

LIDERANÇA COMPARTILHADA E COLIDERANÇA NA FORMAÇÃO EM MENTORIA DE DIRETORES DE ESCOLA

SHARED LEADERSHIP AND CO-LEADERSHIP IN MENTORING SCHOOL PRINCIPALS TRAINING

Rita de Cássia Rosa da Silva¹

RESUMO: O presente trabalho aborda as reflexões feitas através da participação de um grupo de diretores escolares e representantes de Secretaria de Educação Municipal no curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares. O objetivo do estudo foi verificar a compreensão dos participantes sobre a liderança de diretores escolares, através de uma atividade prática, realizado no mês outubro de 2022. O embasamento teórico para este estudo está pautado na Relação com o Saber – RcS (CHARLOT, 2000; 2007; 2017) e na liderança em gestão escolar. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa com abordagem exploratória, a partir da análise do envolvimento dos participantes na atividade. Concluiu-se que mesmo sem perceberem, sem intenção proposital, os participantes realizaram a liderança compartilhada e a coliderança na atividade diante de algumas dificuldades, por meio de prática colaborativa e de aprendizagem em grupo.

Palavras-chave: Liderança; Gestão Escolar; Mentoria de diretores escolares.

ABSTRACT: The present work addresses the reflections made through the participation of a group of school directors and representatives of the Municipal Education Department in the Improvement in Mentoring course for School Directors. The objective of the study was to verify the understanding of the participants about the leadership of school principals through a practical activity, carried out in October 2022. The theoretical basis for this study is based on the Relation with Knowledge (CHARLOT, 2000; 2007; 2017) and leadership in school management. The methodology used was qualitative research with an exploratory approach, based on the analysis of the participants' involvement in the activity. It was concluded that even without realizing, without purposeful intention, the participants performed shared leadership and co-leadership in the activity in the face of some difficulties, through collaborative practice and group learning.

Keywords: Leadership; School management; Mentoring of school directors.

¹ Rita de Cássia Rosa da Silva, Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC); ritadecassiar@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A discussão referente a gestão escolar no atual contexto brasileiro, vem sendo desenvolvida com base na garantia de uma educação de qualidade, na autonomia e na participação da comunidade nas ações da escola, tendo como principal agente realizador o diretor escolar.

Nesse contexto, segundo Libâneo et al. (2017), a direção escolar pode ser identificada como um imperativo social e pedagógico, em que diferentemente das organizações empresariais, vai além de uma mobilização das pessoas para a realização das atividades.

Segundo esses autores, a direção escolar nos dias atuais, implica na intencionalidade em organizar as definições e tomadas de decisões sobre os rumos educativos da escola, buscando uma integração entre equipe e comunidade escolar no consenso de normas e atitudes, através de uma gestão democrática e participativa (LIBÂNEO et al., 2017).

Para a promoção da participação de todos os segmentos da escola na gestão democrática, o diretor escolar precisa ser visto como um líder cooperativo, um sujeito que consegue aglutinar no processo de trabalho aspirações, desejos e expectativas da comunidade escolar, além de articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola, no âmbito da gestão, em um projeto comum (LIBÂNEO et al., 2017).

Nesta perspectiva, Lück (2014) nos fala que todo o trabalho em educação, devido a sua natureza formadora, implica em ação de liderança, pautada na capacidade de influenciar positivamente os sujeitos, de forma que esses, em conjunto, construam conhecimento e desenvolvam competências, de maneira a aprimorar suas inteligências sociais e emocionais. Em sua conceitualização, podemos entender a liderança:

[...] como sendo o processo de influência, realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de seu talento e esforço, orientado por sua visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que deva realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas (LÜCK, 2014, p. 35).

Segundo Vieira (2005), o modelo de gestão pautado na descentralização representa um importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano da escola. Para que ocorra, são necessárias medidas que garantam a participação da comunidade escolar e o entendimento de princípios de sua efetivação, além de compreender qual a função do principal agente facilitador desses processos: o diretor de escola.

Segundo Dalberio (2008) e Paro (2017), a função do diretor escolar, além de administrar as diferentes frentes de trabalhos, também, reside na compreensão e importância da participação de todos os envolvidos com a escola, por meio da liderança

compartilhada, com uma mediação entre o ambiente interno e externo da escola.

Segundo Lück (2014) e Correia & Sá (2021), o conceito de liderança traz como relevância, o comportamento e desempenho dos líderes como influenciadores diretos dos diferentes espaços da organização escolar e que suas caracterizações não são processos simples.

Para esses autores existem alguns tipos de liderança, conforme a tendência e influência maior nela reconhecida, consideramos as mais relevantes: Liderança Transformacional (mudança): segundo Correia & Sá (2021) é o tipo de liderança em que o líder deve motivar os seus colaboradores, com base em processos compostos por um forte componente pessoal, considerando as especificidades de cada sujeito.

Para Lück (2014) é o tipo de liderança orientada por valores, integridade, confiança e sentido de verdade, compartilhado por todos os sujeitos da organização, através de uma visão transformadora dos processos sociais.

Liderança Transacional (relacionamento): segundo Lück (2014), esse tipo de liderança tem como foco as interações pessoais e a qualidade dos relacionamentos que são mantidos por ela, visando a realização dos objetivos. Para Correia & Sá (2021) tem como base recompensas ou castigos, pelo cumprimento ou não dos objetivos pré-estabelecidos, tendo nas recompensas a melhoria do desempenho pessoal.

Nesse tipo de liderança, segundo Lück (2014, p. 46), “O sucesso [...] é observado pela qualidade das interações em relação aos objetivos e à filosofia educacional. Essa liderança parece focar mais os processos e episódios de interação, tomando os resultados como consequência.”

Liderança Laissez-Faire (ausência): segundo Correia & Sá (2021), este tipo de liderança é caracterizado pela apatia dos líderes, que atuam apenas nas situações onde há um agravamento de problemas. Este tipo de líder evita tomar decisões e são caracterizados pela sua ausência nos momentos onde sua atuação faz-se necessária.

Liderança Compartilhada (distribuída): segundo Lück (2014), este é o tipo de liderança onde as tomadas de decisão são transmitidas e compartilhadas pelos participantes da comunidade escolar, e os sujeitos dessa comunidade sentem-se à vontade para agir criativamente, promovendo assim a realização dos objetivos da organização.

A autora (2014) também nos mostra que a liderança compartilhada possibilita uma educação voltada para o desenvolvimento de capacidades para o exercício da cidadania, através da liderança para a resolução de problemas.

Coliderança (função desempenhada): segundo Lück (2014), este tipo de liderança é exercido principalmente entre os profissionais da equipe de gestão escolar – vice-diretor, coordenador pedagógico, auxiliares de direção, entre outros – conforme as definições adotadas nas suas funções, uma vez que formalmente, são esses profissionais responsáveis pela liderança geral da escola, visando atingir os objetivos estabelecidos.

A autora (2014), também nos mostra que a realização da coliderança parte do princípio de que “como as responsabilidades e funções dos diferentes cargos da gestão escolar se sobrepõem, o mesmo, por decorrência, ocorrendo, em relação a liderança, o que demanda uma articulação especial desses profissionais e o desenvolvimento de habilidades especiais” (p. 50).

Para este estudo em questão, vale lembrar que para a promoção da gestão democrática participativa, onde todos possam participar ativamente das ações da escola, e para a implementação de um trabalho colaborativo entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar, espera-se que o diretor exerça ao mesmo tempo uma liderança compartilhada e uma coliderança.

Isto se dá pelo fato de que, segundo Lück (2014), a liderança compartilhada e a coliderança articulam-se com a liderança central, através de processos de diálogo e de mediação. Para a autora, “A importância da gestão compartilhada e da coliderança se destaca a partir da compreensão de que a liderança é um processo e não uma posição ou cargo, embora a eles possa estar associada” (2014, p. 51).

A cultura organizacional da escola é complexa, pois é composta por um conjunto de sujeitos que, idealmente, deveriam interagir de forma cooperativa num ambiente dinâmico, com boas relações entre si de forma a integrar-se a um objetivo comum. No entanto, essa eficácia depende diretamente de uma liderança com autenticidade, sensível aos valores, às crenças e às necessidades das comunidades escolar e local.

Por vezes, se vê a transferência para as escolas de modos, características e estilos de conduta que funcionaram bem nas organizações industriais, ignorando as especificidades da cultura organizacional da escola.

Este fato para quem está como diretor escolar é dificultado, pois este depende de articulações pessoais, como líder, e precisa influenciar os membros daqueles que fazem parte da escola, de forma voluntária, para aceitarem mudanças de suas preferências, com intuito de contribuir para o desenvolvimento de uma cultura ou uma visão própria da escola, isto é, deixar o pensar individual para aceitar o pensamento coletivo.

Além disso, o não libertar-se do modelo de organização burocrático, propiciador da rotina e da inércia, inibidor dos processos de inovação, de criatividade e de mudança, tem trazido um *modus operandi* que não beneficia os estudantes, além de propiciar um ambiente escolar demasiado tóxico.

Para reorganizar a escola, faz-se necessário um modelo de gestão mais flexível, baseado na confiança, na liderança partilhada e na autonomia, com vistas a facilitar e promover mais participação crítica de todos. Este envolvimento implica valorizar a cultura de escola e o trabalho em equipe, em detrimento do individualismo.

Quando temos uma cultura organizacional na escola em que o conhecimento do outro é uma ameaça ao “*status*” dos seus superiores hierárquicos, esta mudança é difícil de se realizar.

Conceber uma escola com liderança do diretor, implica em ter uma liderança autêntica e genuína, com envolvimento de uma gestão logística traduzida, com excelente planejamento, com práticas de gestão democrática, com sensibilidade política, como capacidade de comprometimento na prática etc.

Liderar não é uma tarefa simples, pelo contrário. A liderança exige paciência, disciplina, humildade, respeito e compromisso, pois a organização é um ser vivo, dotado de colaboradores dos mais diferentes tipos. Dessa forma, podemos definir liderança como o processo de conduzir um grupo de pessoas.

Para Carvalho Ferreira *et al.* (2001, p. 377) “(...) liderar implica a existência de um indivíduo que tem capacidade de influenciar um grupo de indivíduos”.

É uma “qualidade que se aprende e desenvolve” (CARAPETO E FONSECA, 2006, p. 85), para motivar e influenciar os liderados para que contribuam da melhor forma para os objetivos do grupo ou da organização, de modo a satisfazer as necessidades dos indivíduos e alcançar o sucesso.

De acordo com Moscovici (2003), líder é o sujeito a quem foi atribuído, formal ou informalmente, uma posição de responsabilidade para dirigir e organizar as atividades relacionadas com o desempenho de funções.

O estilo de liderança é influenciado pelo contexto e pelas características do próprio sujeito. Porém, o líder deverá conciliar adequadamente estes dois fatores e escolher o estilo de liderança mais adequado ao momento. Contudo, não existe um estilo de liderança “universal e ideal” que se enquadre a todos os indivíduos e situações.

A liderança (formal) apresenta funções muito diferentes, e o diretor tem funções administrativas indispensável ao bom funcionamento da escola, sem as quais os educadores se sentiriam limitados no desempenho da sua missão. Para além de conseguir um clima positivo de relações interpessoais, a liderança deve preocupar-se com a melhoria do currículo e da aprendizagem dos alunos.

Nesse processo, a liderança atrelada ao diretor teria que possibilitar aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de competências, por meio de um processo de mobilização dele mesmo e dos outros sujeitos para alcançar os objetivos da escola – tendo em vista que o trabalho educacional é formador.

Para este estudo, nos propusemos a compreender algumas dessas aprendizagens por meio da teoria da Relação com o Saber de Charlot (RcS) (2000). Para o escopo deste estudo, dentre as definições apresentadas pelo autor (2000), adotou-se que “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (p. 81-82).

Parte-se do pressuposto que o aprender tem um significado diferente para cada sujeito, visto que a relação epistêmica com o saber é uma relação com o aprender, isto é, uma apropriação subjetiva. Por isso, para Charlot (2000), deve-se aprender para se construir, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem); de “singularização” (tornar-se um exemplar único); e, de “socialização” (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela).

Entende-se o sujeito do saber como alguém que sempre aprende, por isso sua Relação com o Saber (RcS) está na necessidade e no desejo de aprender. Essa RcS estabelece uma relação do sujeito com ele mesmo, com os outros e com o mundo. Desta forma, entende que a educação só é possível se o sujeito a ser educado investe, pessoalmente, no processo que o educa.

Ainda na perspectiva da RcS, a mobilização é algo que vem de dentro do sujeito, despertada pelo desejo que este tem em aprender. Levando em consideração o espaço limitado deste artigo, nos referimos aqui, aos três conceitos importantes para Charlot (2000): mobilização, atividade e sentido.

Toda RcS é proposta por um movimento, uma mobilização, que tem início de dentro

para fora. Diferente de motivação, em que o sujeito é incentivado por alguém, numa relação de fora para dentro, a RcS parte de um movimento de dentro para fora, com saberes acadêmicos, práticos e relacionais que um diretor pode ter com relação à gestão escolar. Destaca-se que os conceitos de mobilização e motivação, segundo o autor (2000), também, podem se convergir, isto é, eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva, portanto, sou motivado por algo que pode mobilizar-me.

Ao pensarmos nas ações do diretor líder dentro dos processos que possibilitam a participação da comunidade nas ações da escola, é necessário compreendermos que este é capaz de motivar os sujeitos a participarem. Porém, quando nos referimos a mobilização, entende-se que uma participação ativa da comunidade depende do desejo que cada um tem em fazer parte das tomadas de decisão e das ações da escola.

Segundo Charlot (2000), para despertar esse desejo, é necessário que a aprendizagem tenha um sentido para o sujeito, sendo que sem esse desejo, o sujeito não se mobiliza para aprender. Dentro deste estudo, consideramos que essa aprendizagem está também relacionada ao diretor que tem a pretensão de ser um líder.

Conforme apontado por Lück (2014) e Silva & Oliveira (2022), a liderança nem sempre é natural e não está diretamente relacionada a posição que um sujeito ocupa na hierarquia das instituições. Segundo os autores (2014; 2022), a liderança está relacionada a legitimação e ao reconhecimento da autoridade do líder por seus liderados.

Na perspectiva da RcS, o sujeito aprende a ser líder por meio do desejo e da sua relação com os outros (comunidade) e com o mundo (espaço escolar), sendo que esses aspectos podem influenciar o tipo de líder que ele deseja ser.

Também é importante, nesse processo, compreender que ao aprender a ser um líder, Charlot (2000) distingue duas posições sociais: objetiva e subjetiva. O autor (2000) argumenta que a noção de posição remete, primeiramente, ao lugar (no sentido de espaço); e também à postura, no sentido de corporeidade. Assim, a posição do sujeito é aquela que ele ocupa, mas também a que assume, ou seja, o lugar que o sujeito ocupa em um espaço social e a postura que nele adota.

Para efeito deste estudo, a posição social objetiva do sujeito, é a de diretor escolar com a posição social subjetiva, conforme as palavras de Charlot (2007, p. 20) “[...] é a que adoto em minha mente interpretando a posição objetiva”. A posição social subjetiva implica todo um trabalho de interpretação, de produção e de transformação de sentido em relação a posição social objetiva.

Esse ponto também pode ser visto, conforme indicado por Charlot (2014) no processo de aprender, devido a sua posição social dentro de um determinado contexto, através de sua aprendizagem ocorrida pela sua ocupação subjetiva nesse papel. Assim, um diretor escolar aprende a ser líder também pela sua relação consigo mesmo, através da interpretação e do sentido que dá a essa posição.

Nesse processo de aprendizagem da liderança e de gerenciamento das relações interpessoais na escola, conforme indicado por Silva e Oliveira (2022), faz-se necessário que o diretor-líder reconheça quais são os sujeitos que exercem diferentes tipos de liderança, para que seja possível canalizar o potencial destas influências, otimizando a qualidade da educação oferecida.

Cabe assim ao diretor escolar desenvolver habilidades para que sua atuação esteja pautada na perspectiva de distribuição e compartilhamento de sua liderança, através da promoção de ações colegiadas e colaborativas, com base no princípio da descentralização e da transitoriedade. Isso possibilita a geração de um maior envolvimento e responsabilização conjunta dos sujeitos que estão sob sua orientação (SILVA & OLIVEIRA, 2022), o que pode ser observado na descrição no relato de experiência apresentado por este estudo.

FORMAÇÃO EM MENTORIA DE DIRETORES ESCOLARES

Este artigo teve como base a atividade realizada no segundo semestre de 2022, no curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares, oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O curso de Aperfeiçoamento foi criado com o objetivo de formar diretores e representantes das Secretarias de Educação em mentoria de diretores escolares, com perspectiva de vivenciar uma cultura colaborativa, compartilhar as ações destes profissionais por meio de trocas de experiência, refletir sobre os desafios na execução das atividades atribuídas ao diretor escolar, pautadas nos eixos pedagógico, financeiro e administrativo (LUIZ et al., 2021).

A formação é composta por dez salas temáticas que abordam as diferentes necessidades de atuação do diretor escolar, sendo que para este estudo o recorte foi realizado com foco na atividade realizada na Sala Temática 7 “*Liderança do diretor de escola*”, que contou com a participação de diretoras escolares e representantes de Secretaria de Educação Municipal de diferentes regiões do Brasil. A possibilidade de ampla participação de diretores brasileiros ocorreu devido à oferta ser on-line, com encontros síncronos semanais, pela plataforma *Google Meet*.

No início da formação, os participantes foram divididos em dez grupos de aproximadamente doze participantes cada um, e contou com a orientação de um Apoio Teórico Técnico (ATT), que acompanhou a turma e auxiliou na realização das atividades ao longo das Salas Temáticas.

Os encontros contavam três momentos: o primeiro, todos os participantes (cursistas, ATT’s e Professor da Sala Temática) permaneciam na Sala geral do *Google Meet*, com uma aula expositiva do tema abordado; o segundo momento, os participantes eram divididos em Salas Menores do *Google Meet*, em que cada um dos 10 grupos podiam interagir e realizar atividades referente ao tema abordado; e o terceiro, em que todos retornavam a Sala geral do *Google Meet* para refletir sobre os resultados da atividade e fazer um fechamento do grupo todo.

A atividade deste estudo ocorreu no mês de outubro de 2022, e contou com a participação de um grupo de dez cursistas. Antes da atividade foi feita uma aula expositiva sobre a temática da Liderança do diretor na escola, e posteriormente cada grupo foi direcionado para uma sala específica, com a finalidade de realizar o

preenchimento de um mapa mental, decorrente das reflexões feitas sobre o tema. O encontro foi gravado pelo aplicativo *Screen Record*, para posterior análise das interações dos participantes.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia de pesquisa selecionada para este estudo foi qualitativa, que segundo Mascarenhas (2012, p. 46), é utilizada quando se quer descrever o objeto de estudo com mais profundidade. Nesse tipo de pesquisa, os dados são levantados e analisados ao mesmo tempo, os estudos são descritivos voltados para a compreensão do objeto e o pesquisador tem influência sobre o que é pesquisado, pois essa é considerada fundamental. Segundo Silveira & Córdova (2009, p. 34):

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível.

Esses autores também nos mostram que na pesquisa qualitativa a preocupação está pautada nos aspectos da realidade, os quais não podem ser quantificados, com foco na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais (SILVEIRA & CÓRDOVA, 2009).

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

Segundo Gil (2002, p. 41), “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”.

O autor acredita que na maioria dos casos, a pesquisa exploratória envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com sujeitos que já experienciaram práticas sobre o problema pesquisado; e análise de exemplos que incentivem a compreensão (GIL, 2002).

Para atender as especificidades deste estudo, durante a realização da atividade a pesquisa adotou o formato de estudo de caso, através da observação do comportamento dos participantes diante as informações referentes a realização das ações para, a partir das discussões realizadas, completar o mapa mental, conforme apresentado a seguir.

LIDERANÇA COMPARTILHADA E COLIDERANÇA: NUANCES DA ATIVIDADE

A proposta inicial da atividade constou, após a entrada nas Salas Menores do *Google Meet*, na escolha pelo grupo de um líder, que teria a função de conduzir as discussões para pontuar, através da elaboração de um mapa mental, quais as características e os objetivos da liderança.

Neste primeiro momento, a ATT teve como função anotar os critérios e justificativas elencados pelo grupo composto por 10 cursistas² – diretoras escolares e representantes da Secretaria de Educação Municipal - para a escolha de determinada participante para a liderança, e posteriormente, informar a cursista líder que essa seria a responsável pela coordenação e mediação das participações durante a construção do mapa mental, sendo a função da ATT, durante a atividade, anotar no documento as orientações fornecidas por ela durante todo o processo.

Após informado as participantes como seria realizada a atividade, foi feito o momento da escolha da cursista líder, através da indicação de cada uma das participantes de quem deveria assumir a liderança do grupo, seguida de sua justificativa. Nesse processo, foram selecionadas três cursistas com um empate técnico - três votos para cada cursista indicada e uma abstenção, justificada pela cursista votante que estaria satisfeita se uma das três indicadas fosse a líder. A justificativa da escolha foi de que as indicadas eram pessoas com boa comunicação, que sabiam expressar-se bem e que conseguiriam conduzir as reflexões da atividade positivamente.

Antes da indicação de uma proposta para o desempate, a Cursista 1 agradeceu sua indicação, mas informou que devido a problemas com a Internet não se sentia segura para assumir a liderança, pois compreendia a importância da atividade e não queria prejudicar o grupo. Seguindo essa iniciativa, a Cursista 2 também agradeceu a indicação e avisou que estava participando do encontro síncrono do seu local de trabalho, e que poderia necessitar se ausentar em algum momento da atividade pelas demandas do dia. Assim, com o consentimento de todas as participantes, a Cursista 3 assumiu o papel de líder do grupo para a realização da atividade.

Ao iniciarem as discussões de quais seriam as características e os objetivos da liderança, as cursistas participantes elencaram pontos para que fossem colocados no mapa mental, enquanto que a cursista líder ditaria para a ATT o que deveria ser acrescentado ao mapa. Mas logo que foi iniciada a escrita no mapa mental, as outras duas cursistas indicadas apontavam os tópicos que deveriam ser colocados no documento, com a aprovação das demais participantes, sem que a cursista líder repetisse para a ATT se deveria ou não acrescentar ao mapa mental.

Ao ser questionada pela ATT sobre o que deveria ser colocado no documento, a cursista líder afirmou que se todos estivessem de acordo com as propostas das duas

² O grupo que participou desta atividade foi composto apenas por mulheres: diretoras escolares, representantes da Secretaria de Educação Municipal e o Apoio Teórico Técnico (ATT).

cursistas indicadas, os tópicos apontados poderiam ser acrescentados ao mapa, sem que ela repetisse a indicação.

Durante as discussões das cursistas (cursista líder, cursistas indicadas, cursistas participantes), foi possível observar que, mesmo com a confirmação de quem era a líder do grupo, não houve um posicionamento de liderança por essa cursista. Em todo o processo ela convidou as demais para participarem da discussão, e mesmo sem uma definição verbal, compartilhou com as duas cursistas indicadas sua liderança, abrindo espaço para que elas motivassem o grupo a pensar sobre o tema da atividade, e a forma que seriam colocados os tópicos no mapa mental.

Pela observação da ação do grupo foi possível verificar que houve um compartilhamento da liderança por parte da cursista líder, ao mesmo tempo que as cursistas indicadas assumiram a responsabilidade de contribuir para que a atividade fosse realizada atendendo a todos os requisitos. As demais cursistas participantes demonstraram a legitimação das três cursistas como líderes do grupo na atividade.

Perto da finalização da atividade, a ATT apresentou problemas com a Internet e necessitou ausentar-se da sala, o que traria alguns problemas para a dinâmica, uma vez que ela era a responsável por anotar no mapa mental os tópicos selecionados pelo grupo.

Porém, mesmo com a dificuldade apresentada, devido ao engajamento do grupo, a atividade foi finalizada. Para isso, foi utilizado como alternativa o aplicativo *WhatsApp* para o envio do mapa mental, enquanto que as “líderes” juntamente com o grupo fizeram os encaminhamentos finais para que, no retorno do grupo à Sala geral do *Google Meet* pudessem apresentar o mapa mental com o resumo das discussões feitas no pequeno grupo.

RESULTADOS

No desenvolvimento da atividade foi possível observar que, mesmo com algumas dificuldades, o grupo conseguiu alcançar os objetivos estabelecidos. Um dos fatores principais para que o grupo conseguisse realizar a tarefa com êxito – mesmo com as diversidades ocorridas, devidos aos problemas com a Internet – foi a forma como a cursista líder conduziu as ações.

Em sua atuação, ela possibilitou que todas as participantes se engajassem na atividade. Isso foi possível também pela legitimação do grupo da liderança da cursista líder e da coliderança das cursistas indicadas durante todo o processo.

Após a realização da atividade foi questionado ao grupo se elas perceberam que durante a atividade houve o compartilhamento da liderança. A resposta obtida do grupo foi que todas pertenciam ao mesmo grupo e que só era possível realizar as atividades por meio da colaboração, proporcionada pela confiança e do sentimento de pertencimento ao grupo. Em nenhum momento houve a intenção de compartilhamento da liderança, e que se isso ocorreu, foi de maneira espontânea.

Esse relato nos mostra a importância da ação do diretor escolar que pretende ser um

líder, uma vez que, conforme apontado por Lück (2014):

O trabalho dos gestores escolares se assenta, pois, sobre sua capacidade de liderança, isto é, de influenciar a atuação de pessoas [...] **para a efetivação dos objetivos educacionais propostos pela escola.** Isso porque a **gestão se constitui em processo de mobilização e organização do talento humano para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais.** Considerando que a gestão escolar é um processo compartilhado, **torna-se necessário também considerar o desdobramento da liderança em coliderança e liderança compartilhada, pelas quais ocorre o compartilhamento com outros profissionais e até mesmo com os alunos, do espaço da tomada de decisões e da oportunidade de interinfluência recíproca de todos os membros da comunidade escolar** (p. 20, grifos nossos).

O curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares tem como base de suas atividades nas Salas Temáticas a cultura colaborativa, que segundo Alcover & Gil (2002), é entendida como a cultura onde a dinâmica de trabalho, entre os membros de um grupo, de forma sustentada e sistemática no decorrer do tempo, possibilitam a geração na equipe da responsabilidade compartilhada, pela realização dos objetivos institucionais e pela instalação da visão de aprendizagem em grupo.

A colaboração é caracterizada, como a possibilidade de atingir a um objetivo comum da instituição, que é discutido no coletivo, pautado no diálogo e na escuta ativa dos participantes, através de apoio mútuo entre os envolvidos na atividade, e pelo estabelecimento de relações horizontalizadas (LUIZ et al., 2022), o que pôde ser observado nas ações do grupo durante a atividade realizada.

A refletir sobre o desenvolvimento das ações, através da cultura colaborativa e do trabalho do diretor escolar líder apontado por Lück (2014), foi possível identificar a mobilização de cada um dos participantes para alcançar o objetivo comum da atividade.

Nesse processo de liderança, ocorreu o comprometimento e o desejo de aprender com o outro, ou seja, conforme apontado pela RcS (CHARLOT, 2000), as cursistas se mobilizaram a aprender com as outras, ao mesmo tempo que se influenciavam neste aprender, de forma que cada uma sintam-se parte importante das ações da atividade, construindo assim novos conhecimentos.

CONCLUSÃO

Este estudo, desenvolvido com base na RcS (CHARLOT, 2000), identificou que houve mobilização das participantes para atuarem de forma participativa no processo de discussão, para alcançar os objetivos preestabelecidos da atividade analisada.

Conforme observado, essa mobilização deu-se através da liderança compartilhada e da coliderança exercida pelas três cursistas que foram indicadas para a função de líderes pelas demais integrantes do grupo, trazendo aspectos positivos mesmo diante de algumas

diversidades da instabilidade da Internet.

Desta mobilização, elaborou-se e executou-se uma atividade, um movimento que se originou de um desejo, um sentido composto pelas Relações com o Saberes de cada participante. Baseado em Francis Jacques (1987), Charlot (2000) define o sentido, como um enunciado significativo, pois diz algo sobre o mundo e é uma troca entre interlocutores.

Para o autor (2000), significar está articulado com “significar algo” a respeito do mundo, para alguém ou com alguém. Tem significação o que tem sentido. Desta forma, fez sentido para as participantes, ou era significativa, a comunicação compartilhada, por isso houve troca entre todas.

Todas as participantes foram levadas pelo desejo de elaborar e executar uma atividade realizada para uma formação continuada, mas, nesse processo, cada uma precisou estar atenta na participação e na posição que ocupavam como elementos ativos e decisivos. A posição social subjetiva exercida durante a atividade pela cursista líder possibilitou que todas as participantes se engajassem na atividade, de forma a sentirem-se parte importante nas tomadas de decisões e na resolução do problema, quando este apareceu.

Segundo De Carvalho (2012, p. 205), “esta distribuição, entendida enquanto partilha, designa um tipo de liderança aberto, dinâmico e democrático que pode resultar em maior estímulo e envolvimento porque vai ao encontro das aspirações dos sujeitos”. A autora (2012) também salienta a partir dos estudos de Hargreaves e Fink (2007)³, dentro do ambiente escolar, a liderança não se limita ao diretor escola, nem tão pouco a equipe gestora ou aos professores, mas que se estende a todos os sujeitos da comunidade, percorrendo diferentes patamares organizacionais.

Corroborando com o trabalho de Lück (2014), De Carvalho (2012), acredita que a liderança dentro do ambiente escolar já está por todos os lados, por ser um processo de aprendizado e desenvolvimento de competências. Neste ponto, a liderança compartilhada e a coliderança possibilitam resultados de comportamentos tanto com origem no acaso, como ocorreu na atividade analisada; como de forma planejada, que se definem como uma distribuição assertiva, em crescimento e orientada.

Pelas ações ocorridas durante a atividade analisada e pelas reflexões sobre este estudo, foi possível compreender a importância da participação ativa de todos os sujeitos envolvidos na escola, dos diferentes colegiados e seus segmentos serem fortalecidos na implementação de uma cultura colaborativa e no processo da gestão democrática participativa.

REFERÊNCIAS

CARAPETO, C., FONSECA, F. **Administração Pública** – Modernização, Qualidade e Inovação. Lisboa: Edições Sílabo, 2006.

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

³ HARGREAVES, A.; FINK, D. **Liderança Sustentável**. Porto: Porto Editora, 2007.

Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas** (Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos). 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

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

CARVALHO FERREIRA, J. M. *et al* **Manual de psicossociologia das organizações**. Lisboa: McGraw-Hill, 2001.

CORREIA, P.; SÁ, S. Liderança do (a) Diretor (a) escolar e a sua relação com o Clima Organizacional. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, v. 28, n. 1, 2021.

DALBERIO, M. C. B. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Iberoamericana de Education**, v. 3, n. 47, 2008.

DE CARVALHO, M. J. A liderança na organização escolar: o diretor. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 13, 2012. p. 193-209.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; DE OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização** (Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos). 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUIZ, M. C. *et al*. Metodologia do Programa de Mentoria: cultura colaborativa. *In*: LUIZ, M. C. (Org.). **Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil**. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021

LUIZ, M. C. (Org.). **Mentoria de diretores de escola: orientações práticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MASCARENHAS, S. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. (2. ed.). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2017.

PRODANOV. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVEIRA, D. T. *et. al*. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

VIEIRA, S. L. **Novos Paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005.