



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A RELAÇÃO COM O SABER NA MENTORIA DE DIRETORES ESCOLARES:
considerações a partir de uma formação prática**

RICARDO GAVIOLI DE OLIVEIRA

**São Carlos
2023**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A RELAÇÃO COM O SABER NA MENTORIA DE DIRETORES ESCOLARES:
considerações a partir de uma formação prática

RICARDO GAVIOLI DE OLIVEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Maria Cecília Luiz.

São Carlos
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Folha de aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Ricardo Gavioli de Oliveira, realizada em 24/11/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, Presidente / UFSCar

Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva / UFSCar

Profa. Dra. Adriana Fernandes Coimbra Marigo / UFSCar

Profa. Dra. Aline Cristina de Souza / UFMG

Profa. Dra. Denize da Silva Souza / UFS

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

*“A relação com o saber
é a relação de sentido
de um sujeito confrontado
com a necessidade de aprender”*

Bernard Charlot

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a minha orientadora, professora Dra. Maria Cecília Luiz, por acreditar na execução desta pesquisa e pela oportunidade de aprendizagem, desenvolvimento pessoal e acadêmico proporcionado.

Agradeço aos professores Dr. Flávio Caetano da Silva, Dra. Aline Cristina de Souza, Dra. Denize da Silva Souza e Dra. Adriana Fernandes Coimbra Marigo, pelas valiosas e consistentes contribuições no exame de qualificação e defesa. Seus apontamentos assertivos me auxiliaram sobremaneira na finalização deste trabalho.

A todos(as) os(as) professores(as) do PPGE (UFSCar) meu muito obrigado pelos saberes transmitidos.

Agradeço aos diretores de escolas (mentores e mentorados) das diversas regiões do país que participaram do grupo focal e viabilizaram o desenvolvimento com qualidade desta pesquisa.

A todos(as) colegas da formação em Mentoria de Diretores, muito obrigado pela troca de saberes durante todo o processo de aprendizagem.

Agradeço muito à minha família: minha mãe, meu pai, meus irmãos, minha filha, minha sogra, meu sogro, minhas cunhadas e concunhado, por me ensinarem, e constantemente reforçarem o que é amar, aceitar, respeitar e lutar. A minha querida companheira Camila Perez da Silva, pela atenção, carinho e paciência durante o desenvolvimento deste trabalho. Sem você nada disso seria possível.

RESUMO

A presente pesquisa teve início a partir de questões que originaram esta tese: a troca de experiência entre diretores possibilita a construção da relação com os Saberes (Charlot, 2000) sobre a gestão escolar? Uma mentoria de diretores pode, ou não promover a ruptura de modelos de formação tradicionalmente oferecidos a este público? Com essa problemática, surgiu o objetivo geral deste estudo, *compreender a relação com o saber submetida à prática da gestão escolar, a partir da identificação dos saberes e aprendizados que os diretores mentores e mentorados disseram ter produzido, em função da formação prática em mentoria de diretores*. E, os objetivos específicos: averiguar o que mobilizou os diretores em relação ao desejo de aprender e; elucidar como as atividades desenvolvidas durante a *Mentoria na Prática*, contribuíram para instigar rupturas em relação à perspectiva instrumental que prevalece nas orientações direcionadas a este público. O referencial teórico esteve pautado nas proposições analíticas de Bernard Charlot acerca da *Relação com o Saber* (RcS). De cunho qualitativo, buscou-se compreender a relação com o saber submetida à prática da gestão escolar, a partir da identificação dos saberes e aprendizados que diretores disseram ter produzido, em função de uma formação. A parte empírica da pesquisa consistiu na realização de dois grupos focais como instrumentos metodológicos de coleta de dados: um com diretores mentores e outro com diretores mentorados, pertencentes às cinco regiões brasileiras que fizeram parte da formação em *Mentoria na Prática*, ocorrido entre agosto de 2021 e junho de 2022. Esta formação foi desenvolvida pelo Grupo de estudos e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em parceria com a Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Os dados evidenciaram duas constelações de análise: 1) *Relação de aprendizagem mútua entre diretores mentores e mentorados* e 2) *Contribuições da mentoria para o enfrentamento dos desafios na escola*. Os resultados revelaram que a relação com o saber submetida à gestão escolar, demanda dos diretores um complexo processo de mediação, face à necessidade de mobilizar a comunidade em prol do desenvolvimento de atividades colaborativas que favoreçam a organização da escola, ampliando seu grau de autonomia e possibilitando a democratização de sua gestão. A identificação dos saberes apreendidos pelos diretores, revelou novas estratégias profissionais de enfrentamento de desafios e problemas identificados no cotidiano escolar, contribuindo para minimizar a sensação de isolamento e insegurança mediante o exercício da função. Isto só foi possível, em virtude da metodologia de formação da *Mentoria na Prática*, que instigou o estabelecimento de uma nova relação entre estes diretores, a partir da qual, eles puderam realizar a troca sistematizada de saberes e experiências, o que favoreceu o rompimento com a lógica meramente técnica e burocratizante de orientação tradicionalmente direcionada a este público.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar; Relação com o Saber; Mentoria de Diretores Escolares.

ABSTRACT

The present research originated from reflections on some questions that originated this thesis: does the exchange of experience between principals enable the construction of the relationship with the Knowledge (Charlot, 2000) about school management? Can a mentoring of directors or not promote the rupture of training models traditionally offered to this public? With this problem, the general objective of this study emerged, to understand the relationship with knowledge submitted to the practice of school management, from the identification of the knowledge and learning that the mentoring principals and mentees said they had produced, due to the practical training in mentoring of principals. And, the specific objectives: to ascertain what mobilized the directors in relation to the desire to learn and; elucidate how the activities developed during Mentoring in Practice contributed to instigate ruptures in relation to the instrumental perspective that prevails in the guidelines directed to this audience. The theoretical framework was based on Bernard Charlot's analytical propositions about the Relationship with Knowledge (RcS). Of a qualitative nature, we sought to understand the relationship with knowledge submitted to the practice of school management, based on the identification of the knowledge and learning that principals said they had produced, as a result of training. The empirical part of the research consisted of conducting two focus groups as methodological instruments for data collection: one with mentoring directors and the other with mentored directors, belonging to the five Brazilian regions that were part of the training in Mentoring in Practice, which took place between August 2021 and June 2022. This training was developed by the Study and Research Group on Education, Subjectivity and Culture (GEPESC) of the Federal University of São Carlos (UFSCar), in partnership with the Secretariat of Basic Education of the Ministry of Education (SEB/MEC). The data showed two constellations of analysis: 1) Mutual learning relationship between principals, mentors and mentees and 2) Contributions of mentoring to coping with challenges in the school. The results revealed that the relationship with knowledge submitted to school management demands from principals a complex mediation process, in view of the need to mobilize the community in favor of the development of collaborative activities that favor the organization of the school, expanding its degree of autonomy and enabling the democratization of its management. The identification of the knowledge learned by the principals revealed new professional strategies to cope with challenges and problems identified in the school routine, contributing to minimize the feeling of isolation and insecurity through the exercise of the function. This was only possible due to the training methodology of Mentoring in Practice, which instigated the establishment of a new relationship between these directors, from which they were able to carry out the systematized exchange of knowledge and experiences among peers, which favored the rupture with the merely technical and bureaucratizing logic of guidance traditionally directed to this audience.

KEYWORDS: School Management; Relationship with Knowledge; Mentoring of School Principals.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. A relação com o saber.....	49
Figura 2. Processo de construção de sentido segundo Charlot.....	54
Figura 3. Equação pedagógica fundamental.....	55
Figura 4. Processo de hominização, singularização e socialização segundo Charlot.....	58
Figura 5. Suportes organizacionais para uma gestão escolar eficaz.....	66
Figura 6. Esquema triangular da atividade mediada de Vygotsky.....	67
Figura 7. Esquema triangular de atividade mediada do diretor de escola.....	68
Figura 8. Estratégias metodológicas de sensibilização na mentoria.....	73
Figura 9. Detalhamento da formação em mentoria de diretores.....	87
Figura 10. Estrutura da criação do conhecimento nos grupos focais.....	94
Figura 11. Pontos positivos destacados pelos diretores mentores e mentorados.....	132
Figura 12. Pontos negativos destacados pelos diretores mentores e mentorados.....	134

LISTA DE INFOGRÁFICOS

Infográfico 1. Gestão da escola pública no Brasil.....	27
Infográfico 2. Aspectos da liderança educacional bem-sucedida.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Modificações do conceito da relação com o saber.....	48
Quadro 2. Aprendizagens dos diretores mentores na Constelação 1.....	102
Quadro 3. Aprendizagens dos diretores mentorados na Constelação 1.....	107
Quadro 4. Aprendizagens dos diretores mentores na Constelação 2.....	114
Quadro 5. Aprendizagens dos diretores mentorados na Constelação 2.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Mapeamento de trabalhos científicos sobre mentoria de diretores.....	91
Tabela 2. Temáticas emergentes na Constelação 1.....	97
Tabela 3. Temáticas emergentes na Constelação 2.....	97

LISTA DE SIGLAS

ATT	Apoio Técnico Teórico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEPESC	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Subjetividade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEDE	Instituto de Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da EducaçãoMG Mudança na Gestão
MP	Mentoria na Prática
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PPP	Projeto Político Pedagógico
RcS	Relação com o Saber
SB	Saberes dos Diretores
SD	Sentido dos Diretores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEB/MEC	Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação
SEE/SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
INTRODUÇÃO.....	20
SEÇÃO 1. PRESSUPOSTOS ANALÍTICOS DE BERNARD CHARLOT	37
1.1. A teoria da Relação com o Saber	42
1.2. Mobilização, atividade e sentido	50
1.3. Figuras do Aprender	57
SEÇÃO 2. GESTÃO ESCOLAR E A MENTORIA DE DIRETORES.....	63
2.1. A troca entre diretores de escola	63
2.2. Conceitos sobre a Formação em Mentoria de diretores.....	72
SEÇÃO 3. METODOLOGIA DA PESQUISA	86
3.1. O universo da pesquisa	87
3.2. Levantamento bibliográfico sobre a temática.....	90
3.3. Coleta de dados empíricos.....	92
3.4. Organização dos dados coletados.....	95
SEÇÃO 4. OS SENTIDOS PERCEBIDOS NA RELAÇÃO ENTRE DIRETORES MENTORES E MENTORADOS.....	98
4.1. Constelação 1: Relação de aprendizagem mútua entre diretores mentores e mentorados	100
4.2. Constelação 2: Contribuições da mentoria para o enfrentamento dos desafios na escola.....	113
4.3. Pontos positivos e negativos.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICE – PLANOS DE MENTORIA.....	153

APRESENTAÇÃO¹

Durante minha trajetória profissional, tive a oportunidade de atuar como diretor de escola e como formador de professores, em diferentes instituições públicas educativas (estaduais e municipais), cujas experiências e estudos proporcionaram aprendizados práticos, teóricos e relacionais essenciais para minha formação. Motivado por estas experiências, me senti mobilizado a desenvolver esta pesquisa.

No período em que atuei como formador de gestores escolares (Diretores, Coordenadores Pedagógicos e Vice-diretores), na função de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP), em uma Diretoria de Ensino da rede pública estadual do interior do estado de São Paulo, percebi o quanto as formações continuadas oferecidas a este público apresentam um teor essencialmente gerencialista, com foco na transmissão de orientações técnicas pontuais, voltadas quase que exclusivamente, para demandas externas da escola, sem nenhuma correlação com a cultura local.

Tais formações, visavam o repasse de informações sobre o preenchimento de formulários e orientações relacionados principalmente ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e ao SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), assim como, para o desenvolvimento de projetos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), o que mantinha em segundo plano, as especificidades pedagógicas internas das escolas, impelindo os gestores a priorizarem o mero cumprimento de tarefas burocráticas, com prazos bastante limitados de execução, o que os impossibilitava de realizar um diálogo orgânico com a comunidade.

Além disso, também atuei como diretor de uma instituição pública municipal localizada no interior do estado de São Paulo, que ofertava o Ensino Fundamental – Anos Finais e a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Neste período, experienciei diferentes dilemas relacionados à complexidade que envolve a organização da rotina escolar, principalmente para o diretor, e como isso demanda habilidades específicas de comunicação, gerenciamento de recursos financeiros, de relacionamentos interpessoais, a organização

¹ Optou-se por utilizar os termos "diretor" e "professor" e seus respectivos plurais de forma inclusiva, para se referir a homens e mulheres.

pedagógica e de material da escola como, por exemplo, o controle da alimentação, segurança, aquisição de produtos de limpeza, dentre outras demandas, sobre os quais eu possuía pouca ou quase nenhuma experiência, o que me obrigou a produzir *saberes* inéditos e complexos, de maneira solitária e com quase nenhum apoio da secretaria de educação.

A partir destas experiências, compreendi a necessidade de repensar as formações ofertadas a este público, a fim de que os diretores pudessem se sentir efetivamente preparados para enfrentar as demandas organizacionais das escolas nas quais atuam, respeitando, principalmente, as características próprias da cultura local.

Como ressalta Libâneo (2004, p. 100),

A escola é uma unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e operam por meio de estruturas e processos organizativos próprios [e] suas condições físicas e materiais devem representar meios para a efetivação de seu principal objetivo: o ensino e a Aprendizagem.

Mas, foi com a minha inserção, em 2020, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que me senti ainda mais mobilizado a estudar as lacunas inerentes ao processo de formação de gestores escolares no Brasil, assim como, a compreender a ausência de políticas públicas voltadas para esta finalidade em âmbito nacional.

Como pesquisador e membro do GEPESC, tive oportunidade de fazer parte da pesquisa maior denominada *Metodologia e Formação em Mentoria de Diretores Escolares: cultura colaborativa e a relação com o Saber*, projeto aprovado pela Plataforma Brasil com o nº 081702/2022, entre março de 2021 e junho de 2022, fruto da parceria entre a UFSCar, sob coordenação da Profa. Dra. Maria Cecília Luiz do Departamento de Educação e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Este projeto base, tornou-se um grande guarda-chuva e seus dados deram origem a outras investigações, inclusive esta tese.

A parceria SEB/MEC e UFSCar concretizou duas formações diferentes, com o mesmo público-alvo: diretores e técnicos de Secretarias Estaduais. A primeira, uma “**Formação em Mentoria de Diretores**”, consolidada em três

meses, onde participaram apenas dez diretores mentores (um de cada estado federativo) e dez técnicos de secretarias de educação, dos mesmos estados. A segunda formação foi denominada “**Mentoria na Prática**”, efetivada em dez meses, onde participaram os dez diretores mentores (anteriores) e mais os 120 diretores mentorados, pois para cada diretor mentor, foram selecionados quatro diretores mentorados, com objetivo de concretizar na prática a Mentoria de diretores após a formação.

A SEB/MEC em conjunto com o GEPESC/UFSCar atribuíram critérios de seleção e escolheram dez estados com foco no princípio da impessoalidade, conforme descreve Luiz et.al. (2023):

a consideração pelas diferenças e especificidades de um país amplamente híbrido cultural e socialmente, com características econômicas altamente díspares; a proporção em relação à quantidade de estados selecionados por região: dois estados da região Norte; três estados da região Nordeste; dois estados da região Centro-Oeste; dois estados da região Sudeste; e um estado da região Sul; e, o histórico de rendimento acadêmico dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, entre os anos de 2005 e 2017, obtidos a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Luiz et.al., 2023, p.7.)

A partir desses critérios, os estados selecionados para participarem, foram: Pará e Rondônia, da região Norte; Ceará, Pernambuco e Rio Grande do Norte, da região Nordeste; Mato Grosso e Goiás, da região Centro-Oeste; Rio de Janeiro e São Paulo, da região Sudeste; e, Santa Catarina, da região Sul.

As temáticas formativas, para ambas as formações, foram elaboradas a partir da aplicação de um questionário aberto para 150 mil escolas cadastradas no PDDE Interativo, no ano de 2020. O questionário continha perguntas sobre os principais desafios vivenciados pelos diretores de escola. Foram obtidas 1.372 respostas (SOUZA, 2022), a partir das quais, foi possível identificar, as principais demandas formativas deste público, que serviram de base para o desenvolvimento de uma metodologia para as formações.

Durante o período das duas formações, como membro do GEPESC tive a oportunidade de atuar como Apoio Técnico Teórico (ATT) e acompanhar mais de perto as ações desenvolvidas pelos diretores mentores e mentorados do estado do Mato Grosso, na região centro-oeste. Assim, pude vivenciar, em conjunto com estes diretores, as possibilidades desta formação no que se refere a ajuda no

enfrentamento de problemáticas das instituições de ensino, além de observar como uma formação é capaz de instigar o debate sobre soluções coletivas acerca dos fatores que comprometem o bom funcionamento das escolas.

Desta participação, refleti sobre algumas questões que originaram esta tese, com os seguintes questionamentos: a relação entre diretores mentores e mentorados instaurada a partir da *Mentoria na Prática*, possibilitou a construção de novos saberes sobre a gestão escolar? Promoveu, ou não, ruptura com os modelos de formação tradicionalmente oferecidos a este público?

Com essa problemática, surgiu o objetivo geral, *compreender a relação com o saber submetida à prática da gestão escolar, a partir da identificação dos saberes e aprendizados que os diretores mentores e mentorados disseram ter produzido, em função da formação prática em mentoria de diretores*. E, os objetivos específicos: averiguar o que mobilizou os diretores em relação ao desejo de aprender e; elucidar como as atividades desenvolvidas durante a *Mentoria na Prática*, contribuíram para instigar rupturas em relação à perspectiva instrumental que prevalece nas orientações direcionadas a este público.

A sistematização e o compartilhamento de conhecimentos e vivências decorrentes desta metodologia de formação, apresentou significativo potencial para contribuir com a preparação mais eficiente destes diretores, com vistas a uma gestão escolar que dialogue com a complexidade da realidade que os envolvem.

Desta maneira, os estudos sobre a gestão escolar, me instigaram a aprofundar o tema, e compreender mais sobre formações continuadas oferecidas a este público, com a preocupação principal de permitir que tanto a formação quanto a função do diretor não sejam reduzidas ao mero cumprimento de tarefas vindas de cima para baixo.

É certo que muitos são os desafios a se enfrentar neste sentido, sobretudo, em um país com múltiplas realidades culturais e sociais como o Brasil. Todavia, refletir sobre esta temática a partir desta experiência, tendo como base as proposições teóricas de Bernard Charlot sobre a *relação com o saber*, me mobilizou a repensar sobre a necessidade de instaurar processos formativos mais orgânicos, a fim de que a escola possa se tornar efetivamente o espaço no qual as desigualdades sociais são de fato combatidas, e não reproduzidas, permitindo assim, a transformação do *status quo*, na prática.

INTRODUÇÃO

Conforme o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394 de 1996, a educação abrange “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. É, portanto, um processo que consiste no “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente nos homens” (Saviani, 2003, p. 13).

É por meio da educação que o ser humano constrói seu próprio ambiente, o que significa dizer, que ele constrói sua própria cultura, estabelecendo normas e valores que alteram significativamente as relações sociais que vão sendo constituídas ao longo de sua história, pois envolve aspectos valorativos, culturais, políticos e econômicos que permeiam a vida de maneira concreta: é um complexo processo de formação humana, no qual os seres humanos são constituídos como humanos; um processo histórico e social de tornar humanos os seres humanos (Saviani, 2003).

Isso significa que o ser humano nasce, e somente se torna humano a partir do que constrói em seu intelecto e na relação com os outros e consigo mesmo, e não a partir do que recebe como herança, especialmente porque não se transmite um saber como herança (Charlot, 2000).

A educação é, portanto, uma prática social situada em uma realidade específica, que se relaciona a uma determinada concepção de mundo, em consonância com as ideias de uma dada sociedade e de seu momento histórico. E, embora seja um processo constante na história de todas as sociedades, não se concretiza da mesma forma em todos os tempos e lugares, pois está vinculada ao projeto de ser humano e de sociedade que se quer ver emergir.

Há, pois, duas características fundamentais do ato educativo intencional: primeiro, a de ser uma atividade humana intencional; segundo, a de ser uma prática social. No primeiro caso, sendo a educação uma relação de influências entre pessoas, há sempre uma intervenção voltada para fins desejáveis do processo de formação, conforme opções do educador quanto à concepção de homem e sociedade, ou seja, há sempre uma intencionalidade educativa, implicando escolhas, valores, compromissos éticos. No

segundo caso, a educação é um fenômeno social, ou melhor, uma prática social que só pode ser compreendida no quadro do funcionamento geral da sociedade da qual faz parte. Isso quer dizer que as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinadas a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais (Libâneo, 2001, p. 09).

A modernidade, com seu modo de organização da vida social próprio da sociedade capitalista, demandou o surgimento de uma instituição específica que se responsabilizasse pelo processo educativo dos sujeitos. Foi neste contexto que surgiu a escola: uma instituição central no processo de formação humana em âmbito individual e social. O modo como a escola se organiza, os saberes que privilegia e a linguagem que valoriza estão intrinsecamente sintonizados com a cultura e a organização sociopolítica de seu tempo (Tozoni-Reis, 2010).

Ao longo do século XIX, em paralelo com a emergência de novos modos de governo e a afirmação dos Estados-Nação, a escola transformou-se em um elemento central do processo de invenção de uma cidadania nacional. Isto significa dizer que a educação desenvolvida no interior da instituição social escolar está relacionada diretamente aos valores, ideologias e intenções de diferentes grupos que disputam seu lugar na hierarquia social. Ou seja, a escola não é uma instituição neutra e tem como função contribuir para disseminar uma educação pautada na diversidade e na pluralidade de formas de viver, pensar e sentir, a fim de cultivar a originalidade própria das diferenças individuais como expressão genuína da riqueza da comunidade humana e da tolerância social (Nóvoa, 1994).

A definição dos objetivos e funções da escola passam obrigatoriamente por orientações políticas e diretrizes educacionais, que incidem diretamente em seu projeto pedagógico, no currículo, nas formas de organização de sua gestão, na formação continuada, nas dinâmicas de sala de aula, nas formas de avaliação etc. (Libâneo, 2016).

Marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, foram fundamentais para estimular o processo de democratização da gestão escolar, alterando suas formas de organização. A partir deles, foi instituída a gestão democrática do ensino público como princípio, o que significou um importante avanço em termos da

reorganização dos sistemas de ensino no país.

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes; Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (Brasil, LDB nº 9394/96).

A partir de então, as instituições de ensino passam a ter o direito de elaborar sua própria proposta pedagógica, contando com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Assim, cada rede de ensino passou a poder redefinir, a partir de suas especificidades, a maneira de materializar tais princípios, ensejando um conjunto de experiências participativas que deram novos contornos às formas de fazer a gestão da escola pública.

Considerados em sua totalidade, os diversos dispositivos constitucionais e legais procuram assegurar a gestão democrática das escolas públicas, por meio da participação da coletividade escolar na elaboração da proposta pedagógica e da sua articulação com as famílias e a comunidade. Com base nos fundamentos introduzidos pela legislação, constatou-se que a gestão democrática das escolas deveria ter um papel central nas relações escolares e na elaboração de um Projeto Pedagógico. Esse projeto pedagógico deveria ser um instrumento de mudança nas relações de poder escolares e por isso deveria ser compreendido como um instrumento político de ação. E, por esse motivo, o projeto não deve ser considerado apenas como pedagógico, mas a compreensão da ação pedagógica deve ser fundamentada em uma concepção política democrática da organização escolar (Luiz et.al., 2021, p. 222).

Estas novas demandas tiveram como foco, a integração e aglutinação dos sujeitos em torno de metas e valores comuns, o que contribuiu para iniciar um processo de estabelecimento de uma cultura colaborativa, capaz de instituir novos modelos de participação:

O trabalho colaborativo requer a construção progressiva de um conhecimento que seja capaz de fazer operar, na prática, novos modelos de participação na vida institucional. Com isso, **o trabalho colaborativo fundamenta-se na suposição de que os sujeitos aprendem melhor quando interagem com os colegas**

e se relacionam, oportunizando novas ideias e conhecimentos com características de compartilhamentos.

Nesse modelo de trabalho ocorre um processo de nova construção do conhecimento, em que os saberes e as experiências dos membros do grupo são retroalimentados, discutidos e reformulados, gerando, assim, novas propostas de melhoria (Luiz et.al., 2021, p. 50, grifo nosso).

O fato é que, quanto maior o senso de pertencimento dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, maior o grau de comprometimento e a efetividade do trabalho desenvolvido (Kouzes; Posner, 2009).

Atualmente, a escola pública brasileira comporta um imenso desafio: dar um novo significado à educação e acolher qualitativamente os estudantes, oferecendo-lhes subsídios para fazer a diferença em uma sociedade imersa em desigualdades e injustiças.

Neste contexto, os processos de implementação de políticas públicas são essenciais para contribuir para a garantia do acesso e permanência dos sujeitos na escola, tendo em vista a garantia da educação enquanto direito humano inalienável. Todavia, para que a escola seja reconhecida pela comunidade como uma instituição educativa a serviço de todos, é fundamental respeitar a diversidade e a pluralidade de saberes dos sujeitos que nela convivem, tendo em vista a erradicação de práticas excludentes e monoculturalistas frequentemente disseminadas em seu interior.

A escola sempre teve dificuldade para lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas, constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (Moreira; Candau, 2003, p. 161).

A escola necessita tornar-se um espaço de crítica em prol da construção de um saber mais significativo, assumindo sua força social e política, em prol da superação da ordem social excludente instaurada, o que requer novas maneiras de organizar o espaço, o tempo, as atividades e as relações sociais a ela inerente. É urgente a necessidade de a escola possibilitar a vivência de práticas que induzam à solidariedade, à colaboração e à experimentação compartilhada, estimulando a criação de um outro tipo de relação com o conhecimento e a cultura. É, portanto, na *práxis* da gestão educacional inclusiva, que se

vislumbram novas formas de organização do trabalho pedagógico e administrativo na escola, face à superação de seus problemas crônicos (Freitas, 2012).

Por este motivo, a gestão democrática da escola pública representa uma “construção social que não dispensa a análise dos contextos históricos, dos projetos políticos e da correlação de forças” (Lima, 2014, p. 1069). Ela só se concretiza na e pela ação:

[...] a gestão democrática, como elemento fundante das políticas educacionais, constituiria um processo que permitiria que os demais dispositivos constitucionais tivessem efetividade. Por meio da gestão democrática seria possível a garantia da educação, da permanência na escola, do livre-arbítrio de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, da arte e do saber, bem como do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. A gestão democrática caracteriza-se, ainda, como um instrumento para a garantia do padrão e da qualidade do ensino (Riscal, 2021, p. 220-221).

Assim, se por um lado, houve um incentivo à reflexão e ao debate com vistas à regulamentação deste princípio de forma não padronizada, por outro lado, a falta de orientação prática dificultou o processo de democratização da gestão escolar. Afinal, ainda coexiste no país, uma dupla perspectiva de gestão educacional: uma com formato democrático nos termos da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, que inclui a ampliação de instâncias de democracia representativa e participativa nas redes de ensino; e outra, pautada apenas na eficiência e eficácia de seus resultados, centrada em orientações meramente tecnocráticas.

Como destaca Ferreira (2001), a gestão democrática da educação é hoje um valor consagrado, embora ainda não totalmente incorporado à prática social educacional. Para além de sua implementação legal, deve haver o envolvimento ativo da comunidade, com vistas à definição coletiva da cultura organizacional da escola, com respeito à cultura local. Assim,

Não adianta somente instaurar nas escolas, colegiados e grupos com a possibilidade de participação da comunidade escolar e externa, antes, faz-necessário que o coletivo da instituição acredite na importância de se fortalecer práticas de deliberação coletiva (Luiz; Gomes, 2014, p. 24).

As relações político-administrativo-pedagógicas da escola constituem um esforço coletivo, com vistas à aprendizagem e a participação ativa dos sujeitos no processo de construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Enquanto recurso de formação para a cidadania, a gestão democrática depende de circunstâncias relacionais que envolvem negociação e compartilhamento de responsabilidades. Desta forma, as mudanças nas relações internas da escola demandam uma gestão voltada para a comunhão de propósitos comuns e a reflexão colaborativa sobre aquilo que se quer, criando assim, uma identidade que reflita os anseios de toda a comunidade. As escolas que se organizam a partir de princípios democráticos, são aquelas na qual os sujeitos compreendem a força da conquista de sua autonomia para o exercício efetivo da cidadania.

Todavia, a autonomia da escola somente é conquistada à medida que os sujeitos estabelecem entre si relações mais coletivas e colaborativas, em contraposição das relações autoritárias e competitivas. Quanto maior o nível de construção coletiva da essência educativa da escola, menores serão as interferências de determinações advindas de fora. Daí a importância de não interpretar as diretrizes educacionais como determinações inquestionáveis dos sistemas de ensino. Mas sim, como objetos de reflexão permanente, sobre as quais faz-se necessário desenvolver uma análise crítica (Silva Junior, 2013).

A autonomia das instituições de ensino, diz respeito, diretamente, à criação de novas relações sociais, pautadas no respeito à diferença e no estabelecimento de parcerias (Gadotti; Romão, 2001).

Neste contexto, os gestores escolares, mais especificamente o diretor de escola, representa uma figura central para incentivar a mobilização de toda a comunidade - estudantes, professores, pais/responsáveis, funcionários, supervisores escolares e colaboradores em geral -, em prol da superação de desafios e do estabelecimento de metas e ações que visem a horizontalização das relações interpessoais e a implementação de uma cultura efetivamente colaborativa.

A coordenação é um aspecto da direção [e] significa a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir os objetivos. **Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas** (Libâneo, 2004, p.179, grifo nosso).

Neste contexto, a atuação do diretor é salutar para proporcionar um clima organizacional favorável, com vistas à obtenção de melhores resultados em todos os sentidos na escola (Colombo, 2001).

Estabelecer um clima organizacional motivador não se restringe apenas à eliminação de conflitos, mas sim, à busca por novas formas de gerir a escola, o que demanda uma atuação integradora, colaborando, assim, para a definição coletiva da identidade educacional da instituição (Dewes, 2007).

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (Lück, 2009, p. 23).

Um diretor escolar que orienta suas ações a partir de uma perspectiva democrática de gestão, exerce sua função tendo como horizonte o lado humano da comunidade, o que significa que suas ações consideram os sentimentos e a diversidade de pensamentos.

No entanto, as constantes mudanças decorrentes das trocas de administração pública, assim como a maneira como os diretores são escolhidos no Brasil², provocam uma preocupante descontinuidade nos trabalhos e contribuem para a ampliação de suas responsabilidades de forma intensa, o que acaba por comprometer o exercício de sua liderança e a conquista do apoio da comunidade.

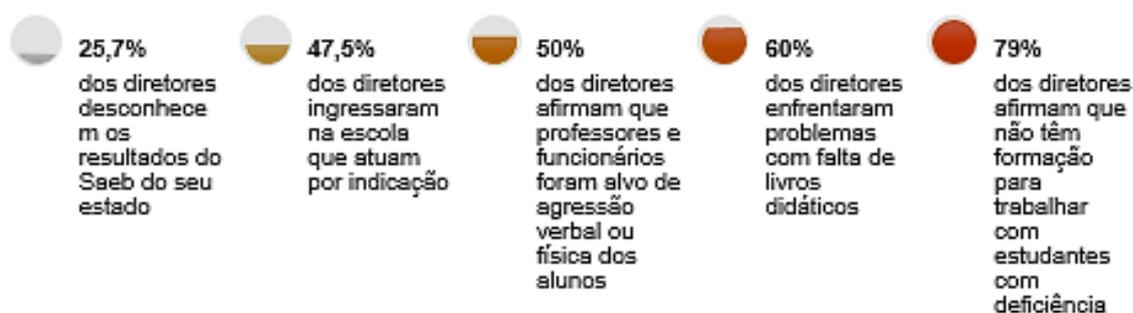
Os dados de 2019 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) revelam que 69,5% das cidades brasileiras adotam a indicação política como principal critério para a escolha de diretores de escola. Isso significa que esta função é majoritariamente desempenhada por um funcionário público, vinculado à União, estado ou município, que é investido deste cargo para fazer a interlocução entre as demandas externas e internas da escola, com foco na projeção político-partidária daqueles que os escolheram e não necessariamente

² Segundo Lima (2021, p. 9), no Brasil, “o acesso ao cargo e provimento do diretor se constituiu historicamente através de quatro mecanismos, ainda vigentes nos entes federativos: indicação (precedida ou não de lista tríplice), concurso público, eleição ou consulta (integrando voto direto da comunidade escolar) e modalidades mistas ou híbridas (incorporando critérios técnicos e participação da comunidade escolar)”.

nas necessidades latentes da escola. Desta forma, cabe a este profissional desempenhar um complexo papel: o de representante da administração pública e, ao mesmo tempo, de representante da comunidade escolar, o que pressupõe uma mediação altamente desafiadora em função das contradições a ela inerentes.

Ademais, ressalta-se que este profissional enfrenta, em diferentes contextos, condições verdadeiramente insalubres de trabalho, sobretudo se consideradas as situações de violência as quais são expostos. Para elucidar esta realidade, os dados de uma pesquisa realizada em 2017 pelo *Instituto de Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional* (IEDE), sistematizou informações coletadas a partir das respostas do questionário do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), a fim de evidenciar as condições de trabalho relacionadas à gestão das escolas públicas no Brasil:

Infográfico 1. Gestão da escola pública no Brasil.



Fonte: Adaptado do IEDE, 2017.

Os dados preocupam. Para além do quantitativo de 50% referente ao enfrentamento de situações de violência verbal ou física que acomete estes profissionais, 79% dos diretores afirmam não possuir formação para trabalhar com deficientes, o que indica que a grande maioria não está preparada para lidar com problemáticas inerentes ao seu cotidiano de trabalho.

Todavia, se em 2017 este cenário já representava um fator preocupante, após a pandemia da COVID-19, a realidade tem se mostrado cada vez mais desafiadora. Pesquisas recentes indicam que, para além de problemas de motivação dos estudantes, as escolas têm se deparado com uma ampliação exponencial do índice de violência:

Em São Paulo, os dados assustam. Só nos primeiros meses de aula, foram registrados mais de 4 mil casos de agressões físicas nas escolas – uma média de 108 ocorrências por dia e um aumento de quase 50% em relação a 2019, quando os jovens estavam na escola. Houve aumento também das ameaças: de 52%. No Distrito Federal, não é diferente. A psicóloga Neuza Maria atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. E, neste ano, os atendimentos mais que dobraram. De janeiro a abril, foram 68. No mesmo período do ano passado, foram 31 atendimentos. Antes da pandemia, eram 19. Segundo Neuza, todos tentaram suicídio e a automutilação. Neste mês, em uma escola de Recife, 26 alunos tiveram uma crise enquanto faziam prova e foram parar no hospital (CBN, 15/04/2022).

Mediante este contexto, as secretarias de educação precisam lidar com um difícil desafio: oferecer aos diretores uma formação que contribua para o atendimento das reais demandas das instituições de ensino.

A própria questão da formação para o exercício da gestão escolar em si, já representa uma problemática de difícil solução. Isso porque, conforme o artigo 64, da LDB 9394, de 1996, tal formação deve ser realizada em cursos de graduação de Pedagogia, ou em cursos de pós-graduação:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (LDB, 9394/96).

Ocorre que, conforme o Censo Escolar de 2021, apenas 10% dos diretores em atividades no Brasil possuem formação específica para a função, o que inclui cursos de curta duração de no máximo 80h que não oferecem subsídios teóricos e/ou práticos mínimos para a atuação na função.

Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (Nóvoa, 1995, p.25).

O percurso formativo do diretor de escola evidencia, portanto, lacunas nas políticas públicas que contribuem para a disseminação de cursos superficiais e aligeirados, que privilegiam orientações técnicas voltadas para a melhoria de resultados obtidos em avaliações externas, e não a conquista da autonomia

efetiva das escolas. Isto faz com que tais formações, permaneçam sob a lógica de organização neoliberal, cujo pretexto é garantir a redução de custos e a redefinição dos gastos públicos, provocando a padronização de procedimentos que fazem com que o tripé financeiro, administrativo e pedagógico das escolas, ora esteja centrado em instâncias extraescolares, ora rompido em seu núcleo central (Peroni, 2012).

Em função desta realidade, são comuns os relatos de diretores que afirmam se sentirem despreparados e solitários, e que uma das poucas maneiras que encontram para aliviar esta sensação, são os encontros informais entre pares, que representam importantes momentos de socialização de angústias e dilemas, mas principalmente, importantes momentos de compartilhamento de soluções para os problemas reais por eles enfrentados:

Quando relembro minha trajetória, **penso em todo o aprendizado que conquistei através das trocas** – não só como gestora, mas também como docente [...]. Foi, a partir da recordação desses compartilhamentos múltiplos de vivências, que fiquei pensando...**imagine se nós gestores, pudéssemos trocar experiências e com isso enriquecermos ainda mais o nosso processo de gestão?**³

Mediante tais colocações, questiona-se: como as formações ofertadas a estes profissionais podem, ao mesmo tempo, respeitar as especificidades da cultura local e contribuir para romper com a lógica padronizadora e burocratizante de organização da gestão das escolas públicas no Brasil?

Considerando esta necessidade, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), juntamente com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), desenvolveram, como já foi dito na apresentação desta tese, duas formações.

Tendo em vista esta iniciativa, a presente pesquisa tomou como objeto de investigação, os saberes produzidos pelos diretores mentores e mentorados, a partir da relação estabelecida entre eles, durante o período de formação intitulado *Mentoria na Prática*, que ocorreu entre agosto de 2021 e junho de 2022,

³ Depoimento da professora Marluca Brandão, diretora desde 2016 da EMEIEF Boa Vista do Sul, localizada em Marataízes-ES, em entrevista concedida à *Revista Nova Escola*. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2271/gestor-escolar-quer-trocar-experiencias-comigo> 01/10/2019. Acesso: 10 jan. de 2023.

no qual os participantes tiveram a oportunidade de vivenciar a mentoria, compartilhando experiências, percepções e, construindo processos de aprendizagem colaborativa entre pares:

O conceito de aprendizagem entre pares implica a valorização do conhecimento gerado na prática cotidiana, vivencial e personificado e que faz sentido para quem o produz e utiliza. Cada sujeito que troca, comunica e analisa os seus conhecimentos com os demais, coloca em jogo as suas aptidões e competências, que aumentam com essa interação. Na interação, todos os participantes de um processo de coaprendizagem potencializam seu aprendizado e desencadeiam processos semelhantes nos demais (Luiz et.al., 2021, p. 53, grifo nosso).

Em função da realidade pandêmica mundial decretada a partir de março de 2020 decorrente da COVID-19, o tipo de mentoria adotado nesta formação foi o *E-mentoring*, uma “mentoria eletrônica [que] conecta um mentor a um ou mais mentorado(s) pela internet” (Luiz et.al., 2021, p. 18).

O critério comum estabelecido para a escolha dos diretores participantes levou em consideração duas questões fundamentais: o **desejo de aprender** e a **disposição para se dedicar à formação prática**, em especial, “com relação ao tempo”, em virtude da necessidade de conciliar as demandas da escola com os dias de formação (Luiz et.al., 2021, p. 16). Tanto o *desejo de aprender* como a questão da *dedicação* estão diretamente relacionados ao referencial teórico que embasou toda a formação, qual seja, as proposições analíticas de Bernard Charlot acerca da *Relação com o Saber* (RcS), segundo a qual, o sujeito que deseja aprender está sempre em busca do conhecimento, pois o desejo do saber está relacionado ao prazer em aprender.

A questão da relação com o saber pode ser colocada quando se constata que certos indivíduos [...], têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo. Uns parecem estar dispostos a aprender algo novo, são apaixonados por este ou por aquele tipo de saber, ou, pelo menos, mostram uma certa disponibilidade para aprender. Outros parecem pouco motivados para aprender, ou para aprender isso ou aquilo, e, às vezes, recusam-se explicitamente a fazê-lo” (Charlot, 2001, p. 15).

A teoria da RcS visa compreender “como o sujeito apreende o mundo e, comisso, como se constrói e transforma a si próprio” (Charlot, 2005, p. 41).

Para tanto, o autor destaca três dimensões fundamentais: a *epistêmica*, a *social* e a *identitária*. Na *dimensão epistêmica*, a aprendizagem não ocorre da mesma forma para todos, o que implica a compreensão do tipo de relação que o sujeito possui com o saber e da natureza da atividade denominada “aprender”. (Charlot, 2000, p. 67). Na *dimensão social*, o autor enfatiza que as relações sociais, embora estruturam a sociedade, não as determinam, e, portanto, não devem ser postas “em correspondência com uma mera posição social”, uma vez que “a sociedade não é apenas um conjunto de posições, ela é também história” (Charlot, 2000, p. 74). Por fim, na *dimensão identitária*, o autor enfatiza que a relação com o saber é construída na relação consigo mesmo, em um jogo de construção de si.

No caso da mentoria de diretores de escola, a *dimensão epistêmica* relaciona-se às várias formas como estes profissionais, embora submetidos aos mesmos processos de formação, desenvolveram diferentes tipos de aprendizagens. A *dimensão social*, implica na necessidade de os diretores não interpretarem o cargo que ocupam, como sinônimo de uma posição social que lhes confere vantagens, mas sim, como uma posição relacionada a outros conjuntos de posições que envolvem todos os membros da comunidade escolar. E em relação à *dimensão identitária*, a mentoria de diretores contribui no processo de construção da identidade profissional e de transformação destes de professores em diretores, por meio de um *conjunto de significados* estabelecidos a partir de *atividades* desenvolvidas em um período de *tempo*, que tem como centro, *as relações com o outro e consigo mesmo*.

A ênfase do conceito de *relação com o saber* [...] está colocada justamente na noção de *relação*: uma forma de relação com o mundo, que se caracteriza por ser, ao mesmo tempo, simbólica, ativa e temporal, definindo-a, assim nuclearmente como *conjunto de significados e espaço de atividades*, inscritos num tempo (Charlot, 2000, p. 78, grifos do autor).

O estudo da relação com o saber implica no estudo das “relações com lugares, pessoas, conteúdos de pensamento, situações, normas relacionais, etc.”, estabelecidas entre os sujeitos (Charlot, 2000, p. 79). Esta prerrogativa é essencial na mentoria de diretores, uma vez que os saberes apreendidos entre mentores e mentorados, decorrem do estabelecimento de uma *relação de*

aprendizagem mútua entre *pessoas*, instauradas em *lugares* (escolas) com demandas semelhantes, nos quais prevalecem *normas relacionais* institucionalizadas, seja via legislação, ou por contratos pedagógicos próprios de cada instituição. A organização deste contexto depende diretamente de um processo de *mediação*, que pode favorecer ou interditar novas aprendizagens:

Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas. Essas, **que já trilharam o caminho que devo seguir, podem ajudar-me a aprender, isto é, executar uma função de acompanhamento e mediação** (Charlot, 2000, p. 68, grifo nosso).

Sobre esta mediação, na mentoria de diretores, o mentor é aquele que exerce a função de acompanhamento e mediação das aprendizagens do mentorado, pelo fato de possuir mais experiência em relação ao caminho que poderá vir a ser trilhado por este, o que não implica, porém, na replicação de percursos e perspectivas. Se trata de um caminho no qual serão compartilhados experiências e saberes, que poderão contribuir para minimizar angústias e desafios, minimizando a sensação de isolamento inerente a esta função.

Isso acontece, a partir do momento em que, ao receber informações do mundo, cada sujeito produz sentidos para sua existência, modifica-se de um estado a outro [...] um diretor, ao seguir vivendo e produzindo sentido sobre suas experiências, seu fazer no mundo – suas atividades –, sua capacidade de elaborar mental e cognitivamente o mundo, vai experimentando formas diferenciadas de subjetividade. **Esse diretor produz um saber, ou vários saberes, que vão sendo internalizados – subjetivados** (Luiz et.al., 2022, p. 26-27, grifo nosso).

A aprendizagem, neste contexto, significa apropriar-se do mundo para construir-se como sujeito humano, no caso, como diretores de escola, a partir da inserção do “eu” a uma comunidade de pessoas que compartilham do mesmo saber. Esta é uma proposição teórica essencial para compreender a mentoria de diretores, uma vez que durante a formação, estes sujeitos são agrupados a partir de turmas (comunidades), que lhes permite compartilhar saberes com o mesmo objetivo, refletindo coletivamente sobre os desafios de estabelecer um clima organizacional que possibilitasse o cumprimento da função precípua da escola, qual seja, o avanço acadêmico dos estudantes.

Adquirir saber, portanto, permite aos sujeitos assegurarem um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicando-se com os outros e partilhando vivências e experiências que possibilitam torna-se maior, mais seguro de si e mais independente: “procurar o saber é instalar-se em um tipo de relação com o mundo” (Charlot, 2000, p. 60).

O desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber; e, não, o ‘desejo’ que encontra um objeto novo, ‘o saber’ [...] Desse ponto de vista, dizer que um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação, etc., ligados ao saber têm um sentido, não é dizer simplesmente, que têm uma ‘significação’ [...]; é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor. **O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade;** não o desejo nu, mas sim o desejo de um sujeito ‘engajado’ no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo (Charlot, 2000, p. 81-82, grifo nosso).

Aprender depende, portanto, de três elementos propulsores: *a mobilização, a atividade e o sentido*. A *atividade* depende da *mobilização* e, “para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado”, um sentido (Charlot, 2000, p.54). Mobilização, atividade e sentido emergem como noções centrais da RcS e estão diretamente relacionadas à questão do desejo.

[...] **atividade é uma série de ações e operações, com um motivo e um objetivo** [...] Por que faço isso? É o motivo. Para que o faço? É o objetivo. Como atingir esse objetivo? Realizando ações, que requerem operações. Uma atividade tem uma eficácia e um sentido. Ela é eficaz quando as operações permitem chegar ao resultado visado. O sentido da atividade [...] depende da relação entre motivo e objetivo. Quando ambos coincidem, é mesmo uma atividade; senão, é apenas uma ação (Charlot, 2009, p. 92, grifo nosso).

Durante a *Mentoria na Prática*, a finalidade foi desenvolver estratégias metodológicas que permitissem a compreensão entre o *motivo* (Por quê?) e o *objetivo* (Para quê?) de sua mediação, de tal forma que suas ações fossem entendidas a partir de uma perspectiva menos instrumental e técnica, e mais orgânica, tendo em vista a construção de uma nova epistemologia da gestão escolar, cujo centro é a (re)conexão entre teoria e prática, rompendo com o praticismo e a execução de tarefas alinhadas quase que exclusivamente, às demandas externas ditadas pelas secretarias da educação.

Conforme destaca Pimenta e Lima (2004) “A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão, podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (p. 37).

Todavia, Charlot (2000) faz uma observação bastante pertinente sobre as práticas, que merece atenção especial em se tratando da lógica de formação da mentoria de diretores:

É verdade que uma prática precisa ser aprendida para ser dominada; mas que se deva aprendê-la não significa que seja um saber [...] É verdade que a prática mobiliza informações, conhecimento e saberes; e, nesse sentido, é exato dizer-se que há saber nas práticas, mas, novamente, isso não quer dizer que sejam um saber [...] existem coisas que se aprendem com a prática e que, entretanto, não são sabidas por aqueles que não “têm prática” [...] quem tem prática vive em um mundo onde percebe indícios que outros não veriam, dispõe de um leque de respostas dos quais outros estariam desprovidos (CHARLOT, 2000, p. 62-63).

Isso significa que, embora os diretores possam adquirir novas práticas de gestão a partir da mentoria, e que os mentores podem auxiliar os mentorados a “perceberem indícios que não veriam” a partir da reflexão colaborativa sobre suas práticas, isso não quer dizer que estejam desenvolvendo novos saberes a partir destas práticas, o que poderia conduzir a uma espécie de novo praticismo, que desta vez aparece camuflado de organicidade, mas que não passa de uma nova técnica a ser aplicada sem a devida compreensão.

Mediante tais colocações, como já foi dito na apresentação desta tese, o presente estudo teve os seguintes questionamentos: a relação entre diretores mentores e mentorados instaurada a partir da *Mentoria na Prática*, possibilitou a construção de novos saberes sobre a gestão escolar? Promoveu, ou não, ruptura com os modelos de formação tradicionalmente oferecidos a este público?

A partir deste questionamento, a pesquisa teve como objetivo geral, compreender a relação com o saber submetida à prática da gestão escolar, a partir da identificação dos saberes e aprendizados que os diretores mentores e mentorados disseram ter produzido, em função da formação prática em mentoria de diretores.

Como objetivos específicos: averiguar o que mobilizou os diretores em relação ao desejo de aprender e; elucidar como as atividades desenvolvidas

durante a *Mentoria na Prática*, contribuíram para instigar rupturas em relação à perspectiva instrumental que prevalece nas orientações direcionadas a este público.

Os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados consistiram na realização de dois grupos focais, cada um deles com três encontros de uma hora de duração: um com diretores mentores, e outro com diretores mentorados. Os encontros foram realizados de forma alternada – primeiro com diretores mentores e na sequência, com diretores mentorados – ambos com a mesma temática de discussão. A opção por realizar os grupos de maneira separada se deu pelo fato de permitir que os participantes não se sentissem constrangidos pela presença de seu mentor ou vice e versa. Em função do contexto pandêmico decorrente da COVID-19, as reuniões foram realizadas de forma remota (*online*) e gravadas através da ferramenta *Google Meet*.

A hipótese deste trabalho, consiste no entendimento de que, a identificação dos saberes apreendidos na relação entre diretores mentores e mentorados por meio da formação prática da mentoria, tem potencial para contribuir com o desenvolvimento de novas estratégias profissionais de enfrentamento de desafios e problemas identificados no cotidiano escolar, rompendo com a perspectiva instrumental que prevalece nas formações direcionadas a este público.

Para possibilitar a compreensão da presente análise, o trabalho encontra-se dividido em quatro seções. A primeira, consiste na apresentação do aporte teórico da pesquisa, qual seja, as proposições analíticas de Bernard Charlot acerca da *relação com o saber*, com ênfase na inter-relação entre mobilização, atividade e sentido para o desenvolvimento de novas aprendizagens. Na segunda seção, são apresentados os princípios formativos da mentoria de diretores, com destaque para a correlação entre mentoria e liderança educacional, face à necessidade de implementação da cultura colaborativa na escola. A terceira seção, apresenta um detalhamento da metodologia e dos procedimentos utilizados para a coleta dos dados empíricos, com destaque para as temáticas emergentes das falas dos diretores, que permitiram evidenciar duas constelações de análise *Relação de aprendizagem mútua entre diretores mentores e mentorados* e, *Contribuições da mentoria para o enfrentamento dos*

desafios na escola. Na quarta seção, apresentamos os resultados e discussões da pesquisa, evidenciando os sentidos e saberes desenvolvidos pelos diretores mentores e mentorados a partir da formação prática em mentoria, assim como, as mudanças incorporadas ao cotidiano da gestão.

Nas considerações finais, destacam-se as contribuições fundamentais da pesquisa, anunciando possíveis caminhos para investigações futuras sobre a temática.

SEÇÃO 1. PRESSUPOSTOS ANALÍTICOS DE BERNARD CHARLOT

Com formação inicial em Filosofia, Bernard Jean Jacques Charlot nasceu na França em 1944, e tornou-se doutor em Ciências da Educação pela Universidade Paris X. É Professor Titular Emérito da Universidade Paris 8 e, no início dos anos 2000, passou a residir no Brasil onde atuou como professor visitante e pesquisador na Universidade Federal de Mato Grosso até 2004. A partir de 2006, passou a atuar como professor visitante na Universidade Federal de Sergipe, onde se encontra hoje. Recebeu o título de doutor honoris causa da Universidade de Patras, na Grécia, e das Universidades Federal de Pernambuco e Federal de Sergipe, no Brasil, face às suas contribuições para a educação, com influências significativas em várias áreas do conhecimento como, por exemplo, a pedagogia, a filosofia e a sociologia (Trópia; Caldeira, 2011).

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

Charlot (2013) afirma que o processo de ensino e aprendizagem seja construído em torno da descoberta, da reflexão, da experimentação e da comunicação, o que exige a criação de ambientes e condições que estimulem a curiosidade e a criatividade, tendo em vista um ensino voltado para a formação de cidadãos responsáveis, capazes de tomar decisões de maneira autônoma e com consciência social, permitindo assim, o desenvolvimento de uma visão mais ampla dos conteúdos abordados, fazendo da construção do saber o foco principal no processo educativo.

Nesta perspectiva, a educação é entendida como o processo de desenvolvimento que possibilita tornar os indivíduos capazes de pensar por si próprios, com autonomia, autoestima, cooperação, tolerância, criatividade e liderança, e tem como base, princípios humanistas, de forma a impactar positivamente na própria vida e na vida em sociedade, seguindo princípios que incluem reconhecimento mútuo, respeito pela individualidade, pela natureza e a construção de comunidades de aprendizagem. Quando os sujeitos se sentem desconectados de si, dos outros e do mundo à sua volta, eles permanecem

alienados em relação à sua condição social. Daí a importância de promover a reflexão crítica, o pensamento autônomo e a compreensão intercultural, com vistas a prevenir a alienação e a desumanização, associadas a situações de barbárie. Há que se pensar, portanto, em uma “pedagogia contemporânea”, que seja capaz de ultrapassar essas contradições:

[...] podemos questionar como é sociologicamente possível que uma sociedade aceite assim práticas de educação variáveis, híbridas, mal definidas [...] **as práticas de educação da sociedade contemporânea não podem ser indefinidas, nem mesmo incoerentes**, elas devem responder a uma determinada lógica, ao menos implícita [...] essa lógica não é uma teoria que visa legitimar as práticas e os discursos em referência a valores universalizáveis — não é uma “pedagogia contemporânea”, no sentido das pedagogias “tradicionais” e “novas”. É uma lógica do desempenho e da concorrência [...]: há lugares melhores que outros e o acesso a esses lugares depende dos resultados escolares (Charlot, 2020a, p. 60; 62, grifo nosso).

Ao ressaltar a necessidade de que seja instituída uma pedagogia contemporânea, Charlot (2020a) está, na verdade ressaltando a necessidade de se pensar uma nova concepção de educação escolar, que possibilite o enfrentamento concreto dos desafios contemporâneos em nossas sociedades, colocando o ser humano novamente no centro dos debates educacionais, e retirando de sua centralidade, questões econômicas e de mercado:

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

Mas afinal, “Qual foi e qual é a contribuição da pedagogia, e, de forma mais ampla, do discurso sobre educação? O que aconteceu? Por que e como, em menos de meio século, passamos de uma situação com pedagogia tradicional dominante e pedagogia nova ambiciosa para uma situação de silêncio

antropológico e bricolagem pedagógica?”⁴(Charlot, 2019, p. 166-167).

Segundo ele, a própria pedagogia é uma tentativa de regulação dialética entre o Desejo e a Norma. Isso significa que, se na pedagogia tradicional (pautada na Norma contra o Desejo), há uma espécie de luta dos educadores contra a natureza da criança, com a finalidade última de discipliná-la, na pedagogia nova (pautada no Desejo contra a Norma), os educadores passam a figurar como tiranos quando não respeitam o desejo das crianças.

A pedagogia “tradicional” e a pedagogia “nova” repousam sobre bases antropológicas: elas definem uma natureza humana e determinam a partir dela como deve ser a educação. Aliás, as expressões “pedagogia tradicional” e “pedagogia nova” são designações muito amplas, uma vez que cada uma delas remete a formas pedagógicas bastante diferentes e, de fato, é apenas com referência a duas representações diferentes da natureza humana que é pertinente organizar assim a pedagogia clássica em “tradicional” ou “nova” [...] trata-se das finalidades da educação, das relações das crianças com outras crianças ou com adultos, ou do próprio ato de ensino- aprendizagem que, ele também, requer mobilização intelectual do aluno, logo uma forma qualquer de desejo e consideração das normas específicas do conteúdo a ser aprendido (Charlot, 2019, p. 164-165).

Ao fazer tais questionamentos, o autor insere um importante debate acerca da qualidade da educação, que não deve ser entendida de maneira reducionista, como sinônimo de bons índices ou de metas atingidas. Segundo ele, ao diminuir a qualidade da educação a estes fatores, a educação se resume ao estudo para a competitividade, em uma concorrência selvagem, pautada no desempenho individual.

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

⁴ Bricolagem é um termo com origem no francês “*bricolage*”, que se refere à execução de algo que não necessita de um profissional especializado. Charlot utiliza o termo “bricolagem pedagógica” para se referir à “pedagogia de práticas híbridas”, que transitam entre as pedagogias tradicionais e as pedagogias novas.

Daí a importância de analisar com muito cuidado, a concepção de qualidade que prevalece nos sistemas de ensino, para não tomar como base apenas dados quantitativos, como o caso do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que não avalia disciplinas como Artes, Educação Física, Filosofia, Sociologia e, por conseguinte, deixa de lado saberes essenciais como, por exemplo, a conscientização ecológica, o racismo, a discriminação de gênero, dentro outros (Charlot, 2020a).

Vale lembrar, que o próprio processo de formulação e implementação de políticas educacionais, instituído por uma agenda mundial neoliberal, sempre procurou associar a questão da avaliação e do currículo como estratégia para justificar a melhoria a qualidade da educação, o que provocou o estabelecimento de novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais, sempre com ênfase no cumprimento das metas dos indicadores de rendimento.

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

A desigualdade na educação é uma temática central para o autor, porque ela remonta à importância de garantir que todos tenham acesso igualitário às mesmas oportunidades de aprendizado, uma vez que a educação desempenha um papel determinante na prevenção da alienação e da desumanização, que podem estar associadas às situações de barbárie:

[...] a ideia de barbárie é ainda mais radical: existe barbárie em qualquer situação, encontro, relação entre humanos na qual um nega a humanidade do outro [...] aquele que nega a humanidade do outro, rompe o vínculo de pertencimento a um mundo comum e, ao mesmo tempo, coloca a si próprio fora da humanidade: a barbárie é contagiosa (Charlot, 2020a, p. 14).

Deste modo, Charlot (2005) chama a atenção para a necessidade de compreender como se dá a produção de saber e qual o papel da educação frente ao processo de humanização em meio a uma sociedade repleta de contradições. O ensino, neste contexto, não pode se limitar apenas ao conhecimento de fatos ou processos, mas deve permitir a percepção e expressão de valores e

sentimentos presentes no cotidiano, contribuindo para que os estudantes se tornem mais conscientes de si próprios e de sua relação com a cultura. A relação entre saber e educação é construída a partir da forma como se aborda, se investiga, se expressa conceitos e suas relações com a realidade, ajudando os estudantes a desenvolverem conhecimentos a partir de complexos sistemas de conexões, a fim de aperfeiçoarem a compreensão de seu entorno.

Mediante tais apontamentos, é importante ressaltar que a proposta teórica de Bernard Charlot considera as diferentes realidades educacionais, assim como, os diferentes níveis de gestão presentes nas instituições de ensino, seja ao nível de sala de aula, por parte dos professores, ou ao nível da instituição como um todo, por parte de seus gestores e funcionários, a fim de favorecer o processo de construção de sentido e a criação de um ambiente que estimule o engajamento e a mobilização de todos.

Assim, embora seja conhecido por suas pesquisas sobre a relação entre professores e estudantes, Charlot (2005) também aborda, ainda que de maneira tangencial, a temática da gestão escolar, com destaque para o incentivo da participação de todos nos processos decisórios e na construção de uma gestão democrática e inclusiva. Suas proposições reforçam o papel fundamental da gestão na criação de um clima organizacional favorável à aprendizagem, o que inclui o desenvolvimento de estratégias de formação continuada dos professores:

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

Para compreender a correlação entre as questões aqui apresentadas e os desafios da gestão escolar, faz-se necessário entender como a teoria da *relação como saber*, traz como base argumentativa, o tripé *mobilização, atividade e sentido*, propondo a construção de uma *sociologia do sujeito*, com ênfase na realização de uma *leitura positiva do fracasso escolar*, que, segundo o autor, demanda uma nova postura metodológica e epistemológica dos educadores e, por conseguinte também, dos gestores escolares.

1.1. A teoria da Relação com o Saber

Criador e diretor da equipe de formação sobre *Educação, Socialização e Comunidades Locais* (Escol), fundada em 1987, vinculada ao Departamento das Ciências da Educação da Universidade Paris VIII, Charlot desenvolveu pesquisas acerca da *Relação com o Saber* (RcS) e o processo de “territorialização das políticaseducativas” (Gomes; Marquesin, 2006, p. 101).

Para Charlot (2005) a teoria da RcS não diz respeito a nenhuma novidade e visa compreender “como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (p. 41).

Poder-se-ia mesmo sustentar que [a teoria da RcS] atravessa a história da filosofia clássica, pelo menos até Hegel. Foi apresentada por Sócrates quando este disse “Conhece-te a ti mesmo”; é a questão do debate entre Platão e os sofistas; está no âmago da “dúvida metódica” de Descartes e do *cogito* que vem em seguida; está muito presente na Fenomenologia do Espírito, de Hegel (Charlot, 2005, p.35).

A relação com o saber refere-se à maneira como os indivíduos se envolvem com o conhecimento, construindo significados e atribuindo valor ao aprendizado. É uma relação influenciada por fatores sociais, culturais e individuais que pode variar, de acordo com as experiências e contextos de cada pessoa. Para Charlot (2000), não se pode dissociar eventos sociais que cercam a história de cada um, das interpretações singulares que cada sujeito constrói durante a sua existência e é justamente esta, a condição central para compreender a relação com o saber. Por este motivo o autor enfatiza a importância de compreender e valorizar as diferentes formas de relação com o saber com vistas à promoção de uma educação mais significativa e inclusiva.

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

Publicada em 1997, a obra *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, traduzida para o português em 2000, apresenta uma proposta teórica

voltada para uma nova epistemologia e metodologia de pesquisa, com o intuito de explicitar, a partir do conceito de *relação com o saber*, a proposição de uma *sociologia do sujeito* como alternativa à *sociologia do sujeito sem sujeito*, que segundo Charlot, dominou o campo das reflexões sociológicas sobre educação desde Émile Durkheim a Pierre Bourdieu:

[...] não se trata de uma obra puramente sociológica. Como filósofo por formação, Charlot faz referências explícitas ou implícitas a autores como René Descartes, Immanuel Kant, Gaston Bachelard, entre outros. Que se pense nos conceitos de eu epistêmico, antropologia filosófica e na própria relação com o saber, rigorosamente bachelardiana. Há também referências a psicanalistas (Jacques Lacan, Jacky Beillerot), psicopedagogos (Lev Vygotsky, Jean Piaget), antropólogos (Erving Goffman), sociólogos (Émile Durkheim, Pierre Bourdieu, François Dubet e Bernard Lahire) e marxistas (Lucien Sève, Henri Lefebvre), em deliberada valorização do discurso e da pesquisa interdisciplinar (Silva, 2014, p. 12).

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

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

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

Ao realizar os estudos sobre o fracasso escolar, este autor destaca a necessidade de considerar dois paradoxos: o relacionado aos estudantes pobres que obtêm sucesso na escola, e o dos estudantes de estratos sociais mais ricos, que acabam não logrando êxito em sua trajetória escolar. Desta maneira, Charlot (2000) propõe uma *leitura positiva* tanto sobre o fracasso, como sobre o êxito escolar, a fim de superar o que ele denomina de *objetivismo das sociologias sem sujeito*, cuja lógica principal é a do reprodutivismo, confirmada por uma espécie de *determinismo sociocultural*. Para ele, “praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências” (p. 30). A “teoria da deficiência”, relacionada ao reprodutivismo, se manifesta a partir de três formas:

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

Neste sentido, a teoria da RcS representa uma importante proposição epistêmica de rompimento com este círculo vicioso do reprodutivismo, pois coloca o sujeito como centro do processo educativo, em relação *epistêmica, social e identitária* com o saber. A RcS não representa uma resposta ou a identificação das causas dos problemas educacionais, mas sim, uma problemática: a RcS possibilita conhecer o sujeito e tudo o que o conduz ou não à aprendizagem.

O objetivo é a compreensão do processo de construção do saber de maneira mais ampla, o que inclui um diálogo entre a psicanálise, a antropologia e a sociologia, a fim de instaurar uma proposição positiva sobre o fracasso escolar, buscando explicações a partir de uma visão voltada para *o que aconteceu* e não apenas para *o que falhou*, inaugurando assim, uma nova postura epistemológica e metodológica sobre esta questão.

A leitura positiva é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica. Praticar uma leitura positiva, não é apenas [...] perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler

de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa [...] A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, “o que falta” para esta situação ser uma situação de um aluno bem-sucedido (Charlot, 2000, p. 30).

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

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

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

A construção social da identidade, não é entendida como algo inato, mas construída social e culturalmente ao longo do tempo, enfatiza, a importância do contexto social e cultural na formação da subjetividade, com destaque para a diversidade. A identidade e a subjetividade de um indivíduo são moldadas por sua história pessoal, bem como pelo contexto cultural em que vivem.

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

Neste sentido, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem em interação com o ambiente social, com implicações significativas para a educação e a compreensão das trajetórias de vida.

Na perspectiva da *sociologia do sujeito*, portanto, o desenvolvimento social decorre da interação com a cultura, a família, a escola e outros fatores que impactam diretamente na aprendizagem e práticas educativas, em especial, às relacionadas ao modelo tradicional de ensino, cujo objetivo, historicamente, é a transmissão quantitativa de informações.

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

Por este motivo, Charlot (2005) ressalta que o processo de ensino é fundamental para o desenvolvimento de capacidades intelectuais que favoreçam a compreensão e o enfrentamento dos problemas sociais em sua integralidade. Quando os educadores não agem neste sentido, eles contribuem para a interdição da aprendizagem, conduzindo os estudantes a situações de fracasso. O fracasso escolar, portanto, diz respeito a situações de não aprendizagem, ausência de dialogia, ausência de conexão do conteúdo aos interesses e necessidades sociais e reais. Na perspectiva de uma *sociologia do sujeito*, o fracasso escolar ocorre de maneira única e particular na história de cada um. E, embora possa ser visto “objetivamente como característica de um grupo social” (Charlot, 2000, p. 68), envolve fatores internos e externos que resultam da combinação de aspectos de um contexto amplo, que inclui as relações entre

estudantes, professores, famílias e comunidades com o mundo da educação. Por este motivo o autor afirma que **o fracasso escolar não existe, o que existe são estudantes em situações de fracasso:**

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

Desta forma, o *fracasso escolar* só pode ser analisado e compreendido a partir da *relação com o saber*, que por sua vez necessita estar fundamentada em uma *sociologia do sujeito*, que considera a interação com outros, uma forma de construir uma história e engajar-se no mundo. Nesta perspectiva, o saber passa pela relação que o ser humano estabelece com o mundo, com os outros e consigo mesmo e, através dele, é possível apropriar-se dos significados sociais que a realidade possui.

Assim, embora sendo de um *sujeito*, a RcS é também *social*. Por este motivo, para entender a noção de *sujeito de saber*, é necessário compreender a relação que este sujeito estabelece com o saber, posto que “não há saber, senão para um sujeito engajado em uma certa relação com o saber” (Charlot, 2000, p. 61).

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

A própria definição da RcS foi submetida por Charlot a um rigoroso trabalho intelectual de “evolução conceitual, caracterizada por diferentes

interlocutores e intencionalidades” (Zanette, 2019, p. 42), como podemos verificar no quadro a seguir:

Quadro 1. Modificações do conceito de relação com o saber.

Ano	Definições de relação com o saber
1982	“Chamo relação com o saber o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos.” (CHARLOT, 1982).
1992	“A relação com o saber é uma relação de sentido, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT, BAUTIER e ROCHEX, 1992).
Atualidade	- “A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender; - A relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo que estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber; - Ou, sob uma forma mais ‘intuitiva’: a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação.” (CHARLOT, 2000, p. 80 - 81).

Fonte: Zanette, 2019, p. 42.

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

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

Assim, podemos representar a RcS como um ciclo que abarca a inter-relação entre o sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo, permitindo a compreensão sobre como nos constituímos a partir de relações de identidade, de mobilização e de sentido, em um processo de constituição de saberes que resulta de um conjunto de interações e visa compreender “como o sujeito

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

Figura 1. A relação com o saber (RcS).



Fonte: Elaboração Própria.

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

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

A RcS necessita passar por uma mobilização, cuja força e sentido irão definir seu êxito ou não. Conforme destaca Charlot (2000), a atividade depende

da mobilização, e esta última, demanda a existência de um significado. *Mobilização, atividade e sentido* emergem como noções centrais da RcS.

1.2. Mobilização, atividade e sentido

Para desenvolver o constructo teórico da RcS, Charlot tomou como base os pressupostos inerentes à Psicologia Histórico-Cultural, sobre especialmente a *Teoria da Atividade* de Leontiev (1978), a fim de discorrer acerca da noção de mobilização, atividade e sentido. A *Teoria da Atividade*, considera a interação entre as pessoas um fator determinante para explicar seu contexto sócio-histórico: para poder haver uma *atividade*, é preciso que o sujeito se *mobilize*, o que exige que a situação apresente um *significado*.

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

Toda RcS é proposta por um movimento, uma *mobilização*, que tem início de dentro para fora, diferente da *motivação*, em que o sujeito é incentivado por alguém, numa relação de fora para dentro. Todavia, os conceitos de *mobilização* e *motivação* também podem convergir, uma vez que, eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva, e, portanto, sou motivado por algo que pode mobilizar-me. O autor, porém, faz uma escolha pelo termo mobilização ao de motivação, pois segundo ele, a mobilização implica algo que favorece mais a construção de significados. Enquanto a motivação, diz respeito a algo externo ao sujeito:

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

Embora os dois termos possam ser convergentes, para Charlot, a **mobilização enfatiza a ideia de movimento**, que por sua vez está relacionada ao móbil que desencadeia a entrada na atividade:

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. **A atividade possui, então, uma dinâmica interna.** Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma (Charlot, 2000, p. 55, grifo nosso).

A atividade, portanto, possui uma dinâmica interna, de tal forma, que o sentido de uma atividade é “a relação entre sua meta e seu móbil” (Charlot, 2000, p. 56). Assim, a atividade refere-se ao conjunto de ações propulsionadas por um móbil. Desta maneira, o autor preocupa-se em distinguir *atividade* de *prática de trabalho*, pois para ele, os dois termos são parcialmente intercambiáveis, mas não possuem o mesmo significado:

Preferimos falar em atividade, para acentuar a questão dos móveis, isto é, para ressaltar que se trata de uma atividade de um sujeito. Não esqueçamos, entretanto, que essa atividade desenvolve-se em um mundo e que ela supõe, pois, “trabalho” e “práticas” (Charlot, 2000, p.56).

Ao afirmar que a eficácia da atividade está relacionada ao seu sentido, Charlot reforça novamente a centralidade da noção de sujeito, pois é este sujeito quem irá apropriar-se do mundo transformando-o por meio de uma atividade, o que faz com que o mundo não apareça apenas “como um conjunto de significados, mas também como um horizonte de atividades” (Ianuszkiewtz, 2015, p. 33). Por esta razão, **a RcS implica diretamente em uma atividade do sujeito.**

Para haver mobilização e o desencadeamento de uma atividade, é

fundamental que a situação faça sentido: “significar é sempre significar algo a respeito do mundo, para alguém ou com alguém. Tem ‘significação’ o que tem sentido” (Charlot, 2000, p. 56).

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

Este *sentido*, porém, não deve ser entendido como algo estático, posto que: “algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido” (Charlot, 2000, p. 57). Pensar sobre o sentido é pensar sobre a importância da contextualização, em vista do estabelecimento de conexão entre conceitos e contextos.

Mas, para que a produção de sentido seja plenamente compreendida, Charlot (2000) destaca a necessidade de reconhecer a diferença entre *informação*, *saber* e *conhecimento*, a fim de evitar tomá-los como sinônimos.

Informação é um dado exterior ao sujeito e, por isto, pode ser armazenado e transmitido, pois se relaciona à primazia da objetividade. É um recurso precioso que representa um importante meio de comunicação para o aprendizado, pois permite que as pessoas obtenham conhecimento e compreendam melhor a realidade. É composta de vários elementos, como a linguagem, a comunicação, os meios de produção, a tecnologia, a cultura e as leis.

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

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

O *conhecimento*, por sua vez, é resultado de uma experiência pessoal, intransmissível, que está sob a primazia da subjetividade. É a consciência crítica necessária para que decisões sejam tomadas e para serem realizadas tarefas mais avançadas. É parte de um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional intransferíveis.

O sujeito de saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar. Essa atividade é também ação do sujeito sobre ele mesmo: tomar o partido da razão e do saber é endossar exigências e proibições relativas a si próprio. Essa atividade implica ainda uma forma de relação com os outros, percebidos como comunidade intelectual. Por fim, seria fácil mostrar que essa atividade do sujeito de saber supõe e sugere uma certa relação com a linguagem e o tempo (Charlot, 2000, p. 60).

Informação, saber e conhecimento são, portanto, essenciais para o desenvolvimento humano e encontram-se relacionados a três dimensões fundamentais do processo de aprendizagem: a *dimensão do vivido* - ao nível de informação - que diz respeito à vida prática. A *dimensão do percebido* - ao nível do saber - que se refere aos processos de escolhas. A *dimensão do concebido* - ao nível de conhecimento - relacionada ao que foi internalizado e produzido na subjetividade, conforme mostra a Figura 2:

Figura 2. Processo de construção de sentido segundo Charlot.



Fonte: Elaboração Própria.

A questão do sentido, para Charlot, remonta diretamente à do desejo, imprescindível para o entendimento do acesso ao saber e qualquer forma de aprender: "pode-se dizer que fazem sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscrevam nesse nó de desejos que o sujeito é [...] 'não há sentido senão do desejo'" (Charlot, 2000, p. 57). Desta forma, o saber é interpretado como um objeto de desejo:

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

Neste contexto, é possível afirmar que **a relação com saber demanda um sujeito desejante deste saber**. Todavia, Charlot chama atenção para que o

desejo, por si só, não se transmuta em ação, pois é preciso que este desejo se converta em mobilização, dado que é justamente a mobilização que dá a ideia de movimento:

O sujeito é visto na sua integralidade, mas concebido em sua incompletude, e é esta incompletude que lhe permite o desejo. O desejo evoca sentido, busca, é o que mobiliza, impulsiona, nos faz ficar em posição receptiva para aprender e saber (Bertolin, 2016, p.3).

Desta maneira, Charlot reforça uma espécie de “filiação sociológica do desejo” que se encontra atrelada diretamente ao conceito de mobilização, uma vez que o desejo confere sentido ao saber.

[...] aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si (Charlot, 2000, p. 72).

A aprendizagem, portanto, depende de três elementos propulsores: a *mobilização*, a *atividade* e o *sentido*. E, para elucidar esta relação, Charlot (2020b) elaborou o que denominou *equação pedagógica fundamental*, que visa ilustrar que uma atividade intelectual depende do sentido:

Figura 3. Equação Pedagógica Fundamental.



Fonte: Charlot, 2020b, p.18.

Assim, o prazer em aprender algo se relaciona diretamente ao sentido de compreendê-lo. Além disso, a equação evidencia que a atividade intelectual demanda esforços, pois **a aprendizagem demanda dedicação** por parte do aprendente. Isso significa que, para haver apropriação do saber e a construção de

[...] competências cognitivas, é preciso que [o sujeito] estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que ele possa produzir prazer, responder a um desejo. É uma primeira condição para que o aluno se aproprie do saber. A segunda condição é que esta mobilização intelectual induza a uma atividade intelectual eficaz (Charlot, 2005, p. 54).

Duas, portanto, são as condições fundamentais para que a RcS leve ao aprender: a primeira, é que a situação tenha um significado. A segunda, é que o sujeito esteja disposto a aprender, pois a aprendizagem pressupõe dedicação, mudança, transformação, o que demanda, em primeira instância, esforço por parte daquele que quer aprender.

No processo de ensino e aprendizagem, portanto, os sujeitos devem ser incentivados a desenvolver uma relação construtiva com o saber, ao invés de apenas memorizar informações, utilizando seus conhecimentos para alcançar um objetivo mais elevado em um processo permanente de aprendizagem, em uma relação com o saber entendida como

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

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

Mediante tais considerações é possível afirmar que a mobilização diz

respeito ao direcionamento da atenção e dos recursos cognitivos voltados para a execução de uma atividade, que exige a participação ativa do aprendiz na construção do conhecimento e do sentido, como a compreensão e relevância do que está sendo aprendido.

Assim, faz-se necessário compreender suas proposições sobre aprendizagem na teoria da RcS, com foco nas chamadas *figuras do aprender*.

1.3. Figuras do Aprender

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

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

Figura 4. Processo de hominização, singularização e socialização segundo Charlot⁵.



Fonte: Elaboração Própria.

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

A educação é uma produção de si por si mesmo, mas esta autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda [...]; é processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. Ninguém poderá educar-se se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo [...] **toda educação supõe o desejo como força propulsora que alimenta o processo** (Charlot, 2000, p. 54, grifo nosso).

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

a) a aprendizagem é compreendida como um processo de construção de si (processo individual), na qual o sujeito, para se

⁵ Optamos por apresentar este ciclo em formato de engrenagem, para evidenciar a educação enquanto a força motriz deste processo de aprendizagem.

construir, precisa apropriar-se das atividades humanas produzidas no tempo (processo social); b) a aprendizagem necessita da mediação do outro; c) a aprendizagem só é possível se houver engajamento em uma atividade e consentimento, por parte do sujeito, em querer aprender (Zanette, 2019, p. 52).

Para Charlot (2000), a aprendizagem demanda um sujeito (quem aprende), a execução de uma atividade (como aprende) e a mediação de outrem (com quem aprende)⁶. Aprender é mais do que acumular informações: é um ato que permite alcançar objetivos, novos saberes e desenvolver novas competências.

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

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

A questão da relação com o saber pode ser colocada quando se constata que certos indivíduos [...] têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo. Uns parecem estar dispostos a aprender algo novo, são apaixonados por este ou por aquele tipo de saber, ou, pelo menos, mostram uma certa disponibilidade para aprender. Outros parecem pouco motivados para aprender, ou para aprender isso ou aquilo, e, às vezes, recusam-se explicitamente a fazê-lo (Charlot, 2001, p. 15).

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

⁶ Na seção seguinte, abordaremos a mediação do diretor escolar em relação a este contexto.

conhecimento; a *identitária*, referente ao “eu” pessoal de cada um; e a *social*, referente ao “nós”.

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

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

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

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

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

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

É preciso estar atento para evitar a confusão em relação aos diferentes objetos do aprender, pois, como ressalta Charlot (2000), cada um implica em tipos diferentes de atividades do sujeito. Assim, embora haja “saber nas práticas”, isso não quer dizer que as práticas sejam um saber. Ou seja, não é o saber que é prático, mas sim, o uso que é feito dele a partir de uma relação prática com o mundo, pois, **quem tem prática vive em um mundo onde percebe indícios que outros não perceberiam**, dispondo de pontos de referência e de uma gama de respostas das quais outros estariam desprovidos.

Esta é uma proposição teórica que se relaciona à proposta da formação da mentoria de diretores, uma vez que se trata de uma formação prática, pautada nas vivências de profissionais mais experientes (diretores mentores) que visa o compartilhamento de aprendizagens, com ênfase em orientações acerca daquilo que os diretores menos experientes (mentorados) não perceberiam se não fosse essa troca de saberes sobre a prática, inerente a esta metodologia de formação.

Conforme destaca Charlot (2000), a prática não é cega, e tem ferramentas de organização de mundo essenciais para permitir a produção de novos aprendizados.

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

A relação com o saber é antes de tudo, uma relação com o aprender. Analisar a RcS exige a compreensão de como os sujeitos aprendem, procurando entender as relações epistêmicas, sociais e identitárias que ocorrem em processos de ensino e aprendizagem.

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

A partir da próxima seção, abordaremos a interrelação entre os pressupostos teóricos inerentes à RcS e a mediação do diretor enquanto líder das relações interpessoais da escola.

SEÇÃO 2. GESTÃO ESCOLAR E A MENTORIA DE DIRETORES

A temática em questão, demanda um exercício reflexivo acerca dos aspectos inerentes à gestão da escola pública, com vistas à compreensão de teorias, práticas, problemas e fenômenos a ela relacionados. Afinal, uma gestão escolar eficaz, possibilita a criação de um ambiente que incentiva a relação com o saber, instigando o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de estimular a construção coletiva do sentido da educação e a participação ativa de todos os sujeitos que convivem na escola em seus processos decisórios.

Referindo-se à maneira como os sujeitos se aproximam do conhecimento, como o percebem, como se sentem em relação a ele e como o utilizam, passaremos agora a explorar a conexão da RcS e a gestão escolar. Para tanto, faz-se necessário compreender o que mobiliza os gestores, em especial os diretores de escola, a desenvolverem atividades que favoreçam a produção de novos saberes e aprendizados sobre o processo de organização pedagógica, administrativa e financeira da escola. Esta compreensão demanda a identificação das influências diretas ou indiretas da mediação exercida por este sujeito, com vistas à criação de um ambiente que estimule a curiosidade e a criatividade, tendo como foco, o sucesso educacional da escola, qual seja, a aprendizagem significativa dos estudantes.

Nesta seção, abordaremos a conexão entre a teoria da RcS e a gestão escolar, tendo como base, a apresentação da proposta de formação continuada dos diretores escolares através da mentoria, com destaque para a intersecção entre mentoria, liderança educacional e o estabelecimento de uma cultura colaborativa nas instituições de ensino, face à necessidade de materialização do princípio da democratização da gestão das escolas públicas brasileiras.

2.1. A troca entre diretores de escola

O espaço interno das instituições de ensino não pode representar um local de aplicação de soluções previamente determinadas por agentes externos, mas sim, um lugar de soluções criativas, aberto a sugestões inovadoras vindas

daqueles que nelas convivem todos os dias. Assim, a mediação do diretor em prol do processo de democratização da gestão escolar é fundamental.

Ao incentivar a mobilização e o planejamento colaborativo, o diretor incentiva o comprometimento da comunidade e a corresponsabilização dos sujeitos que convivem na escola, possibilitando a transformação da realidade de maneira concreta. Por este motivo, sua mediação necessita envolver a todos, tendo como referência, três dimensões principais de ação: a *dimensão contextual*, voltada para a observação e diagnóstico das necessidades mais latentes; a *dimensão comunicacional*, relacionada à promoção de debates que aproximem os sujeitos; a *dimensão didática*, com vistas à concretização das ações planejadas.

Isso coloca o diretor no papel fundamental do desenvolvimento de uma educação que desenvolve múltiplos saberes. Sua ação deve ser profunda na comunidade, gerada na relação cotidiana do que significa escola em seu território, fincada no seu pertencimento formativo, que vincula toda a sua experiência de vida acadêmica, com as possibilidades de a escola desenvolver seus potenciais pedagógicos e administrativos (Gomes, 2021, p. 276).

Todavia, realizar a gestão da escola estimulando a equipe para a execução de um trabalho educacional diferenciado, que prime por uma educação democrática não é tarefa simples e exige deste profissional a produção de uma série de saberes sobre

[...] o sentido da educação, seus fundamentos, princípios, diretrizes e objetivos propostos pela teoria educacional e pela legislação; [do] sentido e os objetivos da educação na sociedade atual; [sobre] como se organiza o processo educacional nos diferentes níveis e modalidades; [sobre] o papel da escola e de seus profissionais segundo as proposições legais e as demandas sociais; princípios e diretrizes constituem uma escola efetiva; [sobre] os alunos a quem a escola deve atender [...] suas necessidades [...] características pessoais e orientações para a vida [...] suas necessidades educacionais e humanas, em relação ao seu estágio de desenvolvimento e seus desafios sociais [...] Como se pode organizar a escola para oferecer ao aluno condições educacionais favoráveis para sua formação e aprendizagem efetiva (Lück, 2009, p. 17).

Além destes saberes, a democratização dos processos de organização e gestão da escola exige que os diretores incentivem a conquista da autonomia da

instituição, desenvolvendo estratégias que permitam a definição clara da identidade da instituição, com o estabelecimento de uma visão, missão e valores, que possam ser efetivamente compreendidos e defendidos por todos.

A conquista da autonomia da escola não se concretiza a partir de políticas centralizadoras e excludentes, com pouco ou quase nenhum significado social. Mas sim, a partir da propagação de formas democráticas de gestão que possibilitem a definição coletiva do formato da democracia que se deseja fazer valer. Autonomia exige participação e, para participar, é preciso conhecer as nuances que organizam um determinado contexto (Bordignon; Gracindo, 2000).

Desta forma, a gestão democrática da escola pública ainda não se encontra plenamente consolidada. A democratização como valor e método, é o aspecto fundamental na educação das novas gerações, de tal forma que, o respeito ao princípio da gestão democrática, não apenas possibilita o desenvolvimento de uma cultura organizacional voltada para o estabelecimento de uma escola cidadã, como representa uma estratégia essencial na construção da qualidade do ensino público, pois situa a educação como direito inalienável.

Compreender a cultura organizacional da escola é condição *sine qua non* para que a comunidade não figure em reuniões sem condições concretas para opinar, ou para participar ativamente da elaboração de sua proposta pedagógica, avaliando e sugerindo mudanças a fim de que sua participação não se restrinja à mera execução de tarefas.

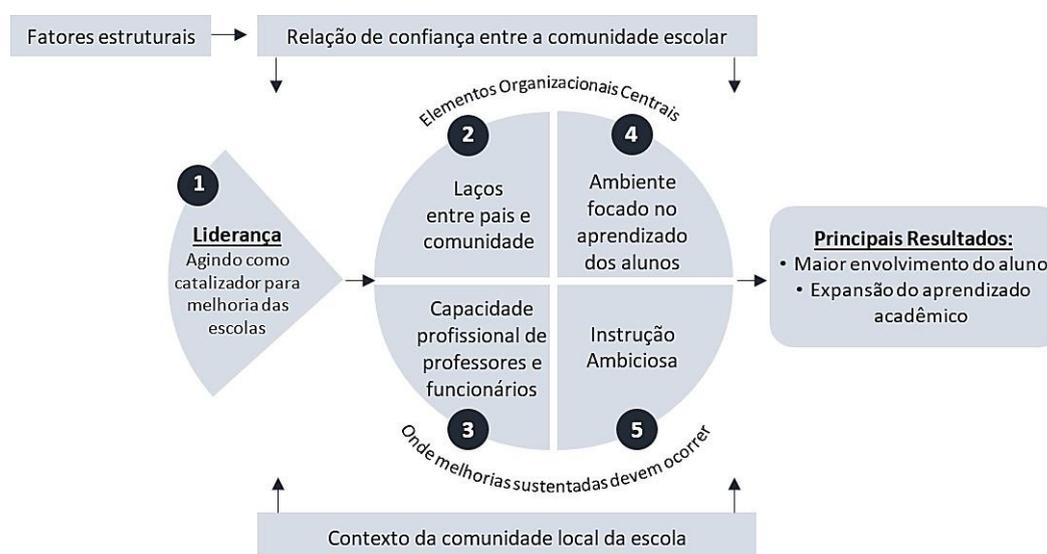
Como afirma Silva Junior (2013), “uma escola pode se organizar ou ser organizada. Ela se organiza, quando faz valer o princípio da autonomia e termina por ser organizada quando renuncia a ele” (p. 10). Neste contexto, a função do diretor contribui para que a escola se transforme em uma comunidade aprendente de maneira concreta, pois favorece a construção de um trabalho coletivo, com vistas à efetivação de uma educação de qualidade para todos. Afinal, ele é o principal responsável pela mediação do discurso coletivo com vistas à reflexão sobre demandas reais, face à tomada de decisões colaborativas.

Como ressalta Sebring et al. (2006), o diretor é o primeiro catalisador da melhoria da escola; o principal mediador de ações que objetivam aglutinar os sujeitos em torno de objetivos comuns. Sua mediação, tem potencial para gerar suportes organizacionais centrais para uma gestão escolar eficaz. São eles: os

laços entre pais e comunidade; a capacidade profissional de professores e funcionários; o ambiente de aprendizagem centrado no aluno; e a instrução ambiciosa.

Desta maneira, o diretor representa uma liderança decisiva no processo de mediação entre as atividades desenvolvidas na escola e o motivo pelo qual elas devem ocorrer.

Figura 5. Suportes organizacionais para uma gestão escolar eficaz.



Fonte: SILVA, OLIVEIRA, 2021, p. 259.

Para Leithwood e Riehl (2003), as influências do diretor enquanto líder das relações interpessoais na escola são tão importantes, que permanecem atrás apenas das influências que os professores exercem na garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes. Suas ações incidem diretamente no estabelecimento de um clima organizacional positivo, capaz de motivar a todos em prol do cumprimento de objetivos comuns. Quando este profissional prioriza a organização de processos para apoiá-los, direcionando recursos e oportunidades, ele estimula novas aprendizagens e contribui para romper com a lógica da transmissão de informações sem sentido de aprendizagem, vigente nas escolas em todos os níveis.

Assim, a mobilização e a mediação por parte do diretor são essenciais

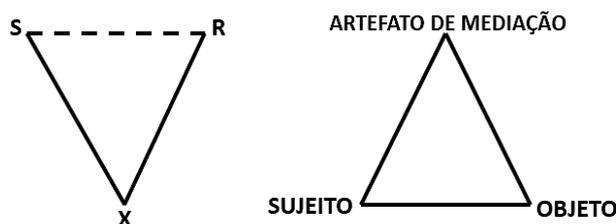
para estimular o desenvolvimento de atividades, voltadas para o direcionamento de recursos e a organização pedagógica de processos, com vistas a incentivar a participação da comunidade, estabelecendo novos sentidos para a gestão escolar e para a própria função da escola como um todo.

Para elucidar a relevância desta mediação, tomaremos como referência o esquema triangular da atividade mediada de Vygotsky (1980), que Charlot (2000) utiliza em sua análise acerca da RcS:

No esquema triangular da atividade mediada [...], o sujeito refere-se ao indivíduo que atua na atividade; o objeto refere-se ao motivo pelo qual a atividade é direcionada; e os artefatos de mediação incluem signos, linguagens, símbolos, entre outros. Assim, contrariamente às teorias que propunham uma ligação direta entre objeto (stimulus) e sujeito (respondent), Vigotski afirma que toda a atividade psicológica é mediada por um terceiro elemento, a ferramenta de mediação, a qual pode ser material, como por exemplo, um martelo ou um lápis, ou psicológica, tais como signos e símbolos (IANUSKIEWTZ, 2014, p. 21).

Neste esquema, a conexão direta que havia entre estímulo (S) e resposta (R) é superada pelo ato de mediação (X), conforme vemos a seguir:

Figura 6. Esquema triangular da atividade mediada de Vygotsky.



Fonte: Adaptado de IANUSKIEWTZ, 2014, p.21.

A partir desta referência, elaboramos um esquema para evidenciar como ocorre o processo de mediação do diretor de escola. Nele, o *sujeito* representa a comunidade escolar, ou seja, aqueles que irão atuar na atividade. O *objeto* representa a aprendizagem, ou seja, o motivo pelo qual a atividade é direcionada. Os *artefatos de mediação* representam as ações do diretor, que podem ser materiais, como a realização de reuniões pedagógicas, ou, uma mediação

psicológica, como, por exemplo, a otimização do clima organizacional na instituição, fazendo com que todos se sintam acolhidos e dispostos a participar do processo de tomada de decisões coletivas:

Figura 7. Esquema triangular de atividade mediada do diretor de escola



Fonte: Elaboração Própria.

Neste caso, há que se fazer uma observação fundamental acerca desta mediação relacionada às necessidades: **teria o diretor clareza sobre qual(is) a(s) principal(is) necessidade(s) da escola?**

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação [...] **uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto [...] o dito objecto torna-se motivo da actividade**, aquilo que a estimula (Leontiev, 1978, 107-108, grifo nosso).

Ou seja, o principal motivo das ações desenvolvidas na escola deve ser a aprendizagem, que neste caso, seria aquilo que motiva a atividade: seu objeto. Isso significa que **a mediação do diretor deve fazer com que a necessidade encontre a sua determinação no objeto**, que por sua vez, se tornará o motivo máximo da atividade, ou, nos dizeres de Charlot (2000), aquilo que a mobiliza.

Considerando a análise de Charlot (2005) sobre a construção dos saberes dos professores e a importância da mediação neste contexto, poderíamos traçar um paralelo para compreender o processo de construção dos saberes dos diretores e a função da sua mediação. Para Charlot, a mediação pedagógica docente tem como objetivo, favorecer o desenvolvimento de habilidades para a compreensão da realidade social por parte dos estudantes e,

quando esta mediação falha, o professor interdita a aprendizagem, conduzindo os estudantes a uma situação de fracasso. No caso dos diretores de escola, o objetivo de sua mediação, é mobilizar a comunidade a participar efetivamente de seus processos decisórios e, quando esta mediação falha, o diretor interdita o processo de democratização de sua gestão, conduzindo a escola a uma situação de fracasso.

Todavia, neste contexto, é fundamental considerar que as demandas vindas de instâncias externas à escola acabam impelindo estes profissionais a não priorizarem as reais necessidades das instituições de ensino, de tal forma que suas ações parecem gravitar em torno daquilo que não é o fator motivador da(s) atividade(s) desenvolvida(s) na escola. Esta perda de foco, transforma questões periféricas em centrais, e provoca uma confusão em relação àquilo que realmente é prioridade. Destamaneira é comum se deparar com uma mediação na gestão escolar que prioriza muito mais questões de infraestrutura, falta de recursos etc., do que a aprendizagem em si. É indiscutível, porém, que estas questões também interferem diretamente na aprendizagem. Mas é preciso que o diretor esteja atento para não as tornar o motivo principal de sua mediação, pois, como destacamos a partir de Leontiev (1978) a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade.

Infelizmente, os inúmeros desafios enfrentados por estes profissionais, especialmente após a pandemia da COVID-19, os têm impulsionado cada vez mais a perder o foco de sua mediação, pois as condições concretas das escolas os conduzem a cada dia a assumir novas funções que acabam muito mais por desmobilizá-los, do que seu contrário. Como afirma Saviani (2014), as condições de trabalho também exercem importante papel no processo formativo, pois estão diretamente relacionadas ao imaginário social da profissão. Se as condições de trabalho são precárias, não há estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração.

Por este motivo, deve-se estar atento para não incorrer no erro de responsabilizar este profissional por todas as ações desenvolvidas na escola. Pois, embora ele seja considerado um importante maestro neste contexto, cada membro desta orquestra deve ter clareza de seu papel, a fim de reconhecer-se corresponsável por estas mesmas ações, que podem levar a escola ao sucesso ou ao fracasso educacional.

Para além destas questões, é imprescindível estar atento à própria ideia de gestão escolar presente nos discursos e documentos oficiais, pois esta esconde aspectos ideológicos que deveriam ser profundamente tensionados, uma vez que vinculam a gestão à mera implantação de processos de controle externo, contribuindo para a valorização do componente meramente técnico desta função, intensificando a quantidade de tarefas burocráticas que estão fora do campo das atribuições destes profissionais:

Em relação às organizações educacionais [...] os decisores educativos se comportam como se as escolas operassem de acordo com o modelo racionalista, isto é, selecionando objectivos, implementando programas para os alcançar e avaliando a sua realização [...] no tocante aos objectivos educacionais, depois de admitir a existência de contradições entre eles, dentro do sistema de ensino e entre os seus diversos agentes [...] não há dúvida de que os objectivos são confusos, e é frequente a inexistência de acordo quanto à sua natureza entre o corpo docente, os pais e as autoridades. É a racionalidade burocrática que é posta em causa, quer em termos da sua aplicabilidade ao funcionamento da escola, quer em termos de modelo de análise para seu estudo (LIMA, 1998, p. 74).

Daí a necessidade de organizar formações que possibilitem a ruptura com a lógica meramente técnica, voltada para o cumprimento do controle burocrático das instituições de ensino, promovendo entre os diretores, momentos de diálogo e de troca sistematizada de experiências, com vistas à formalização da partilha de desafios, angústias e soluções, que possam amenizar a sensação de isolamento e insegurança que permeia esta função, ressignificando assim, o teor eminentemente tecnicista das formações continuadas oferecidas a este público, fazendo inclusive com que estes sujeitos sintam-se mais preparados para realizar sua função de mediação.

Ademais, faz-se necessário lembrar que

[...] que **um diretor de escola não é apenas um administrador. Ele é, antes de tudo, um educador.** Sua forma de conduzir a vida escolar tem repercussões profundas, se bem que nem sempre aparentes, na vida dos alunos [...] A administração não é um processo desligado da atividade educacional, mas, pelo contrário, acha-se inextricavelmente envolvida nela, de tal forma que o diretor precisa estar sempre atento às consequências de suas decisões e de seus atos. Quando desempenha sua função, quando decide alguma coisa, o diretor é antes um educador preocupado com o bem-estar dos alunos, do que um

administrador em busca da eficiência (DIAS, 1967, p. 09, grifo nosso).

Outrossim, ressaltamos que embora a formação continuada não seja a panaceia dos problemas relacionados à gestão das escolas públicas no Brasil, ela representa um fator determinante para incrementar mudanças significativas de organização, pois permite que os diretores identifiquem contradições em suas realidades de atuação, refletindo coletivamente a fim de minimizá-las.

Em virtude da ausência de formações organizadas com base nestes parâmetros, estes profissionais frequentemente sentem-se impelidos a priorizar ações que colocam em segundo plano o aspecto central de sua função, qual seja, a mediação da aprendizagem.

O vínculo necessário ensino/administração é deixado de lado [...]. No polo “teórico-técnico”, a busca da identidade própria da administração escolar tende a aproximá-la muito mais da “administração” do que do “escolar”, ou seja, o fato administrativo apresenta-se como substantivo e o fato pedagógico apenas como contingente [...] No polo “prático- político” o que se contempla é o postulado do “poder” do diretor e o que se busca é influenciar ou dominar o processo de investidura nesse poder [...] Em um e outro caso a qualidade do processo de ensino apenas se coloca como uma convenção subjacente. De um lado, espera-se que ela aconteça como decorrência da tranquilidade assegurada por uma “administração competente”. De outro, imagina-se que ela acontecerá como fruto da “autonomia” de uma escola protegida das injunções político-partidárias (SILVA JUNIOR, 1990, p. 65).

Tendo em vista a importância de os diretores compreenderem a relevância da sua mediação em prol da mobilização da comunidade escolar para a melhoria da aprendizagem, passamos a partir deste ponto a abordar os princípios da formação prática com base na mentoria de diretores, procurando evidenciar como esta estimulou a (re) organização de determinadas atividades das escolas, com destaque para ações que puderam contribuir para a instauração de uma cultura colaborativa e a efetivação do processo de democratização da gestão escolar.

2.2. Conceitos sobre a Formação em Mentoria de diretores

Conforme as duas formações efetivadas pela parceria do GEPESC/UFSCar com a SEB/MEC, em específico, na Formação “Mentoria na Prática”, definiu-se que o mentor é aquele que fornece apoio emocional e motivação ao seu mentorado, auxiliando-o na identificação de áreas de melhoria e ensinando estratégias de estudo, de organização, de gestão do tempo etc., a fim de contribuir na busca de recursos viáveis para otimizar o clima organizacional da instituição em que atua (Bush, 2011).

Desta forma, para Luiz et.al. (2021) a metodologia da formação em Mentoria de diretores representa uma oportunidade ímpar para encontrar soluções para os problemas e tomar decisões eficazes que contribuam para o desenvolvimento de um ambiente escolar mais colaborativo.

Boerema (2011) conceitua a mentoria como parte do desenvolvimento da carreira concebida como algo indissociável dos processos de profissionalização e socialização de práticas cotidianas. Desta forma, a mentoria implica um processo recíproco de crescimento, de modo que mentor e o mentorado, obtenham diversos benefícios durante o processo. É uma experiência ativa, baseada em conselhos, reflexões e na problematização sobre diferentes contextos, incluindo o compartilhamento de ideias e o crescimento pessoal, produzindo benefícios para ambas as partes, tais como: o profissionalismo aprimorado, o desenvolvimento de habilidades de comunicação e o suporte emocional, reduzindo assim, o senso de isolamento, a partir de uma visão estratégica sobre seu contexto de atuação (Hobson;Sharp, 2005).

A questão do isolamento do diretor, como já foi destacado, é recorrentemente e esteve presente como uma dificuldade específica. E, neste sentido, a mentoria, como metodologia de formação, tem potencial de minimizar esta sensação, mesmo quando há na escola uma equipe gestora constituída, com coordenador, vice-diretor etc.

O GEPESC definiu, para a realização das duas formações em Mentoria de diretores, três estágios de sensibilização dos envolvidos, que são considerados estratégias metodológicas fundamentais: *o raciocinar* (o que eu penso), *o experimentar* (o que eu sinto) e *o desejar* (o que eu quero):

Figura 8. Estratégias metodológicas de sensibilização na mentoria.



Fonte: Luiz, 2021, p. 67.

A Figura 8 evidencia a importância do desejo no processo de desenvolvimento de novas aprendizagens, tomando como referências as proposições teóricas de Bernard Charlot acerca da RcS. Isso significa que, durante a formação “Mentoria na prática”, os participantes foram estimulados a aprender a desenvolver novas habilidades profissionais de ação, face à necessidade de aprimorar contextos e processos organizacionais.

As trocas de saberes entre os diretores mentores e mentorados envolveram informações sobre práticas pedagógicas, relações interpessoais, assuntos legais, comunicação, liderança, dentre outros.

A bibliografia na área aponta que os mentores podem ajudar os mentorados a desenvolver e implementar projetos, planos de ação, feedbacks, monitoramento de desempenho, gerenciamento de conflitos e o planejamento para aplicação de recursos internos e externos, fazendo com que os mentorados tenham mais clareza sobre suas ações e aprendam a implementar ações de melhoria voltadas aos desafios do ambiente escolar nos quais atuam, formulando estratégias mais eficazes, com vista à criação de um ambiente mais seguro e motivador (Luiz et.al., 2021).

Neste processo, para a Formação “Mentoria na Prática”, o mentor foi instigado a desenvolver as seguintes aprendizagens:

[...] manter uma escuta ativa, [...] facilitar o diálogo com a descentralização da hierarquia [...] estabelecer regras de conduta de comum acordo, ficando claro o intuito e aonde se quer chegar [...]; realizar análise crítica de colocações e ações do grupo de mentorados, fazendo a avaliação pelo acompanhamento dos

resultados que norteiam as inferências internas e externas; valorizar seus pares, com reconhecimento das qualidades e incentivando os diretores – dando *feedbacks* que ressaltem acertos, e não apenas os pontos negativos; [...] estar sempre aberto ao diálogo; fomentar a comunicação não violenta, com reflexões colaborativas e construtivas sobre situações de conflitos [...] auxiliar o mentorado, e não aguçar suas próprias iniciativas [...] ter uma organização que possibilite compreender o dinamismo da rotina do outro (Luiz et.al. 2021, p. 41).

Já o mentorado foi estimulado a aprender a:

[...] descrever o que está acontecendo no momento; valorizar a construção produzida no grupo com múltiplas perspectivas; saber estabelecer acordos, condições e parâmetros; adotar padrões de prática, desempenho e avaliação, fazendo os registros para solicitar suporte quando necessário; promover uma prática colaborativa articulada [...] desenvolver, implementar e avaliar estrategicamente ações para alcançar objetivos comuns (Luiz et.al. 2021, p. 45-46).

Segundo Merino; Melero (2017), a própria relação de compartilhamento de experiências entre mentores e mentorados é considerada uma modalidade de aprendizagem. Desta forma, tanto o mentor, quanto o mentorado, aprendem com a troca de experiências e o estabelecimento de conexões que possibilitarão desenvolvem novos procedimentos de ação.

A mentoria de diretores consiste em uma abordagem de formação inovadora, com foco na orientação sistematizada e planejada entre os pares, com vistas ao aprimoramento profissional. É uma experiência ativa baseada em conselhos, reflexões e discussões colaborativas sobre diferentes contextos que pode produzir benefícios para ambas as partes, pois aprimora habilidades de comunicação e o suporte emocional.

Conforme aponta Luiz et.al. (2021), no Brasil a mentoria de diretores escolares de forma sistematizada e institucional é algo novo. Independentemente da forma como os diretores ocupam os seus cargos (concurso, indicação ou eleição), esses profissionais, de maneira geral, têm sido responsabilizados por assumirem diferentes frentes durante sua função, sem que haja formação ou acompanhamento adequados. É uma forma de ajuda em que um diretor é orientado por outro com mais experiência com o objetivo de ajudá-lo a melhorar seu desempenho.

Embora a mentoria tenha tido forte desenvolvimento nos últimos 50 anos nos Estados Unidos, Europa e países asiáticos – sendo área de interesse para pesquisas nos mais diferentes segmentos, por exemplo, formação inicial, formação continuada, diretores, coordenadores etc. – no Brasil, o processo ainda se encontra em desenvolvimento [...] No campo da educação brasileira, as experiências desenvolvidas voltam-se frequentemente para a formação de novos professores, que são amparados pela experiência de docentes mais antigos em projetos de indução à docência [...] Assim, a experiência empreendida [na mentoria de diretores] é inédita, porque tem como foco diretores de escola em serviço (Luiz et.al., 2021, p. 16).

Quando é abordada as questões sobre mentoria de diretores, em estudos internacionais⁷, ressaltam-se a existência de três paradigmas com bases teóricas diferentes para este tipo de formação: 1) *Mentoria tradicional*, cujo objetivo é a transferência de habilidades em um contexto de aprendizado, com prevalência em uma figura hierárquica (mentor) que orienta a prática de seu mentorado, com foco principalmente na supervisão de suas ações; 2) *Mentoria de transição*, que tem como base o relacionamento de diretores com foco na instrução e a valorização das diferenças; 3) *Mentoria transformadora*, que compreende uma ação colaborativa e conjunta entre mentor e mentorado, com foco na troca de experiências e no questionamento coletivo da prática profissional.

As duas formações realizadas pela parceria GEPESC/UFSCar e SEB/MEC tiveram como base a *mentoria transformadora*, que representa uma oportunidade de aprendizagem profissional inédita, pois a interação visou a criação de uma relação de colaboração e confiança, com foco em processos de problematização e discussão coletiva sobre a prática e não na mera execução de tarefas, o que demandou o desenvolvimento de habilidades como escuta ativa, respeito mútuo, compreensão de diferentes perspectivas e, alternativas de ação e negociação, com vistas a manter os participantes unidos (Luiz et.al., 2021).

As duas formações em mentoria de diretores no Brasil, foram pensadas tendo em vista a busca de soluções de forma mais colaborativa, potencializando avanços pedagógicos e minimizando problemas inerentes ao cotidiano das

⁷ Inglaterra (BUSH, 2011); Hong Kong (CHEUNG; WALKER, 2006); Canadá (SACKNEY; WALKER, 2006); EUA (CROW, 2006); Escócia (COWIE; CRAWFORD, 2008); Coréia (KIM; PARKAY, 2004); Austrália (QUONG, 2006); México (GARCÍA et al., 2011); Chile (ARAVENA, 2016).

instituições de ensino. Segundo Luiz et.al. (2021), aponta para uma experiência de interação, com o objetivo de promover a resignificação e a transformação dos contextos vivenciados, a partir de uma experiência pessoal e intransferível.

A metodologia utilizada nas duas formações em mentoria contribui como estratégia de aprimoramento da mediação dos diretores escolares, para a promoção do trabalho em equipe e a criação de comunidades de aprendizagem, a fim de melhorar a comunicação e instaurar processos de tomada de decisão mais eficazes, dando incentivo à colaboração, com vistas à qualidade da educação e da gestão.

Esse processo de mentoria não deve ser considerado como uma forma de ensinar os diretores; trata-se de estabelecer um processo de colaboração, de instaurar um novo sentido para o processo de gestão escolar, que possa ser compartilhado entre diferentes gestores com diferentes experiências (Luiz et.al. 2021, p. 16).

Ambas formações, aprimorou o desenvolvimento de diretores-líderes, uma vez que a liderança é um componente central para o aprimoramento de sua mediação, face à evolução acadêmica dos estudantes e a melhoria do clima organizacional da escola.

A própria definição de liderança se aproxima da de mentor, pois ambas se relacionam à ideia de exercer uma influência positiva no comportamento e na maneira de pensar do outro. Liderança e mentoria dizem respeito ao estabelecimento de processos de orientação, condução, norteamento e trabalho colaborativo. Kouses e Posner (2009) afirmam que, quanto mais motivados e envolvidos estiverem os sujeitos, melhores serão os resultados acadêmicos e sociais obtidos. Assim, liderança e motivação são processos interdependentes.

O líder deve ser capaz de, ao mesmo tempo, gerenciar conflitos e exercer influências positivas “em ambientes ambíguos, complexos e incertos” (Bento, 2008, p. 1), facilitando o estabelecimento de uma cultura colaborativa e colegiada, na qual são distribuídas e compartilhadas as responsabilidades.

Como ressalta Lück (2010a), o líder educacional é aquele capaz de aglutinar pessoas em torno de objetivos comuns, agindo com empatia e respeito, com foco na otimização da função pedagógica da escola, e na execução de “ações conjuntas, associadas e articuladas”, incentivando a participação coletiva

e democrática (p. 25). A liderança educacional diz respeito a um conjunto de qualidades e habilidades que necessitam ser desenvolvidas em prol da melhoria acadêmica da escola. Não apenas a capacidade de motivar e inspirar pessoas, mas sim, de criar e implementar ações tendo em vista o desenvolvimento de ambientes educacionais inovadores.

[...] é um conceito complexo que abrange um conjunto de comportamentos, atitudes e ações voltado para influenciar pessoas e produzir resultados, levando em consideração a dinâmica das organizações sociais e do relacionamento interpessoal e intergrupar no seu contexto, superando ambiguidades (Lück, 2010b, p. 37).

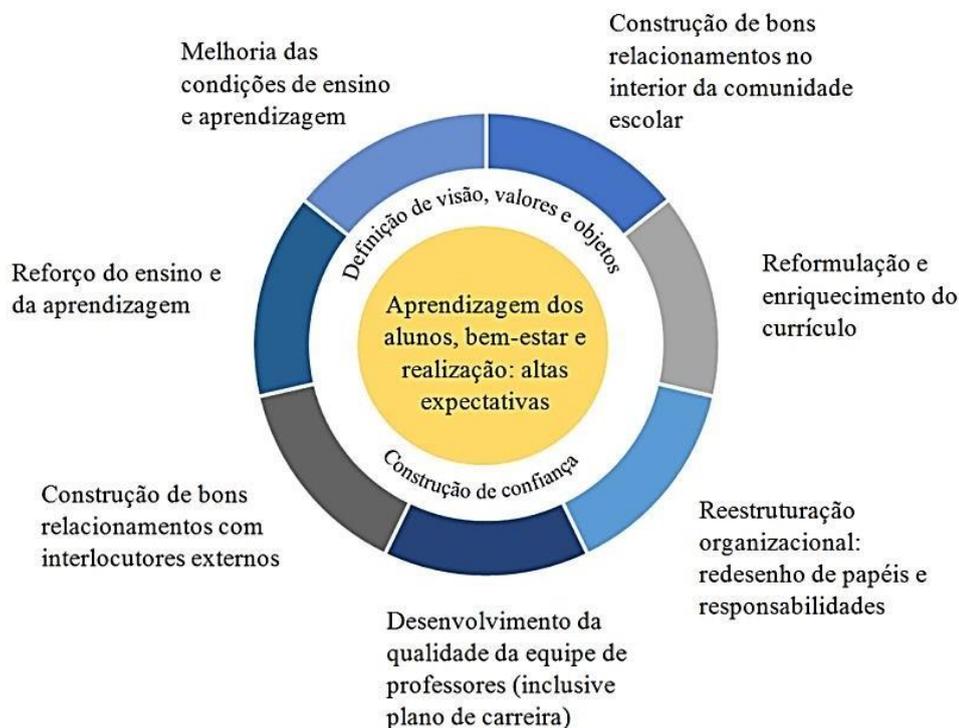
Neste contexto, o conceito de liderança durante as formações em Mentoria de diretores, priorizou a reflexão acerca do conjunto de práticas e ações que objetivavam melhorar o desempenho da instituição de ensino, garantindo a qualidade e a eficácia no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A formação teve como foco desenvolver aprendizagens sobre novos processos de organização institucional que permitam encontrar soluções coletivas para os desafios identificados. Mais do que isso, ambas destacaram a importância da liderança no sentido de promover mudanças e superar o conformismo frente às problemáticas desveladas, incentivando o engajamento de todos.

Exercer liderança inclui, além de oferecer feedbacks que contribuam para o desenvolvimento da equipe, a abertura para escutar a contribuição de todas as pessoas, construindo um ambiente de aprendizagem constante, com confiança e segurança para que as diferenças reflitam em criatividade (Luiz et.al., 2021, p. 151).

A liderança exercida pelo diretor de escola visa permitir que professores, estudantes, funcionários e pais/responsáveis tenham abertura para levar suas preocupações e sugestões, proporcionando maior desenvolvimento profissional e fomentando o trabalho colaborativo, o que significa, que suas ações necessitam estar alinhadas com as necessidades evidenciadas pela comunidade, de tal forma que suas decisões sejam compartilhadas e sua postura mais democrática e dialógica.

Infográfico 2. Aspectos da liderança educacional bem-sucedida.



Fonte: British Council, 2019

Conforme estudo realizado por British Council (2019), há aspectos que são considerados centrais na atuação de diretores escolares, dentre os quais destaca-se: a definição de visão, valores e objetivos da escola e, construção da confiança. Este estudo elucida a necessidade de os diretores superarem uma atuação pautada no simples monitoramento das atividades desenvolvidas por estudantes, professores e funcionários. Quando a atuação do diretor se restringe apenas à supervisão de ações, toda tentativa de mobilização da comunidade escolar fica comprometida.

O fato é que o exercício da liderança ainda é um desafio, sobretudo, em um país como o Brasil, cujas iniciativas de formação destes profissionais ainda são muitotécnicas e/ou incipientes.

A ausência de uma reflexão sobre as formas de relações de poder tradicionais, centralizadas na figura do diretor, impede a realização de um processo democratizante. Repensar essas formas de poder é um aspecto, portanto, importante. Não se trata, com a democratização e horizontalização das instâncias decisórias, de eliminar o papel do diretor. **Trata-se, principalmente, de ressignificar o seu papel de liderança no processo de mudança e de compreender que compartilhar**

não significa perda de poder, mas o revigoramento de sua autoridade como principal agente de um processo colaborativo. Assumir o papel de liderança no processo de mudança e de ressignificação das relações de poder exige uma tomada de posição por parte do diretor e da equipe gestora (Riscal, 2021, p. 230, grifo nosso).

Ambas formações estimularam a compreensão sobre a importância de tomar posse de novos saberes e aprendizagens, por isso não se reduziram a um processo de socialização de práticas bem sucedidas, mas em uma experiência pessoal e intransferível, que envolve a relação com os outros, com o mundo e consigo mesmo, estando, por este motivo, correlacionada às proposições teóricas de Bernard Charlot acerca da RcS.

Assim, os conceitos que embasaram as formações em Mentoria de Diretores tiveram como premissa, a implementação de uma cultura colaborativa nas escolas, com o compartilhamento de ideias, informações e recursos. Afinal, quando um grupo de diretores se une e isso contribui para o seu conhecimento, para solucionar desafios, o resultado é significativo.

Uma das características da liderança que foi fundamental para a criação de vínculos entre diretores mentores e mentorados durante a formação Mentoria na Prática, refere-se à criação de uma relação de confiança, capaz de influenciar diretamente no trabalho colaborativo. A colaboração é uma estratégia educacional fundamental para a viabilização de novas aprendizagens. Contudo, seu entendimento nem sempre é tão claro quanto parece:

Apesar das tentativas e preocupações em definir colaboração, porque o termo é utilizado para descrever muitos tipos de relações e atividades, este nem sempre é bem compreendido. Os próprios professores revelam dificuldades em interpretar o conceito, que pode assumir significados diferentes para grupos distintos [...], sendo muitos os processos que são entendidos como colaboração, quando, na realidade, não o são (Araújo, 2014, p. 1).

O verbo colaborar deriva de *laborare*, que significa trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista um determinado fim. Isso significa que, quando se fala em colaboração, o que prevalece é a ideia de trabalhar conjuntamente, de tal forma que os membros de um determinado grupo se apoiem, “visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança

compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações” (Damiani, 2008, p. 215).

As culturas de trabalho colaborativo, favorecem a criação de ambientes voltados para a troca de experiências e o desenvolvimento de novas aprendizagens coletivas, com potencial de incrementar novos parâmetros de organização (DANIELS, 2000). A colaboração pressupõe a rejeição ao autoritarismo e traz novamente a questão da mediação em prol da aprendizagem:

[...] as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada [...] a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapsicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpsicológicos). Elas produzem modelos referenciais que servem de base para nossos comportamentos e raciocínios, assim como para os significados que damos às coisas e pessoas (Damiani, 2008, p. 215 *Apud* Vygotsky, 1998).

Segundo Luiz et.al. (2022), a cultura colaborativa não surge espontaneamente. Para ser implementada, os sujeitos envolvidos - no caso da escola, professores, funcionários, pais, estudantes e gestores - precisam se sentir confortáveis para expor suas opiniões, sendo valorizados em suas ações, e estimulados a participarem ativamente de todos os processos decisórios, o que demanda a criação de laços afetivos e profissionais que fazem com que todos se sintam corresponsáveis pelo que acontece na instituição.

Para Luiz et.al., (2022):

é necessário que sua instauração seja promovida por meio de atividades realizadas por toda a equipe, de um trabalho colaborativo iniciado pelo diretor escolar e, posteriormente, estendido a toda a equipe de trabalho (p. 29).

Neste sentido, “a simples existência de colaboração não deve ser confundida com a consumação de uma cultura de colaboração”. Isso porque, há “formas alternativas de colaboração que, apesar de envolverem trabalho conjunto, não constituem culturas colaborativas por apresentarem subgrupos em disputa, ações conjuntas apenas ocasionais ou ações reguladas de maneira diretiva pela direção das instituições” (Damiani 2008, p. 215 *Apud* Fullan;

Hargreaves 2000, p. 71).

A busca por uma cultura colaborativa na escola pressupõe uma interação em que as pessoas colaborem, de tal forma que a precisa haver convicção e reconhecimento por parte dos sujeitos envolvidos neste processo de participação coletiva.

Faz-se necessário compreender que existem diferenças entre o trabalho colaborativo e o trabalho em equipe e que, geralmente, estas não são simples de distinguir na prática. Por isso, é importante aprender a reconhecê-las, com intenção de avaliar em que medida as interações dentro de um grupo são colaborativas ou se, simplesmente, se trata de uma equipe que trabalha em conjunto, mas sem necessariamente colaborar (Luiz et.al., 2021, p. 49).

O conceito de cultura colaborativa aponta para melhoras no clima organizacional da escola, possibilitando um maior desenvolvimento profissional e pessoal por parte dos envolvidos, ampliando a qualidade de suas ações e, conseqüentemente, a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Para Silva; Oliveira (2021), existem alguns indicadores, como, por exemplo: o absenteísmo, a depredação do patrimônio público, a recorrência de conflitos, a falta de comprometimento com horário, a evasão, apenas para citar alguns, que permitem o grau de satisfação ou insatisfação dos sujeitos frente às regras estabelecidas. Saber mais sobre o clima organizacional traz melhorias nas relações humanas.

Na definição de colaboração, Luiz et.al. (2021) evidencia a importância da reflexão sobre o assunto, principalmente, por parte daqueles que ocupam funções de coordenação, ou direção, pois existem habilidades necessárias para o desenvolvimento de planejamento coletivo, escuta ativa, liderança e diálogo, a fim de instaurar um ambiente no qual todos se sintam mobilizados a colaborar de maneira espontânea, participando e se (co) responsabilizando pelas ações educativas e seus resultados.

Este tipo de envolvimento, não necessita ser equitativo em relação aos compromissos assumidos por cada um. Mas é imprescindível que se faça igualitário nos processos de tomadas de decisão, afinal, a colegialidade emerge com a colaboração (Muronaga; Harada, 1999). Assim, quanto mais legítima a colegialidade, mais legítima a colaboração.

Nas culturas colaborativas [...] o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos, tendo em vista obter apoio e ajuda [...] As escolas caracterizadas por culturas colaborativas são, também, locais de trabalho árduo, empenhamento forte e comum, dedicação, responsabilidade coletiva e um sentimento especial de orgulho na instituição (Fullan; Hargreaves, 2001, p. 89).

Fullan e Hargreaves (2001), fazem uma espécie de classificação de diferentes formas de colaboração nas escolas: a *balcanização*, que é quando ocorre uma associação entre pequenos grupos que competem entre si, e que transformam suas pautas nas mais importantes, permanecendo, muitas vezes, indiferentes às pautas coletivas.

A *colaboração confortável*, que também se restringe a pequenos grupos, e tem como característica principal a ausência de questionamento e de criticidade em relação às pautas debatidas, que faz com que estes sujeitos permaneçam à margem das discussões, com baixo envolvimento.

E por fim, a *colaboração artificial*, voltada mais especificamente à direção das escolas, que visa controlar a colaboração dos membros da comunidade, a partir do estabelecimento de formas de participação excessivamente burocratizadas, inviabilizando o envolvimento dos sujeitos nas ações planejadas.

As culturas colaborativas não impõem colegialidade e/ou parcerias. Ao contrário, promovem-nas e facilitam-nas a partir de diferentes sinergias, com potencial para abrir caminhos de reflexão e aprendizagens mútuas, que em muitos contextos, exigirá uma espécie de revolução nas formas de administração e práticas pedagógicas escolares.

Para Roldão (2007), a cultura colaborativa é um dos pilares para estreitar os laços entre a gestão e a comunidade escolar e se estrutura

[...] como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. Implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam: alcançar com mais sucesso o que se pretende; ativar o mais possível as potencialidades de todos os participantes; ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros (Roldão, 2007, p. 27).

Estudos que publicam sobre os resultados obtidos com a visão de cultura colaborativa nas instituições de ensino⁸, destacam melhorias, como: formas mais eficazes de resolução de problemas; maior investimento e envolvimento em relação à formação continuada; práticas educativas mais inclusivas; menores taxas de evasão; melhor desempenho acadêmico; baixos índices de repetência; aprendizagens comunicacionais e de convivência; alto grau de satisfação da comunidade escolar, face ao desenvolvimento de uma identidade grupal.

[...] o desenvolvimento de atividades de maneira colegiada pode criar um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas e sociais tanto para estudantes como para professores, assim como proporcionar a estes um maior grau de satisfação profissional. O trabalho colaborativo possibilita, além disso, o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista (Damiani, 2008, p. 224-225).

Para Luiz et.al. (2021), a partir da implementação de uma cultura colaborativa na escola, as ações pedagógicas e administrativas se alinham às reais necessidades organizacionais e anseios da equipe, fazendo com que os sujeitos se conscientizem sobre a importância da ajuda mútua, independentemente do seu cargo e/ou função:

Pode-se afirmar que a aprendizagem profissional colaborativa é uma estratégia fundamental para o desenvolvimento profissional, tendo como essência os estudos, o compartilhamento de experiências, a análise e a investigação das práticas escolares, dentro de um contexto institucional e social determinado (Luiz et.al., 2021, p. 51).

A ideia de trocas de experiências entre duas ou mais pessoas perpetuou a perspectiva de ambas as formações, tendo em voga o compartilhar de vivências e de saberes em prol de um processo de formação de aprendizagem mútua. Outra reflexão em destaque, mais relacionada à formação em Mentoria na Prática foi acerca da necessidade de repensar o processo de hierarquização entre os sujeitos que convivem na escola, por isso a definição da participação do diretor mentor e mentorado foi essencial.

⁸ Creese, Norwich e Daniels (1998); Damiani (2004; 2006); Zanata (2004); Loiola (2005); Lacerda(2002); Coll Salvador (1994); Colaço (2004).

Uma das preocupações de ambas as formações, foi oportunizar aos diretores a compreensão de sua atuação profissional, a partir de ferramentas de organização oriundas da reflexão coletiva sobre suas práticas. Segundo Luiz et.al. (2021) é impossível reproduzir a mesma estratégia de ação em contextos distintos, sem se ater às especificidades e condições de estruturas e conhecimentos disponíveis de cada contexto escolar, mesmo assim, a troca entre pares possibilita a oportunidade de novos conhecimentos e aprendizagens.

Assim, a partir das temáticas desenvolvidas na formação Mentoria na prática, os participantes puderam refletir sobre formas de diagnosticar e identificar os desafios, com ênfase na averiguação de hipóteses de solução para as problemáticas identificadas, exercitando a criação de um planejamento que lhes permitissem acompanhar as ações de forma sistematizada, no coletivo.

Como já foi exposto, a cultura colaborativa representou um dos principais pilares metodológicos, com base em duas perspectivas: o diálogo e o compromisso dos envolvidos – diretores mentores e mentorados. Durante a formação em Mentoria na Prática foram aplicadas atividades coletivas face à necessidade de instaurar momentos de reflexão conjunta entre estes sujeitos, conforme Luiz et.al. (2021): “o diretor mentor pode ouvir o diretor mentorado sem restrições, e esse último pode então manifestar seu pensamento, explicitar como se sente e expor sua compreensão acerca da situação”.

Assim, foram instauradas algumas estratégias que poderiam ser adotadas pelas instituições de ensino participantes, respeitando sempre a adequação necessária à cada realidade educacional vivenciada e suas especificidades culturais e sociais.

Durante as trocas entre mentor e mentorado, ambos têm chances de aprender um com o outro, pois o mentorado recebe a ajuda nas atividades desafiantes – que talvez sozinho tivesse mais dificuldade para executar –, e o mentor, por poder compartilhar e fazer uma análise reflexiva sobre sua prática, pode revisitar os pontos positivos e verificar como solucionou os pontos negativos, o que caracteriza a aprendizagem por pares (Luiz et. al., 2021, p. 53).

Além disso, organizou-se um percurso formativo com foco em um processo de quatro etapas: “autoavaliação e monitoramento; conscientização e propósito; identificação de oportunidades; desenvolvimento de práticas” (Luiz et.

al., 2021, p. 57).

Para Luiz (2021), “ao contrário do que se imagina, novos projetos não surgem de grandes ideias, mas da identificação de problemas que precisam ser resolvidos e para os quais podemos encontrar diferentes soluções” (p. 76). Assim, o movimento de mobilização depende da atuação do diretor, que precisa exercer sua liderança para influenciar positivamente a comunidade escolar, tendo em vista cumprir objetivos comuns.

Segundo Paro (2004), no âmbito da cultura colaborativa, a atuação dos diretores escolares possibilita à toda comunidade, o direito à participação e ao exercício da cidadania, contribuindo para o fortalecimento do processo de democratização de sua gestão, a fim de tornar as escolas menos vulneráveis às pressões alheias, que comprometem, sobretudo, a constituição de sua identidade e a conquista de sua autonomia.

A escola, como espaço de convivência e de organização social coletiva, passou a oferecer por sua própria dinâmica, a possibilidade de experimentação e efetivação da cidadania via participação democrática de todos que a compõem. Para Luiz e Nascente (2013), uma escola democrática é aquela que se baseia em princípios democráticos, cujo objetivo é a formação de cidadãos verdadeiramente preparados para assumir seu papel na sociedade.

A gestão educacional, pautada em princípios democráticos, contribui para estabelecer uma cultura colaborativa, capaz de ensejar transformações substanciais na escola, pois a concebe como espaço de cultura onde a vida é constantemente pensada e (re) criada a partir de discussões dialógicas, sendo por este motivo, fonte de produção de saberes com potencial da transformação do *status quo*.

SEÇÃO 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Como já foi dito na apresentação desta tese, o GEPESC/UFSCar em parceria com a SEB/MEC desenvolveu duas formações para diretores de escola: a primeira, nomeada “**Formação em Mentoria de Diretores**”; e a segunda denominada “**Mentoria na Prática**”.

Nesta tese o foco foi apresentar dados relacionados à segunda formação Mentoria na Prática, onde ocorreram as relações entre diretores mentores e mentorados. O problema de pesquisa esteve atrelado as seguintes questões: a relação entre diretores mentores e mentorados instaurada a partir da *Mentoria na Prática*, possibilitou a construção de novos saberes sobre a gestão escolar? Promoveu, ou não, ruptura com os modelos de formação tradicionalmente oferecidos a este público?

O objetivo geral foi compreender a relação com o saber submetida à prática da gestão escolar, a partir da identificação dos saberes e aprendizados que os diretores mentores e mentorados disseram ter produzido, em função da formação prática em mentoria de diretores. Como objetivos específicos: averiguar o que mobilizou os diretores em relação ao desejo de aprender e; elucidar como as atividades desenvolvidas durante a *Mentoria na Prática*, contribuíram para instigar rupturas em relação à perspectiva instrumental que prevalece nas orientações direcionadas a este público.

Os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados consistiram na realização de dois grupos focais, cada um deles com três encontros de uma hora de duração: um com diretores mentores, e outro com diretores mentorados. Os encontros foram realizados de forma alternada – primeiro com diretores mentores e na sequência, com diretores mentorados – ambos com a mesma temática de discussão.

A opção por realizar os grupos de maneira separada se deu pelo fato de permitir que os participantes não se sentissem constrangidos pela presença de seu mentor ou vice e versa. Em função do contexto pandêmico decorrente da COVID-19, as reuniões foram realizadas de forma remota (*online*) e gravadas através da ferramenta *Google Meet*.

3.1. O Universo da pesquisa

O universo total da pesquisa foi composto por trinta diretores mentores e dez técnicos de Secretaria da Educação que participaram do primeiro processo formativo *Mentoria de Diretores Escolares*, somados aos 120 diretores mentorados selecionados para participarem em conjunto com os demais da formação *Mentoria na prática*. Para esta investigação, selecionou-se apenas os diretores de escola, portanto, os 150 que participaram da segunda formação.

Para maiores esclarecimentos sobre o público-alvo desta investigação: a primeira formação em *Mentoria de Diretores de Escolares* consistiu em um curso para os trinta diretores mentores e os dez representantes das Escolas de Governo intitulada *Formação de Diretores Escolares*, quando foram delineadas etapas que priorizaram a elaboração dialética do pensamento grupal, a sistematização e o compartilhamento de saberes e vivências, com o potencial de minimizar as perdas decorrentes da ausência de formações continuadas de aperfeiçoamento para este público.

Figura 9. Detalhamento da Formação em Mentoria de Diretores.



Fonte: Elaboração Própria.

É importante destacar, que os diretores mentorados não participaram desta primeira formação. Apenas após a mesma, os estados foram orientados a selecionarem os diretores mentorados que participariam da segunda formação intitulada *Mentoria na Prática*.

Finalizada esta primeira etapa da formação, teve início a *Mentoria na Prática*, com duração de dez meses e a inclusão de 120 diretores mentorados. Nesta fase da formação, a principal preocupação foi criar situações favoráveis à aproximação dos diretores e mentorados, a fim de que eles pudessem estabelecer entre si uma relação de confiança, criando vínculos que possibilitassem aprendizagens mútuas a partir da prática da mentoria como metodologia de formação continuada.

Durante este período, foram desenvolvidas diferentes atividades, mas para fins de compreensão sobre a organização deste processo, destacaremos três que foram consideradas estratégias centrais de aproximação destes sujeitos: análise do PPP das escolas; identificação dos principais desafios; elaboração de hipóteses de solução viáveis para os desafios identificados.

A primeira, em relação à análise dos PPP, cada mentor deveria apresentar um feedback escrito e oral do documento de cada escola de seus mentorados, colocando em prática, várias aprendizagens adquiridas.

A segunda, a identificação dos desafios das escolas, houve a proposta de desenvolver um *brainstorming*⁹, com o auxílio da ferramenta *Mentimeter*¹⁰. Cada diretor deveria elencar três desafios juntamente com a comunidade escolar, considerados centrais para a otimização dos processos organizacionais da escola. Esta foi uma atividade que provocou várias reflexões por parte dos diretores, principalmente porque os apontamentos feitos pela comunidade escolar divergiram daqueles que eles consideravam essenciais, o que evidenciou a necessidade de aprimorar o diálogo e a comunicação, assim como a exercitação da empatia e da escuta ativa na prática.

A terceira atividade, consistiu na elaboração de um *Plano de Mentoria*, no qual deveriam ser apresentadas hipóteses de soluções para os desafios

⁹ Atividade que objetiva explorar a potencialidade criativa de um indivíduo ou de um grupo.

¹⁰ Plataforma online utilizada para a criação e compartilhamento de apresentações de slides a partir da interatividade dos participantes.

identificados na etapa anterior, com foco em três pontos: *desafios, áreas de planejamento; hipóteses de solução.*

Inicialmente, cada diretor (mentor e mentorado) deveria elaborar o plano de suas respectivas escolas, elucidando, juntamente com a comunidade, como cada desafio seria enfrentado na prática.

Posteriormente, foi solicitado que os diretores participantes deste processo elencassem um desafio a nível nacional para ser trabalhado por todos. Esta exercitação possibilitou o desenvolvimento de aprendizagens práticas de diálogo colaborativo em prol da melhoria dos problemas identificados, o que favoreceu a própria comunicação em equipe, uma vez que,

O diálogo é um instrumento que possibilita o aprofundamento das expectativas, autoconhecimento e identificação de aspectos que podem ser discutidos nos encontros de mentoria. O diretor [...] deve apresentar de forma clara o Plano de Mentoria, com propostas que devem ser seguidas: apresentação da proposta das atividades; esclarecimento dos objetivos; realização; discussão e encaminhamentos; acompanhamento e avaliação (Luiz et.al., 2021, p.79).

Todo o material e as etapas de orientação deste processo formativo, estão disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC) no endereço: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mentoria-de-diretores-escolares>.

Após a sistematização acerca do embasamento teórico utilizado como referência para análise e a apresentação do percurso metodológico desenvolvido nesta formação, passaremos, na seção seguinte, a abordar a metodologia utilizada nesta pesquisa, a fim de ilustrar como esta permitiu a coleta de dados empíricos que serão posteriormente analisados.

A pesquisa teve aprovação da *Comissão Nacional de Ética em Pesquisa* (CONEP), sob o nº 1983790, e os diretores se dispuseram voluntariamente a colaborar com a investigação assinando o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE), no qual foram expostas as vantagens e riscos relacionados à participação.

Para seu desenvolvimento, foi empregada uma abordagem qualitativa, baseada em fenômenos interpretativos, a fim de examinar detalhadamente, as experiências entre diretores mentores e mentorados durante a formação em questão. A pesquisa qualitativa é fundamentada na compreensão de que a

realidade é socialmente construída e complexa, por este motivo, ela permite explorar e interpretar significados, perspectivas e experiências, levando em consideração o contexto social, cultural e histórico em que ocorrem.

Segundo Godoy (1995), a partir da pesquisa qualitativa,

[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador [busca] “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes (p. 21).

A pesquisa qualitativa valoriza a subjetividade, a interpretação e a interação entre pesquisador e participantes, buscando uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados.

Este tipo de abordagem foi especialmente útil neste estudo, pois permitiu a exploração de aspectos complexos, pessoais, cognitivos e emocionais, como os relacionados à formação prática em mentoria de diretores escolares.

3.2. Levantamento bibliográfico sobre a temática

Como procedimento metodológico, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática, a fim de compor o embasamento teórico da pesquisa, com vistas à posterior análise dos dados empíricos coletados. Esta etapa foi desenvolvida em conjunto com os membros do GEPESC, durante o segundo semestre de 2020.

Foram utilizados para este levantamento, termos como “mentoria de diretores escolares”, “formação de diretores escolares”, “programa de mentoria”, “aprendizagem colaborativa para diretores escolares”, que permitiu a busca de produções em repositórios digitais e sites de busca de arquivos acadêmicos:

Tabela 1. Mapeamento de trabalhos científicos sobre mentoria de diretores.

Repositório / Site de Pesquisa	Quantificação dos resultados por palavra-chave			
	“mentoria de diretores escolares”	“formação de diretores escolares”	“programa de mentoria”	“aprendizagem colaborativa para diretores escolares”
Google Acadêmico	607	75.400	17.100	17.900
Base SciELO	0	9	19	0
Repositório Unicamp	152.340	152.340	152.340	67.875
Portal de Periódicos CAPES/MEC	1	262	120	23
Acervo Digital Unesp	115.965	115.979	116.062	66.020

Fonte: Silva; Silva; Silva, 2020.

Conforme mostra a Tabela 1, as produções diretamente relacionadas à mentoria de diretores foram limitadas, pois as produções priorizavam uma correlação entre a mentoria e da formação de diretores. Assim, o quantitativo encontrado, não abordava necessariamente a questão da mentoria, mas sim, o processo formativo de diretores escolares. Tanto que, no *Repositório da Unicamp* (Universidade Estadual de Campinas) verifica-se o mesmo quantitativo de produções com termos diferentes. Quando o filtro priorizou as especificidades do termo pesquisado, não foi possível encontrar nenhuma produção sobre a mentoria de diretores, como se verifica na base *SciELO*. Já no portal da *CAPES* (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) foi encontrada apenas uma produção.

Após uma análise inicial no *Acervo Digital da UNESP* (Universidade Estadual Paulista), verificou-se que as produções que abordavam a temática da mentoria, tinham como foco, a associação da temática à área da administração empresarial, e não à gestão escolar.

A tabela também mostra que a busca realizada em 2020 no *Google Acadêmico*, foi a que apresentou maior número de produções sobre o assunto: 607 no total. Todavia, é importante destacar, que tais produções permaneciam atreladas à questão da formação de diretores e para uma concepção de mentoria atrelada à noção de treinamento, novamente com ênfase na administração empresarial.

Após as ações investigativas realizadas pelo GEPESC sobre o assunto, o quantitativo das buscas com o termo “mentoria de diretores escolares” no *Google Acadêmico*, apresentou uma significativa alteração em relação à quantidade das produções encontradas. No último levantamento realizado em setembro de 2023, foram 35 produções sobre esta temática, o que evidencia um importante avanço em termos da evolução das pesquisas sobre a mentoria enquanto metodologia de formação de diretores escolares no país.

3.3. Coleta de dados empíricos

Os dados empíricos foram recolhidos por meio dos grupos focais realizados com diretores mentores e mentorados que fizeram parte dos processos formativos detalhados: um com diretores mentores, e outro com diretores mentorados, que permitiu a elucidação e enunciação dos saberes e aprendizagens de cada um dos grupos, sem que ambos se sentissem constrangidos por ter que falar na frente de seu mentor ou vice e versa.

Cada grupo focal teve uma hora de duração para discussão sobre o assunto e, em função do contexto pandêmico decorrente da COVID-19, as reuniões foram realizadas de forma remota (*online*) e gravadas através da ferramenta *Google Meet*.

Os participantes foram convidados, com base em critérios estratégicos, a fim de contemplar as cinco regiões brasileiras:

- ✓ Região Norte: uma diretora mentora do Pará / uma diretora mentorada de Rondônia;
- ✓ Região Nordeste: um diretor mentor do Ceará / uma diretora mentorada de Pernambuco;
- ✓ Região Centro Oeste: uma diretora mentora de Mato Grosso / um diretor mentorado de Goiás;
- ✓ Região Sudeste: um diretor mentor e uma diretora mentorada do Rio de Janeiro;
- ✓ Região Sul: uma diretora mentora e uma diretora mentorada de Santa Catarina¹¹.

¹¹ A mentorada da Região Sul participou da primeira reunião, com muitos problemas de conexão de internet. Nas reuniões seguintes, não compareceu. Posteriormente informou que havia contraído COVID-19.

Sobre o perfil dos participantes, informamos que sete eram do sexo feminino e três do sexo masculino, com idade entre 35 a 56 anos.

A transcrição das gravações foi realizada com o auxílio do site *Web Captioner*, de forma gratuita e instantânea pelo próprio pesquisador.

O tema do primeiro encontro do grupo focal foi A sua visão sobre mentoria de diretores. O roteiro orientador utilizado para este momento consistiu em três questões:

- ✓ Fale sobre a experiência que você viveu na mentoria de diretores;
- ✓ Qual é a principal contribuição e dificuldade durante este período em duas palavras;
- ✓ Destaque pontos positivos e negativos.

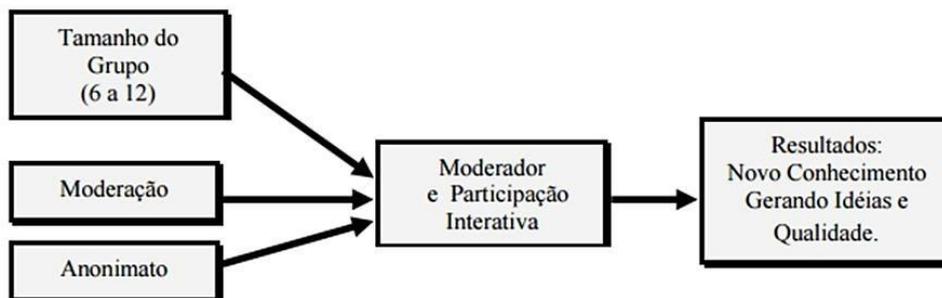
Já os segundo e terceiro encontros, tiveram um roteiro norteador baseado nas proposições analíticas de Bernard Charlot, com foco nos saberes teóricos, práticos e relacionais aprendidos pelos diretores durante a *Mentoria na Prática*.

O tema do segundo encontro foi A relação com os saberes teóricos, práticos e relacionais na mentoria de diretores, a fim de elucidar quais saberes foram incorporados às práticas profissionais destes sujeitos, a partir desta formação prática. No terceiro e último encontro, o tema foi A relação com os saberes teóricos, práticos e relacionais na escola, a fim de elucidar os saberes incorporados no cotidiano das escolas nas quais atuam a partir desta formação.

A metodologia do grupo focal permitiu a coleta de informações, com evidências de opiniões, objetivos, experiências e comportamentos, permitindo a compreensão mais aprofundada das questões abordadas, pelo fato de consistir em uma técnica específica para pesquisa com grandes e diversos grupos de pessoas.

A escolha desta metodologia, se deu por esta permitir uma aproximação da população pesquisada e a compreensão dos símbolos, significados e significantes utilizados na apreensão da realidade, promovendo uma interação verbal explícita entre os participantes, permitindo, principalmente, revelar pontos de vista específicos a respeito do processo de formação em questão (Morgan, 1996).

Figura 10. Estrutura da criação do conhecimento nos grupos focais.



Fonte: Leitão (2003, p.54).

De origem anglo-saxônica, a técnica de grupo focal passou a ser utilizada como metodologia de pesquisas sociais no final da década de 1940. Conforme destaca Leitão (2003), o grupo focal tem a seguinte estrutura e é um processo que envolve a exploração de conceitos, valores, sentimentos e vivências.

Desenvolver uma pesquisa utilizando esta metodologia, significa desenvolver um processo que contém procedimentos que visam a compreensão das experiências do grupo participante do seu próprio ponto de vista, o que não seria possível capturar por outros métodos de pesquisa como, por exemplo, a observação participante, entrevistas individuais ou aplicação de questionários (KITZINGER, 1994).

O grupo focal se diferencia da entrevista individual justamente em função de proporcionar uma interação mais orgânica entre as pessoas.

A coleta de dados através do grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos. Ele contrasta, nesse sentido, com dados colhidos em questionários fechados ou entrevistas individuais, onde o indivíduo é convocado a emitir opiniões sobre assuntos que talvez nunca tenha pensado anteriormente. As pessoas, em geral, precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias, e constantemente mudam de posição (ou fundamentam melhor sua posição inicial) quando expostas à discussão em grupo. É exatamente este processo que o grupo focal tenta captar (Iervolino; Pelicioni, 2001, p.116).

Durante os encontros é feita a mediação das discussões, que no caso

deste estudo foi realizada pelo próprio pesquisador, utilizando estratégias e técnicas de moderação, a fim de que os participantes não desviassem do assunto e para que fossem atingidos os objetivos da pesquisa. Cabe ao mediador criar um ambiente favorável à exposição do ponto de vista dos participantes, a fim de que eles se sintam à vontade para manifestar suas impressões.

Desta maneira, esta metodologia de coleta de dados possibilita tanto o exame de diferentes percepções dos participantes sobre o tema em questão, como também, permite explorar como os fatos aparecem articulados, confrontados e alterados através da interação e comunicação estabelecida pelos sujeitos que colaboram com a análise e compreensão do fenômeno estudado (Kitzinger; Barbour, 1999).

As respostas obtidas nos grupos focais permitiram a compreensão dos aprendizados desenvolvidos pelos diretores partir da formação da *Mentoria na Prática*.

3.4. Organização dos dados coletados

Foram extraídas das discussões, aquilo que Charlot (2000) denominou *constelações*, que objetivam identificar as temáticas mais relevantes, que permitem a compreensão dos saberes e aprendizados produzidos a partir de uma determinada vivência, se constituindo em “zonas de aglomeração de propósitos” (p. 86) relacionadas à reunião de dados empíricos.

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 (Ribeiro, 2023, p. 323, grifo nosso).

A soma dos dados empíricos a partir de *constelações*, permitiu a identificação das aprendizagens (teóricas, práticas e relacionais) e dos saberes elucidados pelos diretores durante os grupos focais, com vistas à realização do

balanço do saber sobre os sentidos produzidos por estes sujeitos sobre a gestão escolar a partir da *Mentoriana Prática*.

Para Charlot (2000), o *balanço do saber* favorece a elucidação de experiências e relações consideradas essenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo que os sujeitos “tomem posse” de fato dos saberes aprendidos.

O balanço do saber é objeto de um trabalho de levantamento, de busca de informações sobre o que dizem os sujeitos sobre determinado tema. Por exemplo, podemos perguntar aos professores o que dizem sobre seus alunos. As respostas que nos derem não significam o que eles sabem sobre os alunos, mas o resultado de escolhas feitas, mais ou menos conscientemente, a partir do cotidiano, a partir da experiência de que participaram junto aos seus alunos. Isso também equivale a dizer que, ao descrever seus alunos, expõem também como agem com eles, como estabelecem relações com eles e, principalmente, como interpretam esses alunos. Portanto, em todo trabalho de descrição de alguém, de narrar uma relação escolar com os alunos, ou com os outros sujeitos da escola, inevitavelmente se fará uma interpretação, pois é um processo de ler o mundo mediado pela linguagem (Silva, 2021b, p. 187).

Foram identificadas duas constelações a partir das falas dos diretores: *Relação de aprendizagem mútua entre mentores e mentorados* e *Contribuições da mentoria para o enfrentamento dos desafios na escola*.

Sobre a primeira constelação *Relação de aprendizagem mútua entre diretores mentores e mentorados*, as temáticas emergentes identificadas foram: *Troca de Experiências; Escuta Ativa; Comunicação Não-Violenta e; Criação de Vínculo*.

Na segunda constelação: *Contribuições da mentoria para o enfrentamento dos desafios na escola*, as temáticas emergentes identificadas foram: *Cultura Colaborativa; Projeto Político Pedagógico (PPP); Plano de Mentoria e Feedback*.

Esses saberes e aprendizados dos diretores são compreendidos a partir da elucidação e enunciação de cada um sobre o processo de formação, por isso são eles quem irão explicitar quais os saberes foram, ou não, aprendidos ao longo sua carreira profissional, evidenciando quais experiências e relações foram mais ou menos eficazes. Tais aprendizados vão além da mera socialização de práticas, com vistas à sua replicação, especialmente porque isso seria inviável em função

das especificidades de condições, estruturas e conhecimentos disponíveis de cada contexto escolar (Brasil, 2023, grifo nosso).

Optamos por apresentar estas temáticas em formato de tabelas, a fim de elucidar o quantitativo de vezes que elas foram mencionadas pelos participantes:

Tabela 2. Temáticas emergentes na Constelação 1.

Relação de aprendizagem mútua entre mentores e mentorados	
Temáticas emergentes	Nº de vezes mencionadas pelos participantes
Escuta Ativa	36
Troca de Experiência	11
Comunicação Não-Violenta	11
Criação de Vínculo	08

Fonte: Dados originais da pesquisa.

Tabela 3. Temáticas emergentes na Constelação 2.

Contribuições da mentoria para o enfrentamento dos desafios na escola	
Temáticas emergentes	Nº de vezes mencionadas pelos participantes
PPP	47
Cultura Colaborativa	36
Plano de Mentoria	11
Feedback	09

Fonte: Dados originais da pesquisa.

Na seção a seguir, apresentaremos o resultado da análise do material coletado a partir das constelações identificadas.

SEÇÃO 4. OS SENTIDOS PERCEBIDOS NA RELAÇÃO ENTRE DIRETORES MENTORES E MENTORADOS

Inicialmente, é importante ressaltar, que a formação em Mentoria na prática teve sua base em conceitos constituídos em uma experiência inédita no país, por isso alguns diretores, nos encontros do grupo focal relataram, a princípio, uma sensação de estranhamento e, ao mesmo tempo de curiosidade, pelo fato de não saberem exatamente do que se tratava:

Quando eu recebi o chamado para participar da formação [...] fiquei um pouco assustada porque **não entendia, pois nunca tinha realmente ouvido falar em projeto de mentoria**, não tinha escutado mesmo essa fala dentro da educação (Diretora – Mentora – Região Centro Oeste, grifos nossos).

Quando fui convidado para participar da mentoria, **confesso que eu não tinha a menor noção do que seria [...] não sabia direito o que se tratava** (Diretor – Mentorado – Região Centro Oeste, grifos nossos).

Este estranhamento representou um fator essencial para mobilizar os diretores em relação ao desejo de aprender, rumo à compreensão das especificidades desta formação, o que favoreceu o desenvolvimento de novas aprendizagens ao longo de todo processo, pois possibilitaram que os diretores passassem da não-posse a posse de novos saberes.

Conforme destaca Luiz et.al. (2021), “aprendemos mais intensamente a partir da experiência e da reflexão sobre a prática, e o aprendizado vem à medida que saímos da zona de conforto do que já sabemos e dominamos” (p. 79).

Sobre esta questão, os diretores afirmaram:

[...] logo eu vi que não seria tão complicado quando eu estava imaginando [...] pelo contrário, **comecei a me identificar** (Diretor – Mentor – Região Nordeste, grifos nossos).

[...] **entender o trabalho da mentoria foi o meu principal ponto** [...] não sabia direito [...] eu não tinha tantas informações [...] e foi participando que obtive as informações, que eu entendi que a gente estava no processo formativo amplo e de extrema importância para o nosso trabalho (Diretor – Mentorado – Região Centro Oeste, grifos nossos).

Durante o desenvolvimento de novas aprendizagens é imprescindível propor situações desafiadoras que provoquem o processo reflexivo e problematizador dos contextos existenciais, a fim de instigar a construção do sentido sobre os assuntos debatidos, estimulando a elaboração de proposições, não apenas ao nível intelectual, mas principalmente, ao nível da ação prática, estabelecendo um profícuo diálogo entre teoria e prática (Charlot, 2000).

As falas dos diretores revelam este estímulo, tanto em relação às mudanças na prática, quanto no referencial teórico, principalmente porque, este foi um dos princípios fundamentais da formação em Mentoria na Prática: a superação da dicotomia entre teoria e prática, uma vez que

[...] a prática não significa uma simples aplicação da teoria. Ao contrário, ela envolve embates e conflitos, concedendo a estes um sentido emancipatório e de compreensão de mundo bastante específicos. **A relação teoria e prática permite elucidar novos mecanismos de ação**, revelando como determinadas tendências amenizam os obstáculos que impossibilitam e impedem algumas mudanças, trazendo à tona novas formas de atuação com potencial de superação de tais obstáculos, vislumbrando a tensão entre teoria e prática e o exercício de ação-reflexão-ação (Brasil, 2023, grifos nossos).

Ainda sobre o período de familiarização com o processo formativo, alguns diretores relataram que não compreendiam os motivos pelos quais haviam sido selecionados por suas respectivas Secretarias da Educação.

[...] eu não entendi por que eu estava participando, **por que eu?** (Diretor – Mentorado – Região Centro Oeste, grifos nossos).

[...] você vai participar porque sei que você não vai desistir. **Então eu acho que posso ter sido escolhida por este critério** (Diretora – Mentorada – Região Nordeste, grifos nossos).

Isso ocorreu porque em muitas regiões do país, a forma de escolha dos diretores escolares permanece atrelada a indicações políticas, o que provoca uma intensa rotatividade de gestores e, conseqüentemente, uma descontinuidade nas ações planejadas.

Entendemos que algumas Secretarias da Educação tenham recorrido ao leque de habilidades apresentadas para a seleção dos participantes, por não

contarem com diretores que contemplassem os critérios inicialmente estabelecidos, sobretudo, àqueles relacionados ao tempo de exercício na função, ou de atuação em uma mesma instituição. Mas é importante ressaltar, que tais fatores não comprometeram o entendimento da proposta por parte dos participantes. Após a sensação inicial de estranhamento, os diretores relataram que começaram a encontrar na formação, subsídios para exercer a função com mais tranquilidade e segurança, sobretudo, em virtude do processo de compartilhamento de soluções para os desafios identificados:

[...] a mentoria na prática trouxe respostas para muitas inquietações enquanto gestora da escola, principalmente no que se refere às metodologias presentes para praticar no ambiente da escola [...] essas metodologias foram muito positivas [...] **trouxe tranquilidade no momento de determinadas ações** [...] a mentoria contribuiu muito **dando mais segurança para eu agir enquanto gestora** (Diretora – Mentora – Região Norte, grifos nossos).

Você sente um processo **que você não está sozinho**. Então assim, dá aquela calma (Diretora – Mentora – Região Sul, grifos nossos).

[...] a partir dessas práticas, desses conhecimentos, **a organização da gestão começa a fluir com mais tranquilidade** (Diretor – Mentorado – Região Centro Oeste, grifos nossos).

Este é um ponto que destacamos, pois é recorrente entre os diretores a sensação de isolamento, de estar sozinhos, e a falta de oportunidades para trocarem experiências entre pares.

4.1. Constelação 1: Relação de aprendizagem mútua entre diretores mentores e mentorados

Nesta constelação, o objetivo será evidenciar os sentidos e aprendizados desenvolvidos pelos diretores durante a *Mentoria na Prática*, assim como, os saberes produzidos a partir destas aprendizagens.

Para apresentá-los, organizamos as falas dos participantes em quadros, divididos por regiões, temáticas emergentes e grupos de diretores (um dos diretores mentores e outro dos diretores mentorados).

Como nem todos os participantes abordaram diretamente as temáticas que compõem a Constelação 1, algumas colunas não foram preenchidas.

Para facilitar a compreensão, as falas foram destacadas por cores:

- ✓ Em vermelho, as falas relacionadas às aprendizagens desenvolvidas em função da metodologia utilizada na formação *Mentoria na prática*, identificadas pela sigla MP (Mentoria na Prática):
- ✓ Em azul, as falas que evidenciam as aprendizagens decorrentes da relação entre diretores mentores e diretores mentorados, identificadas com a sigla RcS (Relação com o Saber):
- ✓ Em verde, apresentamos os sentidos produzidos pelos diretores a partir da *Mentoria na Prática*, identificados com a sigla SD (Sentidos dos Diretores).

Quadro 2. Aprendizagens dos diretores mentores na Constelação 1.

CONSTELAÇÃO 1 - RELAÇÃO DE APRENDIZAGEM MÚTUA ENTRE MENTORES E MENTORADOS				
APRENDIZAGENS DOS DIRETORES MENTORES	TROCA DE EXPERIÊNCIAS	ESCUA ATIVA	COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA	CRIAÇÃO DE VÍNCULOS
Região Norte	<p>Eu achei a troca de experiência entre os pares maravilhosa e muito significativa (MP)</p> <p>A experiência de você trocar com seu colega (mentorado) que está vivenciando as mesmas problemáticas, as mesmas angústias. Isso te possibilita abrir o teu pensamento, porque tu sabes que vai encontrar compreensão do outro lado (RcS)</p> <p>A troca de experiências possibilita a compreensão coletiva dos problemas (SD)</p>	<p>A partir da escuta ativa, eu percebi que eu passei a escutar muito mais. Eu me percebi muito mais atenta aos movimentos dentro da escola, a partir da mentoria (MP)</p> <p>A escuta ativa favorece o desenvolvimento de uma atenção diferenciada ao cotidiano da escola (SD)</p>	<p>Não abordou diretamente esta aprendizagem</p>	<p>Não abordou diretamente esta aprendizagem</p>

APRENDIZAGENS DOS DIRETORES MENTORES	TROCA DE EXPERIÊNCIAS	ESCUA ATIVA	COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA	CRIAÇÃO DE VÍNCULOS
<p>Região Nordeste</p>	<p>Para mim o que foi mais positivo é a troca de experiências que foi ótima tanto para mim individualmente para o meu crescimento profissional [...] na minha atuação enquanto gestor da escola. Influenciou muito positivamente no sentido de utilizar as práticas do mentoria na escola (MP)</p> <p>Eu acho que a gente tendo essa troca de experiência é que faz a diferença (RcS)</p> <p>A troca de experiência é um diferencial para a atuação na gestão escolar (SD)</p>	<p>Uma outra coisa que não era totalmente novo, mas que acabou fazendo parte do meu dia a dia, foi a escuta ativa. Eu sei que está bem para o lado prático, mas existe todo um estudo na parte teórica.</p> <p>A escuta ativa eu trabalhei bastante na prática, acabou me ajudando na escola no dia a dia que tem muitos problemas (MP)</p> <p>A escuta ativa enquanto teoria também entra tanto na prática, como nos saberes teóricos. A parte teórica me deu técnicas de como ouvir melhor o outro (mentorado), e entender aquilo que ele está falando. Como um saber relacional, de ouvir mais o outro (RcS)</p> <p>A escuta ativa é um saber teórico, prático e relacional que melhora as relações sociais (SD)</p>	<p>Comunicação Não-Violenta, este conceito a gente já tinha ouvido falar, mas eu não tinha estudado bem, não tinha visto a fundo e a gente pode ver durante a formação e também introduzir na escola (MP)</p> <p>A comunicação não-violenta foi melhor compreendida a partir da formação da Mentoria na Prática (SD)</p>	<p>Com os mentorados, eu acompanho 4 e mesmo à distância, eu consegui criar um vínculo com eles. Foi mais rápido do que eu pensava. Eu achei que eu não iria conseguir, mas conseguimos estabelecer uma relação de confiança. Tanto que tem alguns que eu falo até fora da mentoria. Eu tive uma facilidade de me relacionar com eles e descobri que a amabilidade é sempre positiva (RcS)</p> <p>Mesmo por e-mentoring (virtual) foi possível estabelecer vínculos de confiança entre mentores e mentorados (SD)</p>

APRENDIZAGENS DOS DIRETORES MENTORES	TROCA DE EXPERIÊNCIAS	ESCUA ATIVA	COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA	CRIAÇÃO DE VÍNCULOS
<p style="text-align: center;">Região Centro Oeste</p>	<p>Quando nós tivemos esta vinda dos mentorados, também foi muito gostoso porque eu vivenciei, quando eu assumi a direção a dez anos atrás. Eu estava sozinha, não tive apoio de ninguém então eu sofri muito. Eu tive diretores de regiões bem longe uma da outra, então foi uma troca muito grande. Foi muito positiva essa troca de experiência.</p> <p>Foi um compartilhamento de saberes que vai ficar guardado para minha vida profissional (RcS)</p> <p>A troca de experiências entre mentores e mentorados diminui a sensação de isolamento (SD)</p>	<p>Todo aprendizado que nós tivemos, da questão da escuta ativa, do ensino democrático, foi um aprendizado muito grande.</p> <p>Não tem como a gente participar e não ter enriquecido a questão da escuta ativa ou relacionamentos (conflitos) dentro da unidade.</p> <p>Um grande ganho foi realmente a gente ter conseguido implementar essa escuta ativa, a descentralização (MP)</p> <p>A escuta ativa favorece o processo de descentralização da gestão escolar (SD)</p>	<p>Não abordou diretamente esta aprendizagem</p>	<p>Não abordou diretamente esta aprendizagem</p>

APRENDIZAGENS DOS DIRETORES MENTORES	TROCA DE EXPERIÊNCIAS	ESCUA ATIVA	COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA	CRIAÇÃO DE VÍNCULOS
<p style="text-align: center;">Região Sudeste</p>	<p>O projeto mentoria nos ajudou a aprender o que é compartilhar nossas impressões, trocar experiências (MP)</p> <p>A experiência do mentoria ela está sendo muito rica no nosso processo de gestão, principalmente na troca com os mentorados <u>e aprendemos muito mais que ensinamos</u>. São os saberes diferentes de problemas idênticos que são tratados com formas diferentes. Os mentorados do meu grupo que compartilham e trocam experiências, usando metodologias que a gente vem trabalhando.</p> <p>A gente vê outras possibilidades de tratar o mesmo problema e buscar ar soluções (RcS)</p> <p>Na troca de experiências entre mentores e mentorados, se aprende mais do que se ensina (SD)</p>	<p>Desenvolver a escuta ativa e empática, a partir daí, ser possível compreender que aprendemos com o saber do outro, com a experiência do outro, e compartilhar os nossos saberes e os nossos fazeres (RcS)</p> <p>A escuta ativa favorece a aprendizagem mútua entre mentores e mentorados (SD)</p>	<p>Não abordou diretamente esta aprendizagem</p>	<p>Estamos trabalhando fortalecimento de vínculos e que está dentro dos nossos desafios (RcS)</p> <p>Definimos esses desafios a partir do programa, implementamos ações envolvendo todo mundo (envolvendo o Grêmio, o Conselho Escolar, os professores regentes). Os professores se sentiram atuantes em função desta nova abordagem (MP)</p> <p>O fortalecimento de vínculos proporciona a participação colegiada na escola (SD)</p>

APRENDIZAGENS DOS DIRETORES MENTORES	TROCA DE EXPERIÊNCIAS	ESCUA ATIVA	COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA	CRIAÇÃO DE VÍNCULOS
<p style="text-align: center;">Região Sul</p>	<p>Eu acho que o diferencial da mentoria é a metodologia e a oportunidade de compartilhar com os colegas. Você sente um processo que tem pessoas que estão contigo, que você não está sozinho, então assim, dá aquela calma (MP)</p> <p>Quando veio o processo do trabalho com os mentorados a mesma coisa, a gente trocava muita figurinha. O coração fica um pouco mais aliviado porque deu para perceber que o nosso problema é o mesmo problema de todos e as experiências trocadas no grupo (RcS)</p> <p>A troca de experiências minimiza a sensação de isolamento (SD)</p>	<p>A escuta ativa nossa, eu gravei de uma forma: alguém disse que a gente deveria ouvir para compreender não para responder. Isso levo comigo todo dia esse processo da escuta empática.</p> <p>A questão da escuta ativa, do trabalho colaborativo, uma coisa que marcou muito (MP)</p> <p>A escuta ativa favorece a compreensão do outro (SD)</p>	<p>Eu também trabalhei muito e me debrucei sobre a comunicação não-violenta, que foi uma das coisas que inclusive eu li todo o livro (MP)</p> <p>Voltei novamente para aprender a trabalhar com meu mentorado. Essa parte da comunicação não violenta, da chamadinha empática.</p> <p>Eu revisei todos os documentos, assisti todos os vídeos das aulas, enfim, eu estudei muito o material para conseguir trabalhar com eles e aprendi muito nesse processo (RcS)</p> <p>A comunicação não-violenta é uma aprendizagem central na relação entre mentores e mentorados (SD)</p>	<p>Não abordou diretamente esta aprendizagem</p>

Fonte: Dados originais da pesquisa.

Quadro 3. Aprendizagens dos diretores mentorados na Constelação 1.

CONSTELAÇÃO 1 - RELAÇÃO DE APRENDIZAGEM MÚTUA ENTRE MENTORES E MENTORADOS				
APRENDIZAGENS DOS DIRETORES MENTORADOS	TROCA DE EXPERIÊNCIAS	ESCUA ATIVA	COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA	CRIAÇÃO DE VÍNCULOS
Região Norte	<p>Essa troca de experiência de um colega com outro é muito positiva. Essa questão interestadual eu achei que trouxe bastante novidade (MP)</p> <p>A troca de experiência amplia os saberes sobre gestão escolar (SD)</p>	<p>Transcrever a teoria e incorporar na prática. Escuta ativa, criação de parcerias, distribuição de papéis, ou seja, descentralização da gestão (RcS)</p> <p>Os saberes práticos que nós começamos a trabalhar na escola, a escuta ativa, colocar em prática a teoria, trabalhar sempre a prática ligada a uma teoria (MP)</p> <p>A escuta ativa é ao mesmo tempo um saber teórico, prático e relacional que favorece a descentralização da gestão (SD)</p>	<p>Não abordou diretamente esta aprendizagem</p>	<p>A gente cria um vínculo com as pessoas. Dá até uma saudade de ouvir o outro, porque as ideias bateram, tem o mesmo nível de pensamento. A gente chega a ficar com vontade de ouvir e saber: o que será que aquele diretor pensaria? O que será que eles diriam sobre isso? (RcS)</p> <p>A criação de vínculo contribui para a troca de soluções (SD)</p>
Região Nordeste	<p>A troca dos saberes entre os pares foi muito importante. A gente aprendeu muito. Poder ver experiência de outras escolas que deu certo, foi muito bom (RcS)</p> <p>A troca de experiências favorece a aprendizagem mútua (SD)</p>	<p>Eu passei a escutar mais ainda e perceber que todos somos diferentes e temos nossas fraquezas e também nosso ponto positivo (MP)</p> <p>A escuta ativa possibilita o respeito às diferenças (SD)</p>	<p>A comunicação é fundamental. Se não existir comunicação dificilmente haverá entendimento e crescimento. Essa valorização do outro é um grande diferencial. Eu me sinto hoje mais fortalecida com o que eu aprendi com o programa mentoria (MP)</p> <p>A comunicação não-violenta fortalece a atuação na gestão (SD)</p>	<p>Desafios que a escola propôs a trabalhar é a questão dos vínculos (RcS)</p> <p>O programa mentoria plantou a semente. Foi algo que a gente aprendeu e que vai levar para vida (MP)</p> <p>A criação de vínculos é um desafio para a escola (SD)</p>

APRENDIZAGENS DOS DIRETORES MENTORADOS	TROCA DE EXPERIÊNCIAS	ESCUA ATIVA	COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA	CRIAÇÃO DE VÍNCULOS
<p style="text-align: center;">Região Centro Oeste</p>	<p>A troca de experiência, as sugestões que a gente recebe indiretamente foi muito bom. O conhecimento a nível nacional das realidades das outras escolas foi muito bom. <u>O conhecimento que o mentor passa é incomparável.</u> A parceria que o mentor tem demonstrado, e a parceria entre os mentorados. Sempre tem um mentor colaborando para seguir adiante e isso ajuda muito (RcS)</p> <p>Mentoria como sinônimo de colaboração (SD)</p>	<p>A escuta ativa é geral para todo mundo, o aluno precisa te ouvir, você precisa ouvir o aluno e assim por diante (MP)</p> <p>Escuta ativa é uma aprendizagem coletiva (SD)</p>	<p>Não abordou diretamente esta aprendizagem</p>	<p>Não abordou diretamente esta aprendizagem</p>
<p style="text-align: center;">Região Sudeste</p>	<p>O aprendizado da troca de experiências, no nosso estado e nos demais estados foi muito bom. Aquele problema que a gente vive não é só nosso, é um problema né vivenciado por todos (RcS)</p> <p>A troca de experiência favorece a discussão de problemas comuns (SD)</p>	<p>Eu diria que é a escuta ativa, o ouvir o outro, tanto alunos, quanto professores, e a participação coletiva e ajuda mútua de todos na escola faz muita diferença (MP)</p> <p>A escuta ativa favorece a participação coletiva (SD)</p>	<p>Não abordou diretamente esta aprendizagem</p>	<p>Não abordou diretamente esta aprendizagem</p>

Fonte: Dados originais da pesquisa.

A partir das falas apresentadas, **os saberes dos diretores mentores ementorados extraídos da Constelação 1** foram:

Saberes sobre a troca de experiências:

Mentores

- ✓ Possibilita a compreensão coletiva dos problemas
- ✓ É um diferencial para a atuação na gestão escolar
- ✓ Minimiza a sensação de isolamento
- ✓ Na troca de experiências, se aprende mais do que se ensina

Mentorados

- ✓ Amplia os saberes sobre gestão escolar
- ✓ Favorece a aprendizagem mútua
- ✓ Evidencia a mentoria como sinônimo de colaboração
- ✓ Possibilita a discussão de problemas comuns

Saberes sobre a escuta ativa:

Mentores

- ✓ Instaura uma atenção diferenciada ao cotidiano da escola
- ✓ É um saber teórico, prático e relacional que melhora as relações sociais
- ✓ Possibilita a descentralização da gestão escolar
- ✓ Favorece a aprendizagem mútua entre mentores e mentorados
- ✓ Possibilita a compreensão do outro

Mentorados

- ✓ É ao mesmo tempo um saber teórico, prático e relacional que favorece a descentralização da gestão
- ✓ Possibilita o respeito às diferenças
- ✓ É uma aprendizagem coletiva
- ✓ Permite a participação coletiva

Saberes sobre a **comunicação não-violenta**:

Mentores

- ✓ A partir da formação da *Mentoria na Prática* foi compreendida melhor
- ✓ É uma aprendizagem central na relação entre mentores e mentorados

Mentorados

- ✓ A comunicação não-violenta fortalece a atuação na gestão

Saberes sobre a **criação de vínculos**:

Mentores

- ✓ Mesmo por e-mentoring (virtual) foi possível estabelecer vínculos de confiança entre mentores e mentorados
- ✓ O fortalecimento de vínculos proporciona a participação colegiada na escola

Mentorados

- ✓ A criação de vínculo contribui para a troca de soluções
- ✓ É um desafio para a escola

É imprescindível ainda elucidar, que as falas deixam claro a especificidade da formação em Mentoria na Prática para a área educacional. Os diretores, a partir dos sentidos e aprendizados produzidos, revelaram que a concepção de mentoria na educação se distancia substancialmente da concepção da mentoria da área empresarial, uma vez que não foi estabelecida entre eles, uma relação hierarquizada, mas sim, de colaboração, em função da troca de experiências e da aprendizagem recíproca sobre as temáticas trabalhadas:

[...] logo que começaram os encontros, vi que não seria tão complicado quando eu estava imaginando. Pelo contrário, **eu comecei a me identificar com os colegas, atuando junto** (Diretor – Mentor – Região Nordeste, grifos nossos).

[...] **o que eu aprendi com os meus mentorados?** Qual saber eu adquirir? Com certeza, uma organização de equipe muito boa. **Eu aprendi com eles a reorganizar minha equipe** (Diretora – Mentora – Região Sul, grifos nossos).

[...] a ideia de mentor e mentorado traz consigo uma carga de significados [...] **eu aprendi muito mais com as minhas**

mentoradas(Diretor – Mentor – Região Sudeste, grifos nossos).

Os diretores destacaram ainda que a formação proporcionou momentos de estudo prático, teórico e relacional, e que por este motivo, não foi possível perceber as aprendizagens a partir de uma única dimensão:

[...] **essa questão dos saberes teóricos e práticos para mim está muito junto** (Diretora – Região Centro Oeste, grifos nossos).

Essa experiência **de ter aprendido um saber que partiu do desenvolvimento de uma prática**, isso também não deixa de ser **resultado das relações que nós criamos entre mentores e mentorados** (Diretor – Mentor – Região Sudeste, grifos nossos).

[...] **a escuta ativa enquanto teoria** (saber teórico) também **entra alina prática** (saberes práticos), **como nos** (saberes) **relacionais** (Diretor – Região Nordeste, grifos nossos).

Segundo eles, a oportunidade de compartilhamento de saberes nestas três dimensões, foi um importante diferencial desta formação:

Eu acho que **o diferencial da mentoria é a metodologia e a oportunidade de compartilhar com os colegas** (os saberes) (Diretora – Mentora – Região Sul, grifos nossos).

As falas revelam uma correlação entre os saberes apreendidos, o que favoreceu o aprendizado em uma perspectiva multidimensional, pois, a troca de experiências demanda o exercício da escuta ativa e de uma comunicação não-violenta, com vistas ao estabelecimento de vínculos de confiança, que irão possibilitar compreender o outro em suas fragilidades e necessidades, favorecendo o compartilhamento de saberes e afazeres que revelam uma articulação efetiva entre teoria e prática.

Conforme destaca Luiz et.al. (2021), a escuta ativa “possibilita abertura para que se possa reconhecer o outro como alguém que possa contribuir em diferentes contextos, mesmo tendo percepções diferenciadas” (p. 31). E, está presente nas relações escolares por meio da “atenção física com nossas expressões corporais, e da atenção emocional, com a presença atenta ao que está acontecendo com as pessoas diante de mim” (p. 152).

Sobre a Comunicação Não-Violenta, é:

[...] uma maneira peculiar de se comunicar que parte, inicialmente, de uma escuta atenta sem julgamentos, seguida de uma verbalização diferenciada, capaz de desenvolver a compaixão entre as pessoas em situações de conflito para evitar a violência [...] A comunicação não violenta busca focar as relações humanizadoras, com empatia, a fim de resolver situações conflituosas, de maneira pacificadora. A tentativa é de excluir relacionamentos hostis e destrutivos, comportamentos violentos com pontos de vistas de quem está sempre julgando ou negando sua responsabilidade nos conflitos (Luiz et.al., 2021, p. 80).

Alguns diretores chegaram a afirmar que utilizaram o referencial teórico sobre comunicação não-violenta utilizado nesta formação¹², para aprofundar os estudos sobre a temática, com vistas à introdução de novas práticas de diálogo, em especial, face à necessidade de relacionar-se melhor com a comunidade escolar e com seus mentorados:

Eu trabalhei muito e me debrucei sobre a comunicação não-violenta, que foi uma das coisas que inclusive eu li todo o livro, **para aprendera como trabalhar com meu mentorado** (Diretora – Mentora – Região Sul, grifos nossos).

Sobre a escuta ativa

Uma outra coisa que [...] totalmente novo que a gente não fazia mais que eu entendo que isso acabou fazendo parte do meu dia a dia, foi a escuta ativa [...] eu achei interessante, a pessoa perceber que você está escutando ela, achei muito importante, embora como eu disse, sempre fui um bom ouvinte das pessoas, eu gosto de ouvir e entender o lado dela, mas vamos dizer assim, **me deu mais uma técnica mais apurada de como ouvir melhor, de como prestar mais atenção** (Diretor - Mentor – Região Nordeste, grifos nossos).

Os saberes e aprendizados evidenciados na constelação 1 a partir das falas dos diretores mentores e mentorados, revelam o desenvolvimento de saberes essenciais sobre o compartilhamento de soluções entre pares, tendo em vista, principalmente, a resolução de situações complexas do cotidiano escolar.

Segundo os participantes, a formação em Mentoria na Prática proporcionou uma evolução, tanto em termos profissionais quanto pessoais, de tal modo que os diretores mentores e mentorados puderem se sentir mais seguros e preparados para exercer a função de maneira mais qualificada, o que contribuiu

¹² ROSENBERG, M. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais**. 2. ed. São Paulo: Ágora, 2006.

para minimizar a sensação de isolamento que é recorrentemente criticada por estes profissionais.

4.2. Constelação 2: Contribuições da mentoria para o enfrentamento dos desafios na escola

Nesta constelação, procuramos evidenciar quais as contribuições das aprendizagens da Mentoria na Prática para o enfrentamento dos desafios na escola.

Seguindo a mesma lógica utilizada na constelação 1, organizamos as falas em quadros, divididos por regiões, temáticas emergentes e grupos de diretores (um dos diretores mentores e outro dos diretores mentorados) para apresentar as percepções e aprendizagens dos diretores.

Como nem todos os participantes abordaram diretamente as temáticas que compõem a Constelação 2, algumas colunas não foram preenchidas, a exemplo do que aconteceu na constelação anterior.

Para facilitar a compreensão, as falas foram destacadas por cores:

- ✓ Em lilás, as falas relacionadas **às mudanças incorporadas ao cotidiano da gestão a partir da Mentoria na Prática, identificadas pela sigla MG (Mudanças na Gestão):**
- ✓ Em marrom, **os saberes evidenciados sobre as temáticas emergentes, identificados por SB (Saberes).**

Quadro 4. Aprendizagens dos diretores mentores na Constelação 2.

Constelação 2: CONTRIBUIÇÕES DA MENTORIA PARA O ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS NA ESCOLA				
APRENDIZAGENS DOS DIRETORES MENTORES	CULTURA COLABORATIVA	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	PLANO DE MENTORIA	FEEDBACK
Região Norte	A questão da cultura colaborativa, fundamentos teórico-metodológicos que decorre de tudo isso, e a importância de colocar no PPP (SB)	<p>Para não correr o risco de orientar as mentoradas sem saber na verdade o que fundamentava o PPP delas, eu tive que visitar os teóricos para poder dar esse fundamento. Nesse momento a mentoria foi muito importante para mim, porque me fez visitar alguns fundamentos teóricos metodológicos para poder auxiliar nessa reconfiguração do PPP delas (SB)</p> <p>Aí a gente percebe que muitas vezes o nosso fazer está tão imbuído das questões práticas da escola, que esquecemos de visitar teorias que são fundamentos importantes. Você precisa desse aporte teórico para fundamentar e fortalecer a sua própria fala dentro da escola (MG)</p>	<p>A questão dos quadros como desafio único para os Estados nós levamos como experiência para outras escolas que gostaram muito (MG)</p> <p>A organização dos desafios foi importante. Muitas vezes você sabe daquele problema, mas não se desafia a sentar e organizar para resolver. Mas a mentoria na prática propiciou isto (SB)</p>	O PPP exigiu muito estudo pois envolvia a elaboração de um feedback para as mentoradas (SB)

APRENDIZAGENS DOS DIRETORES MENTORES	CULTURA COLABORATIVA	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	PLANO DE MENTORIA	FEEDBACK
<p style="text-align: center;">Região Nordeste</p>	<p>O mote central desse curso que é a cultura colaborativa eu achei muito importante. Ter isso como referência em todas as Salas de aprendizagem fez todo mundo trabalhar no mesmo propósito e reverter não só no sucesso institucional, mas se sentir participante do processo, como ator principal na escola (SB)</p> <p>Conseguir fazer com que a equipe se engaje, conseguir fazer o que todos ali falem a mesma linguagem, com o mesmo objetivo. Não estou falando dos objetivos de metas de índice de Ideb, mas da finalidade para qual a instituição existe mesmo (MG)</p>	<p>Com certeza o PPP foi algo que exigiu muito estudo. Sobre essa necessidade de entender melhor, embora o objetivo não fosse necessariamente corrigir, mas você acabava tendo que indiretamente se aprofundar um pouco (SB)</p>	<p>Foi muito importante a elaboração dos planos para mim e para minha escola (SB)</p>	<p>O PPP foi algo que exigiu mais estudo, já que você tinha que dar um feedback para cada um dos mentorados. Então há uma necessidade de entender melhor, embora o objetivo não fosse necessariamente corrigir, mas você acabava tendo que indiretamente se aprofundar um pouco (SB)</p> <p>Outro saber prático que a gente introduziu foram os feedbacks. A gente faz feedback para os professores, os professores dão para os alunos. Alguns estão fazendo isso nas avaliações, então ficou bem legal esse saber (MG)</p>

APRENDIZAGENS DOS DIRETORES MENTORES	CULTURA COLABORATIVA	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	PLANO DE MENTORIA	FEEDBACK
<p style="text-align: center;">Região Centro Oeste</p>	<p>É uma força, um companheirismo, um trabalho colaborativo na prática que foi fundamental. A maior contribuição é você perceber que não está só, que tem com quem contar, que tem pessoas que passam pelas mesmas dificuldades.</p> <p>Não tem como participar da mentoria e não conseguir analisar toda a questão da gestão democrática e repensar a sua fala mais autoritária dentro da Unidade Escolar (SB)</p> <p>Foi realmente o estender a mão através do trabalho colaborativo. Você passa a repensar será que o democrático está ali só na palavra? Ou estou fazendo uma gestão democrática? Isso foi muito importante. (MG)</p>	<p>Essa questão dos saberes teóricos e práticos que para mim está muito junto, esses saberes, a gente iniciou desde do estudo do PPP da escola.</p> <p>Ali nós tivemos que buscar várias teorias. Nós percebemos essa necessidade de aprofundamento teórico para conseguir reformular nosso PPP de uma maneira mais coerente (SA)</p> <p>Com relação a implementação, o nosso PPP é o outro. Tem uma diferença gritante do anterior para o que temos hoje (MG)</p>	<p>Não abordou diretamente esta temática</p>	<p>Não abordou diretamente esta temática</p>

APRENDIZAGENS DOS DIRETORES MENTORES	CULTURA COLABORATIVA	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	PLANO DE MENTORIA	FEEDBACK
<p style="text-align: center;">Região Sudeste</p>	<p>Experimentar a cultura colaborativa e fazer dela uma metodologia de trabalho tem sido muito positivo (SB)</p> <p>Fazer uso da ferramenta Mentimeter para identificar junto com eles aquelas impressões e preocupações para estabelecer ações juntos, possibilitou engajamento dos profissionais da escola definindo metas e objetivos. Tem sido extremamente mais eficiente nosso trabalho. Nós aprendemos a esperar, com decisões coletivas criando essa cultura colaborativa aprendendo a ouvir e compreender (MG)</p>	<p>O princípio da mentoria é trabalhar as questões mais coletivamente. Ver como que outras escolas que vivem as mesmas situações problemas conseguem sucesso (SB)</p> <p>Nós deliberamos coletivamente que o tema e abordagem do nosso PPP de 2022 se reportaria a questão da cultura local (MG)</p>	<p>Apresentar os desafios, deixar o grupo deliberar fez com que as coisas fluíssem mais leve. Os próprios professores cobram engajamento maior um do outro. A partir da mentoria, nós implementamos ações envolvendo todo mundo, o Grêmio, o Conselho Escolar, os professores. Todos se sentiram mais atuantes em função desta nova abordagem (MG)</p>	<p>Não abordou diretamente esta temática</p>

APRENDIZAGENS DOS DIRETORES MENTORES	CULTURA COLABORATIVA	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	PLANO DE MENTORIA	FEEDBACK
Região Sul	<p>A questão do trabalho colaborativo também aprendi muito (SB)</p> <p>A minha escola e as pessoas que trabalham diretamente comigo perceberam a mudança de postura porque, eu tinha muita dificuldade de liderar e consegui aprender a fazer isso (MG)</p>	<p>O trabalho que foi feito com os projetos político-pedagógicos marcou muito. Foi uma experiência prática muito legal. Eu nunca li um projeto político pedagógico de uma escola. Eu só tinha lido o PPP das escolas que eu trabalhei. Essa troca foi muito legal! Nós temos que trabalhar todos os anos com o PPP mas a forma que foi conduzida as reflexões na mentoria foi diferenciada, principalmente para depois trabalharmos com os diretores mentorados (SB)</p> <p>O gestor as vezes foge de questões pedagógicas da escola e fica mais voltado para a prática administrativa, aí descamba toda a função real da escola que é a do saber da escola (MG)</p>	<p>Um dos estudos que mais contribuiu foi a questão dos desafios. Essa experiência foi marcante, pois a gente pode sentar e discutir com boa parte do país que era um desafio nosso! É um processo (SB)</p> <p>A parte do quadro de desafios foi o que eu mais usei e estou replicando como prática na escola.</p> <p>Fechei o Conselho de Classe final e fiz uma reunião pedagógica com toda a equipe, representação de pais, alunos e já montamos o desafio do próximo ano (MG)</p>	<p>Eu tive que me concentrar, estudar as teorias e rever as aulas para dar o feedback realmente da forma que fosse auxiliar e contribuir, para que não tivesse uma análise equivocada ou prejudicar a escola. Isso foi uma das coisas que me dediquei muito e que me exigiu para que pudesse trabalhar com os mentorados (SB)</p> <p>Trabalhamos o feedback de conselho de classe. Gosto muito da ideia de feedback. Ao invés de fazer um feedback oral, foi feito um feedback escrito de Conselho de Classe, e ficou muito bacana (MG)</p>

Fonte: Dados originais da pesquisa.

Quadro 5. Aprendizagens dos diretores mentorados na Constelação 2.

Constelação 2: CONTRIBUIÇÕES DA MENTORIA PARA O ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS NA ESCOLA				
APRENDIZAGENS DOS DIRETORES MENTORADOS	CULTURA COLABORATIVA	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	PLANO DE MENTORIA	FEEDBACK
Região Norte	<p>O grande desafio da gente era trabalhar em equipe. E aí quando vem a questão da cultura colaborativa nossa, virou uma chave!</p> <p>A questão da cultura colaborativa de construir ações a nível de Brasil, ações comuns saber relacional da cultura colaborativa, do pertencimento e da responsabilidade (SB)</p> <p>Quando você leva isso para escola eles parecem que estavam esperando essa oportunidade de também se sentir daquele lugar e de poder contribuir também.</p> <p>Ficou muito bom trabalhar.</p> <p>Essa cultura implantada dentro da escola ajuda muito a gente ir resolvendo os desafios (MG)</p>	<p>O PPP é um projeto onde a maioria das escolas participam da sua elaboração, mas para cumprir uma regra, uma obrigatoriedade.</p> <p>Quando você fala vamos parar para repensar o PPP, você já observa as caras que são feitas, porque as pessoas não gostam (SB)</p> <p>Mas com a mentoria foi muito forte o trabalho em equipe. Nós entendemos que somos uma engrenagem, que na escola todas as partes são fundamentais para essa engrenagem.</p> <p>A gente trouxe a discussão para o PPP com uma fundamentação teórica e partindo dali, vimos as ações para a gente atacar um problema e atingir um objetivo (MG)</p>	<p>Não abordou diretamente esta temática</p>	<p>Não abordou diretamente esta temática</p>

APRENDIZAGENS DOS DIRETORES MENTORADOS	CULTURA COLABORATIVA	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	PLANO DE MENTORIA	FEEDBACK
<p style="text-align: center;">Região Nordeste</p>	<p>Eu fui me encantando com a cultura colaborativa. Foi muito bom o conhecimento da cultura colaborativa; esses encontros que nos proporcionaram realmente uma escuta ativa (SB)</p> <p>Eu vi pouco a pouco que as coisas foram acontecendo, os professores foram se engajando muito mais nas ações. Fui levando eles a entenderem que existe diferença entre trabalho colaborativo e o trabalho em equipe. Então todo mundo passou a sentir responsável e querer participar (MG)</p>	<p>No início quando pediram os PPP, teve uma reflexão e a mentora disse que não é que esteja errado, mas que era preciso melhorar O PPP tem a ver com a auto avaliação e também a avaliação da instituição como um todo. Não podemos ter medo de ser avaliado foi algo muito bom (SB)</p> <p>Quando a gente começa a ouvir o estudante, os professores e o que eles trazem, faz a gente refletir sobre a nossa ação, começando a aceitar que não está tudo certinho. Quando vê uma resposta de uma estudante ou de um professor, a gente tem aquele impacto, pois percebemos que não estamos sempre certos. Isso é muito bom (MG)</p>	<p>O meu plano de mentoria, nós tivemos dificuldade de elencar, por que foram muitas ações. As experiências têm sido exitosas. A gente conseguiu um fazer pedagógico muito diferente de antes. O importante é ver essas ações se realizarem no chão da escola. Nosso plano estava entre dois desafios: a questão dos vínculos e a da ansiedade dos estudantes devido à pandemia (MG)</p>	<p>Não abordou diretamente esta temática</p>

APRENDIZAGENS DOS DIRETORES MENTORADOS	CULTURA COLABORATIVA	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	PLANO DE MENTORIA	FEEDBACK
<p style="text-align: center;">Região Centro Oeste</p>	<p style="text-align: center;">A partir desses conhecimentos a gente começa a verificar, entender que nós estamos em uma situação muito mais ampla do que se imagina, em termos de educação no Brasil. É impressionante ver as situações diversas, com todos os estados (SB)</p> <p style="text-align: center;">Enriqueceu o meu trabalho, e o da minha instituição; enriqueceu na resolução de conflitos, na mediação de conflitos na escola, no diálogo com meus colegas, meus professores, meus funcionários em geral, minha equipe em geral (MG)</p>	<p style="text-align: center;">O conhecimento enriquece a função que a gente exerce. Eu preciso aprender mais daquilo ali, então vamos atrás. Uma coisa que achei muito interessante foi quando o mentor leu com detalhe o nosso PPP e destacou na íntegra os pontos positivos. Foi muito importante. Na questão do PPP fica bem clara a relação com a gestão democrática (SB)</p> <p style="text-align: center;">A gente acaba que enxergando um pouco mais a importância e a necessidade de conhecer o nosso PPP e praticar as ações contidas ali. Passa a ter mais sensibilidade com relação as atribuições diversas que existe na instituição e percebe que às vezes algumas atribuições poderiam ser feitas por outra pessoa através da descentralização de funções, típica de uma gestão democrática (MG)</p>	<p style="text-align: center;">Não abordou diretamente esta temática</p>	<p style="text-align: center;">Não abordou diretamente esta temática</p>

APRENDIZAGENS DOS DIRETORES MENTORADOS	CULTURA COLABORATIVA	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	PLANO DE MENTORIA	FEEDBACK
<p style="text-align: center;">Região Sudeste</p>	<p>Positivo é a cultura colaborativa vivenciada, a partir de agora no dia a dia da escola está sendo maravilhosa. Depois que comecei a trabalhar no formato de descentralização, dividindo tarefas, minha supervisora que acompanha nossa escola, me contou que notou o quanto eu amadureci (MG)</p> <p>A questão do aprendizado entre o nosso estado quanto nos demais estados, foi muito bom. E senti que aquele problema que a gente vive não é só nosso. Esse conceito de uma cultura corporativa onde a gente troca saberes onde se aprende com o outro (SB)</p>	<p>Uma das coisas que mais chamou atenção é a questão do PPP. O meu mentor fez uma leitura perfeita do nosso PPP. Hoje eu vejo que isso nos ajudou porque às vezes não percebemos o que realmente está errado (SB)</p> <p>Nós tínhamos uma participação da comunidade dos pais pequena e isso foi uma das coisas que mais a gente batalhou para melhorar. Com isso houve uma mudança na escola, até para incentivar a participação dos pais e dos colegiados que tinham pouca participação, tanto Grêmio como Associação de Pais e conselho escolar. Hoje a gente observa que a participação está maior. A escola está se movimentando, está tentando consertar e aparar as arestas. Temos repensado muitas coisas (MG)</p>	<p>Os desafios coletivamente traçados, a ferramenta Mentimeter que nós passamos a usar para identificar o que tem de mais comum entre os nossos problemas e nossos anseios. Nós passamos a fazer reuniões semanais da equipe de gestão que antes não fazíamos. Passamos a ter essa experiência e usar os saberes na própria escola como uma partilha (MG)</p>	<p>A técnica do “que bom, que pena e que tal”, é algo que nós temos feito em nossas reuniões de equipe. A gente primeiro faz avaliação da semana anterior utilizando esta técnica e depois faz o planejamento. Nós também utilizamos no cotidiano isso que já virou algo do nosso dia a dia (MG)</p>

Fonte: Dados originais da pesquisa.

A partir das falas apresentadas, **os saberes dos diretores mentores ementorados extraídos da Constelação 2** foram:

Saberes sobre a cultura colaborativa:

Mentores

- ✓ Favorece a liderança dos diretores escolares
- ✓ Demanda o desenvolvimento de fundamentos teórico-metodológicos essenciais na mentoria
- ✓ Estimula o trabalho em torno de um mesmo propósito
- ✓ Faz com que todos se sintam protagonistas na escola
- ✓ Minimiza a sensação de isolamento do diretor de escola
- ✓ Possibilita o engajamento da comunidade escolar nos processos decisórios
- ✓ Provoca reflexão sobre a prática da gestão democrática na escola
- ✓ Representa uma metodologia de trabalho positiva para a gestão

Mentorados

- ✓ Favorece o trabalho em equipe
- ✓ Potencializa a sensação de pertencimento e de responsabilidades partilhadas
- ✓ Contribui na resolução de desafios na escola
- ✓ Está relacionada ao desenvolvimento da escuta ativa
- ✓ Favorece a resolução e mediação de conflitos na escola
- ✓ Provoca a descentralização da gestão escolar
- ✓ Instiga a troca de saberes e aprendizagens entre pares

Saberes sobre o Projeto Político Pedagógico:

Mentores

- ✓ Instigou estudos sobre os fundamentos educacionais (revisão teórica)
- ✓ O aprofundamento teórico permitiu uma reformulação mais orgânica do PPP
- ✓ Conhecer a realidade de outras escolas favorece a revisão do próprio PPP
- ✓ Instiga o diretor de escola a se voltar para a dimensão pedagógica
- ✓ É sinônimo de aprendizagem colaborativa

Mentorados

- ✓ Reelaborar o PPP é repensar a escola e demanda fundamentação teórica
- ✓ É sinônimo de avaliação institucional e de aprendizagem colaborativa
- ✓ É um mecanismo de incentivo da participação da comunidade escolar
- ✓ O conhecimento sobre o PPP enriquece o exercício da função de diretor
- ✓ Favorece a descentralização da gestão escolar
- ✓ Colabora no aumento da participação dos familiares no cotidiano da escola

Saberes sobre o Plano de Mentoria:

Mentores

- ✓ Possibilita a compreensão dos desafios de outras regiões do país e a troca de experiências
- ✓ Contribui para a implementação de ações de forma colaborativa
- ✓ Favorece o desenvolvimento de novas metodologias de participação da comunidade

Mentorados

- ✓ Instaura novos fazeres pedagógicos na gestão escolar
- ✓ Favoreceu a identificação de desafios comuns

Saberes sobre Feedback:

Mentores

- ✓ Demandou conhecimento sobre os PPP das escolas dos mentorados
- ✓ Exigiu a aplicação da técnica de feedback apresentada na formação prática (Que bom / Que pena / Que tal)
- ✓ Passou a ser incorporado como uma técnica de comunicação na escola

Mentorados

- ✓ Passou a ser utilizado para a organização de reuniões da equipe gestora
- ✓ Representou uma técnica de avaliação das ações no coletivo

Para além da identificação dos saberes teóricos, práticos e relacionais dos diretores relacionados à constelação 2, uma das atividades que eles mais ressaltaram que contribuiu para mudanças na gestão, diz respeito à etapa na qual os participantes dos dez estados brasileiros foram convidados a coletivamente, identificar os desafios que consideravam comum a todas as escolas, o que permitiu a elucidação de problemas latentes não apenas desta ou daquela unidade de ensino, mas, da educação básica pública brasileira.

Uma das diretoras mentoras destacou que, somente a partir de um trabalho em âmbito nacional, eles tiveram a oportunidade de compreender as similaridades e especificidades de cada instituição localizada em regiões diversas do país, e que isso somente havia sido possível em função da dinâmica estabelecida a partir desta formação prática, que inclusive havia contribuído para dar um novo sentido à gestão escolar:

[...] um dos estudos que mais contribuiu foi a questão dos desafios, essa experiência foi marcante. Quando a gente pôde sentar-se e praticamente discutir com boa parte do país [e entender] que **o desafio é nosso! É um processo nosso! Como nós iremos descobrir isso se não estivéssemos aqui no grupo de diretores?** (Diretora – Mentora – Região Sul, grifos nossos).

Durante esta atividade, os diretores deveriam elaborar um *Plano de Mentoria*, que exigiu destes profissionais, uma comunicação clara e objetiva, tendo em vista *identificar desafios*; compreender as *áreas de planejamento* que os envolviam e; definir *hipóteses de solução* para minimizar seus efeitos negativos e, maximizar seus efeitos positivos.

Desta maneira, os diretores foram instigados a produzirem novos saberes e estratégias profissionais relacionados ao planejamento viável de solução dos desafios elucidados, aprendendo a distinguir suas causas das consequências, evitando uma prática bastante recorrente durante as reuniões pedagógicas: a gravitação em torno do problema e a dispersão em relação ao seu objetivo principal.

Esta exercitação provocou a reflexão acerca de problemáticas observáveis nas diferentes regiões do país, o que os fez compreender a complexidade do processo de elaboração de políticas públicas educacionais em âmbito nacional, especialmente em função da necessidade de considerar a diversidade de um país

extremamente plural como o Brasil.

A questão dos quadros quando foram construídos como desafio único para os estados [...] levamos como experiência para outras escolas que gostaram muito. **É a questão da organização dos desafios, porque muitas vezes você sabe que tem aquele problema [...] mas você não se desafia sentar e organizar como resolver aquilo [...] a mentoria na prática propiciou isto através da organização daqueles quadros.** A gente visualizou que foram dez estados trabalhando as problemáticas, praticamente as mesmas, lugares diferentes, regiões distintas, **mas a gente consegue aplicar na nossa prática independente o estado em que estamos**, então isso, não tem preço que pague (Diretora – Mentora – Região Norte, grifos nossos).

A utilização de uma comunicação clara e objetiva contribuiu para que este momento formativo não se transformasse em uma espécie de “muro das lamentações”, onde o que prevalece são tentativas de identificar culpados e não em pensar em soluções de maneira colaborativa.

Para tanto, foram criadas questões norteadoras, com vistas a orientar este processo: Qual a preocupação com os vulneráveis? Como será realizado o mapeamento das ações com foco em dois pontos: de onde estamos partindo e aonde queremos chegar? Como será organizada a escuta dos sujeitos? Estariam os educadores atentos às novas demandas e perfis das novas gerações? Os familiares precisaram participar mais da vida escolar dos filhos durante a pandemia? A escola conhece o grau de escolaridade dos familiares? Professores precisaram desenvolver novos métodos de aprendizagem, mudando sua forma de lecionar no contexto atual?

Após as discussões, os diretores identificaram os responsáveis pelas ações que seriam executadas, e elencaram metas que poderiam ser efetivamente concretizáveis. O desafio comum escolhido por eles foi o processo de ensino e aprendizagem após o retorno das aulas presenciais, em função do período de distanciamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19.

A partir daí os diretores foram divididos em quatro grupos, a fim de dialogar acerca de aspectos considerados centrais para a efetivação do planejamento referente à problemática elencada, com o intuito de minimizar efeitos negativos e maximizar efeitos positivos a ela relacionados.

Cada grupo ficou responsável por refletir sobre uma temática: *acolhimento; criação de vínculos; avaliação diagnóstica e; estratégias de ensino*. Todas as

temáticas deveriam considerar os anseios e necessidades dos estudantes, familiares, funcionários, equipe gestora e professores. O resultado deste exercício pode ser verificado de forma mais detalhada no Apêndice I.

As reuniões para a elaboração do *Plano na Mentoria* contribuíram para a organização das ações e a definição mais assertiva dos agentes por elas responsáveis, a fim de que o planejamento fosse executado com êxito. Uma das diretoras ressaltou que o importante seria ver as ações planejadas sendo concretizadas no chão da escola e não apenas sendo apresentadas de maneira “bonita no papel”:

No meu Plano de Mentoria [...] as experiências têm sido exitosas. **A gente conseguiu engajamento, um fazer pedagógico muito diferente do que antes.** O importante é isso: a gente ver essas ações se realizarem no chão da escola e não bonita em um papel (Diretora – Mentorada – Região Nordeste, grifos nossos).

Afinal, muitos são os documentos solicitados para preenchimento sobre o planejamento a ser executado nas instituições de ensino como, por exemplo: Planos de Ação, Plano Gestor, PPP etc. Mas, poucas são as ações, em especial por parte das secretarias da educação, de acompanhamento dos resultados. Esta lacuna foi anunciada pelos diretores como um fator de desmobilização e desmotivação e umas das causas que faz com que as problemáticas organizacionais da escola permaneçam em segundo plano:

[...] é uma exigência tão grande que chega a tirar o foco do que a gente realmente nos propõe a fazer. **São reuniões todo dia, todo dia um projeto novo, que de certa forma atrapalha** (Diretora – Mentorada – Região Nordeste, grifos nossos).

Uma das diretoras mentoras revelou que utilizou o *Plano de Mentoria* para planejar as ações do ano letivo seguinte, tendo como base a reflexão dos desafios que haviam sido elencados pela comunidade, a partir do mapeamento dos resultados que eles haviam feito por ocasião do Conselho de Classe final, e que isso significou um relevante diferencial em termos de organização concreta das ações administrativas e pedagógicas da escola:

Com o quadro dos desafios eu fechei o Conselho de Classe final de dezembro. Fiz uma reunião pedagógica com toda a equipe e já montamos o desafio do próximo ano, sabendo qual seria nosso

principal desafio. Após o Conselho de Classe, os resultados foram mapeados em forma de gráficos [...] e **o resultado foi transformado em um desafio** (Diretora – Mentora – Região Sul, grifos nossos).

Outro fator apontado como um diferencial para romper com a lógica burocratizante e técnica inerente às formações oferecidas a este público, foi o **diálogo com pessoas de diferentes regiões do país**.

Segundo os diretores, o fato de conhecer a realidade de diferentes estados fez com que eles compreendessem que os problemas que, aparentemente, pareciam ser fruto de uma espécie de incapacidade de gerenciamento de cada um, eram, na verdade, fruto de lacunas presentes nas políticas públicas educacionais, em especial, às relacionadas à formação continuada de gestores escolares.

Assim, a sensação de incompetência ou de culpabilização individual foi substituída por um sentimento de alívio e de reconhecimento do trabalho:

[...] **o coração fica um pouco mais aliviado porque deu para perceber que o nosso problema é o mesmo problema de todos** [...] as experiências trocadas no grupo, as coisas que são faladas, eu me apaixonei por todas as reuniões que nós fizemos no grupão, porque assim você vivencia experiências do Brasil inteiro (Diretora – Mentora – Região Sudeste, grifos nossos).

[...] eu gostei dessa questão interestadual. Achei que trouxe bastante novidade (Diretora – Mentora – Região Norte).

Eles também ressaltaram que a formação fortaleceu a valorização das suas ações enquanto líderes das relações interpessoais nas escolas, minimizando o sentimento de solidão que os mobilizou em relação ao desejo de desenvolver novas aprendizagens:

Foi [importante] a valorização do nosso trabalho porque o nosso trabalho é riquíssimo. Nós precisamos nos reconhecer e valorizar o nosso trabalho, **pois se não reconhecer nosso trabalho não faz sentido**. Então a partir desses conhecimentos, a gente começa a entender que nós estamos em uma situação ampla, muito mais ampla do que se imagina [...] é impressionante ver as situações diversas (Diretor – Mentorado – Região Centro Oeste, grifos nossos).

A aprendizagem obtida por meio do conhecimento sobre a realidade de

outras regiões do país, foi essencial para que eles pudessem compartilhar entre si saberes distintos para problemas semelhantes, destacando a riqueza da diversidade deste processo formativo:

[...] a mentoria nos ajudou a aprender o que é compartilhar [...] a experiência da mentoria está sendo muito rica no nosso processo de gestão [...] **são os saberes diferentes de problemas idênticos** que são tratados com formas diferentes e quando a gente troca a gente cresce muito, porque a gente vê outras possibilidades de tratar o mesmo problema e buscar soluções às vezes mais eficientes do que aquelas que a gente tinha para nosso cotidiano (Diretor – Mentor – Região Sudeste, grifos nossos).

Em relação à implementação da cultura colaborativa, a troca de experiências entre diretores mentores e mentorados representou para eles um importante exercício de experimentação do que seria a cultura colaborativa, na prática:

[...] **a cultura colaborativa nos traz muitas experiências:** primeiro aprender a fazer a troca, a desenvolver a escuta ativa e a escuta empática e, a partir daí, ser possível **compreender que aprendemos com o saber do outro, com a** experiência do outro, compartilhando nossos saberes e nossos fazeres [...] **o princípio da cultura colaborativa foi o referencial teórico central nesse trabalho: a compreensão dessa cultura colaborativa como um princípio teórico para atuar na prática** (Diretor - Mentor - Região Sudeste, grifos nossos).

Desta maneira, os diretores afirmaram que puderam desenvolver saberes e aprendizagens sobre a cultura colaborativa que lhes permitiram a compreensão mais aprofundada do que seria de fato o trabalho em equipe e como implementar este tipo de cultura organizacional na escola:

[...] Todas as salas de aprendizagem acabam se remetendo a cultura colaborativa [...] então essa cultura colaborativa, se você conseguir esse engajamento da equipe, não é só importante como é necessário e **eu acho que esse é um dos pontos fortes da mentoria** (Diretor - Mentor – Região Nordeste, grifos nossos).

Ao longo da formação, os diretores foram instigados a refletir sobre o fato de a cultura colaborativa não ser algo que se constitua de maneira espontânea nas escolas, dado que para isto, seria necessário que houvesse a participação efetiva de toda comunidade. Segundo eles, esta foi uma das aprendizagens mais relevantes da formação. A resignificação acerca do estabelecimento espontâneo

da cultura colaborativa nas escolas, representou um importante fator de transformação da realidade educativa, pois, ao identificar que este não é um processo espontâneo, os diretores buscaram identificar novos saberes e práticas para mobilizar a comunidade, inaugurando movimentos de desnaturalização de práticas excludentes que se apresentavam como inclusivas.

Durante os primeiros encontros formativos, era comum ouvir dos diretores que a cultura colaborativa já havia sido instituída nas escolas onde atuam. Mas, ao identificarem que esta afirmação se tratava de uma contradição, eles evidenciaram um importante avanço em termos da produção de novos saberes relacionados à gestão escolar:

[...] quando a gente viu essa questão da cultura colaborativa, nossa, virou uma chave (Diretora – Mentorada – Região Norte, grifos nossos).

A cultura colaborativa na verdade no nosso colégio já acontecia, lógico que não como hoje, com a visão que nós temos hoje [...] **trabalhar em equipe é diferente do trabalho da cultura colaborativa** (Diretora – Mentorada – Região Sudeste, grifos nossos).

[...] conseguir fazer com que a equipe se engaje, conseguir fazer o que todos ali falem a mesma linguagem, tenham o mesmo objetivo (Diretor - Mentor – Região Nordeste, grifos nossos).

Sobre os saberes desenvolvidos em virtude dos feedbacks, tanto escritos como orais, mais especificamente, àqueles relacionados ao momento em que os diretores mentores tiveram que elaborar devolutivas sobre o PPP das escolas dos diretores mentorados, a grande maioria destacou a interrelação entre as temáticas estudadas durante toda a formação e como estas aprendizagens foram fundamentais para este momento, tendo em vista a necessidade de se evitar realizar algum tipo de apontamento que pudesse desmerecer o planejamento que havia sido elaborado pelo colega de profissão. Foi uma exercitação de empatia, que representou um importante diferencial:

Eu nunca havia feito uma leitura de um PPP de uma outra escola, então eu tive que me concentrar, estudar, primeiro as teorias, rever as aulas que foram dadas para conseguir dar o feedback realmente da forma que fosse auxiliar e contribuir, para que a gente não tivesse uma análise equivocada, e prejudicar a escola (Diretora – Mentora – Região Norte, grifos nossos).

Com certeza o PPP foi algo que talvez exigiu mais estudo, já que você tinha que dar um feedback para cada um deles (Diretor – Mentor – Região Nordeste).

As falas dos diretores revelam que a RcS submetida à gestão escolar é uma questão bastante complexa, pois, assim como ocorre na relação pedagógica entre professores e estudantes analisada por Charlot, na gestão escolar, também devem ser considerados os contextos específicos de cada diretor assim como, a diversidade cultural e social de cada escola.

Por este motivo, mesmo que os diretores tenham identificados desafios e hipóteses de solução comuns para problemáticas parecidas, presentes em diferentes regiões do país, os saberes sobre tais problemáticas não foram produzidos de forma padronizável, mas sim, de maneira particular para cada um deles, o que torna ainda mais orgânica a relação estabelecida entre mentores e mentorados durante esta formação. Cada diretor percebeu a importância de questionar a aplicação de soluções prontas vindas de fora, assim como, a necessidade de promover discussões colaborativas com sua comunidade, a fim de desenvolver práticas que fossem mais condizentes com as realidades de cada instituição.

Durante a formação, as estratégias metodológicas desenvolvidas objetivaram a criação de vínculos de confiança entre diretores mentores e mentorados, a fim de que eles se sentissem mais à vontade para problematizar contextos e ações, expondo suas dificuldades. Desta maneira, eles puderam produzir coletivamente novos sentidos para sua mediação, o que implicou, diretamente, no desenvolvimento de uma nova epistemologia sobre a gestão escolar, cujo foco foi o desenvolvimento de novas aprendizagens, em prol da ressignificação da cultura organizacional da escola, tendo como instrumento, a mobilização de todos que fazem parte da comunidade, face à participação efetiva no planejamento educacional, que possibilita definir a identidade da instituição e favorece a conquista de sua autonomia.

A partir deste movimento de *mobilização*, elaborou-se e executou-se uma *atividade*, que teve origem no *desejo* dos diretores em aprender. Este desejo, suscitou o estabelecimento de novos *sentidos* para a gestão escolar que lhes permitiu desenvolver uma nova epistemologia sobre sua função e a importância de sua mediação neste contexto. Afinal, como afirma Charlot (2000), a

mobilização desempenha um papel fundamental na gestão, pois afeta diretamente a maneira como os recursos educacionais são direcionados, como o ensino é organizado e como os sujeitos se relacionam no processo de ensino e aprendizagem.

A RcS submetida à gestão escolar, portanto, enfatiza a importância do diretor considerar as necessidades individuais de cada sujeito, com vistas à promoção de um ambiente que fomente uma abordagem mais holística da educação.

4.3. Pontos positivos e negativos

Outros fatores foram apontados como centrais para o desenvolvimento de novos sentidos sobre a gestão escolar a partir desta formação prática. Para apresentá-los, optamos por organizar duas “nuvens de palavras”, com o auxílio do aplicativo *Mentimeter*. Estas nuvens se constituem em representações visuais que dão destaque às palavras que apareceram com mais frequência nas reuniões dos grupos focais. A primeira nuvem, diz respeito aos pontos positivos, e a segunda, aos pontos negativos destacados pelos diretores mentores e mentorados sobre a formação.

Na nuvem sobre os pontos positivos, a palavra que mais ganhou destaque foi *trocas de experiências*, seguida de *cultura colaborativa*, *aprendizado* e *crescimento profissional*:

Figura 11. Pontos positivos destacados pelos diretores mentores e mentorados.



Fonte: Dados originais da pesquisa.

Como poderemos verificar, novamente a troca de experiências foi o principal ponto abordado pelos diretores como um ganho nesta formação, sobretudo, quando a metodologia oportunizou a construção de ações ao nível de Brasil, que fez com que eles percebessem que os desafios e dilemas enfrentados estavam presentes em todas as regiões do país, ainda que de maneiras específicas, o que contribuiu para romper com a sensação de isolamento.

[...] a troca de experiências [...] foi algo que mais me chamou atenção [...] **a questão de construir ações a nível de Brasil, ações comuns** (Diretora – Mentorada – Região Norte, grifos nossos).

Para mim, um fato que marcou, foi **o conhecimento amplo de diversas escolas do país e saber que eu não estava sozinho** [...] muita gente compartilhando os mesmos problemas e talvez até um pouco mais acentuado do que o nosso (Diretor – Mentorado – Região Centro Oeste, grifos nossos).

Em relação à cultura colaborativa, os diretores ressaltaram a importância desta para a organização pedagógica das escolas, e sua relevância no que se refere à concretização do princípio da gestão democrática do ensino público.

Evidenciaram que a implementação da cultura colaborativa demanda muita habilidade de mediação por parte do diretor escolar. A ressignificação acerca desta compreensão, representou um fator central de mudança, pois favoreceu a produção de novos saberes e práticas que necessitam ser desenvolvidos e/ou desnaturalizados, a fim de instigar a comunidade escolar na construção colegiada deste processo.

Sobre o aprendizado, houve destaque para a aquisição de novos saberes acerca do controle do tempo de fala, que para eles foi fundamental no sentido de aprender a dar voz ao outro, colocando em prática a escuta ativa:

[...] **a questão do educar em relação ao tempo achei muito positivo, porque a gente tem um tempo** [...] não é você ficar falando muito [...] uma coisa positiva que eu achei do início ao fim foi a gestão do tempo. Para mim isso foi primordial (Diretora – Mentorada – Região Nordeste, grifos nossos).

Outra questão destacada, diz respeito à formalização do processo de aprendizagens por meio da *Mentoria na Prática*, que segundo eles, ocorria de forma não sistematizada. Para eles as atividades que proporcionaram este

compartilhamento organizado de saberes, foram essenciais para o crescimento em âmbito profissional de forma mais qualificada:

O ponto positivo é **o crescimento profissional** [...] a mentoria sempre ocorreu de maneira informal [...], mas desse jeito assim, muito bem-organizado é a primeira experiência, então é uma oportunidade de qualificar os diretores escolares (Diretor – Mentor – Região Nordeste, grifos nossos).

Para além dos pontos positivos, os diretores também destacaram os pontos negativos da formação. Na nuvem de palavras apresentada a seguir, a palavra em destaque foi *tempo* (atrelada a ideia de *demanda ou* excesso de demanda). Na sequência vieram as palavras *perda de foco e falta de sintonia- SEDUC* (Secretaria de Estado da Educação).

Figura 12. Pontos negativos destacados pelos diretores mentores e mentorados.



Fonte: Dados originais da pesquisa.

A questão do tempo apareceu atrelada à falta de tempo para se dedicar à formação em virtude do “excesso de demandas”, especialmente após o retorno presencial das aulas, findado o período de distanciamento social decorrente da pandemia da COVID-19. Esta foi uma questão abordada por todos os participantes do grupo focal:

[...] **a maior dificuldade era conseguir encaixar os horários à demanda da Unidade Escolar** que é muito grande (Diretora – Mentora – Região Centro Oeste, grifos nossos).

[...] a dificuldade é o tempo; **organização do tempo** (Diretora – Mentora – Região Sul, grifos nossos).

[...] a dificuldade é tempo: **falta de tempo** (Diretor Mentor – Região Nordeste, grifos nossos).

[...] o ponto negativo é realmente a demanda que o gestor recebe. A gente não está conseguindo gerenciar [...] **chega a tirar o foco** (Diretora – Mentorada – Região Nordeste, grifos nossos).

[...] a falta de tempo foi um problema [...] a cobrança que vem em cima do diretor é muito grande, **então tudo isso interfere na nossa participação** (Diretor – Mentorado – Região Centro Oeste, grifos nossos).

[...] **o maior ponto mesmo negativo é a falta do tempo**. Hoje o gestor, nossa, nós somos sugados diariamente (Diretora – Mentorada – Região Sudeste, grifos nossos).

Além da falta de tempo, outro fator negativo foi o que os diretores chamaram de falta sintonia com a equipe da Seduc. Alguns relataram que não houve entrosamento e/ou o apoio necessário por parte das secretarias para o melhor aproveitamento da formação. Todavia, os diretores reconheceram que assim como eles tiveram muitas demandas simultâneas, as equipes das secretarias também passam pelo mesmo dilema, por este motivo, pode ter acontecido esse afastamento, que acabou prejudicando principalmente o processo de interação entre mentores e mentorados:

[...] o ponto negativo foi em relação à Secretaria de Educação do meu estado. **Eu acredito que ficou solto em determinados momentos** [...] com certeza elas têm também muitas atribuições que as impediam de estar mais perto da gente (Diretora – Mentora – Região Norte, grifos nossos).

[...] o aspecto negativo foi a falta sintonia principalmente com a equipe da Seduc. **Ficou um pouco desgastado esse acompanhamento**, principalmente os diretores que não participaram do processo formação desde o início e entraram depois. **Também eu acho que ali a gente se perdeu um pouquinho na questão de mentor e mentorado** (Diretor – Mentor – Região Sudeste, grifos nossos).

[...] Também **faltou apoio da SEDUC**, os apoios que tivemos eram da equipe UFSCar (Diretora – Mentora – Região Centro Oeste, grifos nossos).

[...] não sei como poderia ser reorganizada a questão dos contatos com as secretarias, pois sentimos isso: **agora no finalzinho, já está desgastando um pouco também** (Diretora – Mentora – Região Sul, grifos nossos).

Eu acho que **deveria ter uma parceria acentuada com a Secretariade Educação** [...] minha coordenadora me questionou e eu disse que estava no curso de mentoria [e] **ela não tinha ao conhecimento** (Diretor – Mentorado – Região Centro Oeste, grifos nossos).

Para eles, a falta de sintonia prejudicou o rendimento dos “diretores que entraram depois”, se referindo aos diretores mentorados que não participaram da *Formação em Mentoria de Diretores Escolares*, que antecedeu a *Mentoria na Prática*. Um deles destacou que o fato dos mentorados não terem participado desta formação inicial, comprometeu o processo de interação entre eles:

Eu entendo que não deveria ter esse tempo estante entre uma formação para o diretor que vai encabeçar uma formação junto a mais quatro diretores. Então já **começar todo mundo junto ali, porque as mentoradas perderam muito da formação que nós tivemos** (Diretor – Mentor – Região Nordeste, grifos nossos).

Em relação à perda de foco evidenciada apenas pelos diretores mentores, a principal observação diz respeito às atividades práticas do final do processo formativo, que segundo eles, acabaram ficando confusas. Além disso, houve redução do número de participantes durante o processo, pois alguns diretores não conseguiram conciliar as demandas da escola com a formação:

O curso mentoria na prática eu acho que **na reta final ficou meio solto** [...] (Diretor – Mentor – Região Nordeste, grifos nossos e).

[...] **achei que foi negativo o número de participantes do meu grupo ter caído pela metade**. Achei muito ruim (Diretor – Mentorado – Região Centro Oeste, grifos nossos).

[...] nós tivemos vários casos de **diretores que se perderam no caminho** (Diretora – Mentora – Região Centro Oeste, grifos nossos).

A partir da elucidação destes pontos positivos e negativos, fica evidente a relação que Charlot (2000) faz sobre a importância do desejo de aprender e da dedicação para o desenvolvimento de novas aprendizagens, uma vez que toda aprendizagem demanda esforço, disposição que, segundo o autor, possibilita a modificação de percepções, dado que aprender é transformar-se.

Os diretores que estiveram dispostos a aprender, conseguiram perceber a materialização das aprendizagens em suas realidades educativas. Enquanto os outros que não conseguiram manter esta disposição, acabaram abandonando o processo.

Faz-se necessário considerar, que o estabelecimento de novos sentidos para a gestão escolar dependeu da identificação de significados pertinentes nas estratégias metodológicas de formação que lhes foram apresentadas. A construção desta significação, esteve relacionada, diretamente, ao tipo de vínculo que cada diretor mentor estabeleceu com seu mentorado, que lhes proporcionou, em cada casoparticular, maior ou menor motivação para continuar ou desistir do processo formativo. Mas, para além dos tipos de vínculos, a dedicação foi considerada um fator determinante para o desenvolvimento de novas aprendizagens durante a formação. Os que se dedicaram mais, relataram que conseguiram superar com mais preparo, por exemplo, as adversidades decorrentes de um período extremamente turbulento como o que envolveu o retorno presencial das aulas após a COVID-19, vislumbrando rupturas na forma de ser e estar diretor antes e depois da formação:

[...] porque eu estava naquele período da pandemia, querendo me desafiar profissionalmente [...] às vezes a gente começa a entrar naquela zona de conforto e se acomodar [...] **a mentoria representou uma oportunidade para me tirar dessa zona de conforto** (Diretor –Mentor – Região Nordeste, grifos nossos).

[...] **A mentoria surgiu no momento que a escola estava precisando muito se reorganizar** depois de um processo de pandemia (Diretora – Mentora – Região Sul, grifos nossos).

[...] o menino chega na escola com o nível de ansiedade muito grande, **pois a pandemia impactou na aprendizagem dos estudantes. Mas assim que a mentoria veio**, plantou a semente e foi algo que a gente aprendeu e vai levar para vida (Diretora – Mentorada – Região Nordeste, grifos nossos).

[...] **nós tivemos casos de professores que com o retorno da pandemia, voltaram com depressão, com medo [...] e nós conseguimos resgatar.** A parte psicológica do professor também é muito importante (Diretor – Mentor – Região Sudeste, grifos nossos).

É fundamental ressaltar que, não foi a formação em si que alterou a epistemologia da gestão escolar de cada diretor. Mas sim, a mobilização e o

desejo deles em desenvolver novas aprendizagens, que foram instigados a partir desta formação. Não é a mentoria que muda a escola, mas sim, a relação que cada diretor estabelece com as informações que recebe a partir desta formação, que lhes permite produzir novos saberes, instigando o desejo de aprender e criando estratégias novas de mobilização da comunidade para possibilitar mudanças concretas na escola.

Podemos fazer um paralelo entre esta afirmação, e a prerrogativa analítica de Paulo Freire (1979), na obra *Educação como Prática de Liberdade*: “A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (p. 84). Assim, a mentoria não transforme a escola. A mentoria mobiliza os diretores. Os diretores instauram novos processos de mobilização da comunidade e é esta quem transforma a escola, reforçando, assim, a perspectiva democrática desta formação.

No caso da mentoria, os vínculos profissionais de confiança criados entre mentores e mentorados, assim como o desejo de aprender e a disposição de cada um são fundamentais para proporcionar mudanças efetivas nas escolas.

Como destaca Postic (1990), a *relação pedagógica*, constitui em um “conjunto de relações sociais, que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa, para atingir objetivos educativos [...], relações essas que possuem características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história” (p.12).

Podemos afirmar, portanto, que a relação estabelecida a partir da mentoria é uma relação com o saber, que

tem como intencionalidade a ação de ensinar e de aprender, num movimento contínuo dos sujeitos que têm em comum a aprendizagem. No espaço pedagógico, [os sujeitos] se encontram com o conhecimento para pesquisar, desvelar, duvidar, compreender, conhecer, objetivando o renascimento do conhecimento (Ranghetti, 2013, p. 2).

Relação pressupõe conexão, ligação, correlação. E na mentoria, assim como na área educacional, esta relação representa um aspecto essencial para favorecer a criação de vínculos, de forma que os sujeitos possam se sentir mobilizados para aprender, transformando a si mesmo, o outro e o mundo. A RcS é, portanto, uma relação de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os estudos sobre a presente temática, a pesquisa teve como objetivo geral, compreender a relação com o saber submetida à prática da gestão escolar, a partir da identificação dos saberes e aprendizados que os diretores mentores e mentorados disseram ter produzido, em função da formação prática em mentoria de diretores. Como objetivos específicos: averiguar o que mobilizou os diretores em relação ao desejo de aprender e; elucidar como as atividades desenvolvidas durante a *Mentoria na Prática*, contribuíram para instigar rupturas em relação à perspectiva instrumental que prevalece nas orientações direcionadas a este público.

Para tanto, tomamos como objeto de investigação, os saberes produzidos pelos diretores mentores e mentorados, a partir da relação estabelecida entre eles durante o período de formação ocorrido entre agosto de 2021 e junho de 2022, quando os participantes tiveram a oportunidade de vivenciar a formação em *Mentoria na Prática*, compartilhando experiências, percepções e, construindo processos de aprendizagem colaborativa entre pares.

Esta formação, proporcionou estudos acerca da RcS elaborada por Bernard Charlot, que mobilizaram os diretores a desenvolverem um novo olhar sobre a gestão escolar, produzindo assim novas aprendizagens, que só fizeram sentido, a partir da história, expectativas, da concepção de vida e das relações que cada um estabeleceu com o outro, consigo mesmo e com o mundo, em especial, com o universo educativo no qual atuam.

Assim, embora estes diretores já possuíssem saberes acadêmicos, práticos e relacionais sobre a gestão escolar, a formação em *Mentoria na Prática* favoreceu novas aprendizagens, pois criou condições inovadoras para que estes diretores pudessem estabelecer um novo tipo de vínculo entre pares, que lhes possibilitou correlacionar três conceitos destacados por Charlot na RcS: *mobilização*, *atividade* e *sentido*, estimulando um movimento de dentro para fora, que provocou reflexões e estranhamentos relacionados a contextos que lhes pareciam muito familiar e sobre o qual, vislumbravam poucas possibilidades de transformação.

A realização dos grupos focais permitiu evidenciar, que a relação estabelecida entre diretores mentores e mentorados, proporcionou tanto a produção de novos saberes sobre a gestão escolar, como também,

aprendizagens relacionadas às temáticas de seu cotidiano que emergiram nas constelações analisadas, quais sejam: troca de experiências, cultura colaborativa, escuta ativa, comunicação não-violenta, criação de vínculos, PPP, feedback e Plano de Mentoria.

Suas falas revelaram que durante a formação, os diretores tiveram oportunidade de captar a importância de tomar posse de saberes acadêmicos, práticos e relacionais inerentes a estas temáticas, compreendendo que tais aprendizados, não se resumiram apenas à socialização de práticas exitosas, mas sim, em aprendizagens provindas das relações com os outros e consigo mesmo, que se caracterizam por serem simbólicas, ativas e temporais.

Estas aprendizagens possibilitaram a compreensão sobre as especificidades da gestão escolar, assim como a importância da mediação do diretor neste contexto, face à produção colaborativa de novos saberes, impulsionados por diferentes figuras do aprender, em sua dimensão epistêmica, social ou identitária, que se materializaram de modo entrelaçado e permitiram a construção de novos sentidos para sua atuação. A identificação dos saberes apreendidos pelos diretores mentores e mentorados a partir da relação estabelecida entre eles durante a Mentoria na Prática, possibilitou averiguar o que os mobilizou em relação ao desejo de aprender.

Em um primeiro momento, a mobilização esteve voltada para o reconhecimento daquilo que eles afirmaram não saber sobre as temáticas estudadas ao longo da formação. Ao reconhecer o que não sabiam, os diretores iniciaram um processo de estabelecimento de novos sentidos acerca destas informações, compreendendo-as, inicialmente, a partir da *dimensão do vivido*, posto que ainda não haviam se tornado um saber. Ao produzirem uma nova percepção acerca destas temáticas através das atividades que incentivaram o estabelecimento de uma relação de confiança entre eles, as aprendizagens passaram a ser apreendidas a partir da *dimensão do percebido*, pois se constituíram em um saber que antes eles não possuíam. A partir da incorporação desses saberes ao seu cotidiano, os diretores afirmaram que as informações iniciais se transformaram em conhecimento, passando a ser compreendidas a partir da *dimensão do concebido*.

Desta maneira, os diretores iniciaram uma ruptura com a relação binária como saber, segundo a qual: “só se pode aprender o que já se sabe; quando não se

sabe, não se pode aprender”, instalando-se assim, em uma *figura do aprender* pertinente “para a aquisição de saber” (CHARLOT, 2000, p. 66) que lhes proporcionou o desenvolvimento de uma gestão mais orgânica e com uma perspectiva mais democrática. Foi esta ruptura que permitiu superar o teor meramente burocrático das formações tradicionalmente oferecidas a este público.

Assim, a metodologia de formação inerente à Mentoria na Prática, proporcionou a produção de saberes inéditos sobre a gestão escolar, especialmente, de saberes voltados ao levantamento de desafios da escola e da elaboração de feedbacks, que fizeram com que os diretores assumissem o lugar do outro, em um exercício de empatia considerado central na RcS.

A partir das exercitações colocadas em práticas pelos diretores, verificou-se que foram aprendidos novos processos organizacionais que lhes permitiu otimizar suas ações, especialmente, no que se refere à realização de reuniões pedagógicas, ou de Conselhos de Classe e Conselho de Escola, que fizeram com que os sujeitos que convivem nas instituições de ensino se sentissem mais pertencentes à comunidade, e passassem a participar com mais envolvimento dos processos decisórios da escola, que segundo eles, foi essencial para iniciar o processo de implementação da cultura colaborativa.

Quando pensamos na RcS submetida à prática da gestão escolar, estas mudanças apontadas pelos diretores são fundamentais, pois representam a criação de um ambiente educacional mais significativo, capaz de promover uma relação mais profunda e comprometida com o conhecimento, o que influencia, de maneira direta e decisiva, como a educação é concebida, implementada e avaliada.

As aprendizagens anunciadas pelos diretores, lhes permitiram desenvolver uma perspectiva mais propositiva em relação à definição de metas viáveis, aproximando a comunidade da escola e contribuindo para uma evolução significativa da conquista gradual de sua autonomia, pois passaram a ter como horizonte, a reflexão coletiva sobre problemas reais, para os quais foram desenvolvidas soluções com foco no respeito à cultura local, e não mais apenas em soluções vindas de seu exterior.

Assim, como destacou Charlot sobre as influências da mediação dos professores na promoção da mobilização dos estudantes, a mediação do diretor de escola também desempenha um papel crucial na mobilização e aglutinação de toda comunidade, pois ela possibilita organizar recursos, orientações e

oportunidades de desenvolvimento, que possam vir a contribuir para a melhoria concreta dos ambientes de aprendizagem, tornando o processo educativo escolar mais estimulante e significativo para todos. Por este motivo, uma gestão escolar eficaz necessita considerar a mobilização como um componente essencial para criar um ambiente de aprendizagem eficaz.

Conforme estudamos, a partir de Charlot, o sentido da aprendizagem refere-se à compreensão, motivação e significado atribuídos pelos sujeitos ao processo de aprendizagem. O sentido refere-se a um enunciado significativo que diz algo sobre o mundo; é uma troca entre interlocutores. Tem significação o que tem sentido. Neste contexto, o diretor, a partir de sua mediação, pode contribuir para ampliar a percepção dos sujeitos sobre o significado da própria função social da escola, que, a cada dia mais, parece se esvaziar de sentido, em especial, após o período pandêmico decorrente da COVID-19.

A gestão escolar demanda, portanto, um complexo processo de organização que abrange ações relacionadas à gestão de pessoas, de recursos financeiros e de infraestrutura, que demandam do diretor de escola, uma formação consistente. Todavia, em função da oferta de formações voltadas para aprendizagens técnicas e desconectadas à realidade social das instituições de ensino.

Assim, infelizmente, da maneira como os diretores são escolhidos para o cargo, a grande maioria não se sente preparada para gerir uma escola, o que amplia cada vez mais a sensação de isolamento. Considerando esta realidade, as estratégias criadas a partir da formação prática com base na mentoria de diretores, estabeleceu uma nova relação de interação entre diretores mentores e mentorados, contribuindo para o desenvolvimento de uma formação menos instrumental e mais problematizadora, que considerou os desafios reais das escolas participantes, provocando uma alteração na perspectiva epistemológica e metodológica de ação dos diretores envolvidos, especialmente daqueles que estiveram *mobilizados* para uma *atividade*, que apresentou uma *significação* instigando um novo sentido para a gestão escolar.

A atividade, como destaca Charlot, é a maneira pela qual os indivíduos se envolvem com o mundo, o exploram, resolvem problemas e constroem conhecimento. Durante a atividade, os indivíduos constroem significado, atribuem sentido às ações e às informações que estão recebendo, relacionando-as com seu

conhecimento prévio e experiências anteriores.

A formação em Mentoria na Prática, fez sentido para os diretores algo que já havia acontecido ou estava acontecendo, como: pensamentos, proposições, indagações, certezas, dúvidas, etc. Foi significativo o que era comunicável, e que poderia ser entendido a partir da troca de experiências e saberes decorrente da relação entre os pares.

A RcS entre mentores e mentorados só pôde ser constituída devido aos saberes e concepções acadêmicos, práticos e relacionais, que possibilitaram o desenvolvimento de habilidades de comunicação e suporte emocional, que representaram uma importante oportunidade de transformação da imagem que cada um tem de si e dos outros e implicaram na reflexão coletiva sobre a proposta e os caminhos tomados nas formações continuadas para diretores escolares no país.

Ademais, considerando que a RcS é um conjunto de relações que envolve sujeitos confrontados com a necessidade de aprender e nela, a aprendizagem não passa pelos mesmos processos e não significa o mesmo para todos, entendemos que as estratégias metodológicas de formação da *Mentoria na Prática* favoreceu o estabelecimento de novas relações com o saber, a partir da troca sistematizada de experiências que permitiu a identificação das aprendizagens e saberes que instigaram os diretores a refletirem colaborativamente sobre o sentido de suas ações. Tal metodologia foi reconhecida pelos diretores, como uma valiosa estratégia para minimizar esta sensação de isolamento, fazendo com que eles se sentissem mais preparados para atuar na função.

Mediante tais considerações, entendemos que a hipótese deste trabalho se confirma, uma vez que a identificação dos saberes apreendidos na relação entre diretores mentores e mentorados por meio da formação prática da mentoria, apresentou potencial para contribuir com o desenvolvimento de novas estratégias profissionais de enfrentamento de desafios e problemas identificados no cotidiano escolar, rompendo com a perspectiva instrumental que prevalece nas formações direcionadas a este público.

É certo, porém, que, como trabalhadores da contradição, os diretores de escola, enquanto educadores, enfrentam situações que decorrem da configuração econômica, social e cultural vivenciada na atualidade, que trazem em si, interrogações e desafios diversos àqueles que se dedicam à educação.

Por este motivo, embora tenhamos destacado a relevância destes profissionais frente ao processo de mediação das ações educativas da escola, é imprescindível reafirmar que não se deve atribuir a eles, a responsabilização da melhoria da gestão financeira, pedagógica e humana da escola.

Afinal, embora não se trate de algo recente, as políticas de responsabilização destes sujeitos, foram ainda mais intensificadas, a partir da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2021, que pressupõe uma formação voltada para a perpetuação do modelo econômico e político hegemônico, pautado no desenvolvimento de competências e habilidades meramente instrumentalizadoras, e não nas práxis da gestão escolar em si.

A temática abordada na presente pesquisa deixa como indicativo de análise, portanto, a realização de estudos acerca do processo de intensificação da responsabilização dos diretores de escola na atualidade, assim como, a necessidade de superação de modelos formativos destes sujeitos, que impedem o avanço de uma educação integral e emancipatória, e contribuem para a intensificação do retorno à barbárie, ou, conforme afirma Charlot, na oferta de uma educação que nega a condição humana, ao invés de reafirmá-la.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, H. **Biblioteca escolar e trabalho colaborativo**. Editor Rede de BibliotecasEscolares. Lisboa, 2014.
- BENTO, A. V. Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. In: COSTA, J.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A. (Org.). **Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e OrganizaçõesEducativas**, Aveiro, 2008 (pp. 145-157).
- BERTOLIN, F. N. O fracasso escolar e as contribuições de Charlot e Vygotsky: desafios para a educação especial. In: **I Congresso internacional de educação especial e inclusiva**. Anais da 13ª Jornada de educação especial. Marília, 2016.
- BOEREMA, A. Desafiando e apoiando o desenvolvimento de novos líderes. **Gestão educacional e administração e liderança**, 2011. Vol. 39, nº 5, pp. 554-567.
- BORDIGNON, G. e GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. S. Paulo: Cortez, pp. 147-176, 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de mentoria e cooperação em gestão escolar: Gestor Mentor - Seleção de diretores mentores e mentorados**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2021. Disponível em: <https://ead3.sead.ufscar.br/course/view.php?id=109>. Acesso em: 14 jan. 2023.
- BRASIL. **Matriz nacional comum de competências do diretor escolar**, 2021. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/boletim/aprendizagem-em-foco61/>. Acesso em: 05 fev. de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Mentoria de diretores escolares**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mentoria-de-diretores-escolares>. Acesso em: 01 fev. 2023.
- BRITISH COUNCIL. **Liderança e gestão escolar: agenda de internacionalização**. Tradução Stephen Rimmer. São Paulo, 2019.
- BUSH, T. Planejamento de sucessão na Inglaterra: novos líderes e novas formas de liderança. **Escola liderança e gestão**, v. 31, n. 3, p. 181-198, 2011.
- CBN. **Violência em escolas aumenta na volta às aulas presenciais e situação preocupa especialistas**. 15/04/2022. Disponível em:

<<https://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/372745/violencia-em-escolas-aumenta-na-volta-aulas-presen.htm>> Acesso em: set. de 2023.

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

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

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

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 1-248, jul./dez., 2008.

CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. **Revista de Ciências da Educação**, n.10, p.89-96, 2009.

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

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

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

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

CHARLOT, B. "Qualidade da educação": o nascimento de um conceito ambíguo. **Educar em Revista** [online]. 2021, v. 37 [Acessado 10 Outubro 2023], e81286. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.81286>>. Epub 23 Ago 2021. ISSN1984-0411.

COLAÇO, V. de F. R. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 333-340, 2004.

COLL SALVADOR, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COLOMBO, S. S. **Escolas de sucesso**: gestão estratégica para instituições de ensino. São Paulo, STS, 2001.

CREESE, A., NORWICH, B., DANIELS, H. The prevalence and usefulness of collaborative teacher groups for SEN: results of a national survey. **Support for**

Learning, vol. 13, no. 3: 109-14, 1998.

DAMIANI, M. F. Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como! estudo de casode uma escola colaborativa. **Reunião Anual da Anped**, 27., Caxambu, 2004. Anais...Caxambu, 2004. p. 1-15. CD-ROM.

DAMIANI, M. F. A teoria da atividade como ferramenta para entender o desempenhode duas escolas de ensino fundamental. In: **Reunião Anual da Anped**, 29., Caxambu,2006. Anais... Caxambu, 2006. p. 1-15. CD-ROM.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista** [online]. 2008, n. 31 [Acessado 12 janeiro 2023], pp.213-230.

DANIELS, H. **Special Education Re-formed: beyond rhetoric?** London: Falmer Press, 2000.

DEWES, F. **Comportamento organizacional: temas selecionados.** Taquara: Faccat,2007.

DIAS, J. A. **Magistério Secundário e a Função do Diretor.** Tese de Doutorado. SãoPaulo: USP/Faculdade de Educação, 1967.

FERREIRA, N. S. C. et al (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** (2a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola.** Porto: Porto Editora, 2001.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Autonomia da Escola. Princípios e propostas.** 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, 1995.

GOMES, A. S. Gestão financeira e as demandas de infraestrutura na escola. In: LUIZ, M. C. (Org) **Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais noBrasil.** Documento eletrônico. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021. P. 275-304.

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

HOBSON, A; SHARP, C. Frente a frente: uma revisão sistemática das evidências da pesquisa sobre tutoria de novos professores. **Liderança e Gestão Escolar**, 2005. Vol.25, nº1, pp. 25-42.

IANUSKIEWTZ, A. D. **Relações com o saber**: um estudo sobre o sentido atribuído por alunos da rede pública à escola, à língua inglesa e à sua aprendizagem. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 2015.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista Escola Enfermagem USP**, v. 35, n.2, p.115-21, Jun, 2001.

INSTITUTO DE INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS NO DEBATE EDUCACIONAL (IEDE). Disponível em: <<https://www.portaliiede.com.br/>>. Acesso: fev. de 2023.

KITZINGER, J. The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. **Sociology of Health & Illness**, v. 16(1): 103-121, 1994.

KITZINGER, J; BARBOUR, R. S. (Org.). **Developing focus group research: politics, theory and practice**. London (UK): Sage; 1999.

KOUZES, J. M.; POSNER, B. Z. **O desafio da liderança**. Casal de Cambra: Caleidoscopio, 2009.

LACERDA, M. P. **Quando falam as professoras alfabetizadoras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LEITÃO, B. J. M. **Grupos de foco**: o uso da metodologia de avaliação qualitativa como suporte complementar à avaliação quantitativa realizada pelo sistema de Bibliotecas da USP. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2003.

LEITHWOOD, K.; RIEHL, C. **What we know about successful school leadership**. Philadelphia: Laboratory for Student Success, Temple University, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, Editora da UFPR, p. 153-176, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5ª edição. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, jan./mar. p.38-62, 2016.

LIMA, L. C. **A escola como organização e a participação na organização**

escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988). 2ª edição. Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho: Braga, 1998.

LIMA, L. C. Gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, 2014.

LIMA, M. DE F. M. Seleção de diretores e o sentido da gestão escolar: percepções de diretores sobre o plano de gestão. **Educar em Revista**, v. 37, n. Educ. rev., 2021 37, 2021.

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

LOIOLA, L. J. S. L. Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil. **Reunião Anual da Anped**, 28., Caxambu, 2005. p. 1-16. CD-ROM.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 (A) (Serie cadernos de gestão: 2).

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 4ª ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2010 (B) (Série Cadernos de Gestão).

LUIZ, M. C. (Org) **Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil**. Documento eletrônico. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.

LUIZ, M. C. Mentoria de diretores escolares: uma formação para a educação brasileira. **Cadernos da Pedagogia**, v. 17, n. 37, p. 1-19, janeiro-abril/2023.

LUIZ, M. C.; GOMES, R. M. Teoria do reconhecimento e conselho escolar: subsídios para a compreensão e constituição da gestão democrática. In: RAMOS, D. K. (Org.) **Conselho escolar e gestão democrática: contribuições de uma formação paracidadania**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2014.

LUIZ, M. C.; NASCENTE, R. M. M. (Org.) **Conselho escolar e diversidade: por uma escola mais democrática**. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2013.

MERINO, P.; MELERO D. **Acompañando a nuevos líderes educativos: herramientas para la mentoría a directores noveles**. Santiago: Universidad Diego Portales/CEDLE, 2017.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai-ago, 2003.

MORGAN, D. L. Focus groups. **Annual Review of Sociology**, v. 22(1): 129-152,1996.

MURONAGA, K.; HARADA, V. The art of collaboration. **Teacher Librarian**, 27(1),1999.

NÓVOA, A. **História da Educação**: perspectivas atuais. Conferência pronunciada na Faculdade de Educação da USP, em 16 de maio de 1994.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2004.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIRES, M. N. M.; VIANNA, C. R. Relação com o saber: alunos de um curso de matemática e a matemática básica. **XII Endipe**, Paraná, 2004.

POSTIC, M. **A relação pedagógica**. 2 ed. Coimbra, Portugal: Editora Coimbra Ltda.,1990 (Coleção psicopedagogia).

RANGHETTI, D. S. Relação pedagógica: espaços/tempos/movimentos de aprendizagens, construções e afetos. **Revista Interdisciplinaridade**. N. 03, 2013.

RIBEIRO, S. G. C. Relação com o saber (RcS) como objeto de estudo. **Cadernos da Pedagogia**, v. 17, n. 37, p. 318-331, janeiro-abril/2023.

RISCAL, S. A. Projeto político-pedagógico e a pedagogia de projetos. In: LUIZ, M. C. (Org) **Mentoria de diretores escolares**: formação e contextos educacionais no Brasil. Documento eletrônico. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021. P. 305-332.

ROLDÃO, M. C. Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Dossiê: Trabalho colaborativo dos professores**, Noesis, nº71, 24-29, 2007.

ROSENBERG, M. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. 2. ed. São Paulo: Ágora, 2006.

SANTOS, K. **A formação do sujeito e o sujeito da formação**: a relação com o saber de professores de classes de educação de jovens e adultos de São Leopoldo/RS. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SEBRING, P. B. (et al). **The essential supports for school improvement**. Chicago: University of Chicago Press, 2006.

SILVA, C. M. P. **Saberes de diretores sobre as dimensões da Administração escolar**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

SILVA, C. P.; OLIVEIRA, R. G. Liderança do diretor de escola. In: LUIZ, M. C. (Org) **Mentoria de diretores: formação prática**. Documento eletrônico. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021. P. 243-274.

SILVA, F. C. Saberes dos diretores e a cultura colaborativa. In: LUIZ, M. C. (Org) **Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil**. Documento eletrônico. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021 (A). P. 99-134.

SILVA, F. C. Relação com a Secretaria de Educação, Políticas Públicas e os saberes dos diretores. In: LUIZ, M. C. (Org) **Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil**. Documento eletrônico. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021 (B). P. 179-216.

SILVA, F. R. V. **Fracasso escolar e a relação com o saber: a educação mobilizadora em Bernard Charlot**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

SILVA JUNIOR, C. A. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1990.

SILVA JUNIOR, C. A. **Organização e gestão da escola**. Caderno de Formação: Didáticas dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, Unesp - Pró-Reitoria de Graduação, Univesp, 2013.

SILVA, R. C.; SILVA, C. P.; SILVA, C. M. P. Diretor escolar e o processo colaborativo da mentoria: uma revisão bibliográfica. **14ª Reunião Científica ANPEd Região Sudeste**. UERJ - Rio de Janeiro, 30 nov., 3 dez. 2020.

SOATO, A. M. L. Estudo sobre a relação com o saber e os saberes docentes, baseado no livro relação com o saber, formação dos professores e a globalização, de Bernard Charlot. **VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, UFSC - Florianópolis, 2007.

SOUZA, A. C. **Desafios escolares na compreensão dos diretores brasileiros: evidências da relação com o saber**. Tese (Doutorado em Educação) –

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

TOZONI-REIS, M. F. C. **A contribuição da sociologia da educação para a compreensão da educação escolar.** São Paulo: Cultura Acadêmica. Unesp - Pró- Reitoria de Graduação, Univesp, 2010. v. 3. (Coleção Caderno de Formação, v. 3, bloco 1, módulo 2, n. 5). 200p. ISBN 978-85-7983-052-5.

TRÓPIA, G.; CALDEIRA, A. D. Vínculos entre a relação com o saber de BernardCharlot e categorias bachelardianas. **Educação**, 34 (3), 2011. P.369-375.

Violência em escolas aumenta na volta às aulas presenciais e situação preocupa especialistas. CBN – 15/04/2022.

Disponível em:

<<https://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/372745/violencia-em-escolas-aumenta-na-volta-aulas-presen.htm>>. Acesso: 18 de nov. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.** 14. ed. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZANETTE, C, R. S. **A relação do docente com o saber:** sentidos atribuídos aos referenciais curriculares e ao ensinar no cotidiano da escola pública. Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

APÊNDICE – PLANOS DE MENTORIA

Grupo 1 – Acolhimento

PLANO DE MENTORIA DE DIRETORES DESAFIO ÚNICO: O ENSINO E APRENDIZAGEM



DESAFIO	ÁREAS	SOLUÇÕES
<p>ACOLHIMENTO (PARA O ANO DE 2022)</p> <p>O que é importante refletir sobre acolhimento quando pensamos em profissionais da educação?</p> <p>Causas e consequências:</p> <p>- Profissionais da escola</p> <p>Causa: Pandemia; ausência de aula presencial; pensar em uma “escola outra”.</p> <p>Consequências: falta de recursos financeiros; falta de socialização; depressão; ansiedade; luto etc.</p>	<p>1. PESSOAS (alunos, professores, funcionários, famílias, comunidade e todos os atores/agentes escolares)</p>	<p>Todos participarão no âmbito da cultura colaborativa, com organização feita pela equipe gestora.</p>
	<p>2. DISPONIBILIDADE E COMPROMETIMENTO (nome e o que fará)</p>	<p>Equipe gestora: organizar as reuniões periódicas com cada segmento; Equipe gestora: valorização dos funcionários no âmbito da secretaria de educação e da própria escola; Toda a equipe: acolher no cotidiano, ter comunicação e boa relação com todos.</p>
	<p>3. HABILIDADES PARTICULARES (formação continuada)</p>	<p>Formação a partir da pedagogia da presença, coordenado por um coordenador pedagógico e/ou um profissional com as habilidades e competências específicas; formar grupos de Whatsapp; Trabalhar a questão do pertencimento a partir do conhecimento da história da escola direcionada pela equipe gestora; Formação que leve o docente a sensibilização do momento e que ele entenda que a escola não trabalha apenas os conteúdos que estão no currículo.</p>
	<p>4. CULTURA COLABORATIVA (colegiados e/ou grupos)</p>	<p>Formação que possibilite trabalhar a importância do acolhimento como objetivo de todos no âmbito de ser acolhido e de acolher o outro; encontros periódicos. Formação de professores com práticas e dinâmicas que ajudem na comunicação entre pares, com os familiares e alunos.</p>
	<p>5. REGRAS INSTITUÍDAS E PRATICADAS (Descrever com clareza)</p>	<p>Acolhimento de todos (empatia); agendamento de reuniões periódicas; escuta ativa; dar feedback; comunicação não violenta; avaliação periódica dos processos;</p>
	<p>6. INFRAESTRUTURA E EQUIPAMENTOS</p>	<p>Ambientes acolhedores = cuidado com a estética (limpos, bonitos, ventilados, com frases inspiradoras, muros com plantas verticais);</p>

PLANO DE MENTORIA DE DIRETORES DESAFIO ÚNICO: O ENSINO E APRENDIZAGEM



DESAFIO	ÁREAS	SOLUÇÕES
<p>ACOLHIMENTO (PARA O ANO DE 2022)</p> <p>O que é importante refletir sobre acolhimento quando pensamos em familiares?</p> <p>Causas e consequências:</p> <p>- Familiares</p> <p>Causa: Pandemia; Distanciamento físico da escola; falta de “harmonia familiar”; baixa escolaridade dos familiares;</p> <p>Consequências: falta de recursos financeiros; falta de socialização; depressão; ansiedade; luto, não acompanhamento do processo de aprendizagem etc.</p>	<p>1. PESSOAS (alunos, professores, funcionários, famílias, comunidade e todos os atores/agentes escolares)</p>	<p>Famílias e acolhimento, autoconhecimento.</p>
	<p>2. DISPONIBILIDADE E COMPROMETIMENTO (nome e o que fará)</p>	<p>Psicólogos para formação para os pais; professores para formação temática voltada para o mundo do trabalho; parcerias com empresas, ongs, universidades equipe gestora para reuniões com os familiares; pais com habilidades e competências para compartilhamento de informações e formações;</p>
	<p>3. HABILIDADES PARTICULARES (formação continuada)</p>	<p>Rodas de conversa (trocas de experiências); reuniões pontuais por grupos/turmas ou individuais solicitando estratégias para pensar a aprendizagem das crianças; formação com os familiares (gênero, relações não violentas, relações abusivas, sexualidade...); aproveitar os saberes dos professores para que eles possam desenvolver projetos com as famílias (ex. reaproveitamento da água do ar condicionado, cascas de alimentos para compostagem, jardim vertical...); resgatar a valorização da escola.</p>
	<p>4. CULTURA COLABORATIVA (colegiados e/ou grupos)</p>	<p>Festa da família como momento acolhedor; dia da família na escola; Organização de eventos com a participação da família (ex. blocos de carnaval, feira cultural); projeto horta como envolvimento dos familiares; Festa do Oi com projetos de empreendedorismo como momento acolhedor da comunidade; formar grupos de WhatsApp; colegiados ativos (APM, AAE Conselho Escolar)</p>
	<p>5. REGRAS INSTITUÍDAS E PRATICADAS (Descrever com clareza)</p>	<p>Pensar em horários alternativos; escuta ativa; pais conhecerem a estrutura e a cultura escolar; empatia;</p>
	<p>6. INFRAESTRUTURA E EQUIPAMENTOS</p>	<p>Ambientes acolhedores = cuidado com a estética (limpos, bonitos, ventilados, com frases inspiradoras, muros com plantas verticais); internet de qualidade; Equipamentos de Tecnologia da Informação; EPI.</p>

PLANO DE MENTORIA DE DIRETORES
DESAFIO ÚNICO: O ENSINO E APRENDIZAGEM



DESAFIO	ÁREAS	SOLUÇÕES
<p align="center">ACOLHIMENTO (PARA O ANO DE 2022)</p> <p>O que é importante refletir sobre acolhimento quando pensamos nos estudantes? Causas e consequências:</p> <p>- Estudantes</p> <p>Causa: Pandemia – escola funcionou apenas no virtual ou remoto por quase 2 anos. Consequências: falta de socialização; novos hábitos surgiram; depressão; ansiedade; luto, desvalorização da escola, etc.</p>	<p>1. PESSOAS (alunos, professores, funcionários, famílias, comunidade e todos os atores/agentes escolares)</p>	<p>Estudantes e acolhimento; autoconhecimento.</p>
	<p>2. DISPONIBILIDADE E COMPROMETIMENTO</p>	<p>Próprios estudantes que acolhem outros (veteranos acolhem os novatos) alunos das organizações representadas; estudantes da monitoria; equipe gestora (O.E., coordenador pedagógico); psicólogos na escola para palestras; palestras sobre o uso das TICs realizadas por professores especialistas; docentes utilizando outros espaços além da sala de aula para dinamizar as práticas de ensino;</p>
	<p>3. HABILIDADES PARTICULARES (formação continuada)</p>	<p>Corpo docente com habilidades para acolhimento; estudantes com habilidades nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) – pensar em formas para trabalhar essas habilidades;</p>
	<p>4. CULTURA COLABORATIVA (colegiados e/ou grupos)</p>	<p>Fazer formação com os estudantes com mensagem motivacional, música, músicas no recreio, cordel, mimos enfatizando a importância da comunicação. Projeto Festa do Oi organizado de forma democrática pelos estudantes; Grêmio estudantil ativo; prefeitos e governadores mirins na participação da escola; grupos de estudos, apresentações e palestras com temática africana; monitoria; oficinas de debates sobre temáticas escolhidas pelos estudantes (drogas, bullying, depressão...); rede de comunicação entre alunos e equipe gestora; oficinas de cartas para comunicação e socialização; projeto de apoio dos alunos; rodas de conversas periódicas entre os estudantes, mediadas pelos docentes, na perspectiva da escuta e/ou na resolução de problemas;</p>
	<p>5. REGRAS INSTITUÍDAS E PRATICADAS</p>	<p>Repensar os tempos e espaços (arquitetura, espaço) no âmbito do acolhimento dos alunos; Respeito ao PPP, trabalhar a solidariedade, respeitar a si próprio e ao outro; protagonismo estudantil; trabalhar na prática as temáticas de temas transversais (estudos afro-brasileiros, trabalho infantil, lei Maria da Penha, estatuto do idoso, gênero...); as regras serão propostas a todos e escolhidas pela comunidade escolar, na perspectiva da cultura colaborativa.</p>
	<p>6. INFRAESTRUTURA E EQUIPAMENTOS</p>	<p>Ambientes acolhedores = cuidado com a estética (limpos, bonitos, ventilados, com frases inspiradoras, muros com plantas verticais); espaços para o grêmio, para as oficinas de debates; grupos de estudos; estética dos banheiros e frases motivacionais nesses espaços; porta-absorventes.</p>

Grupo 2 – Criação de vínculos

PLANO DE MENTORIA DE DIRETORES
DESAFIO ÚNICO: O ENSINO E APRENDIZAGEM



DESAFIO	ÁREAS	SOLUÇÕES
<p align="center">CRIAÇÃO DE VÍNCULO</p> <p align="center">a) Com foco nos alunos</p> <p>O protagonismo do aluno, dando voz aos estudantes para a criação de vínculo.</p> <p>Mudanças na metodologia (do docente) dentro da sala de aula para incentivar os estudantes no desenvolvimento das aprendizagens.</p> <p>3. Que tipo de formação, palestra que o estudante quer, visando o protagonismo dos alunos? Fazer no viés do que são as entidades escolares, com suas realidades. Agente jovem – traz à vontade (desejo) e a capacitação. Formação de como trabalhar o Grêmio Estudantil.</p> <p>4. Ter a oportunidade de ter os alunos do lado dos professores. Aproveitar o que os alunos sabem, na aplicação dos conteúdos curriculares. Aproveitar a voz dos alunos. O que coletamos no caminho do ensino-aprendizagem.</p>	<p>1. PESSOAS (alunos, professores, funcionários, famílias, comunidade e todos os atores/agentes escolares)</p>	<p>- Aluno buscar o entendimento, o desejo, o significado de estar na escola. Pertencimento.</p> <p>- Professores, funcionários, famílias</p> <p>- Ajuda mútua através de atividades práticas, alunos monitores, mudança na concepção de vida, afazeres e possibilidades da prática pedagógica no seio diário. Alunos ativos.</p>
	<p>2. DISPONIBILIDADE E COMPROMETIMENTO (Todos os envolvidos com a escola)</p>	<p>- Psicólogo: questões psicológicas de cada idade. Garantida não apenas pela legislação, escola como espaço formativo.</p> <p>- Todos os envolvidos com a escola: escutar a ideia do outro. Valorização do pensamento, lugar de fala de cada um. Doar-se. Sensibilidade.</p>
	<p>3. HABILIDADES PARTICULARES (formação continuada)</p>	<p>Para os estudantes: formação, palestras, projetos e/ou explicações sobre a liderança e protagonismo dos alunos, com vistas ao desenvolvimento de todos os projetos como um todo.</p> <p>Círculo onde cada um dos segmentos se comunica, de forma horária e anti-horária, possibilitando a comunicação entre todos. Trocas. Entender sobre a idade cronológica e as fases da vida, elementos de cada ser, para entender o protagonismo juvenil de cada um, mesmo sendo plural. Inclusão, equidade e qualidade.</p>
	<p>4. CULTURA COLABORATIVA (colegiados e/ou grupos)</p>	<p>Alunos podem ser referência para outros alunos, para os colegas, mostrar quem eles são, através de uma interação maior com o conteúdo trabalhado. O protagonismo juvenil tem sido muito importante para uma forma colaborativa dentro das escolas. O grêmio estudantil, os representantes de turma, também é muito importante para que o aluno tenha voz dentro da escola.</p>
	<p>5. REGRAS INSTITUÍDAS E PRATICADAS</p>	<p>Pensar sobre o acolhimento, sobre o que significa a empatia; escuta ativa; comunicação não violenta; cultura colaborativa.</p>
	<p>6. INFRAESTRUTURA E EQUIPAMENTOS</p>	<p>- Uma sugestão para criar o vínculo com o aluno é planejar e estruturar o espaço físico escolar, modificar a forma tradicional da disposição das carteiras um atrás do outro e permitir o contato olho a olho.</p> <p>- Reorganização dos espaços educativos, conforme a realidade de cada escola, aproveitando outros espaços além da sala de aula.</p>

PLANO DE MENTORIA DE DIRETORES
DESAFIO ÚNICO: O ENSINO E APRENDIZAGEM



DESAFIO	ÁREAS	SOLUÇÕES
<p align="center">criação de vínculo</p> <p align="center">b) Com foco na comunidade local e familiares</p> <p>Caminhadas com os alunos ao redor da escolar, para quem não tem quadra na escola, otimizar o que tem.</p> <p>Procurar parcerias, de alguma coisa, promover a entrada da comunidade dentro da escola.</p> <p>Família: contato com a família todos os dias, nas faltas ligar para os pais, eliminar o problema da frequência, proximidade da família. Usar a empatia na comunicação com o aluno e seus familiares para compreensão do que está acontecendo na escola. Não apenas criticar ou cobrar, mas elogiar também.</p> <p>Participação das mães no Rio de Janeiro: projeto. Mães são selecionadas para receber uma bolsa do Estado e atuarem junto aos educadores da escola.</p> <p>1. Dia da Família na escola, com atividades sociais e culturais, além do plantão pedagógico na escola. 4. Colegiados trazer a comunidade, para participar das ações, ouvir a comunidade. Trazer todos os pais, não somente dos alunos que tiram nota boa, mas de todos os alunos da escola. Inclusão das famílias no processo escolar: Conselho, projetos, etc. Após o retorno presencial, pais avisam quando os alunos estão doentes e necessitam faltar das aulas. 6. cuidado da escola, dar estrutura e qualidade para a escola, para que os alunos se sintam bem, pois os alunos cuidam mais da escola.</p>	<p>1. PESSOAS (alunos, professores, funcionários, famílias, comunidade e todos os atores/agentes escolares)</p>	<p>Comunidade local; todos os atores. Chamar as famílias para a escola – coordenador de turno, equipe gestora como todo. Dia da Família na escola, com atividades sociais e culturais, além do plantão pedagógico na escola. Ex: corte de cabelo, atividades culturais, adequando conforme a realidade de cada escola. Não apenas para fazer reunião para falar do aluno, mas trazer os pais para participar das atividades.</p>
	<p>2. DISPONIBILIDADE E COMPROMETIMENTO (Equipe gestora)</p>	<p>Equipe gestora: pensar projetos que envolvam a comunidade local, com foco na criação de vínculos.</p>
	<p>3. HABILIDADES PARTICULARES (formação continuada)</p>	<p>Formação para familiares e comunidade local com cursos de interesse. Projeto horta – todos os envolvidos com a escola: fazer uma horta com alunos, professores, familiares, comunidade local, etc. A escola se utiliza da horta para fazer o lanche. Criar espaços sociais dentro da unidade escolar.</p>
	<p>4. CULTURA COLABORATIVA (colegiados e/ou grupos)</p>	<p>Comunidade local interagindo com a escola, ajudando a preservar a escola de roubos. O Conselho escolar pode permitir a participação de pessoas do bairro para criar laços, saber ouvir.</p>
	<p>5. REGRAS INSTITUÍDAS E PRATICADAS (Descrever com clareza)</p>	<p>Convidar a comunidade local para fazer parte do Conselho Escolar. Prestar conta para as famílias, para que todos saibam o que está sendo feito na escola, quais verbas estão sendo utilizadas, o que os alunos comem na merenda, quais atividades.</p>
	<p>6. INFRAESTRUTURA E EQUIPAMENTOS</p>	<p>Fazer reparos necessários com parceria da comunidade local. Espaço da horta é sala de aula aberta, espaço social, algo simples, mas importante, um laboratório “aberto”, materiais da horta, canos para os viveiros.</p>

PLANO DE MENTORIA DE DIRETORES
DESAFIO ÚNICO: O ENSINO E APRENDIZAGEM



DESAFIO	ÁREAS	SOLUÇÕES
<p align="center">criação de vínculo</p> <p align="center">b) Com foco nos professores</p> <p>Professor na linha de frente, precisa ter empatia, entender o aluno</p> <p>Ajuda mútua através de atividades práticas, alunos monitores, mudança na concepção de vida, afazeres e possibilidades da prática pedagógica no seio diário. Alunos ativos.</p> <p>Existe uma cultura na unidade escolar que reclama da sala, os alunos tem muito energia, canalizar para as atividades práticas da escola, entendendo que as partes teóricas são importantes, isso pode promover o protagonismo dos alunos. Aproveitar o que o estudante tem, suas qualidades na sala de aula, este pode ser o princípio de alguma coisa para ensinar</p> <p>Entrar na sala mais difícil que tem, tratar o aluno de igual pra igual, olhando nos olhos deles, trazendo o aluno para o lado do professor.</p>	<p>1. PESSOAS (alunos, professores, funcionários, famílias, comunidade e todos os atores/agentes escolares)</p>	<p>Professores: Respeitar as realidades de cada aluno, estabelecer diálogos constantes não somente sobre aprendizagem escolar, mas também sobre as emoções, entender quais são seus medos, suas vontades, seus sonhos etc. - Professores precisa ser fonte de inspiração para os alunos, estar com ele e colocá-lo na ativa, assim ele vai se destacar pra um lado positivo. Práticas inspiradoras.</p>
	<p>2. DISPONIBILIDADE E COMPROMETIMENTO (Equipe gestora e Professores)</p>	<p>Equipe gestora com trabalho direto com os professores: o docente é peça fundamental da escola junto com os alunos. Mediar, formar, orientar, o professor para que ganhe experiência.</p>
	<p>3. HABILIDADES PARTICULARES (formação continuada)</p>	<p>Elaboração de metodologias que possam ser trabalhadas em todos os espaços da escola: a) levar para debaixo de uma árvore, usar a escuta ativa para interagir com os meninos; b) Trabalhar música com os alunos; professores: canalizar para as atividades práticas, entendendo que as partes teóricas são importantes, isso pode promover o protagonismo dos alunos.</p>
	<p>4. CULTURA COLABORATIVA (colegiados e/ou grupos)</p>	<p>- A valorização do profissional da educação também é muito importante. Eles precisam sentir que são peças fundamentais nesse de ensino aprendizagem. - Conselho escolar e conselho de classe: local em que os professores podem pensar objetivos comuns para a escola. Vincular um dos objetivos comuns a criação de vínculos.</p>
	<p>5. REGRAS INSTITUÍDAS E PRATICADAS (Descrever com clareza)</p>	<p>Pensar sobre o acolhimento, sobre o que significa a empatia; escuta ativa; comunicação não violenta; cultura colaborativa. Focar na forma como as relações interpessoais estão acontecendo: professor – alunos.</p>
	<p>6. INFRAESTRUTURA E EQUIPAMENTOS</p>	<p>Formação para trabalhar metodologias ativas. Formação para a mediação de conflitos.</p>

PLANO DE MENTORIA DE DIRETORES
DESAFIO ÚNICO: O ENSINO E APRENDIZAGEM



DESAFIO	ÁREAS	SOLUÇÕES
<p align="center">criação de vínculo</p> <p align="center">c) Com foco na equipe gestora e funcionários</p> <p>Equipe gestora tem que engajar as partes. Mostrar que a escola é aberta à participação dos pais. Desburocratizar os processos, promover momentos de grupos menores para reunião com os professores, não o grupo de professores, mas pontual, para não aglutinar extremidades, promover atividades que contem com a organização dos pais, a festinha das mães, dos pais, enfim: a escola deve ser chamativa aos pais. Weberson</p> <p>Criar vínculos com os outros profissionais da escola, eles são importantes e não podem ficar isolados, eles são educadores junto com a equipe docente.</p> <p>Importante momentos de socialização com todos para que criem vínculos, socializem, para conhecer aqueles que trabalham em horários diferentes, palestras para os profissionais.</p>	<p>1. PESSOAS (alunos, professores, funcionários, famílias, comunidade e todos os atores/agentes escolares)</p>	<p>Equipe gestores: estabelecer diálogos constantes não somente sobre questões educacionais, mas também sobre as emoções, entender quais são os medos, as vontades, os sonhos etc.</p>
	<p>2. DISPONIBILIDADE E COMPROMETIMENTO (nome e o que fará)</p>	<p>Equipe gestora com trabalho direto com os professores: o docente é peça fundamental da escola junto com os alunos. Mediar, formar, orientar, o professor para que ganhe experiência.</p>
	<p>3. HABILIDADES PARTICULARES (formação continuada)</p>	<p>Professores: horta que está fazendo na escola com os alunos, professor da química e da biologia. Tema do mestrado deles é a horta. Utilizar a pesquisa na prática com os alunos, que atinge a família toda, os alunos levam as mudas para a escola. Eles comem no lanche</p>
	<p>4. CULTURA COLABORATIVA (colegiados e/ou grupos)</p>	<p>Equipe Escolar: Criar espaços sociais dentro da unidade escolar</p>
	<p>5. REGRAS INSTITUÍDAS E PRATICADAS (Descrever com clareza)</p>	<p>Pensar sobre o acolhimento, sobre o que significa a empatia; escuta ativa; comunicação não violenta; cultura colaborativa. Formação com foco nas relações interpessoais.</p>
	<p>6. INFRAESTRUTURA E EQUIPAMENTOS</p>	<p>Formação para a mediação de conflitos, comunicação não violenta; etc.</p>

Grupo 3 – Avaliações Diagnósticas

PLANO DE MENTORIA DE DIRETORES
DESAFIO ÚNICO: O ENSINO E APRENDIZAGEM



DESAFIO	ÁREAS	SOLUÇÕES
<p align="center">AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS</p> <p align="center">1- Avaliação diagnóstica dos alunos</p> <p>- Conteúdo - Emocional</p> <p>Qual habilidade foi adquirida; Avaliar o nível de defasagem dos estudantes; Identificação individual do aluno quanto ao conteúdo presente – quais habilidades não foram adquiridas? o que falta para determinadas séries; O diagnóstico – retomar conteúdos anteriores, a avaliação poderia ser complementada com questões emocionais – questionário – SAEB – avaliação social. – socioemocional., como foi a pandemia? Vocês tiveram alguma perda? Tiveram sequelas?</p> <p>Levantamento do que é essencial Avaliação para alunos de primeiro ano do Ensino Médio; Habilidades e competências que foram adquiridas neste tempo de distanciamento e que os estudantes estão trazendo para o cotidiano escolar.</p>	<p>1. PESSOAS (alunos, professores, funcionários, famílias, comunidade e todos os atores/agentes escolares)</p>	<p>Levantamento do que é essencial para a aprendizagem considerando o cenário (reflexão da matriz curricular); Identificação do conteúdo considerando o presente, o que falta na série em que ele está; Diagnóstico da aprendizagem associado a um questionário socioemocional; Trabalhar a oralidade, como forma alternativa de ver o conhecimento do conteúdo; Verificar habilidades e competências dos alunos.</p>
	<p>2. DISPONIBILIDADE E COMPROMETIMENTO (nome e o que fará)</p>	<p>Emocional – apoio do CRAS; A partir do diagnóstico docente - buscar rede intersetorial de proteção; Equipe pedagógica.</p>
	<p>3. HABILIDADES PARTICULARES (formação continuada)</p>	<p>O relacionamento com o professor polivalente (1º ao 5º ano) como ponte entre família e escola; – Com relação ao professor especialista (6º ao 9º ano) que seja identificado um professor representante da turma – como ponte entre família e escola; (acompanhar a mesma turma por vários anos);</p>
	<p>4. CULTURA COLABORATIVA (colegiados e/ou grupos)</p>	<p>Conselhos de classe é fundamental para verificar as demais opiniões; Grêmios; Vínculos – colegiados; Representatividade de alunos; Representantes de classe.</p>
	<p>5. REGRAS INSTITUÍDAS E PRATICADAS (Descrever com clareza)</p>	<p>Considerar o emocional do aluno; Considerar o contexto - pandemia; Considerar o meio social – econômico; Disponibilizar escritas e digitais;</p>
	<p>6. INFRAESTRUTURA E EQUIPAMENTOS</p>	<p>Google Forms de forma presencial na escola, utilizando recursos da escola; Salas multimeios; Otimizar o espaço da escola;</p>

PLANO DE MENTORIA DE DIRETORES
DESAFIO ÚNICO: O ENSINO E APRENDIZAGEM



DESAFIO — avaliação diagnóstica	ÁREAS	SOLUÇÕES
<p align="center">AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS</p> <p>2- Avaliação diagnóstica referente aos familiares</p> <p>- Parte emocional</p> <p>- Parte socioeconômica</p>	<p>1. PESSOAS (alunos, professores, funcionários, famílias, comunidade e todos os atores/agentes escolares)</p>	<p>Diálogo escola com a família</p> <p>Reuniões virtuais;</p> <p>Criar momentos de integração família-escola</p> <p>A família pode participar da construção do regimento escolar;</p>
	<p>2. DISPONIBILIDADE E COMPROMETIMENTO (nome e o que fará)</p>	<p>Representatividade – centra-se em uma figura para não sobrecarregar o diretor – professor diretor de turma – professor que é responsável por acompanhar os alunos – emocional e academicamente;</p> <p>Equipe gestora –</p> <p>Tutoria – número de alunos (professor escolhe o tutor -) acompanha frequência;</p> <p>Representatividade de pais – pais responsáveis pela turma específica;</p> <p>Aluno – líder – linguagem da turma;</p> <p>Tripe – aluno, comunidade, escola!</p>
	<p>3. HABILIDADES PARTICULARES (formação continuada)</p>	<p>Café pedagógico;</p> <p>Informativos;</p> <p>Conscientização sobre a importância do acompanhamento da vida escolar do estudante por parte das famílias.</p>
	<p>4. CULTURA COLABORATIVA (colegiados e/ou grupos)</p>	<p>Estudantes da mesma turma;</p> <p>o Conselho Escolar, principalmente, os representantes de pais podem ser essa ponte de trazer as necessidades da família em relação à escola.</p> <p>É preciso uma gestão democrática e participativa</p>
	<p>5. REGRAS INSTITUÍDAS E PRATICADAS (Descrever com clareza)</p>	<p>Entregar presencialmente os boletins;</p> <p>Relatórios;</p> <p>Promover bimestralmente os círculos de diálogos por série com os pais.</p> <p>A partir das necessidades identificadas das famílias promovemos momentos individuais com as famílias.</p>
	<p>6. INFRAESTRUTURA E EQUIPAMENTOS</p>	<p>Google Forms – atinge uma boa parte,</p> <p>Disponibilizar outras ferramentas – impresso – questionário;</p> <p>Instrumentos padrões – que geram portfólio da turma – vulnerabilidade social;</p>

PLANO DE MENTORIA DE DIRETORES
DESAFIO ÚNICO: O ENSINO E APRENDIZAGEM



DESAFIO	ÁREAS	SOLUÇÕES
<p align="center">AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS</p> <p>3- Avaliação diagnóstica dos profissionais da educação</p> <p>4- Ter bastante cautela com a expressão avaliação diagnóstica dos profissionais da educação. Talvez fosse necessário trocar a nomenclatura</p> <p>- Quais as necessidades dos docentes para realizarem um trabalho que de fato promova a aprendizagem?</p> <p>- Formação Tecnológica (para facilitar as aulas mais dinâmicas).</p> <p>- Formação e acolhimento emocional.</p> <p>Diagnóstico do perfil dos docentes:</p> <p>Quais as expectativas dos docentes (o que para este profissional é essencial)</p> <p>Rede interna de apoio pedagógico e emocional para o professor</p>	<p>1. PESSOAS (alunos, professores, funcionários, famílias, comunidade e todos os atores/agentes escolares)</p>	<p>Discutir /refletir interdisciplinarmente os conteúdos, defasagens;</p> <p>Compreender a necessidade do docente;</p> <p>Observar sala de aula;</p>
	<p>2. DISPONIBILIDADE E COMPROMETIMENTO (nome e o que fará)</p>	<p>- Docentes;</p> <p>- Equipe gestora;</p> <p>- Equipe pedagógica;</p> <p>- Caps;</p>
	<p>3. HABILIDADES PARTICULARES (formação continuada)</p>	<p>Visualizar de onde partir e o que fazer;</p> <p>Equipe gestora precisa formar todos – ouvir todos, criar mecanismos junto com a equipe do exercício de leitura e escrita;</p> <p>Disponibilidade e abertura do docente;</p> <p>Motivar sua equipe;</p>
	<p>4. CULTURA COLABORATIVA (colegiados e/ou grupos)</p>	<p>Conselhos/ Associações de pais e mestres;</p> <p>Cultura Colaborativa: Potencializar os momentos de planejamento coletivo; realizar momentos de trocas entre escolas</p>
	<p>5. REGRAS INSTITUÍDAS E PRATICADAS (Descrever com clareza)</p>	<p>Elaborar as regras colaborativamente e garantir que estejam descritas no PPP</p>
	<p>6. INFRAESTRUTURA E EQUIPAMENTOS</p>	<p>atividades impressas;</p> <p>Forms;</p> <p>seminários;</p> <p>laboratório de informática;</p>

Grupo 4 – Estratégias de ensino

PLANO DE MENTORIA DE DIRETORES DESAFIO ÚNICO: O ENSINO E APRENDIZAGEM



DESAFIO	ÁREAS	SOLUÇÕES
<p>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</p> <p>1- Ações mais voltadas para o docente</p> <p>a) Planejamento/Projeto interdisciplinar/multidisciplinar:</p> <p>Com todas as áreas do conhecimento: Priorizar as afinidades dos professores - Cultura colaborativa: trabalho com objetivos comuns - Escuta ativa: (caixa com o que o aluno precisa)</p> <p>- Letramentos - Leitura – diversos gêneros textuais - Interpretação</p> <p>b) Sequência didática (mapa mentais) – transposição didática</p> <p>c) Atendimento individualizado (grupamento produtivo): <i>estações de aprendizagem</i> – cada ano faz a sua estação (célula colaborativa de aprendizagem)</p>	<p>1. PESSOAS (alunos, professores, funcionários, famílias, comunidade e todos os atores/agentes escolares)</p>	Profissionais da educação (docente; equipe gestora; funcionários)
	<p>2. DISPONIBILIDADE E COMPROMETIMENTO (nome e o que fará)</p>	Profissionais da educação (docente; equipe gestora; funcionários)
	<p>3. HABILIDADES PARTICULARES (formação continuada)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formação docente: alfabetização/letramentos - Formação docente para compreender e planejar (curto, médio e longo prazo), a partir, de resultados diagnosticados sobre ensino e aprendizagem; - Formação com seqüências didáticas (mapa mentais): planejamento por ano (tempos didáticos); gestão da sala aula; aprender a diagnosticar o aluno e traçar metas; - Escolas de Ensino integral: processo formativo assistir aulas de outros docentes. - Formação de uma equipe de apoio na escola. - Metodologia ativa: Formação para <i>estações de aprendizagem</i> (grupos com os alunos e uso de tecnologia). - <i>Sala de aula invertida</i>: tema gerador – o aluno organiza as apresentações e elabora o tema com as estratégias de ensino.
	<p>4. CULTURA COLABORATIVA (colegiados e/ou grupos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tempos de planejamento: projetar coletivamente - trabalho com objetivos comuns; - Manter a equipe de apoio na escola (apoiar, elogiar e publicizar o trabalho docente). - Realizar a escuta ativa com a caixa de sugestão para os alunos.
	<p>5. REGRAS INSTITUÍDAS E PRATICADAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Definir, depois da formação, algumas regras básicas de estratégias de ensino para toda escola.
	<p>6. INFRAESTRUTURA E EQUIPAMENTOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo para o docente planejar individualmente e coletivamente; - Formação - Tecnologia

DESAFIO	ÁREAS	SOLUÇÕES
<p>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</p> <p>2- Ações mais voltadas para os alunos</p> <p>- Cultura colaborativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Monitoria de Aluno com aluno - Saberes dos alunos: o que eu sei, o que eu aprendi? - Professor tutor (orientador) dentro da sala, por turma: <p>a) 2º docente (aluno com necessidades especiais) ou b) Estagiários que necessitam de cumprir horas de estágio supervisionado (parceria com Universidades)</p>	<p>1. PESSOAS (alunos, professores, funcionários, famílias, comunidade e todos os atores/agentes escolares)</p>	Alunos e professores
	<p>2. DISPONIBILIDADE E COMPROMETIMENTO (nome e o que fará)</p>	Coordenadora pedagógica: alunos e professores
	<p>3. HABILIDADES PARTICULARES (formação continuada)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formação com alguns alunos e professores para elaborar e explicar como pode ser desenvolvida esta monitoria de aluno com aluno em sala de aula. - Sistematizar e esclarecer como a mentoria de alunos com aluno irá acontecer, para acontecer em todas as salas, com constância. - Professor tutor (orientador), por turma, apresentação do diagnóstico de ensino aprendizagem por aluno, individualmente, com objetivo do autoconhecimento, isto é, "saber onde está e saber onde quer chegar". - Formação para realizar dois tipos de assembleias: uma com a gestão e os alunos; e outra dos representantes de classe com os estudantes. - Realizar pequenas formações para os estudantes trabalharem em grupos (escutar, respeitar, valorizando as diferenças de cada um).
	<p>4. CULTURA COLABORATIVA (colegiados e/ou grupos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Professores e alunos devem trabalhar sempre com o objetivo comum da mentoria entre pares. - Socialização dos estudantes – de diferentes saberes, uma culminância de todo percurso do ensino e aprendizagem: música, teatro, talentos, materialidade de recursos pedagógicos (seminários, cartazes etc).
	<p>5. REGRAS INSTITUÍDAS E PRATICADAS (Descrever com clareza)</p>	O desenvolvimento do trabalho em pares é muito valorizado e deve ser regra para toda a escola.
	<p>6. INFRAESTRUTURA E EQUIPAMENTOS</p>	Salas de aula com disposição de carteiras diferenciadas (em grupo). Possibilidade de ter alunos estagiários das universidades auxiliando o professor em sala de aula.

DESAFIO	ÁREAS	SOLUÇÕES
<p>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</p> <p>3- Ações mais voltadas para a equipe gestora</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso da tecnologia (em grupo) – escola conectada - Articulação e acompanhamento (planejamento) - Parceria com as Universidades 	<p>1. PESSOAS (alunos, professores, funcionários, famílias, comunidade e todos os atores/agentes escolares)</p>	<p>Todos os envolvidos com a escola, inclusive a Secretaria de Educação. Universidades parceiras.</p>
	<p>2. DISPONIBILIDADE E COMPROMETIMENTO (nome e o que fará)</p>	<p>Todos os envolvidos com a escola, inclusive a Secretaria de Educação. Universidades parceiras.</p>
	<p>3. HABILIDADES PARTICULARES (formação continuada)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formação para os professores com tecnologias na escola; - Formação para os alunos com tecnologias na escola; - Habilidade do coordenador pedagógico ou de área em articular e acompanhar um planejamento multidisciplinar. - Liderar a comunidade escolar e os familiares por meio de incentivos, estímulos e sensibilização no cotidiano da escola.
	<p>4. CULTURA COLABORATIVA (colegiados e/ou grupos)</p>	<p>O planejar todas as atividades com uso de tecnologia deve ser objetivos comuns da escola e com cultura colaborativa.</p> <p>Todos os envolvidos com a escola, inclusive a Secretaria de Educação.</p>
	<p>5. REGRAS INSTITUÍDAS E PRATICADAS (Descrever com clareza)</p>	<p>Os educadores da escola devem pensar uma metodologia ativa utilizando alguma tecnologia possível durante os quatro bimestres.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Monitorar as regras e acompanhar as rotinas e os ciclos do ensino e aprendizagem, como um processo, que tem por objetivo atingir as metas traçadas.
	<p>6. INFRAESTRUTURA E EQUIPAMENTOS</p>	<p>Laboratório de informática; Internet que seja capaz de atender a escola toda; Locais de formação para os professores e alunos.</p>

DESAFIO	ÁREAS	SOLUÇÕES
<p>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</p> <p>4- Ações mais voltadas para a família dos estudantes</p>	<p>1. PESSOAS (alunos, professores, funcionários, famílias, comunidade e todos os atores/agentes escolares)</p>	<p>Alunos, professores, funcionários, famílias, comunidade e todos os atores/agentes escolares.</p>
	<p>2. DISPONIBILIDADE E COMPROMETIMENTO (nome e o que fará)</p>	<p>Familiares e professores</p>
	<p>3. HABILIDADES PARTICULARES (formação continuada)</p>	<p>Fazer reuniões ou encontros com os familiares para explicar a importância da família na aprendizagem do estudante.</p> <p>Informa sobre formação autoinstrucional no AVAMEC, plena SEB/MEC, no segundo semestre de 2022, serão disponibilizadas três formações e seis oficinas relacionadas com a Educação e Família.</p>
	<p>4. CULTURA COLABORATIVA (colegiados e/ou grupos)</p>	<p>A escola precisa ter como objetivo comum a interação com os familiares e definir o que isso significa (qual é o sentido).</p>
	<p>5. REGRAS INSTITUÍDAS E PRATICADAS (Descrever com clareza)</p>	<p>A escola tem como regra interagir com os familiares, com escuta ativa e cultura colaborativa.</p>
	<p>6. INFRAESTRUTURA E EQUIPAMENTOS</p>	<p>Formação em sites ou pelas Universidades.</p> <p>Cafezinho para os familiares nas reuniões.</p>