

MENTORIA DE DIRETORES ESCOLARES: UMA FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MENTORING OF SCHOOL DIRECTORS: A TRAINING FOR BRAZILIAN EDUCATION

Maria Cecília Luiz¹

RESUMO: Este artigo intencionou apresentar a proposta de Formação em Mentoria de diretores escolares para ser desenvolvida no Brasil. Esta Formação está sendo oferecida pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), desde 2021, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Essa formação em Mentoria de Diretores Escolares tem como foco fomentar uma formação continuada para esse profissional que, ultimamente, tem atuado em diversos contextos, com transformações sociais e econômicas, enfrentando diferentes situações-problemas a cada dia e, por isso, aumentando suas inseguranças como responsável pela escola. A finalidade está em fornecer um espaço sistematizado para diretores partilharem experiências, fomentarem práticas por meio da reflexão sobre conhecimentos e saberes, reestruturarem ações e buscarem solução para resolver as adversidades que enfrentam no exercício da função ou cargo. Concluiu-se que, os rumos que decidimos para a formação continuada tem compactuado com a perspectiva do processo e, não de resultados, pois o interesse é criar expectativas de melhorias nas práticas e ações, no âmbito da escola brasileira.

Palavras-chave: Diretores Escolares; Formação Continuada; Formação em Mentoria de Diretores Escolares.

ABSTRACT: This article intended to present the proposal of Training in Mentoring of school principals to be developed in Brazil. This Training is being offered by the Federal University of São Carlos (UFSCar), since 2021, in partnership with the Secretariat of Basic Education of the Ministry of Education (SEB/MEC). This training in Mentoring of School Principals focuses on promoting a continuous training for this professional who, lately, has acted in various contexts, with social and economic transformations, facing different problem situations every day and, therefore, increasing their insecurity as responsible for the school. The purpose is to provide a systematized space for directors to share experiences, foster practices through reflection on knowledge and knowledge, restructure actions and seek solution to solve the adversities they face in the performance of the function. It was concluded that the directions we decided for continuing education has been compacted with the perspective of the process and, not of results, because the interest is to create expectations of improvements in practices and actions, within the Brazilian school.

Keywords: School Managers; Continuing Education; Training in Mentoring of School Principals.

¹ Professora do Departamento de Educação (DEd) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordenadora do GEPESC (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura). Coordenadora geral do curso de aperfeiçoamento em mentoria de diretores escolares; cecilia Luiz@ufscar.br

INTRODUÇÃO

No processo formativo, que ocorre ao longo da vida de um diretor escolar, a trajetória pessoal e a carreira profissional se constituem em um emaranhado de experiências profissionais e construto de saberes. O desenvolvimento desse profissional é compreendido em um procedimento contínuo (COLE; KNOWLES, 1993), que se inicia quando ele é um docente com a formação inicial – em uma licenciatura – e prossegue durante a sua carreira, com a formação continuada e os relacionamentos entre pares (MIZUKAMI, 2000). Os conhecimentos prévios sobre como administrar uma instituição escolar são importantes, especificamente quando se requerem do diretor habilidades complexas que deem suporte à sua adaptação e dinâmica de trabalho, além disso, sabe-se que apesar desta perspectiva ser comum a todos, cada sujeito vivencia situações distintas e se constituiu de maneira diferente.

Nesse contexto, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC) –, em parceria com a Coordenação Geral de Formação de Gestores e Técnicos da Educação Básica da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (CGFORG/DICAP/SEB/MEC), deram início à elaboração da Formação em Mentoria de Diretores Escolares.

No início, em 2020, quando buscou-se elaborar uma metodologia para a Formação em Mentoria de Diretores que fosse capaz de atender as diferentes Secretarias de Educação do Brasil, com possibilidade de vínculo entre diretores do mesmo estado, ou município, a principal ideia era que esses diretores compartilhassem suas práticas pedagógicas, administrativas e financeiras, e relatassem suas experiências e saberes, com intuito de não se sentirem sozinhos.

Ressalta-se, que o diretor enfrenta um grande desafio para executar sua profissão, hoje, isto é, sua função e/ou cargo, devido à grande complexidade de tarefas assumidas, principalmente, ao se considerar a falta de oportunidade e/ou acesso a uma formação específica para lidar com várias demandas.

Desta forma, a Formação em Mentoria de Diretores Escolares tem como foco fomentar uma formação continuada de diretores que estão atuando em contextos diversos, com implicações distintas que apontam transformações sociais e econômicas constantes, inseguranças e situações-problemas, por isso necessitam de conhecimentos, tecnologias e novas metodologias que criem uma teia de compartilhamentos os quais fortifiquem ações pontuais por construções conjuntas, tal como “selecionar alguns aspectos, organizá-los e, a partir de uma avaliação, dar-lhes coerência e estabelecer uma direção para a sua ação” (SCHÖN, 1987, p. 4).

A finalidade está em fornecer um espaço sistematizado para os diretores partilharem experiências, fomentarem práticas por meio da reflexão sobre conhecimentos e saberes, reestruturarem ações e tentarem resolver as adversidades que enfrentam no exercício da função ou cargo, com o objetivo de atender a principal função da escola: o sucesso dos alunos no processo de ensino e a aprendizagem.

CARACTERÍSTICAS DO HOJE: ESCOLAS E SEUS DESAFIOS

Na contemporaneidade, tornou-se um marco a escola fazer discussões sobre o antes e depois da pandemia do Covid-19, uma época cheia de episódios políticos, econômicos e sociais. As relações sociais foram evidentes com o isolamento social e a rapidez tecnológica com que diversos países conseguiram produzir a vacina para cura, que salvou muitas vidas.

No Brasil, devido à conjuntura histórica, percebeu-se, a princípio, dois focos significativos: o primeiro, o fato de vários brasileiros negarem a doença e sua propagação perigosa, algo que causou espanto e preocupação ao ver sujeitos contra a Ciência, e estes provinham de diferentes classes sociais. O segundo ensejo, foi o fechamento presencial das escolas brasileiras, com um período de um ano e meio, ou até mais (dependendo do estado ou município), um intervalo de tempo devastador para a educação brasileira, que revelou o caráter de exclusão social a que estavam submetidos os professores e alunos de escolas públicas.

Nesta ocasião, nos anos de 2020 e 2021, as escolas tiveram que oferecer ensino e aprendizagem por meio de ensino remoto, sem condições básicas de formação continuada para a ministração de aulas, ou de domínio dos equipamentos compatíveis com a demanda de ensino não-presencial.

Um enfrentamento injusto para os educadores entre o requerido ensino remoto e o que foi disponível nas unidades educacionais. Não houve escola brasileira, neste decurso, que não tenha “falhado” com o ensino e a aprendizagem, em meio a tanta ausência de recursos humano, tecnológico, financeiro etc. Nesta perspectiva, afirma-se que as escolas não são as culpadas pelo fracasso escolar, mas, também, não estão isentas de buscar alternativas para melhorar este quadro.

Neste contexto, não se pode discorrer sobre uma Formação em Mentoria de Diretores Escolares, sem contextualizar o que significa estar atuando nesta escola contemporânea. Muitos são os educadores (professores e equipe gestora) que procuram melhorar o trabalho pedagógico nas escolas, mais, por vezes, correm o risco de neste “frenesim” do ter que fazer algo perderem grandes oportunidades de reflexão sobre o que se estão vivendo, e de não se aperceberem do contexto histórico-social, resultando em escolhas pouco assertivas.

É necessário realizar ações e práticas concretas nas comunidades escolares, mas o mais importante é nos indagarmos: para quê? Ou seja, que *finalidade* que se pretende alcançar com elas. Neste sentido, também se pergunta: até que ponto analiso detalhadamente a realidade em que trabalho? Consigo definir as prioridades que pretendo alcançar? Reflito sobre os planos e as atividades que traçamos?

Essas perguntas e muitas outras aparecem quando se pensa sobre a forma, o modo, o procedimento, o método etc. que a escola está realizando o ensinar e o aprender na situação do hoje, no atual. Um dos graves problemas do nosso tempo é a falta de reflexão sobre as mudanças que estão ocorrendo, sobre o que fazemos com elas ou a partir delas.

É neste sentido que se pensou a formação continuada de diretores escolares, com um projeto de Mentoria que permitisse possibilidades de novas ações para gestão escolar,

por meio de reflexões sobre a prática vivida, mas com a percepção de tudo o que está acontecendo a sua volta, para promover alternativas criativas e únicas para cada escola deste país.

A Mentoria de Diretores Escolares é uma formação continuada sistematizada e institucional, algo novo, para o Brasil. Diferentemente de outros países, como: Chile; Hong Kong; Coreia; Inglaterra; Canadá; EUA etc. que já possuem experiências com essa formação, inclusive, a utiliza como política pública há mais de trinta anos.

Para vários autores internacionais, a Mentoria de Diretores visa aprimorar os gestores que atuam em contextos múltiplos, cada vez mais ocorrem transformações sociais, culturais e econômicas com demandas intensas que dificultam a ação da gestão escolar.

Há distintas maneiras de formar diretores escolares em diferentes países, isto é, programas de formação continuada ou oportunidades informais, mas o processo que ocorre na Mentoria de diretores tem sido autoreflexivo e, portanto, modifica as bases que sustenta o educador como sujeito e profissional. O diretor não é o único responsável pelo bom desempenho da instituição escolar, mas tem função fundamental.

SISTEMATIZAÇÃO DESSA FORMAÇÃO CONTINUADA: O PRETERIDO

Em uma sociedade tão diversa, complexa e dinâmica, faz-se necessário que o educador esteja preparado para realizar tarefas diversas, por isso sistematizar o trabalho que se pretende realizar, ou aquele que está se realizando, tem valor incalculável. Qualquer sistematização deve ter seus pressupostos na garantia de participação de todas as pessoas comprometidas nesse processo, pois são elas que informam a realidade que precisamos conhecer, com foco em solucionar desafios cotidianos em âmbito prático.

A opção e decisão de formação humana parte de critérios previamente estabelecidos, por vezes, estes são mais ou menos explícitos, mas proporcionam um quadro de referências e um plano que ajude a selecionar alternativas.

Cabe entender que esse processo de sistematização de uma formação deve promulgar uma gestão democrática na escola, mas com certo ressalvo, pois existem muitos discursos que vislumbram a democracia como um fim em si mesmo, algo pronto e fácil de assimilar, o que não é possível. Ao contrário, a gestão democrática deve ser considerada como um processo que acontece de modo gradual, por meio de conquistas e mudanças de práticas diárias, com participação coletiva de todos os envolvidos com a escola, não somente de educadores, mas, também, de estudantes e das suas famílias.

Uma formação continuada nasce da necessidade e do desejo de melhorar a realidade em que se está inserido, ele é um avanço antecipado das ações que serão realizadas para se atingir determinados objetivos. A formação em Mentoria de Diretores Escolares, também, é um plano de trabalho com caráter de propostas que consigam alcançar objetivos desejáveis, por isso almeja prever, orientar e preparar o caminho do que se vai fazer, mas sempre com atenção às realidades brasileiras, tão diferentes, por isso sempre há necessidade de adaptações para as ações.

Essa formação é orientada para a solução de problemas e desafios com o fim de tentar auxiliar as escolas na atualidade, por isso a existência de dois polos: a “fragilidade” e a “responsabilidade”. Quando se diz fragilidade, implica-se em afirmar que os educadores estão envolvidos em angústias e sofrimentos, neste período conturbado em que atuam nas escolas, mas isso também os levam ao sentimento de responsabilidade. A perspectiva é de que quando alguém se sente frágil e pede ajuda, faz-se necessário agir, realizar, desenvolver algo que mude a situação, por isso o frágil torna-se responsável.

Assim, parte-se do princípio de que existe a responsabilidade de todos os envolvidos na formação em Mentoria de Diretores Escolares, uma relação baseada na confiança mútua, pois desta forma se estabelece o pilar (a base) para que a Mentoria seja bem sucedida.

A formação em Mentoria de Diretores Escolares implica em: reflexão sobre os problemas e desafios que se anseia resolver ou melhorar; tomar consciência das múltiplas necessidade existentes (analisá-las e estudá-las para o possível); selecionar um problema concreto que apresente solução viável; elaborar um planejamento o mais completo possível, sistematizando-o; adaptá-lo à prática a fim de transformar a realidade; possuir abertura e flexibilidade na sua aplicação; originalidade e criatividade na sua elaboração e execução etc.

Apresenta-se, um pouco do material destinado à formação continuada de educadores brasileiros (diretores, equipe gestora e professores) e investigadores na área, um caminho possível para modificar, intensificar e refletir sobre as tarefas da gestão escolar, na medida em que se pressupõem que este conteúdo pode, de algum modo, auxiliar o sujeito que as realizam, o institucionalmente responsável pela escola, o diretor.

MENTORIA DE DIRETORES ESCOLARES: DEFINIÇÃO

Existem vários referenciais teóricos que definem o que é mentoria, dos quais se destacam três paradigmas. Um primeiro corresponde à **mentoria tradicional**, cujo objetivo é a transferência de habilidades em um contexto de aprendizado no qual prevalece uma figura hierárquica que orienta a prática, e assim a mentoria é focada no suporte com intenção de entregar inovações a profissionais e fornecer apoio emocional e logístico para mantê-los no cargo, como uma supervisão.

Um segundo paradigma refere-se à **mentoria de transição**, com base em um relacionamento de interpares, no qual as diferenças e a complementaridade são valorizadas. A mentoria seria focada na instrução, a fim de auxiliar os novos profissionais a aprenderem sobre sua própria prática.

E, um terceiro paradigma, a **mentoria transformadora**, busca a geração de uma ação conjunta entre o mentor e o mentorado, visando à inovação educacional. É baseada em um relacionamento que permite a troca de papéis, concebendo a mentoria como um processo de questionamento colaborativo da prática profissional. É um posicionamento que valoriza as trocas e as multiplicidades de sujeitos e vivências, não descartando ou ressaltando apenas uma característica, mas possibilitando novos olhares e pensamentos

frente a demandas existentes ou que vierem a surgir. Este último paradigma é a opção para esta proposta de mentoria de diretores.

A mentoria de diretores refere-se à relação entre duas ou mais pessoas que proporciona compartilhamento de contatos, redes de relacionamento e apoio em um campo escolhido (BESNOY; MCDANIEL, 2016). É descrita por autores como Hansford e Ehrich (2006) como um processo que beneficia novos diretores (primeira experiência na carreira) ou na dependência administrativa (via concurso ou indicação), ou aqueles que estão em algum momento de suas carreiras com dificuldades de administrar suas escolas.

É evidente que a mentoria, em sua designação, está longe de ser unívoca. No entanto, há consenso na literatura para concebê-la como uma atividade de apoio, que promove a aprendizagem e o desenvolvimento profissional por meio de uma interação assimétrica significativa, na medida em que não distingue um mentor especialista de um aprendiz.

Dadas a existência de vários paradigmas e a complexidade do conceito de mentoria, adotou-se para o Projeto de Mentoria de Diretores Escolares como definição em caráter nacional a Mentoria como processo interativo e dinâmico entre diferentes sujeitos que se encontram em distintos estágios da carreira, uma *mentoria transformadora*, com etapas de desenvolvimento da profissionalização.

Pesquisas e agências internacionais – OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) 2010, 2013 e 2016; UNESCO, 2018 – apontam para a relevância do desempenho do diretor escolar, no que se refere às necessidades de definições de parâmetros locais onde este atua, como de âmbito geral como profissionais da educação. O Brasil ainda tem uma carência na área de formação inicial e continuada para diretores escolares, assim, pesquisas e estudos na área são sempre bem-vindos.

Hoje, no contexto brasileiro, não existe nenhum projeto institucionalizado que abarque aprendizados e trocas de experiências entre diretores de escola, mesmo com a comprovação de dados do questionário do diretor da Prova Brasil de 2017 que revelam que 93,83% de diretores trocam informações entre si.

Segundo pesquisas (SAEB/ TALIS, 2018), sabe-se que são várias as dificuldades indicadas pelos diretores escolares, visto que estes necessitam de aprimoramento e auxílio nas áreas pedagógicas, financeiras, administrativas etc. A investigação aponta entre as principais necessidades de desenvolvimento profissional dos diretores, do ensino médio e fundamental, a gestão financeira, o planejamento do desenvolvimento profissional para/com os professores e o desenvolvimento de colaboração entre os professores.

Dados do Censo Escolar de 2018 revelam que 40% dos professores das redes públicas estaduais estão em regime temporário de contratação, o que não garante sua permanência durante toda etapa escolar. Isso acontece também com os diretores de escola, com o agravamento da ausência de fluxo de atividades e rotinas, o que tem gerado uma sobrecarga e sobreposição de funções administrativas e pedagógicas na escola.

Segundo a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS, 2018), dentre as principais fontes de muito estresse nas atividades dos diretores de escolas de ensino médio tem muito trabalho administrativo para fazer (32,4%) e trabalho extra devido à ausência de algum funcionário da escola (30,2%). No caso dos diretores de escolas de ensino fundamental, as fontes de muito estresse são manter a disciplina dentro

da escola (38,6%) e ter trabalho extra devido à ausência de algum funcionário da escola (33,9%).

Em razão da complexidade de tarefas assumidas por esse profissional, e considerando as dificuldades deste não ter oportunidade e/ou acesso a uma formação específica para lidar com tantas demandas diferentes, entendeu-se que havia espaço para a criação de um Projeto de Mentoria de Diretores Escolares, com finalidade de partilhar experiências, saberes e fomentar práticas entre pares, isto é, entre gestores que estão em exercício das suas funções.

Foi nesse contexto, no início de 2020, que a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC), constituiu uma parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

Entre março de 2021 e junho de 2022, realizou-se uma pesquisa-ação, um piloto, que teve a participação de diretores e técnicos de Secretarias Estaduais de dez estados federativos, com o propósito de elaborar uma metodologia de Mentoria de Diretores Escolares que atendesse a esse público, com flexibilidade para atender as diferentes realidades das Secretarias de Educação de todo o país.

Para os critérios de seleção desses dez estados foram considerados os seguintes aspectos técnicos centrais, com foco no princípio da impessoalidade: 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).

A partir desses critérios, os estados selecionados para participarem desse piloto 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.

Durante este percurso, houve execução de duas formações para os diretores e técnicos de Secretarias Estaduais: a primeira, “**Formação de Mentoria de Diretores**”, realizada em três meses, com foco na atuação deste profissional em contextos diversos do seu cotidiano, e, também, a aprendizagem de saberes teóricos-técnicos em Mentoria. A segunda, Formação de “**Mentoria na Prática**”, realizada em 10 meses, com objetivo de averiguar e constituir na prática, de forma coletiva, esta metodologia de Mentoria de Diretores.

No total, foram 13 meses de interação e aprendizagens, um processo contínuo que teve sua finalização em um Seminário Internacional “Mentoria de Diretores Escolares: trocas de saberes e experiências entre pares”², na forma híbrida (Presencial e On-line com transmissão ao vivo), em Brasília, DF. Todos os diretores mentores e alguns

² Mentoria de diretores escolares: trocas de saberes e experiências entre pares. São Carlos: Autores, 2022. [Livro Eletrônico]. ISBN: 978-65-00-48053-5 [digital] DOI: 10.29327/165242

mentorados, dos dez estados, compareceram presencialmente. Durante o Seminário os diretores e técnicos das Secretarias de Educação apresentaram suas práticas inspiradoras, guiadas segundo a Formação de Mentoria de Diretores Escolares.

A Mentoria de Diretores Escolares consiste em um modelo de formação continuada pautado em dimensões e concepções, como: diálogo, trocas de experiências, estabelecimento de relações interpessoais e escuta ativa. Refletir sobre uma cultura colaborativa, em que a aprendizagem por pares (entre profissionais) ocorra com novas práticas no contexto escolar e que atenda às demandas da sociedade no atual cenário do sistema educacional. Nesse aspecto, a relação horizontal estabelecida entre diretores permite uma formação com finalidade de compreender os desafios e dificuldades do cotidiano vivido no âmbito da escola, além de levantamentos estratégicos para suas resoluções.

FORMAÇÃO EM MENTORIA DE DIRETORES ESCOLARES: NECESSIDADE

Há mais de 30 anos, a mentoria é utilizada em diversos países como estratégia para apoiar e promover a aprendizagem de diretores de escolas, especialmente na fase inicial de suas carreiras. Em geral, a avaliação desse tipo de acompanhamento tem mostrado benefícios significativos tanto para os novos diretores e suas comunidades educacionais quanto para os próprios mentores.

Ao analisar alguns estudos internacionais sobre programas de mentoria para diretores escolares, com vistas a compreender como outros países têm desenvolvido esse tipo de formação continuada, foi possível verificar trabalhos científicos como o de Fullan e Hargreaves (2000) e Reeves (2016), em que a mentoria tem promovido apoio para profissionais, expandindo seus propósitos. O apoio a novos diretores escolares é crucial para a melhoria da escola (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2007), e a mentoria passa a ser concebida como parte inseparável dos processos de profissionalização e socialização nas práticas cotidianas dos diretores de escola (SCHECHTER; FIRUZ, 2015), principalmente pelo papel socializador da própria educação, pois nada se aprende sozinho, e tampouco o conhecimento deve ser limitado. Ao se fomentar espaços sistematizados para que as trocas ocorram, configura-se um espaço que se atrela ao real sentido do aprender: construir o saber conjuntamente.

A mentoria implica em um processo recíproco de crescimento e por ser uma experiência vívida – baseada em reflexões e conselhos práticos, em distintos contextos – propicia, tanto para o mentor como para o mentorado, aperfeiçoamento profissional, bem como habilidades de comunicação, suporte emocional e visão estratégica. Com base nestas proposições, Hansford e Ehrich (2006), ao analisarem os resultados de programas de mentoria formais, apontam – em mais de 40 artigos documentados – resultados como apoio contínuo, avanços no enfrentamento de desafios pelo compartilhamento de ideias, desenvolvimento profissional e crescimento pessoal na profissionalização do diretor escolar; ou seja, os participantes do programa de mentoria sentem-se mais motivados e inspirados a ter um melhor desempenho e a aprender novos elementos de seu trabalho.

Para García, Slater e Gorosave (2011), a maioria dos gestores enfrenta desafios parecidos. A imprevisibilidade de tarefas e a diversidade de problemas são as mesmas, e por isso, para Spillane e Ortiz (2016) refletir sobre soluções em contextos locais específicos facilita as ações com sucesso.

As relações de aprendizagem formadas na mentoria – orientações estruturadas – ajudam no desenvolvimento de soluções criativas, possibilitando mudanças, pois é complexa a função dos diretores, e por isso é essencial que estes sejam adequadamente preparados e apoiados (WILDY; CLARKE 2008).

Segundo os vários estudos e autores internacionais consultados, é da experiência no acompanhamento de processos de mentoria de diretores emergem as dimensões que orientam os mentores e mentorados a terem uma visão sobre os fatores que facilitam e aprimoram a administração escolar para, assim, poderem trabalhar no desenvolvimento de práticas que instalem gradativamente uma cultura colaborativa escolar, com foco em conseguir que o estabelecimento se torne um lugar onde processos colaborativos gerem soluções criativas e inovadoras para as dificuldades do dia a dia.

No Brasil é quase inexistente a bibliografia sobre mentoria de diretores de escola, visto que geralmente se encontram referenciais e propostas com foco para mentoria de professores, principalmente para os iniciantes. Recentemente foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a matriz nacional comum de competências do diretor escolar, e o fato de não ter havido um documento anteriormente, por vezes, obstaculizou as Secretarias de Educação em acompanhar o desempenho do gestor ao longo da carreira ou da sua atuação no cargo. Esse cenário dificulta o diagnóstico de pontos para melhoria e a busca por intervenções formativas eficientes, culminando na ausência de um fluxo de atividades e rotinas, o que também se intensifica pelo elevado número de profissionais da educação com contratos temporários, o que gera sobrecarga e sobreposição de funções administrativas, pedagógicas e financeiras na escola.

CONCEITOS DA MENTORIA DE DIRETORES ESCOLARES NO BRASIL

Para a compreensão do que vem a ser a aprendizagem profissional colaborativa, inicialmente, faz-se necessário entender a colaboração dentro do espaço escolar. Segundo Fullan e Hargreaves (2000), a colaboração está associada a normas e oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira, tendo em vista o impacto sobre as incertezas, muitas vezes, relacionadas ao trabalho. Esse tipo de impacto, quando encarado sem ajuda, pode diminuir demasiadamente o senso de confiança profissional, mas se for enfrentada colaborativamente essa incerteza dá espaço para o aumento de sensação de eficiência.

Segundo Damiani (2008), na colaboração, os membros de um grupo se apoiam para atingir objetivos comuns que são negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não hierarquização; ao contrário, busca-se uma liderança compartilhada, com confiança mútua e de corresponsabilidade na condução das atividades e nas ações desenvolvidas.

As práticas colaborativas estão relacionadas às formas como os profissionais da educação trabalham juntos. Para o desenvolvimento dessas práticas, as atividades devem ocorrer com a intenção não somente de zelar o trabalho individual, mas também realizar o trabalho de maneira coletiva (CALVO, 2014). Nesse contexto, a colaboração diminui a pressão individual de realizar um trabalho e, ao mesmo tempo, possibilita mais proveitos de recursos e saberes existentes na escola (ELIGE EDUCAR, 2020).

Para Calvo (2014, p. 113) uma prática colaborativa, inicialmente, deve possibilitar a realização de ações com outras pessoas, quebrando um paradigma estrutural construído a partir de uma perspectiva de trabalho individual. 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 ocorre a construção de conhecimentos, em que os saberes e as experiências dos membros do grupo são retroalimentados, discutidos e reformulados, gerando, assim, novas propostas de melhoria. Isso ocorre devido à validação de propostas feitas pelo grupo, tornando mais seguras as realizações, com favorecimento a novas práticas pedagógicas na instituição escolar.

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.

Quando efetivada dentro do contexto escolar, a aprendizagem profissional colaborativa propicia a cultura colaborativa, articulando os valores dos profissionais que atuam na escola cotidianamente e aqueles estabelecidos pela instituição escolar (CALVO, 2014; VAILLANT, 2016; DAMIANI, 2008).

Também é importante destacar que, segundo Calvo (2014), a aprendizagem profissional colaborativa deve ser entendida como um marco no processo de desenvolvimento profissional, com destaque para o trabalho com o outro e para o modelo de acompanhante. Este último ocorre quando o sujeito – com mais tempo de profissão e, portanto, com mais experiência – compartilha práticas vivenciadas e se dispõe a guiar, orientar, acolher e apoiar os iniciantes na carreira.

Com isso, o que caracteriza uma cultura colaborativa, segundo Fullan e Hargreaves (2000), não é a organização formal, as reuniões ou os procedimentos burocráticos, mas a qualidade, as atitudes e os comportamentos difusos que permeiam as relações entre os profissionais do grupo, diariamente, com ajuda, apoio, confiança e abertura, que formam o cerne dessas relações. Por trás de todos esses pontos, existe um comprometimento com a valorização das pessoas e com o reconhecimento de cada uma, assim como dos grupos aos quais pertencem.

A cultura colaborativa facilita o compromisso com a mudança e o aperfeiçoamento contínuo, facilita a descoberta de maneiras de melhorar a prática, dentro e fora da escola, cria comunidades que não mais desenvolvem relação de dependência com a mudança imposta externamente, e gera novas posturas frente aos desafios, as quais

o isolamento e a incerteza tendem a encorajar. Na perspectiva da cultura colaborativa, visando o trabalho realizado com os pares em busca de mudança significativa nas práticas e na qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes, faz-se necessário entender a articulação entre o processo de mentoria e a aprendizagem por pares.

Durante o processo de mentoria, os diretores mentores e mentorados terão chance de aprender um com o outro, pois ambos compartilharam e fizeram análises reflexivas sobre suas práticas, revisando pontos positivos e negativos, o que caracterizou a aprendizagem por pares, mostrada na definição de Cerdas e López (2005):

(...) o conceito 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. Para que essa situação de interaprendizagem ocorra, é importante que aqueles que participam do diálogo e da reflexão reconheçam o outro como legítimo para aprender com ele, uma vez que é um colega de profissão (CERDAS; LÓPEZ, 2005, p. 4, tradução nossa).

Nas situações de aprendizagem entre pares, conforme apresentado por Cerdas e López (2005), são geradas dinâmicas de grupo com a finalidade de contribuir para que os envolvidos consigam desvendar, de maneira gradativa, o conhecimento implícito marcado em suas práticas. Isso acontece por conta dos níveis de empatia e de confiança mútua, que aumentam entre os profissionais que compõem um grupo de aprendizagem, levando-os a perceber objetivos comuns de forma mais explícita e consistente.

A aprendizagem por pares também possibilita que os participantes das atividades sintam um reencantamento pessoal pela profissão. Outro fato (...) é que, dentro da aprendizagem por pares: há variedade de estilos de pensamento dos membros do grupo de aprendizagem, os diferentes conjuntos de saberes e experiências, as diferentes formas de conceber os processos pedagógicos e de aprendizagem, que enriquecem a conversa profissional, favorecendo a reestruturação conceitual (CERDAS; LÓPEZ, 2005, p. 5, tradução nossa).

A implementação de estratégias no processo de colaboração tem sido destacada amplamente na literatura (CALVO, 2014). Porém, para sua efetivação, são necessárias condições que garantam o desenvolvimento da aprendizagem profissional colaborativa, conforme as necessidades identificadas para cada grupo de trabalho.

A Mentoria de diretores escolares está sendo realizada no Brasil com base metodológica da cultura colaborativa, que, de acordo com Inostroza, Tagle e Jara (2007), envolve interações, diálogos e análises através das trocas, tanto na forma de ser quanto

de produzir saberes relacionados à prática.

A cultura colaborativa não surge espontaneamente em atividades do cotidiano escolar, mas, através de trabalho com toda equipe, com vontade de instaurar esta perspectiva. As dinâmicas são geradas com o objetivo de contribuir, de maneira gradativa, com conhecimentos implícitos em suas práticas, por meio de empatia e confiança mútua entre os profissionais. As instituições escolares terão que se organizar para realizar observações sobre as necessidades de melhorias, sistematizando as práticas e os debates para a resolução de desafios identificados.

Quanto mais se adotar um trabalho colaborativo nos diferentes espaços da escola, tanto pedagógicos como de coordenação ou gestão, melhor será a instalação de uma linguagem partilhada, uma vez que a partilha favorece a expansão do conhecimento, reflexão e colaboração nas práticas habituais do estabelecimento.

Com o uso prolongado ao longo do tempo, essas estratégias serão flexíveis para atender às necessidades de sua aplicação. Por isso, é importante que a equipe gestora as conheça, pratique, modele e ensine os professores e demais educadores, a fim de promover sua apropriação e utilização efetiva.

Apesar das etapas serem um ciclo sequencial, não precisam ser necessariamente seguidas dessa forma (CHILE, 2019a). Cada instituição escolar terá que identificar sua maior necessidade e iniciar essa proposta a partir desse ponto. Serão elas: autoavaliação e monitoramento – observação e análise das disposições para o trabalho colaborativo, para conscientização de seu ponto de partida e para o acompanhamento da progressão das etapas; conscientização e propósito – sensibilização da comunidade educacional pela equipe gestora sobre o trabalho colaborativo; identificação de oportunidades – identificação de inovação, investigação das percepções das ideias para suas conceitualização; e, finalmente, *desenvolvimento de práticas* – desenvolvimento transversal de práticas colaborativas, instalação de novas ações e acompanhamento do trabalho colaborativo.

Na utilização da rota de aprendizagem, durante a mentoria de diretores, as ferramentas desenvolvidas serão sendo ampliadas conforme as necessidades de cada grupo de gestores, dependendo do processo de mudança que a aprendizagem direcionou. Algumas dessas ferramentas serão base para o desenvolvimento da cultura colaborativa como o diálogo, a reflexão e a criação de novas metodologias de trabalho – em busca de maior qualidade no atendimento à comunidade –, e a elevação da motivação para a realização do trabalho de todos os membros da equipe escolar.

Para promover um projeto pedagógico inovador, com base nesta metodologia, será imprescindível sensibilizar e mobilizar toda a comunidade escolar sobre a relevância e necessidade de introduzir novas práticas ou modificar as já existentes, a fim de buscar novas respostas para um contexto escolar, que muda continuamente. Ao utilizar o diálogo, a comunidade escolar será sensibilizada a encontrar os pontos comuns de fraquezas ou de fatores de sucesso da escola, estes pontos serviram de sustento para a concretização de processos de mudança cultural da escola.

Segundo Kram (1988), na mentoria, os diretores mentores e mentorados desenvolvem a confiança em falar e pedir opiniões; aparecem as dúvidas e inseguranças sem o medo de ser julgado; criam-se as relações com mais segurança e um ambiente em

que todos possam compartilhar suas ações e sentimentos. Para a sensibilização, será utilizado como estratégias metodológicas três estágios: raciocinar, experimentar e desejar, conforme Bretas (2015). Estas três dimensões são associadas, respectivamente, à mente, ao coração e aos membros. Ao compreender como se operam as três capacidades, o autoconhecimento aumenta, e é possível trazer para reflexões sobre as vontades, intenções e motivações dos diretores mentores e mentorados.

A ideia é de ajudar na busca por possibilidades de atuação e a fazer projeções futuras, tendo em vista que o raciocinar está relacionado ao passado, o experimentar ao presente, e o desejar ao futuro (BRETAS, 2015). Nesse sentido, os diretores mentores e os mentorados refletirão sobre o processo de desenvolvimento de forma individual, uma autoavaliação guiada para auxiliá-los a pensarem em avaliações formativas que ajudassem de fato na realização das ações.

SABERES DOS DIRETORES E A FIGURA DO APRENDER

O estopo do referencial teórico para as análises de todas as pesquisas tem a epistêmica com o saber é antes de tudo uma relação com o aprender, ou seja, aprender é passar da não-posse a posse, da identificação de um saber virtual a sua apropriação real (CHARLOT, 2000).

Com isso, parte do princípio de que o “aprender” tem significados diferentes para os sujeitos, ou seja, aprender não significa a mesma coisa para todos (CHARLOT, 2000; LIRA, 2015). Segundo Lira (2015, p. 59) entender a relação epistêmica que um sujeito possui com o saber é compreender a natureza da atividade que se denomina “aprender” para esse sujeito. Assim, Charlot destaca três maneiras de relação epistêmica com o saber que são a relação com um saber-objeto, a relação com o saber executada pelo corpo e a relação com um dispositivo relacional.

Para Charlot (2000), a relação com um saber-objeto ocorre quando o aprender apropria-se de um objeto virtual, no caso, o saber encarnado em objeto empírico (livros), abrigado em locais (escola), possuído por sujeitos que já percorreram o caminho (docentes). Assim, aprender é então “colocar as coisas na cabeça”, é a atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas que sua existência está depositada em objetos, locais e pessoas. Já a relação com o saber executada pelo corpo, ocorre quando o aprender pode ser também a dominação de uma atividade ou capacidade de utilizar um objeto de maneira pertinente, ou seja, “Não é mais passar da não-posse a posse de um objeto (o “saber”), mas, sim, do não-domínio ao domínio de uma atividade. Esse domínio se inscreve no corpo” (CHARLOT, 2000, p. 69).

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

A relação com um dispositivo relacional ocorre quando o aprender está sob a

forma de domínio de uma relação com o outro, através de atividades como mentir ou ajudar alguém; e de uma relação consigo mesmo, através de atividades como persistir (CHARLOT, 2000; LIRA, 2015).

Neste caso como no caso anterior, segundo o autor, “aprender é passar do não-domínio para o domínio e, não, constituir um saber-objeto” (CHARLOT, 2000, p. 70). Aprender nessa perspectiva “significa, então, entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 70).

As figuras do aprender de Charlot (2000) são configurações sob as quais o ato de aprender se apresenta e que concernem a objetos, atividades e/ou sentimentos e experiências os mais variados possíveis” (DIEB, 2009, p. 15). Nas palavras de Charlot (2008, p. 178-179).

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

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

Com isso, as três principais figuras do aprender classificadas por Charlot (2000) são: aprender saberes-objetos, que é o próprio saber, “enquanto objetivado, isto é, quando apresentado como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento (a modo da Ideia de Platão)” (CHARLOT, 2000, p. 75) e objetos-saberes, que é onde o saber está incorporado, como livros e monumentos artísticos.

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

Aprender dispositivos relacionais, que são compostos por formas relacionais das

quais se devem apropriar, e que se constroem gradativamente, como por exemplo as relações amorosas ou conviver em ambientes sociais diferentes (CHARLOT, 2000; DIEB, 2009; VIANA, 2003).

Segundo Reis (2012, p. 642) e Souza (2016, 762) o inventário ou balanço do saber é um instrumento de pesquisa elaborado e aprimorado por Charlot e sua equipe, que consistem na produção de um texto individual pelos estudantes, a partir de um enunciado previamente apresentado, e que os leva a refletir sobre o que aprenderam em diferentes contextos, com quem aprenderam e o que consideram importante.

Segundo Charlot (2000, p. 24) as constelações são construções teóricas que abrangem coerências constatadas entre os dados empíricos, e que essas podem ser apresentadas sob a forma de tipos ideais. Esses tipos ideais, por sua vez, não devem ser considerados como uma categoria, pois sua construção dá-se a partir de um conjunto de elementos que são postos em relação.

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

A partir das figuras do aprender, dos sentidos e significados que é possível identificar os elementos que servirão como base para a construção das constelações, além disso, faz-se necessário compreender os diferentes conceitos que levam o sujeito ao ato de aprender (mobilização, atividade e sentido), a partir do desejo da completude como ser humano, e de quais procedimentos são necessários para a realização de pesquisas com foco na Relação com o Saber.

Com base nesses estudos, podemos pensar sobre a figura do aprender de diretor de escola em nossa sociedade, do qual inicia-se na escolha da profissão docente, no trabalho em sala de aula, até chegar na função de diretor. Esse é um ponto importante para compreendermos sua relação com o saber, pois podemos entender como essa está atrelada ao sujeito como um todo, ou seja, todas essas relações apresentadas são importantes para a concepção que esse sujeito faz de sua profissão.

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

Esses são pontos que, através da relação que esses sujeitos estabelecem com o mundo, com os outros e consigo mesmos os modificam e os levam a construção de seus saberes, através do sentido e dos significados atribuídos a esses temas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta jornada sabíamos que seria longa e desafiadora, mas, ao mesmo tempo gratificante. O processo que a equipe da UFSCar sofreu no antes e durante

a Formação em Mentoria de Diretores Escolares também foi intenso, aprendemos muito e com grandes embates, tanto interiores como exteriores.

Finaliza-se este texto, com a certeza que muito ainda tem que ser dito para relatar esse processo de formação, mas a sugestão que damos para aqueles que queiram implementar a perspectiva da Mentoria em sua Secretaria de Educação é oferecer uma diretriz simples e objetiva, com avaliações constantes nos processos qualitativos e quantitativos.

Em parâmetros qualitativos, a avaliação traz aspectos que devem ser analisados durante o processo da formação e implementação, e se faz necessária por abordar a prática de habilidades de colaboração entre os pares e sua constituição – organização e otimização do tempo para o trabalho pedagógico em grupos, incentivo à reflexão sobre as práticas pedagógicas e ao intercâmbio e ao desenvolvimento profissional.

Quanto aos fatores quantitativos, entende-se que os indicativos de melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem ajudam a perceber como as escolas têm lidado com as dificuldades de desempenho escolar de seus alunos, visto que estas registram as áreas desafiantes que necessitam de soluções aprimoradas.

Além disso, ao refletir sobre os desafios políticos e organizacionais da administração escolar, percebe-se os obstáculos no processo de gestão democrática das escolas, o que neste texto, refere-se ao impedimento de sujeitos deliberarem de forma democrática em espaços escolares. De forma contrária, quando há esse processo de gestão democrática, isto é, quando existe a possibilidade do exercício democrático no convívio escolar, se aprende uma política educacional que respeita as particularidades e diversidades de todos, o que promove mais participação e justiça.

Assim, os rumos que essa formação continuada tomou, não compactua com a atual perspectiva gerencialista da gestão escolar (LIMA, 2011)³, que tem suas preocupações somente em resultados ou ranqueamentos das escolas. O objetivo é enaltecer a perspectiva do processo e de criar expectativas de melhorias nas práticas e ações no âmbito da escola brasileira.

Depois de uma longa caminhada pautada por muitos avanços e recuos, por momentos de profundo desânimo e de euforia, em que a vontade de desistir, muitas vezes, foi superior à de continuar, é tempo de agradecer a todos que, de alguma forma tornaram possível a concretização desta proposta em Mentoria de Diretores, uma ideia que surgiu de um sentimento e de uma questão latente: o diretor da escola precisa ser ouvido, precisa ser cuidado, mas quem tem feito isso?

REFERÊNCIAS

BESNOY, K. D.; MCDANIEL, S. C. **Going up in dreams and esteem: Cross-age mentoring to promote leadership skills in high school-age gifted students.** *Gifted Child Today*, v. 39, n. 1, 2016. p.18-30.

³ Licínio Lima, professor catedrático da Universidade do Minho em Braga/Portugal, possui uma vasta publicação sobre o tema gerencialismo na administração escolar.

- BRETAS, A. **Educação fora da caixa**. Minas Gerais: Creative Commons, 2015.
- ARELLANO, M.; CERDA, A. M. (Org.). **Formación continua de docentes: un camino para compartir**. Chile: CPEIP, 2005.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHILE. Ministério de Educación. Centro de melhoria, experimentação e pesquisa pedagógica. Trabalho colaborativo e desenvolvimento profissional professor na escola. Chile: **Ministerio de Educación**, 2019.
- COLE, L.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, Washington, v. 30, n. 3, 1993. p. 473-495
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 13, n. 31, 2008. p. 213-230
- DARLING-HAMMOND, L. *et al.* **Preparando líderes escolares para um mundo em mudança: lições de programas exemplares de desenvolvimento de liderança**. Washington, DC: Fundação Wallace, 2007.
- DIEB, M. Figuras do aprender em um ambiente virtual de aprendizagem: analisando o Teleduc. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, 2009. p. 14-19.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. São Paulo: Artmed, 2000.
- GARCIA-GARDUÑO, J. SLATER, C. E LOPEZ-GOROSAVE, G. Iniciando princípios elementares em todo o mundo. **Gestão em educação**, v. 25, n. 3, 2011. p. 100-105
- HANSFORD, B., EHRICH, L. C. The principalship: How significant is mentoring? **Journal of Educational Administration**, v. 44, n.1, 2006. p. 36-52.
- KRAM, K. E. **Mentoring at work: developmental relationships in organizational life**. Boston: University Press of America, 1988.
- LIMA, L. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIMA, L. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, 2011.
- LIRA, D. Da relação com o saber. Orientador: Telmo Marcon. 2018. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015.
- LUIZ, M. C. (Org.). **Mentoria de diretores de escola: orientações práticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <<https://www.gepesc.ufscar.br/publicacoes/livros>>. Acesso em 05 de jun. 2022.

LUIZ, M. C. (Org.). **Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil**. São Carlos: SEaD-Editora, 2021. Disponível em: <<https://www.gepesc.ufscar.br/publicacoes/livros/>>. Acesso em 05 de jun. 2022.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. Campinas: Papirus, 2000. p.139-161.

OECD Stoll, L.; Temperley, J. *Improving School Leadership*. Paris: **OCDE Publishing**, 2010.

OECD **Learning standards, teaching standards and standards for school principals: a comparative study**, 2013.

OECD. **Teaching and Learning International Survey**. Paris: OECD Publishing, 2013.

OECD. **School Leadership for Learning: insights from TALIS 2013**. Paris: OECD Publishing, 2016.

OREALC/ UNESCO. **Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual**. Santiago: OREALC/UNESCO, 2014.

REEVES, R. B. What is cross-cultural mentoring? An integrative literature review and discussion of the term cross-cultural mentoring. **International Journal of Coaching and Mentoring – EMCC**, Canadá, v. 13, n. 1, 2016.

REIS, R. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, 2012. p. 637-652

SCHECHTER, C.; FIRUZ, F. Como os principais mentores interpretam o processo de mentoria usando metáforas. **Liderança e Gestão Escolar**. v. 35, n. 4, 2015. p. 1-23

SCHÖN, D. **Educating the reflective practioner**. Nova York: Teachers College Press, 1987.

SOUZA, L. K. Educação para a paz e educação moral na prevenção à violência. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 25, 2007.

SPILLANE, J.; ORTIZ, M. **Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales**. Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, Cedle, 2016.

TALIS. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório nacional: pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem: Talis, 2018: primeira parte**. Brasília: Inep, 2019.

VAILLANT, D. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. **Docência**, Chile, n. 60, 2016. p. 5-13

VIANA, M. J. B. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem

em termos de processos epistêmicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, 2003. p. 175-183

WILDY, H.; CLARKE, S. Principals on L-plates: Rear view mirror reflections. **Journal of Educational Administration**, v. 46, n. 6, 2008, p. 727-738.