escola**. Porto Editora, 1996.

BDTN. Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 01 de Ago. de 2024.

BORDINI, Gabriela Sagebin; SPERB, Tania Mara. O uso dos grupos focais on-line síncronos em pesquisa qualitativa. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 3, p.437-445, jul./set.2011 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/MjNSyC5m4mbfPVbrLJCsPxt/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 26 de Jul. de 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEED. Censo Escolar da Educação Básica 2023 Resumo Técnico Versão Preliminar. Brasília, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf) Acesso em: 07 de Ago. de 2024.

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

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber - Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000

\_\_\_\_\_. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n. Especial, p.17-34, jul. / dez.2002 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10237/9476> Acesso em 28 de Jun. de 2023.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa- métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.214, 216, 219.

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

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. Tradução do Francês por Eliane das Neves Moura Departamento de Letras/UFMT - Doutoranda PPGE/UFMT. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p.133-147, jan. /abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526/1711> Acesso em: 10 de Jul. 2023.

FOX, F. E., Morris, M., & Rumsey, N. (2007). **Doing synchronous online focus groups with young people: methodological reflections**. *Qualitative Health Research*, 17(4), 539-547.

GEPESC. <https://www.gepesc.ufscar.br/> Acesso em: 01 de Agosto de 2024

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de administração de empresas (RAEP)**, São Paulo, v. 35, n. 03, 1995. p.20-29.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. A técnica de pesquisa de grupo focal: contribuições à educação. **Revista Cocar**. V.14 N.28 Jan./Abr./ 2020 p.10-16 ISSN: 2237-0315.

HELERBROCK, Rafael. “Constelações”; Brasil Escola. Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/fisica/constelacoes.htm> Acesso em: 15 de Mar. De 2024.

INOUE, A. ; AMADO C. (coords.) **Diretor escolar: função, rotina e prática**. Salvador: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2019. 136 p.(Educar em rede,7) Disponível em: [https://institutochapada.org.br/wp-content/uploads/2020/08/7-Guia-do-Diretor-Escolar\\_FINAL.pdf](https://institutochapada.org.br/wp-content/uploads/2020/08/7-Guia-do-Diretor-Escolar_FINAL.pdf) Acesso em: 06 de Ago. de 2024.

KITZINGER, J; BARBOUR, R. S. Introduction: the challenge and promise of focus groups. In: KITZINGER, J; BARBOUR, R. S., organizadores. **Developing focus group research: politics, theory and practice**. London (UK): Sage; 1999. p.1-20.

LIMA, Emília Freitas de; et.al..Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, Ano 10, n. 15, p.141, Jan-Jun, 2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/161>> Acesso em 18 de Jul. de 2022.

LIMA, Licínio. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.

LUIZ, Maria Cecília [Org.] **Mentoria de diretores de escola: orientações práticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 187p.ISBN: 978-65-5869-837-1 [Impresso] 978-65-5869-849-4 [Digital] DOI: 10.57195/9786558698494.

\_\_\_\_\_. **Formação de diretores de escola: uma proposta metodológica em mentoria.** São Carlos: Editora Pedro & João Editores, 2024.

MICHAELLIS. Dicionário de Língua Portuguesa. UOL.  
<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Bernard+Charlot&type=AllFields>  
 Acesso em: 01 de Ago. de 2024.

MORITO, Jéssica Veloso. **A relação com o saber de diretores: Situações de conflitos e violências escolares.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/19596/Mestrado\\_J%C3%A9ssica%20Veloso%20Morito\\_Finalizado.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/19596/Mestrado_J%C3%A9ssica%20Veloso%20Morito_Finalizado.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: 07 de Ago. de 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia.** 2.ed. São Paulo: Editora Xamã, 2003.

\_\_\_\_\_. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p.763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 07 de Ago. de 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: - \_\_\_\_\_ (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999. p.15-34.

RIBEIRO, Sara Guimarães Cassiano. Relação com o saber (RcS) como objeto de estudo. **Cadernos da Pedagogia**, v. 17, n. 37, p.318-331, janeiro-abril/2023. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1948/846> Acesso em: 06 de Ago. de 2024.

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\\_corrigida.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08112012-152109/publico/ribeiro_corrigida.pdf) Acesso em: 13 de Mar. 2024.

RODRIGUES, Fabiana da Silva Santos. **A relação do professor com o saber no ensino remoto mediado pelas novas tecnologias digitais: a formabilidade do sujeito biográfico.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/18627/Fabiana da Silva Santos Rodrigues Disserta%C3%A7%C3%A3oMestrado 2023.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/18627/Fabiana%20da%20Silva%20Santos%20Rodrigues%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado%202023.pdf?sequence=3&isAllowed=y) Acesso em: 07 de Ago. de 2024.

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](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13510/2/MARIA_CRISTINA_ROSA.pdf) Acesso em: 13 de Mar. 2024.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Caroline Miranda Palmieri da. **Saberes de diretores sobre as dimensões da administração escolar**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16364> Acesso em 06 de Ago. de 2024.

SILVA, Caroline Miranda Palmieri da. **Saberes de diretores sobre as dimensões da administração escolar**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16364> Acesso em 06 de Ago. de 2024.

SILVA, F.C. 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, Marcela Luiz Corrêa da. **Saberes e não saberes de diretores: relações intra e interpessoais em ambientes escolares**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/18747/Disserta%20Marcela\\_CERTO%20%281%29%20%28Recupera%20Autom%20%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/18747/Disserta%20Marcela_CERTO%20%281%29%20%28Recupera%20Autom%20%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: 07 de Ago. de 2024.

SILVA, Rita de Cássia Rosa da. **GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA: uma análise sobre os saberes dos diretores escolares**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/16359/Disserta%20Rita%20de%20C%20%28a%20Rosa%20da%20Silva.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acesso em: 07 de Ago. de 2024.

SOUZA, Aline Cristina de. **Desafios escolares na compreensão dos diretores brasileiros: evidências da relação com o saber**. 2022. Tese 9Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/17331/TESE\\_ALINE%20CRISTINA%20DE%20SOUZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/17331/TESE_ALINE%20CRISTINA%20DE%20SOUZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: 07 de Ago. de 2024.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação* n.º 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, v. 4, p.215-234, 1991.

VAN JAARSVELD, MC; MENTZ, PJ; CHALLENS, B. Mentorskap para iniciantes na escola. Tydskr. geesteswet. , Pretória, v. 55, p.92-110, março de 2015. Disponível em <[http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0041-47512015000100007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-47512015000100007&lng=es&nrm=iso)>. acessado em 02 dez. 2024. <http://dx.doi.org/10.17159/2224-7912/2015/V55N1A7>.

VASQUEZ, D. A. et al. Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. Saúde debate, v.46, n.133, p.304-317, Apr-Jun 2022.

**Sites Consultados:**

BDTN. Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 01 de ago. de 2024.

GEPESC. Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação, Subjetividade e Cultura da Universidade Federal de São Carlos. <https://www.gepesc.ufscar.br/>. Acesso em: 01 ago. 2024.

## APÊNDICE A – CONVITE PARA A PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA

### Convite

Olá, Caro (a) Diretor (a) “Nome do diretor (a)”

Sou o pesquisador Valcenir, recebi seu contato da “Nome do responsável (SME)” e fiquei muito feliz de você num primeiro momento aceitar o convite de participar de minha pesquisa intitulada “BALANÇO DO SABER DE DIRETORES ESCOLARES: CONHECIMENTOS, EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS E RELACIONAIS”, desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE - UFSCar), sob a supervisão geral da Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, que servirá como base para a elaboração da dissertação de mestrado. A coleta de dados ocorrerá em duas etapas: a primeira irá utilizar o instrumento para coleta de dados denominado - “balanço do Saber” (CHARLOT, 2002) e a segunda etapa da investigação, utilizaremos a técnica do grupo focal. Depois das análises identificar-se a Relação com o Saber (RcS) dos diretores.

Então convido você para participar da primeira etapa da pesquisa:

Dia 15/02/2024 (quinta-feira), das 18h30 às 20h no Anfiteatro da SME na Rua 13 de Maio, nº 2.000, Centro.

Na oportunidade vamos celebrar esse momento também com um coffee especial de final de tarde. Aguardo sua confirmação.

Abraço

Mestrando Valcenir A. Beltrami

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – BALANÇO DO SABER



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
(Resolução 510 07/04/2016 – disponível em: <http://www.propq.ufscar.br/etica/Reso510.pdf>)

### BALANÇO DO SABER DE DIRETORES ESCOLARES: CONHECIMENTOS, EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS E RELACIONAIS

Prezado (a) Senhor (a),

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada **“BALANÇO DO SABER DE DIRETORES ESCOLARES: CONHECIMENTOS, EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS E RELACIONAIS”**, desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE - UFSCar), pelo pesquisador responsável Prof. Valcenir Aparecido Beltrami, sob a supervisão geral da Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, que servirá como base para a elaboração da dissertação de mestrado. A coleta de dados ocorrerá em duas etapas: a primeira irá utilizar o instrumento para coleta de dados denominado - **“balanço do Saber”** (CHARLOT, 2002) e a segunda etapa da investigação, utilizaremos a técnica do grupo focal. Depois das análises, identificar-se a Relação com o Saber (RcS) desses diretores.

A investigação se destina a analisar o balanço do saber de um grupo de diretores escolares, a fim de verificar como se constituíram seus saberes: objetos, práticos e relacionais. A participação nesta pesquisa busca trazer benefícios aos educadores, em geral, principalmente, no sentido de propiciar reflexões sobre possíveis mudanças na escola, com foco em construir espaços mais democráticos, com cultura colaborativa e prática da escuta ativa, bem como a continuidade na formação e no aprimoramento profissional de diretores escolares.

O estudo na sua **primeira etapa** será feito da seguinte maneira:

- A resposta ao questionário (balanço do saber) demorará aproximadamente 15 minutos.
- Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.
- As questões a serem respondidas são primeiramente da identificação do diretor escolar e da identificação da unidade escolar, após responderá ao questionamento do “Balanço do saber”: “O (A) gestor (a) escolar da secretaria municipal de educação adquire ao longo da sua carreira muitos saberes? Quais são eles? ”. O balanço do saber será recolhido após 10 (dez) dias da entrega.
- Sua participação neste estudo envolve em responder um questionário (balanço da saber), de maneira voluntária, cujas informações fornecidas serão confidenciais e tratada de forma anônima e sigilosa, mantendo a sua privacidade.
- Os dados coletados serão arquivados por prazo de cinco anos em HD externo e não serão mantidos “em nuvem”.
- As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto se o diretor (a) não ficar à vontade em responder alguma pergunta terá a liberdade de não responder.

Rubricas:

Pesquisador Mestrando Valcenir Aparecido Beltrami



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



- **Será garantido também o direito a indenização por qualquer tipo de dano comprovadamente resultante da participação na pesquisa se ocasionado por parte dos pesquisadores envolvidos.**
- Asseguramos também a sua liberdade de retirar seu consentimento, a qualquer momento, deixando de participar do estudo sem que lhe acarrete em sanção ou prejuízo, para isso basta entrar em contato com o pesquisador por e-mail e solicitar que sua participação na pesquisa seja retirada, nesse caso os seus dados serão descartados sem alguma penalização.
- Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

No caso de dúvidas ou solicitações, relacionados a pesquisa, o pesquisador poderá ser contatado por e-mail:

**Pesquisador Responsável:** Mestrando Valcenir Aparecido Beltrami

**Endereço:** Rua Rosa Cassim, 290, Jardim de Cresci, CEP-13571-616 – São Carlos – SP

Contato telefônico do pesquisador responsável: (016) 988071950 e-mail:

[valcenir@estudante.ufscar.br](mailto:valcenir@estudante.ufscar.br)

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luis km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br). Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

Rubricas:

Pesquisador Mestrando Valcenir Aparecido Beltrami



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



São Carlos,

de 202 .

\_\_\_\_\_  
Nome por extenso do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

Valcenir Aparecido Beltrami  
Pesquisador responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

Rubricas:

Pesquisador Mestrando Valcenir Aparecido Beltrami

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GRUPO FOCAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
(Resolução 510 07/04/2016 – disponível em: <http://www.propq.ufscar.br/etica/Reso510.pdf>)

### BALANÇO DO SABER DE DIRETORES ESCOLARES: CONHECIMENTOS, EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS E RELACIONAIS

Prezado (a) Senhor (a),

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “**BALANÇO DO SABER DE DIRETORES ESCOLARES: CONHECIMENTOS, EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS E RELACIONAIS**”, desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE - UFSCar), pelo pesquisador responsável Prof. Valcenir Aparecido Beltrami, sob a supervisão geral da Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, que servirá como base para a elaboração da dissertação de mestrado. A coleta de dados ocorrerá em duas etapas: a primeira irá utilizar o instrumento para coleta de dados denominado - “balanço do Saber” (CHARLOT, 2002) e a segunda etapa da investigação, utilizaremos a técnica do **grupo focal**. Depois das análises identificar-se a Relação com o Saber (RcS) desses diretores.

A investigação se destina a analisar o balanço do saber de um grupo de diretores escolares, a fim de verificar como se constituíram seus saberes: objetos, práticos e relacionais. A participação nesta pesquisa busca trazer benefícios aos educadores, em geral, principalmente, no sentido de propiciar reflexões sobre possíveis mudanças na escola, com foco em construir espaços mais democráticos, com cultura colaborativa e prática da escuta ativa, bem como a continuidade na formação e no aprimoramento profissional de diretores escolares.

O estudo na sua **segunda etapa** será feito da seguinte maneira:

- A participação ocorrerá em encontro presencial (Grupo Focal) e acontecerá em período a ser definido pela SME em conjunto com diretores participantes e os pesquisadores em data pré agendado. Será realizado um encontro de aproximadamente 50 minutos e utilizar-se a um instrumento denominado de grupo focal, com questionamentos feito pelo pesquisador aos diretores. As questões serão elaboradas a partir da análise do Balanço do Saber respondido pelos diretores na primeira fase da pesquisa.
- Sua participação neste estudo envolve em responder a questionamentos em um grupo focal, de maneira voluntária, cujas informações fornecidas serão confidenciais e tratada de forma anônima e sigilosa, mantendo a sua privacidade.
- Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

Rubricas:

Pesquisador Mestrando Valcenir Aparecido Beltrami



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



- A coleta de dados será feita através de depoimentos gravados e posteriormente transcritas. Informamos que os depoimentos serão utilizadas para o uso restrito à análise e interpretação por parte do pesquisador e podendo ser empregadas na exposição do relatório final desta pesquisa em eventos de natureza acadêmica, artigos científicos e de divulgação.
- Os dados coletados serão arquivados por prazo de cinco anos em HD externo e não serão mantidos “em nuvem”.
- **Será garantido também o direito a indenização por qualquer tipo de dano comprovadamente resultante da participação na pesquisa se ocasionado por parte dos pesquisadores envolvidos.**
- As perguntas e a participação em qualquer um dos instrumentos metodológicos não serão invasivas à intimidade dos participantes. Diante dessas situações, os participantes terão garantida a liberdade de não responder e/ou de interromper sua participação quando as considerarem de teor constrangedor. Em tais situações serão retomados os objetivos a que esse trabalho se propõe e os benefícios que a pesquisa possa trazer. Caso seja necessário, os pesquisadores poderão contar com a orientação e recomendação dos profissionais especializados, no sentido de sanar conflitos destanatura e garantir o bem-estar de todos os participantes.
- **Será garantido também o direito a indenização por qualquer tipo de dano comprovadamente resultante da participação na pesquisa se ocasionado por parte dos pesquisadores envolvidos.**
- Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

No caso de dúvidas ou solicitações, relacionados a pesquisa, o pesquisador poderá ser contatado por e-mail:

**Pesquisador Responsável:** Mestrando Valcenir Aparecido Beltrami

**Endereço:** Rua Rosa Cassim, 290, Jardim de Cresci, CEP-13571-616 – São Carlos – SP  
Contato telefônico do pesquisador responsável: (016) 988071950 e-mail:  
[valcenir@estudante.ufscar.br](mailto:valcenir@estudante.ufscar.br)

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP:

Rubricas:

Pesquisador Mestrando Valcenir Aparecido Beltrami



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br).

Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.  
O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ

Após conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha voz e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador Prof. Valcenir Aparecido Beltrami do projeto de pesquisa intitulado **“BALANÇO DO SABER DE DIRETORES ESCOLARES: CONHECIMENTOS, EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS E RELACIONAIS”** a realizar as gravações de voz que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, autorizo a utilização destas gravações de voz e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificados. Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes dos depoimentos, artigos e entrevistas por mim fornecidos, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo ao som da minha voz, e qualquer outro direito decorrente dos direitos abrangidos pela Lei 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais).

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ \*

- ( ) SIM concordo da utilização da minha voz  
( ) NÃO concordo da utilização da minha voz

São Carlos, \_\_\_\_\_ de 202 .

Rubricas:

Pesquisador Mestrando Valcenir Aparecido Beltrami



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



\_\_\_\_\_  
Nome por extenso do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

Valcenir Aparecido Beltrami  
Pesquisador responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

Rubricas:

Pesquisador Mestrando Valcenir Aparecido Beltrami

## APÊNDICE D – BALANÇO DO SABER



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### BALANÇO DO SABER DE DIRETORES ESCOLARES: CONHECIMENTOS, EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS E RELACIONAIS

Pesquisador Mestrando Valcenir Aparecido Beltrami

Orientadora Profa. Dra. Maria Cecília Luiz

#### IDENTIFICAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR

<p><b>Idade:</b>  <input type="text"/> anos</p> <p><b>Gênero:</b>  <input type="checkbox"/> Masculino  <input type="checkbox"/> Feminino  <input type="checkbox"/> Outros  <input type="checkbox"/> Prefiro não informar</p> <p><b>Nacionalidade:</b>  <input type="text"/></p> <p><b>Formação:</b>  <b>Superior</b>          Você cursou outra(s) graduação(ões) além da licenciatura em Pedagogia, exigida no concurso público de Diretores Escolares?  <input type="checkbox"/> Não  <input type="checkbox"/> Sim. Qual(is)? <input type="text"/>  <input type="text"/>  <input type="text"/></p> <p><b>Especialização / MBA / MBE</b>  <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim  <input type="checkbox"/> Completo <input type="checkbox"/> Incompleto <input type="checkbox"/> Cursando          Qual(is)? <input type="text"/>  <input type="text"/>  <input type="text"/></p>	<p><b>Raça ou cor:</b>  <input type="checkbox"/> Branca  <input type="checkbox"/> Preta  <input type="checkbox"/> Parda  <input type="checkbox"/> Amarela  <input type="checkbox"/> Indígena</p> <p><b>Município de residência:</b>  <input type="text"/></p> <p><b>Mestrado</b>  <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim  <input type="checkbox"/> Completo <input type="checkbox"/> Incompleto <input type="checkbox"/> Cursando          Qual(is)? <input type="text"/>  <input type="text"/></p> <p><b>Doutorado</b>  <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim  <input type="checkbox"/> Completo <input type="checkbox"/> Incompleto <input type="checkbox"/> Cursando          Qual(is)? <input type="text"/>  <input type="text"/></p> <p><b>Pós-doutorado</b>  <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim  <input type="checkbox"/> Completo <input type="checkbox"/> Incompleto <input type="checkbox"/> Cursando          Qual(is)? <input type="text"/>  <input type="text"/></p>
---	--

#### IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR

<p><b>Quais as etapas do nível básico da educação da sua escola?</b></p> <input type="checkbox"/> Creche <input type="checkbox"/> Educação infantil <input type="checkbox"/> Fundamental I - anos iniciais <input type="checkbox"/> Fundamental II - anos finais <input type="checkbox"/> EJA	<p><b>Qual a região de supervisão da sua escola:</b>  <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10</p> <p><b>Há quanto tempo exerce no total a função de diretor de escola?</b>  <input type="text"/> anos</p> <p><b>Há quanto tempo exerce a função de diretor de escola neste município?</b>  <input type="text"/> anos</p>
---	---



## APÊNDICE E - CONVITE GRUPO FOCAL

Bom dia, “nome do participante”

Passando para agradecer a parceria e lembrar que nesta semana teremos nosso encontro com o grupo focal. Sua presença é fundamental! Na quinta-feira passo a localização exata.

Dia: 21/03/2024 Quinta-feira

Horário: 18h30

Local: Sala 27, AT 8 - UFSCAR - próximo Pão de Queijo da área Sul.

Obrigado!

Boa semana!

Mestrando Valcenir

## APÊNDICE F – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

**Roteiro do grupo focal com os diretores (as) escolares em 21/03/24**  
**Mestrando: Valcenir A. Beltrami** **Orientadora: Prof.ª Dra. Maria Cecília Luiz**

<p><b>I. INÍCIO</b></p> <p>a) Apresentação dos <b>OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO</b>:</p> <p style="padding-left: 20px;">- <b>Analisar o balanço do saber de um grupo de diretores escolares, a fim de verificar como se constituíram seus saberes objetos, práticos e relacionais.</b></p> <p style="padding-left: 20px;"><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS: identificar os saberes práticos, teóricos e relacionais dos diretores escolares; compreender como os diretores escolares adquirem os seus saberes; e analisar o balanço do saber dos diretores escolares.</b></p> <p>b) Apresentação do funcionamento de um grupo focal;</p> <p>c) Divulgação das formas de registro do grupo focal, bem como do anonimato dos envolvidos;</p> <p>d) Apresentação geral dos diretores (as).</p>
<p><b>II. DESENVOLVIMENTO</b></p> <p><b>A. CONHECIMENTOS</b></p> <p>a. Ao ingressar na Prefeitura Municipal, houve um treinamento, conforme a função de diretor (a) de escola?</p> <p>b. Vocês utilizam os seus saberes acadêmicos na execução de sua função de diretor (a)?</p> <p>c. Há formações continuadas para a sua função de diretor (a)? Quais?</p> <p>d. A partir do início da sua atividade como diretor (a), vocês particularmente procuraram uma formação que contribuíssem para a sua função?</p> <p><b>B. SABERES PRÁTICOS</b></p> <p>e. Vocês aprendem no cotidiano da gestão escolar?</p> <p>f. De forma objetiva vocês conseguem identificar quais saberes práticos que obtiveram após iniciarem na função de diretores (as)?</p> <p>g. Das suas funções desempenhadas, quais são as que vocês acham que não pertencem ao diretor (a)?</p> <p>h. Pelas respostas do balanço do saber identificamos que a rotina de vocês é muito burocrática? E se concordam, como conseguem se conectar com as questões pedagógicas?</p> <p><b>C. SABERES RELACIONAIS</b></p> <p>i. No cotidiano da escola vocês aprenderam com outros atores da comunidade escolar? Se sim, de forma objetiva digam o que aprenderam?</p> <p>j. Vocês aprendem com outros diretores (as) da rede de ensino municipal? Existem encontros para troca de experiências entre vocês?</p>
<p><b>III. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b></p> <p>a. Informar aos integrantes que a discussão está se aproximando do final</p> <p>b. Solicitar que exponham comentários ou observações de algo particular que se relacione com a temática da discussão, e que não estava na pauta do roteiro, mas que eles gostariam de abordar.</p> <p>c. Agradecimentos pela participação.</p>

## **APÊNDICE G – MENSAGEM DE AGRADECIMENTO AOS DIRETORES PESQUISADOS**

Bom dia Diretores e Diretoras, queridos e queridas!

Que bom conviver com vocês neste espaço de tempo da pesquisa. Vocês contribuíram muito para a pesquisa e também para a educação. Precisamos ouvir mais os diretores.

Vocês possuem muitos saberes!

Ontem fechamos com sucesso o grupo focal e mais uma etapa da pesquisa. Agora é comigo analisar todos esses saberes.

Gratidão pela participação, atenção e carinho.

Vocês além de serem profissionais excelentes são pessoas maravilhosas de conviver. Contem comigo, já fazem parte da minha história.

Depois receberão todas as informações obtidas na pesquisa.

Abração.

VALCENIR