

## Artigo

### Desafios da escola brasileira e os diretores: a relação com o “não saber”

#### School principals and the problems of the brazilian school: the relationship with the “not knowing”

#### Desafíos de la escuela brasileña y los directores: la relación con "no saber"

**Aline Cristina de Souza<sup>1</sup>**

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte-MG, Brasil.

#### RESUMO

Este estudo relata os resultados de uma pesquisa qualitativa exploratória, com o objetivo de abarcar os principais desafios da escola contemporânea, conforme a visão de diretores escolares com interesse em compreender suas Relações com o Saber. Ao realizar esta investigação, utilizou-se como procedimento metodológico um questionário *on-line*, com um formulário de identificação da instituição escolar e duas perguntas abertas. Esse questionário foi enviado, nos endereços de *e-mail*, aos 150.000 diretores escolares que estavam cadastrados base do PDDE interativo. Obteve-se respostas de 1.372 diretores, dos quais apenas 1.113 foram selecionadas, devido a algumas respostas não estarem completas. Segundo os dados obtidos, foram categorizadas três dimensões de análises que possibilitaram um entendimento sobre as Relações com os Saberes, conforme respostas: *ausência da relação com as famílias; a questão da estrutura física ou infraestrutura da escola e ausência de aprendizagens dos alunos*. Acredita-se que os saberes de objeto, relacional e prático que foram analisados a partir das respostas dos diretores, identificaram vários “não Saberes”, e estes devem ser repensados no cotidiano da escola. A partir de uma perspectiva de gestão democrática que abarque as necessidades do público atendido, com a busca pelo pertencimento da comunidade, com uma escuta ativa e mais diálogo etc., o diretor pode compreender a função da escola contemporânea. Um bom começo, seria admitir *o que não se sabe*, utilizar de sensibilidade e humildade para identificar e resolver os novos desafios da escola, preferencialmente, de forma coletiva.

#### ABSTRACT

This study reports the results of a qualitative exploratory research, with the objective of understanding the main problems of contemporary school, according to the view of school principals, with an interest in understanding their Relationships with Knowledge. When performing this investigation, an online questionnaire was used as a methodological procedure, with an identification form of the school institution and two open questions. This questionnaire was sent, in the e-mail addresses, to the 150,000

---

<sup>1</sup>Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura – GEPESC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3004-8358>. E-mail: [alinezenaro@gmail.com](mailto:alinezenaro@gmail.com)



school principals who were registered as the interactive PDDE base. Responses were obtained from 1,373 directors, of which only 1,113 were selected, due to some answers not being complete. According to the data obtained, three dimensions of analyses were categorized that allowed an understanding of relationships with knowledge, according to answers: absence of relationship with families; the question of the physical structure or infrastructure of the school and the lack of learning of the students. It is believed that the object, relational and practical knowledge that was analyzed from the answers of the principals, identified several "not knowing", and these should be rethought in the daily life of the school. From a perspective of democratic management that includes the needs of the public served, with the search for community belonging, with active listening and more dialogue, etc., the principal can understand the function of the contemporary school. A good start would be to admit what is not known, use sensitivity and humility to identify and solve the new problems of the school, preferably collectively.

## RESUMEN

Este estudio reporta los resultados de una investigación cualitativa exploratoria, con el objetivo de comprender los principales desafíos de la escuela contemporánea, de acuerdo con la visión de los directores de las escuelas, con interés en comprender sus Relaciones con el Conocimiento. Para realizar esta investigación, se utilizó un cuestionario en línea como procedimiento metodológico, con un formulario de identificación de la institución escolar y dos preguntas abiertas. Este cuestionario fue enviado, en las direcciones de correo electrónico, a los 150.000 directores de escuelas que estaban registrados como la base interactiva de PDDE. Se obtuvieron respuestas de 1.373 directores, de los cuales sólo 1.113 fueron seleccionados, debido a que algunas respuestas no están completas. De acuerdo con los datos obtenidos, se categorizaron tres dimensiones de análisis que permitieron comprender las relaciones con el conocimiento, según las respuestas: ausencia de relación con las familias; la cuestión de la estructura física o infraestructura de la escuela y la falta de aprendizaje de los estudiantes. Se cree que el objeto, el conocimiento relacional y práctico que fue analizado a partir de las respuestas de los directores, identificó varios "no saber", y estos deben ser repensados en la vida cotidiana de la escuela. Desde una perspectiva de gestión democrática que incluye las necesidades del público atendido, con la búsqueda de pertenencia a la comunidad, con la escucha activa y más diálogos, etc., el director puede comprender la función de la escuela contemporánea. Un buen comienzo sería admitir lo que no se sabe, usar la sensibilidad y la humildad para identificar y resolver los nuevos desafíos de la escuela, preferiblemente colectivamente.

**Palavras-chave:** Desafios da escola, Diretores escolares, Relação com o Saber.

**Keywords:** Problems of the School, School Principals, Relationship with Saber.

**Palabras clave:** Desafíos escolares, directores de escuela, Relación con Saber.

## Introdução

Levando em conta o contexto atual da educação brasileira, este estudo relata os resultados de uma pesquisa qualitativa exploratória, com o objetivo de abarcar os principais desafios da escola contemporânea, conforme a visão de diretores escolares, com interesse em compreender suas Relações com o Saber (RcS). Durante o estudo, ao indagar os diretores, teve-se a intenção de entender como esses profissionais têm percebido o seu dia a dia escolar, em um país sem equidade social e econômica, com enfretamento de problemas básicos sem



recursos financeiros disponíveis, como: a insuficiência de contratação de docentes e as carências na estrutura física da escola.

Antes dessa discussão, faz necessário compreender que a partir de 1930, na história política do Brasil, o processo de industrialização foi marcado por um Estado extremamente centralizador, o que implicou em adoção de novas técnicas administrativas de regulação da economia, com forte administração fiscal e monetária. Hoje, é um Estado neoliberal que utiliza técnicas de criação e acumulação de capital produtivo, de centralização e intermediação de capital financeiro que estão ligadas aos investimentos de empresas estatais e privadas.

Um Estado que faz o mínimo, ausente em investimentos administrativos, financeiros e pedagógicos e em políticas educacionais efetivas, mas máximo quando se trata de ser regulador e centralizador (MATTOS, 2006), em divulgar ranqueamento de escolas, classificando-as conforme resultados de avaliações externas e em larga escala – conforme políticas internacionais – sem propostas de melhoria, ao contrário, com vistas a culpabilizar e descredenciar educadores pelos fracassos nacionais de aprendizagem.

Situação extremamente preocupante, pois esta política pública não tem proporcionado mobilização e/ou novas ações em prol da qualidade de ensino e aprendizagem de estudantes, mas, o oposto, ao enfatizar resultados de avaliações, em geral, tem desanimado os educadores. Nesta perspectiva a pergunta geradora deste artigo foi: quais são os desafios da escola pública brasileira na perspectiva do diretor?

Ao realizar esta investigação, utilizou-se como procedimento metodológico um questionário *on-line*, com um formulário de identificação da instituição escolar e duas perguntas abertas (em que se pôde obter as percepções dos diretores, de forma mais abrangente). Esse questionário foi enviado, nos endereços de *e-mail*, aos 150.000 diretores escolares que estavam cadastrados base do PDDE interativo, o que representou enviar aos diretores de escolas de toda a educação básica, isto é, da educação infantil até o ensino médio, em todo o território nacional. Dos e-mails enviados, obteve-se respostas de 1.373 diretores, dos quais apenas 1.113 foram selecionadas, devido a algumas respostas não estarem completas. Os critérios para seleção dos participantes foram estar na função de diretor escolar nas mais diferentes esferas administrativas, consentir em participar desta pesquisa e responder ao questionário de forma completa.

Embora se trate de um estudo exploratório, a elaboração da amostra cuidou para haver a máxima abrangência geográfica possível, de modo que todas as Unidades da Federação pudessem ser contempladas, assim como as redes de ensino (estadual e municipal) e a localização (urbana ou rural).

Depois dos dados recolhidos, utilizou-se do *software* Iramuteq que fomentou a análise de Conteúdo, com objetivo de encontrar as categorias de análises para a grande amostra, algo que não será tratado neste texto e, posteriormente, estabeleceu-se as análises segundo a Relação com o Saber (RcS).

Este texto foi estruturado em três momentos: o primeiro, conceituar o que se caracteriza como desafios escolares, com propósito de definir o objeto desta pesquisa. Um segundo momento, pontua-se a teoria da Relação com o Saber (RcS), baseado em referenciais teóricos de Bernard Charlot (2000), de modo a considerar os saberes, as figuras do aprender e os elementos que compõem esta perspectiva teórica. E, um terceiro momento apresenta-se algumas análises

de dados de uma pesquisa qualitativa exploratória, em que se pensa a RcS de diretores escolares referentes aos desafios da escola brasileira.

## **Estudos e investigações sobre os desafios escolares**

Com a finalidade de caracterizar o que se compreende por desafios da escola, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre o tema, com uma busca nas principais bases de dados científicas. O recorte datado foi de 2012 a 2022, uma parte desse período antes da pandemia do Covid – 19, e outra, em que a escola, assim como toda a sociedade, enfrentou e suas consequências, devido ao isolamento social e o fechamento das instituições escolares presencial e realizou o ensino remoto.

Algumas investigações, como a de Paschoalino, em 2013, aborda o desafio da escola com a questão da liderança do diretor, devido à complexidade da sua função, ou a sua dificuldade de estabelecer um trabalho colaborativo na instituição.

Scherer e Brito (2020), identificam os desafios da escola nos processos de integração de tecnologias digitais ao currículo escolar. Os resultados das suas pesquisas possibilitam perceber as dificuldades latentes da educação básica frente a infraestrutura das escolas que não possuem equipamentos de tecnologia, bem como o tempo dos docentes para aprender a manejar estas ferramentas. Observou-se que a prática ainda está enraizada em uma perspectiva tradicional, o que não viabiliza o processo tecnológico.

Além da questão tecnológica, outros estudos acerca do desafio da escola estão relacionados com o período pós pandêmico é a saúde mental dos estudantes. Vazquez et al. (2022) desenvolveram um estudo que analisou o efeito da Pandemia por Covid-19 em estudantes ao longo do período de isolamento social, sem aulas presenciais. Os resultados demonstraram problemas significativos em saúde mental, com um excessivo de telas, inversão de sono, dificuldades em acompanhar as aulas no ensino remoto e outros fatores sociais, como falta de estrutura para realizar os estudos, casos de covid na família, etc.

Vários são os estudos que descrevem alguns dos desafios existentes nas escolas brasileiras, alguns potencializados pelo período pós pandêmico, entretanto, todos os desafios listados acarretam em um déficit significativo na qualidade do ensino e da aprendizagem de estudantes.

Gil (2021), com o objetivo de analisar a relação direta entre os índices de reprovação escolar e a qualidade do ensino e da aprendizagem, também, trata da questão dos desafios escolares. Devido as diferentes realidades brasileiras, o autor (2021) considera difícil analisar sua extensa territorialidade de forma padronizada, entretanto, na pesquisa, aborda como os déficits na aprendizagem, em geral, tem propiciado a reprovação de muitos estudantes. A base da investigação de Gil (2021), esteve na análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com revelação de números baixos e insuficientes no desempenho de alunos, um indicativo da ausência de qualidade no ensino e na aprendizagem.

Os desafios da escola estão na pauta e na reflexão sobre o cenário geral da educação brasileira, levando em conta todas as transformações sociais, o que tem acarretado mudanças nos mais diferentes âmbitos, inclusive, na forma como a escola está sendo administrada, como os saberes estão sendo

difundidos e, como as aprendizagens têm sido efetivadas. Em meio a essas mudanças, a escola tem repensado a sua função e importância social, assim como a própria sociedade, também, tem lhe cobrado essa reflexão.

Neste artigo, compreende-se que os desafios da escola estão relacionados com todos os problemas, dificuldades e situações urgentes que a escola necessita enfrentar no seu dia-a-dia, são os percalços que impedem de cumprir sua função de ensinar com qualidade e de obter aprendizagens de crianças, adolescentes e jovens.

Para Duarte e Cabral (2017), o modelo de qualidade educacional estabelece o princípio da dualidade, pois de um lado está a necessidade de atender as expectativas de alunos, familiares e todos os sujeitos que estão envolvidos com a escola; e, do outro, encontra-se a busca pelo conhecimento interno da escola, o entendimento de seus déficits e potencialidades, desse modo, tem-se que todos os caminhos almejam o mesmo fim – a melhoria da qualidade do ensino ofertado.

A questão da qualidade do ensino e da aprendizagem, também, está evidenciada na Constituição Federal de 1988, visto que no art. 206, aparece que a educação deve ter “garantia de padrão de qualidade” e, essa garantia, configura-se como um dos princípios basilares do ensino. No Brasil, depois de 1990, intensifica-se a responsabilidade do processo de ensino e de aprendizagem à instituição escolar, bem como a qualidade desse processo no rendimento escolar de alunos.

Um dos motivos de mudanças está nas avaliações externas, ou em larga escala, pois a estas foi-lhes atribuído certo poder de modificar a realidade das escolas, por meio de sistemas de gratificações ou de reprovações, algo que promoveu modificações e direcionamentos de novos rumos. Esse sistema, de recompensas e punições, responsabilizou as escolas pelos seus resultados, pois foi utilizado como instrumento de *accountability*<sup>2</sup> conforme o desempenho escolar.

Para Campos (1990), *accountability* constitui dois tipos de responsabilidade, sendo um subjetivo, em que o sujeito presta contas a si mesmo, além de ter obrigação de fazê-lo a um terceiro que exerce poder sobre ele; e o outro, relacionado à prestação de contas para garantir os direitos dos cidadãos, evitando abusos de poder público.

A formação de um Estado gerencial, durante a década de 1990, foi a base da reforma do Estado brasileiro e da Reforma do Aparelho do Estado. Até então, a administração do Estado brasileiro tinha sido marcada por relações patrimonialistas – que não distinguem o patrimônio público do privado –, devido ao nepotismo e a nomeação de funcionários em função de suas relações de amizade e lealdade.

Aumenta a complexidade do Estado – apesar de, como já foi dito, exercer um papel de fazer o mínimo – e este assume novas responsabilidades, com práticas adotadas na administração privada consideradas eficientes. As alternativas para a administração pública estão no gerencialismo privado, visto

---

2 Há uma extensa discussão na literatura sobre a possível tradução do conceito de *accountability* para o português, que se iniciou com o artigo de Campos (1990) e se estende até os dias de hoje. Segundo Pinho e Sacramento (2009) o conceito: “envolve responsabilidade (objetiva e subjetiva), controle, transparência, obrigação de prestação de contas, justificativas para as ações que foram ou deixaram de ser empreendidas, premiação e/ou castigo” (p. 1364).

que o Estado pressupõe que a responsabilização do poder público e de seus agentes deve ser direcionada para uma administração pública gerencial.

Para garantir a efetivação de direitos, o Estado – responsável pelos cidadãos – atua com bases em um Estado avaliador. As avaliações externas, segundo essa perspectiva, devem ser interpretadas como meios de monitoramento e mudanças associados à administração gerencial, direcionadas à aferição sistemática de resultados e a responsabilização dos agentes pelo sucesso ou fracasso das escolas.

## **A Relação com o Saber – RcS**

Conforme afirma Charlot (2000, p. 63), “há saber nas práticas, mas as práticas não são um saber”; não é o saber que é prático, mas sim o uso que é feito dele a partir de uma relação prática com o mundo. Ao analisar as relações epistêmicas, sociais e identitárias que ocorreram em processos de ensino e de aprendizagem, percebe-se que as relações com o “eu” (única), com os outros e com o mundo (CHARLOT, 2000), por isso, entende-se que a educação só é possível se o sujeito a ser educado investe, pessoalmente, no processo que o educa.

A RcS (CHARLOT, 2000), tem alicerce na certeza de que todo ser humano aprende, visto que, do contrário, não subsistiria como humano. Esse aprender para ser constituído é descrito por meio de um triplo processo: “hominização” – o sujeito nasce despreparado e frágil e tornar-se homem por meio do aprender; “singularização” – acredita-se que cada sujeito é único e se tornar 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.

Apesar de existirem diferentes estudos relacionados com o saber, desde os anos de 1960, o que diferencia a teoria da RcS, segundo Charlot (2005), é o foco em uma *sociologia do sujeito*, utilizando a filosofia, sociologia, antropologia e a psicanálise para pensar a questão do ensino e aprendizagem na escola. Na construção de uma sociologia do sujeito, Charlot (2000), afirma que não existe um objeto de pesquisa chamado fracasso escolar, mas, sim, alunos que possuem histórias escolares descontinuadas, estudantes que naufragam em suas aprendizagens e, quase sempre, reagem com condutas de retração, desordem e agressão – fenômenos que os docentes e a mídia chamam de fracasso escolar.

Charlot (2000), acredita que a RcS pode superar diferenças de alunos em situação de fracasso ou sucesso, por isso faz críticas aos autores da sociologia dos anos de 1960 e 1970, por conta das análises feitas sobre o fracasso como diferença, isto é, a afirmação de que os estudantes fracassam ou obtêm êxito na escola, devido a sua origem social.

Para Charlot (2000), uma sociologia do sujeito tem que refletir sobre a perspectiva da Psicologia e seus conhecimentos, por isso busca embasar suas teorias com filósofos e antropólogos que afirmam que o princípio da relação consigo, supõe a relação com o outro. O autor (2000) tem base em Jacky Beillerot (1996) e suas afirmações sobre o sujeito é desejo, pois não há RcS se não houver a parte do sujeito. A RcS possui uma perspectiva psicanalítica, pois seus pressupostos estão na compreensão do ser (único).

O desejo é considerado algo inatingível e substancial, o que caracteriza uma busca constante por algo, no caso da relação com o saber, quando o sujeito atinge um objeto logo busca um novo objeto desejável, e assim, torna-se um ciclo constante. Assim, tem-se que o sujeito é constituído a partir da apropriação de elementos humanos, de sua mediação com o outro, a história de vida do sujeito e as formas de atividades e objetos que satisfaçam o seu desejo (CHARLOT, 2005). Neste sentido, o desejo permeia o processo de apropriação da relação com o saber e se faz mediado pelas relações pré-estabelecidas, conforme as trajetórias de vida e as variáveis que compõem este percurso.

Charlot (2000, p.78) afirma que “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo”.

Em uma entrevista concedida a Universidade de São Paulo (USP), no ano de 2009, Bernard Charlot (2009) afirma que o que move o sujeito é o desejo de aprender, e esse sujeito busca uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Toda RcS é proposta por um movimento, uma *mobilização*, visto que tem início de dentro para fora. Diferente de motivação, em que o sujeito é incentivado por alguém, numa relação de fora para dentro. Destaca-se que os conceitos de *mobilização* e motivação, segundo o autor (2000), também, podem se convergir, isto é, eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva, portanto, sou motivado por algo que pode mobilizar-me.

Desta *mobilização*, elabora-se e executa-se uma *atividade*, que é um movimento que se origina de um desejo, um *sentido* composto pelas Relações com o Saberes de cada sujeito. Baseado em Francis Jacques (1987), Charlot (2000) define o *sentido*, como um enunciado signifiante, pois diz algo sobre o mundo e é uma troca entre interlocutores. Para o autor (2000), significar está articulado com “significar algo” a respeito do mundo, para alguém ou com alguém. Tem significação o que tem *sentido*. É signifiante o que é comunicável, por isso pode ser entendido em uma troca com os outros.

Por isso, ao exercer sua função o diretor escolar se utiliza do *saber-objeto* (acadêmico), mas, também, de outros dois saberes, o *prático* e o *relacional*, que estão entrelaçados. Por isso, há necessidade de refletir sobre ferramentas que permitam novos saberes e aprendizados.

### **As figuras do aprender e suas implicações: epistêmica, identitária e social**

Segundo Charlot (2005), pode-se diferenciar o saber e o aprender, isto é, basicamente, tem-se no saber um caráter intelectual e no aprender uma abrangência maior, com múltiplas formas de possibilidades.

Na perspectiva do inventário das figuras do aprender a RcS é uma **relação epistêmica** em três aspectos: *aprender é passar da não-posse a posse* – da identificação de um saber virtual à sua apropriação real. Essa relação epistêmica é relação de um saber-objeto: linguagem escrita. Objetivação-denominação: o movimento de um saber-objeto e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber.

*Aprender é dominar uma atividade* – capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente. Do não domínio ao domínio. Merleau-Ponty (1945): o corpo é um lugar de apropriação do mundo, um conjunto de significações vivenciadas. O corpo é sujeito enquanto engajado no movimento da existência, enquanto

habitante do espaço e do tempo. Existe um Eu que está imerso em cada dada situação, um Eu que é corpo, percepções, sistema de atos em um mundo correlato de seus atos. Aprender é o domínio de uma atividade engajada no mundo.

*Aprender é ser solidário*, responsável, paciente etc. em suma é entender as pessoas, conhecer a vida, saber quem se é. É um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo. Dominar uma relação consigo próprio e com os outros. Processo epistêmico: distanciação-regulação: sujeito afeito e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato – para não recorrer a algo inapreensível. Aprender é dominar uma relação em uma situação.

Qualquer RcS é uma **relação de identidade**. Aprender faz sentido pela referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas concepções de vida, as suas relações com os outros, à imagem que tem de si aos outros etc. Toda RcS é uma relação consigo próprio por meio do aprender. Sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si. O fracasso causa grandes estragos na relação consigo mesmo (depressão, drogas, suicídio etc.). A sociedade impõe um saber-objeto como sucesso escolar, para ser alguém. A RcS também é uma relação com o outro que pode auxiliar na aprendizagem da Matemática, Ciências etc. Esse sujeito pode ser alguém que eu admiro ou que eu detesto, por isso a relação com a Matemática está na dependência da relação com o docente e da relação do aluno consigo mesmo. Essa relação com o saber que é a dimensão relacional e faz parte da dimensão identitária.

A RcS também é uma **relação social**. O “eu”, “sujeito” é um aluno que ocupa uma posição social e escolar, que tem história, marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, aspirações, e tornar-se alguém. O outro são os pais, os professores e qualquer outro que influenciem este aluno. A RcS não deixa de ser uma relação social, embora sendo do sujeito. Dois pontos importantes: *dimensão social* não se acrescenta às dimensões epistêmicas e identitárias: ela contribui para dar-lhes uma forma particular. A preferência de um sujeito por tal ou qual figura do aprender pode ser posta em correspondência com sua identidade social. A identidade social pode induzir quanto às figuras do aprender, mas o interesse por tal ou qual figura do aprender contribui para a construção da identidade.

Existe uma *posição social*, mas a sociedade não é apenas um conjunto de posições, ela é também história. Leva-se em consideração: origem social, evolução no mercado de trabalho, sistema escolar, formas de cultura etc. Importante: A análise da relação com o saber enquanto relação social não deve ser feita independentemente da análise das dimensões epistêmicas e identitárias, mas, sim, através delas. A análise deve se preocupar com histórias sociais e não apenas de posições ou trajetórias, entendidas como deslocamentos entre posições. A questão é o aprender enquanto modo de apropriação do mundo e, não, apenas como modo de acesso a tal ou qual posição nesse mundo.

A função de diretor exige demandas que perpassam diversas áreas e, por ser mediada, torna-se importante entender as suas Relações com o Saber, de acordo com Charlot (2000):

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no

qual se vive, comunica-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. Existem outras maneiras, entretanto, para alcançar os mesmos objetivos. Procurar o saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo, mas existem outros. Assim, a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta a pluralidade das relações que mantém com o mundo (p.60).

Os saberes são construções subjetivas, internas e devem ser estruturadas a partir das vivências dos sujeitos. Charlot (2000) afirma que: “(...) não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado com relações internas, não há saber senão produzido em uma confrontação pessoal (p.61)”.

### **Diretores escolares e os desafios da escola: a Relação com o não Saber**

Segundo os dados obtidos, foram categorizadas três dimensões de análises que, supostamente, possibilitaram um entendimento sobre as Relações com os Saberes (RcS) de diretores do Brasil, conforme suas respostas. Evidentemente, que as análises foram embasadas em respostas de um questionário aberto, portanto, muito ainda se pode averiguar dos diretores e suas RcS.

Segundo as respostas, e depois da análise de Conteúdo, categorizou-se três grandes dimensões que foram sistematizadas para este curto espaço de um texto.

O primeiro deles, foi referente a **ausência da relação com as famílias**. Segundo os dados, os diretores revelam que um grande desafio da escola é a falta de participação da família, inclusive, em respostas abertas declaram que existe uma desestrutura familiar e uma culpa da sociedade em perdas de valores importantes. Isso foi tão significativo, que houve esse apontamento em todas as regiões brasileiras.

Refletiu-se, inicialmente, sobre o que a escola entende por participação da família na escola. Para Lima (1998), existem vários fatores que influenciam o envolvimento dos atores da escola, como: o acesso à informação, o grau de complexidade das decisões, as dimensões da tecnologia entre outros. Esses fatores foram estudados pelo autor (1998), tendo como ponto de vista teórico a participação na organização escolar, pois existe mais uma questão para se pensar: quais são as finalidades e/ou os benefícios da escola ao envolver as famílias?

Mesmo sendo garantida por lei, a participação dos familiares, não é algo que aconteça naturalmente, somado a isso, temos a escola, ou mesmo o Estado como organizações que não verificam como as práticas de participação dos familiares têm auxiliado no contexto organizacional escolar, ou mesmo, como é compreendida na ação cotidiana. Nesse sentido: por que a família tem que participar? A escola e seus educadores, ou mesmo as famílias, entendem quais seriam suas participações no processo educativo dos estudantes?

Tanto a família como a escola possuem laços afetivos e convívio diário com os filhos/alunos, mas, segundo a RcS, o saber-relacional compreende uma relação com o outro, e no caso supracitado a relação talvez não exista. Portanto, a falta de comunicação e de relacionamento mais próximo com a família, ou mesmo com o estudante, revela um **não saber** de educadores e vice-versa.

A ausência deste saber relacional é antiga (não se caracteriza como algo novo nas escolas brasileiras, e talvez, tenha piorado depois da pandemia do Covid-19), é complexa (envolve relações de poder) e bastante expressiva em todas as regiões do Brasil. Essa relação família-escola, durante muitos anos, foi marcada por descobrir culpados pelo problema de aprendizagem dos alunos, pois, sem querer generalizar, a frustração do fracasso escolar faz com que educadores busquem culpabilizar alguém.

A ausência de saberes relacionais acaba por gerar visões estereotipadas que dificultam ou mesmo impedem um diálogo possível para alguns problemas relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem. Ao culpabilizar as famílias, principalmente, quando os educadores dizem que essas famílias são, ou estão desestruturadas, o distanciamento se agrava e reproduz atitudes contrárias à perspectiva de sucesso do ensino e da aprendizagem de alunos.

Verifica-se um desafio mais complicado do que parece, pois os diretores revelam como têm buscado soluções para esse problema: chamando de maneira intencional os familiares para participar de atividades e projetos envolvendo a escola (datas comemorativas, palestras, etc.). Nesse contexto, existe uma questão de concepção do que é participar para os diretores, em geral, em que se entende participação como aquela em que o responsável pelo aluno vai atender aos pedidos da escola e ponto final.

Segundo Reali & Tancredi (2002), a visão das famílias, em geral, é que as interações ocorrem nos horários de entrada e saída da escola (no portão), nas reuniões de pais convocadas pela escola ou em datas comemorativas, portanto, trata-se de um relacionamento superficial e limitado a situações “formais”, como as reuniões bimestrais e as comemorações, sempre organizadas pela escola.

Para Luiz (2021):

As famílias que não se enquadram no suposto modelo desejado pela escola são consideradas as grandes responsáveis pelas disparidades escolares. A representação de um modelo familiar correto recebe valor e se naturaliza, sendo que a própria instituição escolar divulga a ideia de que algumas famílias agem de modo distante do seu objetivo. Em função dessa divergência, a preocupação da escola passa a ser de estratégias de socialização das famílias, e esta amplia seus âmbitos de ação, com intenção de assumir ou substituir a família em sua função socializadora (LUIZ, 2021, pp. 64 e 65).

Mesmo sendo perceptível aos educadores há tempos, os saberes para criar proximidades com os familiares ou interações – diferente de uma relação com trocas de favores –, não tem sido uma tarefa fácil, pois exige confiança e criação de estratégias. Soma-se o fato de familiares, por vezes, estarem presentes fisicamente na escola, mas não estarem participando, visto que a qualificação dessa participação ainda é questionável.

É um saber-relacional **a ser constituído**, e talvez o começo deste caminho pode estar no fortalecimento da gestão democrática na escola, com garantia de participação dos familiares na constituição dos Conselhos Escolares (CE), com vistas a propiciar a representatividade e a paridade nesse colegiado.

Para Polônia & Dessen (2005), o estabelecimento de um diálogo aberto, com priorização de uma comunicação clara, simples e compreensível, possibilita a aceitação de responsabilidades e facilita os entendimentos.

O saber-relacional efetiva-se com a relação com o outro, portanto, é por meio do diálogo que educadores e equipe gestora podem explicar aos familiares os objetivos da escola, a participação no processo ensino e aprendizagem e a importância da atuação do docente e da família.

Outro grande desafio da escola, destacado pelos diretores escolares foi a questão da **estrutura física ou infraestrutura da escola**. Da mesma forma que os diretores afirmaram a ausência da participação dos familiares, foi indicado por todas as regiões brasileiras como um enorme “problema” a estrutura física ou infraestrutura escolar.

Esses diretores participantes revelaram ser desafiador enfrentar questões estruturais na escola como falta de pintura, problemas no forro do teto, sanitários sem condições de uso, cozinha inadequada etc.

Os diretores encaram muitas dificuldades estruturais nas escolas brasileiras e, pior, falta de espaço físico para atender à procura por vagas. Um Estado mínimo que possui um verdadeiro descaso em manter as estruturas e infraestruturas de escolas brasileiras.

No caso do diretor e a Relação com o Saber (RcS), entende-se que ao realizar uma obra ou uma reforma na escola, este estaria utilizando um saber-prático. Mas, alguém que pense e planilhe as questões que envolvem uma obra física na escola, não se configura de maneira prática para esses diretores, pois, muitas vezes, as escolas não possuem autonomia para gerenciar recursos financeiros ou mesmo autorização para a realizarem reformas e adequações nos prédios escolares. Nesse caso, temos, novamente, um não saber, desta vez, um **não saber-prático**.

Para compreensão deste não saber-prático, nos remetemos ao conceito de autonomia, segundo Barroso (2000), sendo essa uma concepção de autogoverno, no sentido de possibilitar o sujeito de reger suas questões por regras próprias. Para o autor (2000), a autonomia, define-se de forma relacional e relativa, de acordo com as suas próprias leis, pois sempre se é autônomo de alguém ou de alguma coisa (mais ou menos dependendo da situação), assim, a ação exerce um contexto de interdependências, em um sistema de relações.

Se por um lado o conceito de autonomia se conecta à ideia de autogoverno e se por outro é nas escolas que as políticas educacionais se realizam de fato, “percebe-se que o novo paradigma da gestão precisa resgatar o papel e o lugar da escola como centro e eixo do processo educativo autônomo” (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p. 170).

Se fossemos levar esta problematização para a saúde, diríamos que os médicos não podem operar devido à ausência de condições estruturais, por isso os pacientes morrem. Nesse aspecto, por que a sociedade precisa de escolas sem condições estruturais? Que sentido faz abrir um espaço escolar sem as mínimas condições de funcionar?

Além das questões já pontuadas, relacionadas à ausência de interesse do Estado liberal pelas instituições escolares – que faz o mínimo para realizar investimento na escola, mas se torna máximo para regulamentá-la –, o que se percebe nas respostas é um saber-prático em solucionar os problemas com apoio de terceiros, isto é, nas melhorias estruturais da escola – essa terceirização pode ser pedindo auxílio aos familiares ou à comunidade do entorno (festas para arrecadar recursos financeiros), ou mesmo, por meio de parcerias com o privado.

A ação caracterizada, como saber-prático, está relacionada as atitudes que envolvem a organização da escola, uma mobilização para a ação, verificação de todos os aspectos considerados relevantes, alargamento da autonomia e sua capacidade de tomar decisões. A busca por alguns recursos financeiros corresponde aos vários procedimentos e lutas do cotidiano de diretores brasileiros em manter a escola funcionando, de forma mínima.

Ao se estabelecer um saber-prático como algo relacionado ao saber da ação, não seria possível acontecer de outra forma. Todo saber-prático, segundo Charlot (2000), está ligado a algum tipo de envolvimento de ação ou do fazer comprometido, no caso, o não saber-prático se torna uma **ação passiva**, uma naturalização de não ter condições estruturais nas escolas, por isso, não há muito o que fazer.

A escola pública não tem autonomia para gerir seus recursos financeiros, ao mesmo tempo, não consegue funcionar sem uma estrutura física adequada, logo o desafio não está nas mãos dos diretores. Seus saberes práticos estão relacionados aos subterfúgios que encontram para driblar os problemas com soluções paliativas – recursos financeiros para o emergencial – que apenas mascaram os interesses políticos e educacionais do país. O que deveria acontecer, era ter uma escola em condições de funcionamento, ou então, não deveria subsistir de maneira inapropriada.

Em suas respostas, os diretores revelam que apenas utilizam subterfúgios que mascaram os problemas de manutenção ou estrutura física, mas não resolvem, pois arrecadam fundos financeiros para reparos da escola que são paliativos, como rifas, noite da pizza, festa junina etc. A Relação com Saber prático acontece quando realizam atividades e/ou ações para amenizar esses pequenos danos, mas, mesmo assim, ficam estagnados, pois, por vezes, atribuem a responsabilidade e a obrigação ao poder público, mas não obtém respostas. Há um verdadeiro descaso com os educadores brasileiros que ficam sozinhos para manter a instituição escolar e encaram, sem apoio, os desafios pedagógicos e a ausência do desempenho escolar de alunos, por conta dessa questão.

A última dimensão, está no terceiro grande desafio da escola apontado pelos diretores, a **ausência de aprendizagens dos alunos**, devido às suas condições sociais. Nas respostas dos diretores, também, aparecem conceitos como dificuldades ou defasagens de aprendizagens de estudantes. Segundo Charlot (2000), a aprendizagem do aluno é um **saber-objeto**, e a principal função da escola, mas se não ocorre o ensino e a aprendizagem com êxito, significa que a relação saber-objeto também não acontece.

Ao analisar a qualidade de ensino, por regiões, verifica-se que: os diretores da região norte atribuem as dificuldades aos professores, à falta de inovação, o entendimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os hábitos de estudo dos alunos; os da região centro-oeste também conferem aos docentes, mas pela alta rotatividade e pelo absenteísmo (adoecimento dos servidores, estafa, falta de incentivo etc.); os da região sudeste entendem que a ausência de amor próprio do professor; a falta de sintonia entre ações governamentais e a comunidade e as melhorias nas condições de trabalho são os grandes impasses; e, os da região sul indicam a imaturidade dos alunos; escola multisseriada e falta de autonomia para os educadores.

Poucas são as diferenças entre as regiões brasileiras, mas a culpabilização pelo fracasso escolar acaba por não ser somente do aluno, uma

novidade até então não vista em estudos anteriores, percebe-se o reconhecimento da responsabilidade da escola na ausência da qualidade de ensino – apesar de, ainda ser uma visão voltada apenas para o desempenho do professor, não incluindo a responsabilidade da gestão escolar.

Geralmente, quando se buscava priorizar os desafios da escola, o que se escutava das escolas eram as diversas “culpas”: da sociedade, do governo, da economia, da família, do aluno etc. Destaca-se, neste texto, que essas são legítimas, mas, é interessante como a escola e seus educadores não entravam nesta perspectiva de análise.

Diferentemente, este estudo evidenciou alguns pontos relacionados ao absentismo docente, a falta de formação continuada e de autonomia e, até mesmo, ausência de amor próprio. Igualmente as respostas anteriores, é um não saber-objeto, isto é, o diretor escolar não compreende e não vê perspectivas de realizar melhorias no ensino e na aprendizagem dos alunos.

As três categorias elaboradas segundo as respostas dos diretores – dos principais desafios, com base na RcS, é percebida, na verdade, por um “não saber”, algo que geralmente não faz parte das reflexões sobre desafios da escola: afinal de contas, o que eu não sei? Quais são os meus “não saberes”? A ausência de reflexões sobre essas questões faz com que os diretores e educadores, em geral, fiquem “reinventando a roda”, isto é, não se apercebam dos verdadeiros desafios e muito menos das suas soluções.

O que os diretores relataram em suas respostas é que os desafios acontecem por conta de questões externas à escola, como: a não participação dos familiares, a falta de infraestrutura da escola, o fato dos alunos não aprenderem de forma padronizada e atendendo a sociedade. Uma perspectiva apreendida pela educação regulatória e gerencialista do Brasil, um sistema capitalista com tendências a pensar gestão escolar como se fosse administração de empresa, isto é, alguém tem que se responsabilizar ou ser culpado pelo fracasso escolar.

Ao contrário disso, para haver mudanças neste quadro, a educação brasileira precisa de formação continuada, de apoiar diretores no enfrentamento de seus desafios atuais. Baseados em Charlot (2000), ao refletir sobre uma sociologia do sujeito, pensar no diretor de escola é refletir sobre um ser humano, que é único, que tem uma história e a interpreta baseado em suas vivências, ocupa uma posição em uma sociedade e, também, é portador de desejos. O diretor, assim como qualquer sujeito, se produz e é produzido, é uma pessoa que está sendo confrontada com a necessidade de aprender e com a presença de novos desafios.

## Considerações finais

Neste texto, apresentou-se os resultados de uma pesquisa qualitativa com o objetivo compreender as Relações com o Saber (RcS) de diretores escolares que atribuem os principais desafios da escola contemporânea. A partir do questionário respondido por diretores em todas as regiões brasileiras, foi possível visualizar alguns aspectos convergentes e divergentes, o que se torna compreensível devido a dimensão territorial existente no país. A territorialidade continental do Brasil acarreta em um sistema de ensino diverso, que apresenta problemas significativos em diferentes segmentos da escola, por isso não tem

conseguido promover, por vezes, nem um padrão mínimo de qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Os diferentes desafios, apresentados pelas diversas regiões brasileiras, evidenciaram ora problemas semelhantes, mesmo com a dimensão territorial do país, e ora a existência de particularidades originadas do local em que se estava inserida a instituição escolar. As adversidades revelaram fragilidades “escondidas” por trás de desafios latentes que são comuns a todas as regiões (ou a grande maioria) e, que muitas vezes, acabam por ficar em segundo plano, ou mesmo, a posteriori para serem resolvidas.

Apontar e atribuir culpados, a insistência desses diretores em declarar culpa à terceiros, ajuda-os, de certa forma, a se esquivar de problemas que não conseguem resolver, isto é, da ausência de reflexão sobre os seus “não saberes”, mas isso tem acarretado em desmotivação dos educadores, em geral, afinal, o recado passado é: nada podemos fazer para mudar essa situação.

Diante desses elementos, a qualidade do ensino e da aprendizagem é inoperante, uma vez que processo que antecede o ensino e a aprendizagem são embargados por déficits estruturais seculares da escola e que perpassam todas as etapas de ensino.

Há que se ressaltar, que neste artigo não se atribui nenhum julgamento aos diretores e/ou qualquer profissional que atuem na escola, entretanto, entende-se que existe um engessamento do cenário educacional, com práticas enraizadas no tradicionalismo, pautado em uma administração burocrática e gerencialista, que promove, então, uma educação regulatória e capitalista.

Acredita-se que os saberes relacional, prático e de objeto analisados a partir das respostas dos diretores, identificaram vários “não Saberes”, e estes devem ser repensados no cotidiano da escola. A partir de uma perspectiva de gestão democrática que abarque as necessidades do público atendido, com a busca pelo pertencimento da comunidade, com uma escuta ativa e mais diálogo etc., o diretor pode compreender a função da escola contemporânea. Um bom começo, seria admitir *o que não se sabe*, utilizar de sensibilidade e humildade para identificar e resolver os novos desafios da escola, preferencialmente, de forma coletiva.

## Referências

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João. **O estudo da escola**. Portugal: Porto, 1996. BRASIL. Constituição Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

CAMPOS, Anna Maria. Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, fev./abr. 1990.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. In: \_\_\_\_\_. Trad.: Bruno Magne. – Porto Alegre: Artes MédicasSul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização. Questões para a educação hoje**. In: \_\_\_\_\_. Artmed Editora S.A., Porto Alegre, 2005



DUARTE, Gedeão Paulino; CABRAL, Miqueias. Gestão educacional e qualidade de ensino: perspectiva de professores de uma escola pública da zona leste de Manaus sobre a característica da gestão educacional e a qualidade de ensino. **Semana Acadêmica Revista Científica**, v.1, p.1-16, 2017.

GIL, Natália de Lacerda. A quantificação da qualidade: algumas considerações sobre os índices de reprovação escolar no Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 23, n. 56, p. 184-209., jan-abr 2021.

JAKES, Francis. **De la signification**. Centro di Semiótica e Linguística French, 1987.

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. **Gestão da Educação Municipal** / Maria Cecília Luiz, Sandra Aparecida Riscal. -- Documento eletrônico -- São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança: curso da Sorbonne**, 1949-1952. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Gestão da qualidade: o desafio da contemporaneidade. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 215–216, 2013.

PINHO, José Antônio Gomes; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? **Rev. Adm. Pública.**, v..43, n.6, p. 1343-1368, Dez 2009.

POLÔNIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, Volume 9. Número 2 – pp. 303-312, 2005 Disponível em <https://www.scielo.br/pee/a/yLDq54PMBGp7WSM3TqyrDQz/> Acesso em 20/05/2023.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. In: Maria da Graça N. Mizukami & Aline Maria Rodrigues Reali (Orgs.), **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola** (p.74-98). São Carlos: EdUFSCar, 2002.

SCHERER, Suely; BRITO, Gláucia da Silva. Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades. **DOSSIÊ - Cultura digital e educação**, Educ. rev., 36, 2020.

VASQUEZ, Daniel Arias 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.