

## POSSIBILIDADES TEÓRICAS NA MENTORIA DE DIRETORES ESCOLARES

### THEORETICAL POSSIBILITIES IN MENTORING OF SCHOOL DIRECTORS

Maria Cecília Luiz<sup>1</sup>  
Caroline Palmieri da Silva<sup>2</sup>  
Alba Valéria Baensi<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo visa apresentar alguns referenciais teóricos utilizados na Formação de Mentoria de diretores escolares, no Brasil. Esta Formação está sendo oferecida pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), desde 2021, algo inédito na educação pública brasileira. O estudo possui conceitos e definições sobre temas utilizados nesta formação continuada, com participação de diretores selecionados por todo território nacional. Refletir sobre cultura colaborativa, em que a aprendizagem por pares ocorre neste processo de Mentoria, inclui também pensar em novas práticas no contexto escolar que atendam às demandas da sociedade no atual cenário do sistema educacional. Concluiu-se que os referenciais teóricos têm se mostrado eficientes, principalmente, ao observar aspectos que resultaram em ações e/ou mudanças nas instituições escolares. Apesar de todas as dificuldades das quais enfrenta a educação brasileira, verifica-se uma superação profissional de diretores que resistem de maneira ética e profissional.

**Palavras-Chave:** Mentoria de diretores escolares; Cultura Colaborativa; Escuta Ativa.

### MENTORING OF SCHOOL DIRECTORS: THEORETICAL POSSIBILITIES

**ABSTRACT:** This article aims to present some theoretical references used in the Formation of Mentoring of school principals in Brazil. This Training is being offered by the Federal University of São Carlos (UFSCar), since 2021, something unheard of in Brazilian public education. The study has concepts and definitions on themes used in this continuing education, with the participation of selected directors throughout the country. Reflecting on collaborative culture, in which peer learning occurs in this mentoring process, also includes thinking about new practices in the school context that meet the demands of society in the current scenario of the educational system. It was concluded that theoretical references have been shown to be efficient, mainly by observing aspects that have resulted in actions and/or changes in school institutions. Despite all the difficulties facing Brazilian education, there is a professional overcoming of directors who resist ethically and professionally.

**Keywords:** Mentoring of school principals; Collaborative Culture; Listen Active.

---

<sup>1</sup>Professora do Departamento de Educação 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; cecilialuiz@ufscar.br

<sup>2</sup>Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC); carolinepalmieri@gmail.com

<sup>3</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC); abaensi@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Mesmo não sendo o único responsável pelo bom desempenho da instituição escolar, ou ainda, sem ter ligação direta com os estudantes em sala de aula, o diretor escolar tem função fundamental no contexto de toda a escola, assim como nas implementações de políticas públicas. Em tempos atuais, com a questão da pandemia mundial do Covid-19, com a necessidade de utilizar o ensino remoto – em um país com problemas básicos de recursos tecnológicos como o Brasil –, o despreparo pedagógico e a ausência de recursos financeiros, aumentam os desafios deste profissional.

Tendo a compreensão de que o diretor da escola é a peça chave para o funcionamento da escola, este artigo, visa apresentar alguns referenciais teóricos utilizados na Formação de Mentoria de diretores escolares, no Brasil. Esta Formação está sendo oferecida pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), desde 2021, algo inédito na educação pública brasileira. Este estudo buscou definir e conceituar temas utilizados nesta formação continuada, com participação de diretores selecionados por todo território nacional.

A Formação de Mentoria de diretores escolares tem possibilitado o acompanhamento de diretores na prática, com participação de todos os estados federativos brasileiros. Refletir sobre Mentoria de diretores escolares, em que a aprendizagem por pares ocorre por meio dos processos colaborativos, inclui também pensar em novas práticas no contexto escolar que atendam às demandas da sociedade no atual cenário do sistema educacional.

O diretor de escola pública brasileira possui “certo poder” no âmbito da sua instituição de ensino e, essas relações de poder, podem lhe propiciar algumas possibilidades de autonomia, nem que seja relativa (BARROSO, 2004), ao administrar sua escola.

É fato, também, que cada estado brasileiro tem administrado sua estrutura organizacional de forma distinta, na perspectiva da Secretaria de Educação quanto à formação e à contratação de seus diretores de escola, isso significa que há uma diversidade de situações entre os estados e regiões do país.

Na região sudeste, por exemplo, alguns estados efetivam o diretor escolar com cargo vitalício, por meio de concurso público; em outras regiões como nordeste, norte a função de diretor de escola é via indicação, isto é, são recomendados conforme políticas partidárias; na região sul, os diretores passam por um processo seletivo com eleição feita pela comunidade, neste caso, o candidato apresenta um projeto de trabalho para seu mandato de quatro anos e concorre à eleição com voto secreto. Desta forma, muitas são as ressalvas frente aos processos seletivos para exercer a função de diretor escolar.

Segundo Paro (2010), a coordenação de esforços humanos para o diretor é complexa, devido ao envolvimento e vontades de distintos sujeitos, isso implica em reconhecer e articular esses interesses relacionados à valores, políticas partidárias, culturas etc., algo que demanda certa habilidade profissional.

## MENTORIA DE DIRETORES NO BRASIL

A Formação de Mentoria de diretores escolares tem como perspectiva teórica a mentoria transformadora – um paradigma, que diz respeito à mentoria reflexiva, com uma ação conjunta entre pares, visando à inovação educacional (CUELLAR BECERRA *et al.*, 2019) –, com a forma de e-mentoring (apoio virtual), utilizando-se de mentoria em equipe. Para isso, foram previstas trocas de experiências entre diretores de escola e suas relações com os saberes – sendo escolhidos para cada estado: três diretores mentores e doze diretores mentorados (cada diretor mentor tinha em seu grupo quatro diretores mentorados) –, com relações desenvolvidas na perspectiva horizontal.

A Formação de Mentoria de diretores escolares buscou abranger o país, e esteve focada mais no *processo* do que no *produto final*, devido aos vários contextos, à diversidade e transversalidade nacional que abarcavam fatores financeiros, estruturais, pedagógicos e legais brasileiros.

Foram realizadas programações, acompanhamentos, atividades etc., tendo o início do processo com a escolha de diretores, decisão tomada pelas Secretarias de Educação de cada estado. Depois da escolha dos diretores, realiza-se uma formação virtual – no período de quatro meses –, com foco nos conhecimentos e habilidades referentes à área profissional, em encontros síncronos semanais. A aprendizagem ocorre de diferentes formas, mas em especial por meio das narrativas dos participantes, com trocas de experiências – semelhantes ou divergentes –, com conhecimentos sobre os locais onde estão as escolas – situação da realidade –, e com culturas diferentes, de um país extremamente diverso.

A Formação de Mentoria de diretores escolares permite reflexões sobre crenças já enraizadas entre os pares, algo difícil de mudar, mas foram momentos de repensarem a ampliação de seus saberes e de suas práticas profissionais, possibilitando quebras de paradigmas, com visão diferenciada do ensinar e do aprender.

## CULTURA COLABORATIVA: DIÁLOGO E COMPROMISSO

Com base na literatura internacional sobre mentoria (FULLAN; HARGREAVES, 2000; RITCHHART; CHURCH; MORRISON, 2014; REEVES, 2016), a metodologia da mentoria de diretores, no Brasil, foi sendo articulada com elementos da cultura colaborativa. Tendo como referência a cultura colaborativa, houve também a necessidade de mudanças e inovações de atividades relacionadas ao contexto escolar.

Destaca-se que a cultura colaborativa não surge sozinha no âmbito da escola, ou de forma espontânea em grupos coletivos, por isso, fez-se necessário instaurar atividades desenvolvidas no cotidiano escolar de forma sistematizadas, com vistas a realizar o trabalho de cada escola (CALVO, 2014; VAILLANT, 2016; DAMIANI, 2008).

Antes de compreender a cultura colaborativa é interessante discernir um trabalho colaborativo de um trabalho em equipe, pois, geralmente, os dois são confundidos na prática. Observar em que medida as interações dentro de um grupo são colaborativas ou se, simplesmente, se trata de uma equipe que trabalha em conjunto, mas sem a colaboração dos seus integrantes, são questões importantes de avaliar.

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.

É característica da cultura colaborativa, segundo Fullan e Hargreaves (2000), dar mais valor as relações entre os profissionais do grupo, de forma contínua, com apoio, confiança e cuidado com essas relações, ao invés, das organizações formais, as reuniões ou os procedimentos burocráticos. Na perspectiva, esse trabalho precisa ser realizado com seus pares, pois ocorrem mudanças significativas nas práticas, gerando novas posturas frente aos desafios, conseqüentemente, melhorando a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

A ideia é ter os diretores sempre revisando os pontos positivos e negativos, o que caracteriza a aprendizagem por pares, conforme a definição de Cerdas e López (2005). Para os autores (2005), a dinâmica do grupo contribui para entender, gradativamente, os conhecimentos das suas práticas. Isso ocorre devido à confiança mútua e à empatia entre os profissionais, que aumentam conforme, os objetivos comuns, de forma consistente.

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.

Para Calvo (2014), a efetivação da aprendizagem profissional colaborativa ocorre quando se garante o seu desenvolvimento, conforme as necessidades identificadas para cada grupo de trabalho. Isso acontece no trabalho com o outro, com sujeitos que estão há mais tempo de profissão e experiências, com finalidade de compartilhar práticas e com disposição para acolher e apoiar os diretores iniciantes.

No caso da Formação de Mentoria de diretores escolares, faz-se necessário alocar tempo para o desenvolvimento das atividades de colaboração. As instituições escolares têm que se organizar para realizar observações sobre as necessidades de melhorias, sistematizar 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 tornam-se 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 terem sido apresentadas como um ciclo sequencial, não precisam ser necessariamente seguidas dessa forma (CHILE, 2019a). Cada instituição escolar teve que identificar sua maior necessidade e iniciar essa proposta a partir desse ponto. Seriam elas:

- (1) *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;
- (2) *conscientização e propósito* – sensibilização da comunidade educacional pela equipe gestora sobre o trabalho colaborativo;
- (3) *identificação de oportunidades* – identificação de inovação, investigação das percepções das ideias para suas conceitualização; e, finalmente,
- (4) *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 foram sendo ampliadas conforme as necessidades de cada grupo de gestores, dependendo do processo de mudança que a aprendizagem direcionou.

Algumas dessas ferramentas foram 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 é 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 é 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.

Conforme Bretas (2015), pensar possibilidades de atuação e fazer planejamentos futuros, significa raciocinar e lembrar o que já ocorreu (passado), experimentar algo novo (presente), e o projetar o futuro.

Essas três dimensões são associadas, respectivamente, à mente, ao coração e aos membros. Nesse sentido, diretores podem refletir sobre o processo de desenvolvimento de forma individual – com uma autoavaliação –, com avaliações formativas que auxiliem na efetivação do planejado.

O propósito da mentoria, é desenvolver um ambiente de confiança entre os diretores, um espaço em possam falar e pedir opiniões, ou esclarecer suas dúvidas e inseguranças; um lugar em que todos compartilham seus sentimentos e perspectivas (KRAM, 1988).

## CULTURA COLABORATIVA: ESCUTA ATIVA E COMUNICAÇÃO

Saber escutar requer um envolvimento ativo, contínuo, a fim de buscar informações, ampliar a compreensão, checar o entendimento, identificar áreas de desenvolvimento para os próximos passos nas relações. Saber escutar exige paciência, cautela para não julgar, dar oportunidade, de modo a aprofundar a compreensão de determinadas percepções ou atitudes.

Existiram fatores internos e externos dificultaram uma boa escuta, mas ao tomar consciência desses fatores, percebeu-se que os diretores pensaram em como reduzir seus efeitos. Algo que ajudou foi ter a escuta como uma habilidade em constante aprimoramento. Por isso, foram observados alguns fatores internos, como diferenças de opiniões e expectativas; falta de atenção – falta de foco e/ou pressa para chegar aos próximos passos antes de o outro terminar de falar; tendência de ignorar algo que foi dito – às vezes nas entrelinhas – para privilegiar o que você percebe como urgente ou mais importante; preocupação com a forma em detrimento do conteúdo – ao se preocupar com a forma de suas perguntas o diretor mentor corre o risco de perder oportunidades de se envolver com o que o grupo está trazendo, de enxergar oportunidades, de propor formas de apoiar os mentorados. Também, existiram fatores externos, no caso deste estudo foram dois: disponibilidade de internet e tempo.

Diretores podem ter a visão sobre os fatores que facilitavam mudanças e trabalhar no desenvolvimento de práticas pedagógicas gradativamente, isto é, um jeito novo de fazer a cultura escolar funcionar. Cada estratégia usada na sensibilização esteve a serviço do desenvolvimento dessa cultura escolar colaborativa, com o diálogo demarcando todo plano de mentoria. Nesse processo, os diretores são envolvidos em um processo de reflexão sobre suas práticas e habilidades, com o propósito de estimular mudanças de paradigmas ou de atitudes que são necessárias para esta formação em serviço.

O que foi estabelecido nos diálogos entre os diretores, a partir da análise de cada situação, manteve-se como base de entendimento da situação, mas sem julgamentos ou avaliações de como o outro deveria agir, ou pensar. O reconhecimento de experiências socializadas embasou as reflexões e provocou certas mudanças sociais e pedagógicas. Por se tratar de uma relação colaborativa, os diretores trabalham juntos, em comum acordo, com base nas necessidades e demandas que a cada escola necessitou, com esquemas descritivos e desenvolvimentos de ações que lhes permitiram refletir sobre as experiências de aprendizagem de ensino.

Os diretores participam ativa e mutuamente desse processo de aprendizagem, com atuações conforme cada diretor e sua equipe escolar (contexto da escola); da escuta ativa de suas descrições, abordagens, dúvidas e dificuldades; da formulação de questões investigativas e de tomadas de decisão.

A princípio, pode-se ter a ideia de que o principal obstáculo para o desempenho de um bom diretor de escola está na ausência de domínio de conteúdos ou procedimentos pedagógicos, mas isso não explica por completo as dificuldades básicas na leitura e

interpretação de problemas e desafios – aqueles que ocorrem no cotidiano – ou nas formas de ver ou de compreender com clareza como lidam com as demandas ou resolvem os problemas.

Estudos realizados no campo da linguística (HENRY, 1992; FERREIRA, 2000) indicam que, na comunicação em geral e no ensino em específico, um dos principais problemas que se enfrenta pode estar ligado à estrutura da própria língua, a suas contradições, deslocamentos, equívocos e ambiguidades etc. e, ao considerar-se a linguagem um dado essencial de toda prática educativa, também, compreende-se que nem sempre esta é clara e/ou compreensível.

A comunicação – assim como o diálogo e a escuta ativa – é fundamental para a compreensão das informações entre os diretores, por isso é necessário entender não só o conhecimento que cada um traz para a mentoria (seu repertório linguístico, seu conhecimento sobre o mundo etc.), mas, também, como os vários assuntos são apresentados e como esses saberes acontecem na escola. Durante a mentoria, levou-se em conta haver uma boa comunicação entre diretores mentores e mentorados, priorizando o estabelecimento de significados e de importâncias que deveriam ser resolvidos.

Para D’Antonio (2006), muitos profissionais da educação, acostumados aos sentidos que circulam na linguagem cotidiana, apresentam dificuldades para relacioná-los aos conceitos e ideias da prática escolar – jargões técnicos, conceitos pedagógicos, termos administrativos etc. Assim, tanto na comunicação em geral como no âmbito da educação, faz-se necessário ter consciência de falhas e limites da língua, bem como da descontinuidade existente entre a cultura social de cada um, entre informações e saberes daqueles com os quais vamos trabalhar.

Para Smith (1989), a compreensão, uma habilidade essencial no processo de aprendizagem, só se concretiza quando um sujeito é capaz de ler algo que está escrito em um texto – elementos visuais e compreensão linguística e textual – e algo que não está escrito – elementos não visuais, o seu conhecimento de mundo. É como enxergar nas entrelinhas de um texto escrito.

É primordial para que o diretor relate, por escrito ou oralmente, um problema (uma situação), isto é, como ele contempla uma dificuldade que ocorre em sua escola. Isso porque a visão do todo da escola, observada por cada sujeito – ou do diretor, ou dos docentes – é diferenciada.

Outra questão importante, é garantir que o diretor compreenda por meio da comunicação, os objetivos, as ideias e as experiências prévias dos problemas de sua escola. Por isso, cada escola deve ser tratada de forma única, visto que ao discutir os pontos levantados como problema, estes podem ser evidenciados com o propósito de desenvolver estratégias para solucioná-los. A Formação de Mentoria de diretores escolares com perspectiva de cultura colaborativa propicia aos diretores se ouvirem sem restrições, com liberdade de pensamentos, com possibilidade de explicitarem como se sentem e expor as compreensões que têm de cada situação.

## CULTURA COLABORATIVA: FEEDBACK ESCRITO E ORAL

A comunicação é um elemento transversal, que aparece nas mediações presenciais ou on-line, em feedbacks escritos e/ou orais etc., por isso fez-se a escolha de dar mais enfoque nesse pilar, devido a sua contribuição na criação de laços de confiança. Para ocorrer uma boa comunicação, buscou-se a priori promover uma ação de autoconhecimento.

Considerando que as relações são estabelecidas na interação com o outro, torna-se importante utilizar como prática formas pacíficas de comunicação, potencializando o convívio social (SOUZA, 2007). A essência da Formação de Mentoria de diretores escolares passa pela qualidade das conversas, e por isso o diretor deve usar a comunicação como estratégia para estabelecer uma relação equilibrada.

Neste contexto, a percepção das falas e/ou atitudes agressivas são fundamentais para sensibilizar e refletir sobre a comunicação entre as pessoas, isto é, sobre como ocorrem e como poderiam ser transformadas. O enfoque nas relações humanizadoras, empáticas, a fim de resolver situações conflituosas, de maneira pacificadora é o centro das comunicações na Formação de Mentoria de diretores. A tentativa é de excluir relacionamentos hostis e destrutivos, comportamentos violentos, pontos de vistas somente com julgamentos críticos e/ou na própria pessoa negar sua responsabilidade em situações de conflitos.

A forma como se conduz um diálogo pode ser um diferencial, ou não, para estimular um diretor a refletir sobre uma situação importante, identificando problemas, dilemas e aprendizados. Os diretores são encorajados a buscar a escuta ativa, saber perguntar e mobilizar os demais profissionais.

A relação entre diretores, torna-se um constante aprendizado, pois com o tempo, acontece a abertura, confiança, reflexão e autoavaliação por parte de todos participantes.

Outro ponto a destacar são os registros documentais e feedback durante a Formação de Mentoria de diretores escolares, visto que essas duas técnicas são utilizadas, principalmente, como fontes de informação no processo de mentoria e como estratégias de aperfeiçoamento para os profissionais.

A mentoria do tipo mentoring (virtual) exige do diretor um bom feedback escrito, encontros a distância, organização de rotina e comunicação on-line. Durante a mentoria os diretores devem elaborar vários feedbacks personalizados, com aspectos formativos, com intenção de possibilitar aos seus pares reflexões sobre suas práticas.

Diversas formas de feedback podem ser realizadas, como: presencial, gravação em vídeo, videoconferência ou por escrito. Todas as formas são importantes e complexas, mas o feedback escrito, por ser um recurso muito utilizado no ambiente virtual de aprendizagem, é foco desta formação.

Algumas sugestões são ensinadas e aprendidas, levando em conta a arte de elaborar feedback escrito. A ideia é sempre fazer um início positivo – toda ação ou tarefa realizada tem algo que pode ser elogiado; apresentar possibilidades de melhoria – indicar com delicadeza os pontos frágeis que poderiam ser reelaborados; sistematizar ideias –

pontuar formas de apresentar a ação ou tarefa; propor encaminhamentos – sugerir planejamentos e ações.

Ao longo da Formação de Mentoria de diretores escolares, a prática de feedback escrito foi central para avaliar estratégias e técnicas usadas, dimensionar a aprendizagem e checar a compreensão dos diretores. Buscou-se fazer um feedback honesto, preciso e relevante, com escopo de uma análise conjunta das ações ou tarefas, com perspectiva de cultura colaborativa (com propósito de colaborar).

O aprendizado que vem do feedback escrito informa o trabalho presente – na medida em que traz reflexões sobre a prática atual – e indica oportunidades futuras. Nesse sentido, o feedback permitiu compartilhar evidências da prática que foram observadas ou ouvidas, antes de chegar a conclusões/inferências sobre elas; levar o outro a refletir sobre seu posicionamento; ter um ponto de partida para conversar sobre os pontos fortes e de atenção, assim como sobre avanços observados; avaliar como é a reação de um diretor ao receber feedback; criar corresponsabilidade entre diretores mentor e mentorado; e, possibilitar ações formativas.

Para Yirci e Kocabas (2010), a formação continuada de mentoria de diretores traz benefícios profissionais, como: maior adaptação ao trabalho, melhora nas relações interpessoais e na comunicação; além de ajudar no âmbito pessoal, como: aumento da motivação e da aprendizagem, da autoconfiança e diminuição do estresse.

## RELAÇÃO COM O SABER E A MENTORIA DE DIRETORES

Toda Relação com o Saber (RcS) resulta de uma produção de sentido sobre o mundo objetivo – no qual o sujeito surge, se adapta, cresce e, por fim, estará socializado – é, para o autor, o saber. Uma pessoa possui uma interpretação do mundo e a faz a partir da produção de sentido sobre o que está ao seu redor, produz um saber, ou vários saberes, que, sendo internalizados – subjetivados –, se tornam seu(s) conhecimento(s).

Desde o nascimento, somos instigados a aprender. Charlot (2000), considera que o sentido move o motor para a compreensão de quem eu sou, de quem somos e o que conhecemos. O Saber é o resultado, e este é renovado durante a vida inteira.

Segundo Charlot (2000), o saber e a informação, podem ser armazenados, ou serem transferidos a outras pessoas, ou serem arquivados, mas o conhecimento é a incorporação de saberes pelo sujeito. O conhecimento é a subjetivação desses saberes e, por isso, não podem ser transferidos.

Ao observarmos o cotidiano escolar – dentro de sala de aula ou em outros ambientes – percebemos que existe falta de sentido para a escola, e isso tem tumultuado a convivência em seus espaços. Segundo Charlot (2000), algo que não faz sentido, não tem RcS, pois nós somos a própria relação com o saber.

Estar em um local, no qual a finalidade é acumular informações, em uma época em que as novas tecnologias conseguem subsidiar a sociedade, faz a escola e seus educadores terem que repensar sua função. Para Charlot (2008) a escola, no Brasil, ainda

se parece com um modelo desgastado, mantem-se em um regime de muita rigidez, sem espaços para os alunos questionarem o porquê das coisas.

Charlot (2009) reporta-se a algumas apostas teóricas, como: iniciamos por “considerar que todo indivíduo é *um sujeito*” (CHARLOT, 2000, p. 31). Isso significa que todo sujeito é capaz de agir, de reagir, de pensar, de falar, de interpretar o mundo ao seu redor. De forma simplificada, podemos dizer que não é possível dominar ninguém por completo, pois mesmo sendo silenciado, esta pessoa pensa, aguarda a melhor hora para escapar à situação de dominação que se lhe imposta.

A segunda questão importante é que “o ‘filho do homem’ é obrigado a aprender para ser” (CHARLOT, 2000, p. 51). Conforme já havia escrito Kant, não é possível admitir a ideia de que existe um sujeito que não aprende, pois, desta forma, teríamos que aceitar que a humanidade dessa pessoa estaria fadada a deixar de existir, o que o levaria possivelmente a uma condição muito próxima a de um animal.

Como todos nós nascemos com capacidade de pensar, admite-se que ensinar a pensar é uma forma de modificar o pensar. É ensinar a pensar melhor, a repensar, a pensar em outra coisa, de outro modo. Assim, o pensar já é uma forma de aprender a ser.

A terceira questão abordada pelo autor é relativa à razão que leva alguém a agir. Trata-se do *móbil*, para Charlot (2000), que está na base da mobilização, do movimento que impulsiona para um objeto, um pensamento, uma relação conosco e com o outro. A mobilização é um deslocamento do ser “em direção a”, por isso somos movidos em tudo o que fazemos. Para apreender o mundo e produzir sentidos que nos ajudem a entender o que nos cerca, as pessoas, as cenas, as situações, e tudo o que nos rodeia, há que se considerar que nós nos relacionamos com o mundo objetivo – o outro (vários sujeitos) e as coisas que nos cercam – a partir de nossa experiência no mundo.

Considerando que o aprender é apresentado em diferentes formas, circunstâncias e momentos, podemos, com o autor (2000), indicar algumas figuras que constituem meios de acessar o mundo ao redor do sujeito, estabelecendo, com seus diversos componentes, possibilidades de relação. O professor que ainda está preso à ideia de que vai levar informações aos alunos em suas aulas, vivencia fortes confrontos com estudantes, visto que estes estão expostos a uma avalanche de informações, via internet, disponibilizada com acesso em tempo real.

Traz-se aqui a perspectiva teórica da RcS como uma possibilidade de estabelecer uma nova forma de compreender o momento atual, o que tem acontecido ao nosso redor, as crescentes demandas que vêm sendo impostas à educação e à escola pública etc. A busca e a torcida é por atender com certa urgência, sobretudo, àqueles que mais necessitam dessa escola pública.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atual conjuntura, um diretor de escola pública, no Brasil, possui uma responsabilidade importante e extremamente árdua: construir uma comunidade de

aprendizagem. Para Speck (1999): “(...) a essência do diretor é criar uma escola colaborativa em que a aprendizagem realmente importa e a comunidade de alunos se preocupa profundamente com o desempenho de cada aluno” (p. 5, tradução nossa). Como tal, a comunidade de aprendizagem escolar deve ser um lugar de interdependência, obrigações mútuas, compromissos e amor pela aprendizagem (SPECK, 1999, p. 10).

Evidente que não cabe apenas ao diretor todo o sucesso da escola, mas, é parte da sua função garantir estratégias, estruturas e processos que consistam em inspiração e mobilização de educadores e educandos, com intenção de revigorar os relacionamentos e, assim, possibilitar uma escola que promova a aprendizagem.

As políticas públicas podem e devem contribuir para a transição do velho (condições sociais excludentes) para o novo (relações democráticas e inclusivas). É no sentido de tornar as políticas públicas mais voltadas aos interesses e demandas da população, via participação e deliberação dos assuntos da escola. Uma cultura colaborativa prevê, também, o aumento da participação, por parte de todos os envolvidos com a gestão, inclusive o Estado; estado federado, município e Secretaria de Educação.

A cultura colaborativa se encontra na perspectiva de uma gestão democrática, cujo objetivo é propiciar uma ruptura com o passado centralizador das relações na educação, e busca o seu sucesso na participação de todos na escola.

Nesse sentido, as ações praticadas pelos diretores de escolas também se configuram como um saber informulado (um pensamento político). Realizar práticas democráticas exige atenção, pois mesmo desejando e querendo estimular a participação, não há uma definição clara do que esses diretores esperam dos atores envolvidos com a escola.

A ausência de experiências democráticas no Brasil, muitas vezes, permite a ocorrência de várias práticas antidemocráticas, por isso a reflexão sobre essas temáticas são extrema importância no processo de Mentoria de diretores. Ao perceber que a gestão democrática pode beneficiar o diretor, no sentido de “desarmar” prerrogativas do cargo e/ou função, ele entende que participação não provoca barreiras em sua condução na gestão.

Existem alguns obstáculos a serem enfrentados com vistas ao aprimoramento da gestão democrática das escolas públicas, mas há, também, práticas bem sucedidas que podem ser direcionadas, iniciativas que podem ser motivadas, e reflexões sobre o assunto com perspectivas de caminhos mais promissores capazes de romper com as barreiras administrativas e os vícios centralizadores dos órgãos públicos, isto é, de seus sujeitos constituintes.

É bom lembrar que a cultura colaborativa – assim como a perspectiva da gestão democrática – precisa ser praticada e exercitada como hábito em todos os espaços escolares. Por isso, não basta saber o que é, mas se faz necessário praticá-la, contornando os desafios de organizar dias e horários para o trabalho pedagógico com todos, em grupos. É com a cultura colaborativa que se situam as reflexões sobre as práticas pedagógicas, o estímulo de intercâmbio e o desenvolvimento profissional.

Neste ponto vale ressaltar que, no Brasil, além de todos os entraves educacionais já existentes – dificuldades enfrentadas com a ausência de gestão democrática, o ensino

remoto precário, a falta de formação inicial e continuada para os educadores – nos últimos quatro anos (2019 a 2022), o país foi governado sem eficácia em dispender recursos financeiro à educação; com pouca ou quase nula vontade de melhorar políticas públicas educacionais e, de maneira omissa, com a não garantia do direito subjetivo aprofundado pelo Estado brasileiro à todos os cidadãos: ensino e aprendizagem de qualidade.

Enfim, sem a intenção de finalizar a discussão, ou ter conclusões específicas, destaca-se a importância de refletir sobre Formação de Mentoria de diretores escolares e sobre a melhoria da educação brasileira. Neste sentido, é relevante observar aspectos que resultam em ações e/ou mudanças que acontecem nas instituições escolares, uma superação, por parte de diretores escolares, que apesar de todo contexto em que se encontram, resistem de maneira ética e profissional.

## REFERÊNCIAS

BARROSO, J. A autonomia das escolas uma ficção necessária. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 2, 2004. p. 49-83.

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

CHILE. Ministério de Educación. **Centro de melhoria, experimentação e pesquisa pedagógica**. Trabalho colaborativo e desenvolvimento profissional professor na escola. Chile: **Ministério de Educación**, 2019.

CUELLAR BECERRA, C. *et al.* ‘Buen mentor’ y ‘buena mentoría’ según actores de programas de inducción a directores novatos chilenos. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 18, n. 2, jul. 2019. p. 33-46

D’ANTONIO, S. R. Linguagem e matemática: uma relação conflituosa no ensino? 2006. 113 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

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

FERREIRA, M. C. L. **Da ambiguidade ao equívoco: as resistências da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Porto Alegre: EDUFRGS, 2000.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. São Paulo: Artmed, 2000.

HENRY, P. A. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

KRAM, K. E. **Mentoring at work: developmental relationships in organizational life**. Boston: University Press of America, 1988

PARO, V. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, 2010. p. 763-778

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.

RITCHHART, R.; CHURCH, M.; MORRISON, K. **Torne o pensamento visível**. Argentina: Paidós, 2014.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1989.

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

SPECK, M. **The Principalsip**: building a learning community. Upper Saddle River: Merrill/Prentice-Hall, 1999.

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