

MENTORIA NA PRÁTICA: UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO DE DIRETORES NO BRASIL

MENTORING IN PRACTICE: A PERSPECTIVE OF THE FORMATION OF
DIRECTORS IN BRAZIL

Maria Cecília Luiz¹
Ana Lúcia Calbaiser da Silva²
Maria Carolina Rosa Orlando Barbosa³

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar dados de uma pesquisa-intervenção qualitativa com caráter exploratório sobre a Formação de Mentoria na prática, voltada aos diretores escolares do Brasil e realizada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), nos anos de 2021 e 2022. A primeira Formação de Mentoria de Diretores Escolares foi realizada em 2021 de forma online, com encontros síncronos, em que foram priorizadas aprendizagens que envolviam interações, diálogos e trocas de saberes, com um referencial teórico embasado na cultura colaborativa e na Relação com o Saber. Desta pesquisa-intervenção foram recolhidos dados quantitativos e qualitativos com intuito de compreender o que significou esse processo da mentoria para os diretores. Concluiu-se que, de acordo com os dos participantes, ocorreram melhorias em suas habilidades e em seus conhecimentos em razão da cultura colaborativa, isto é, os diretores que fizeram parte da pesquisa, sentiram-se mais confiantes para executarem ações desafiadoras do cotidiano escolar e maior satisfação em realizar suas tarefas na gestão escolar.

Palavras-chave: Mentoria de Diretores; Formação Continuada; Diretor Escolar.

ABSTRACT: This article aims to present data from a qualitative intervention research with exploratory character on the Formation of Mentoring in practice, aimed at school principals in Brazil and carried out by the Federal University of São Carlos (UFSCar) in partnership with the Secretariat of Basic Education of the Ministry of Education (SEB/MEC), in the years 2021 and 2022. The first Mentoring Training of School Principals was held in 2021 online, with synchronous meetings, in which learning strained involving interactions, dialogues and exchanges of knowledge, with a theoretical framework based on collaborative culture and the Relationship with Knowledge. From this intervention research, quantitative and qualitative data were collected in order to understand what this mentoring process meant for the directors. It was concluded that, according to those of the participants, there were improvements in their skills and knowledge due to collaborative culture, that is, the principals who were part of the research, felt more confident to perform challenging actions of the school routine and greater satisfaction in performing their tasks in school management.

Keywords: Mentoring of Directors; Continuing Training; School Principal.

¹Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordenadora do GEPESEC (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

²Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESEC); calbaisereg@gmail.com

³Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESEC); mcarolinab@estudante.ufscar.br

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é regida pelo regime democrático de direito e a sua legislação possibilita a realização de políticas públicas, mesmo assim, o Brasil possui uma história de descontinuidade em políticas que, por vezes, são compostas por intencionalidades de ações de um governo específico, sem acatar sua principal finalidade que é atender às necessidades coletivas do país, isto é, de concretizar direitos estabelecidos. Para Bucci (2002), uma política pública deve ser programada para ser uma ação governamental, com intuito de coordenar os meios à disposição do Estado, com objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados.

Ao definir políticas públicas, Secchi (2013) elege duas dimensões: políticas de Estado e de Governo. A primeira, as de “longo prazo, são políticas voltadas para o interesse geral da população e independe de ciclos eleitorais”. A segunda, as políticas de Governo tendem a ter maiores descontinuidades, visto que, em sua maioria, quando eleitos, os governos buscam imprimir seus ideais e concepções ideológicas, causando, assim, a interrupção ou reformulação das políticas elaboradas por governos anteriores.

Quanto às políticas públicas da educação, autores como Trevisan e Van Bellen (2008), afirmam que, em geral, no Brasil, existe uma dificuldade em analisar as suas estruturas, ininterrupções, processos de negociação etc. O mais agravante, para Loureiro e Caparróz (2011), são as rupturas que ocorrem nas políticas públicas de formação continuada para educadores brasileiros. Pode-se afirmar que, em específico, os últimos três anos de governo, as políticas públicas educacionais estão praticamente paralisadas, visto que há pouco interesse em melhorar a qualidade da educação brasileira, por isso os recursos financeiros são insuficientes.

Levando em conta este cenário e a história de descontinuidade das políticas públicas de formação continuada, o objetivo deste artigo foi apresentar dados de uma pesquisa-intervenção qualitativa com caráter exploratória sobre a Formação de Mentoria na prática, voltada aos diretores escolares do Brasil e realizada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), nos anos de 2021 e 2022.

Em abril de 2021, quando foi realizada a primeira Formação de Mentoria de Diretores Escolares, de forma online, com encontros síncronos, priorizou-se as aprendizagens que envolviam interações, diálogos e trocas de saberes, com um referencial teórico embasado na cultura colaborativa e na Relação com o Saber (RcS). Após a Formação, em agosto de 2021, foi realizada a Mentoria na prática, para tanto, foram selecionados três diretores mentores participantes da primeira formação em 2021 e doze diretores mentorados de dez estados brasileiros.

A seleção dos dez estados que participaram do projeto piloto foi realizada pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC). Para esta ação formativa houve a necessidade de refletir sobre os benefícios e entraves de escolas brasileiras, um enorme desafio devido à demanda de atender um país com extenso território – dividido em 27 estados federativos e cinco regiões: norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul.

Somada a questão da dificuldade territorial no Brasil, os estados são autônomos para elaborar e executar formações e contratações de diretores de escolas públicas, isto significa, trabalhar com uma grande diversidade e ao mesmo tempo diferentes situações sociais, econômicas, culturais, legislativas e até de fundamentos da educação.

Autores como Hansford e Ehrich (2006) fizeram revisão internacional da literatura sobre mentoria de diretores, e indicaram, em suas investigações, que gestores escolares se percebiam mais profissionais e apoiados quando participavam da mentoria; esta forma de lidar com os desafios aumentava a confiança de cada um; além de contribuir para aliviar a solidão que sentiam quando precisavam refletir sobre questões e/ou decisões importantes da escola.

Para a Formação de Mentoria de Diretores escolares realizada pela UFSCar, as atividades e encontros foram realizados, na perspectiva da Mentoria Transformadora⁴, no que se refere à ação conjunta entre os pares, nas trocas de experiências entre os diretores de escola, suas relações com os saberes e suas práticas. Devido a pandemia do Covid-19, trabalhou-se com a mentoria online ou *e-mentoring*⁵,

Atualmente, a UFSCar continua oferecendo a Formação de Mentoria de Diretores e os resultados da pesquisa apresentados neste texto, são de grande importância, visto que esta experiência de mentoria com diretores escolares é considerada inédita no Brasil.

FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL: DIFICULDADES E EXPECTATIVAS

Para Oliveira e Leiro (2019), nas últimas décadas as políticas públicas educacionais brasileiras carecem de maiores investigações na área de formação continuada, embora a formação de professores, em sentido mais amplo, seja muito debatida na academia.

A legislação brasileira estabelece que as políticas públicas educacionais podem ser formuladas em nível federal, estadual, distrital e municipal. Mesmo sendo elaboradas em distintas esferas, essas políticas públicas devem respeitar o regime de colaboração, no qual a educação está fundamentada. Esse é o caso, por exemplo, da formação continuada de professores, que deve ser promovida pela União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração (BRASIL, 1996).

A formação continuada, conforme legislação, pode ser ofertada de forma presencial, preferencialmente, ou por meio de tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996). No atual contexto de pandemia mundial devido ao Covid-19, a modalidade de educação a distância tem sido amplamente utilizada.

A legislação brasileira ainda prevê a garantia da formação continuada para os profissionais da educação, seja em seus locais de trabalho ou em instituições de educação

⁴ Conforme a literatura na área, vários mentores orientam e desenvolvem trabalhos com grupos de mentorados. Deve haver uma proporção equilibrada entre mentores e mentorados, de preferência, um mentor para cada quatro mentorados. O grupo deve se reunir frequentemente ao longo de um semestre ou um ano letivo. (CUELLAR BECERRA et al., 2019).

⁵ Mentoria via e-mail e internet (apoio virtual). Conhecida como mentoring online ou telementoring, a mentoria eletrônica conecta um mentor a um ou mais mentorado(s). O par comunica-se pela internet pelo menos uma vez por semana, durante um período de seis meses a um ano. Aconselha-se organizar, se possível, reuniões presenciais.

básica e superior. Nesse processo, estão inclusos os cursos de educação profissional, os cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e, ainda, os cursos de pós-graduação (BRASIL, 1996).

No Plano Nacional de Educação (PNE), que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, tem destaque a meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Mas, a realidade brasileira tem sido diferente. Atualmente, o percentual de professores da educação básica que realizaram algum curso de formação continuada é de apenas 30,2%, segundo o Mapa de Monitoramento do PNE, elaborado pelo Ministério da Educação, em conjunto com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (BRASIL, 2021a). Tendo em vista que a meta era formar em 50% os professores de educação básica até o ano de 2024 (último ano de vigência do PNE), muitas são as ações necessárias para que se possa atingir essa meta.

Em um país de dimensões continentais como o Brasil, é necessário colocar no centro da discussão das políticas educacionais as suas singularidades, muitos estados e especialmente municípios, carecem de recursos fundamentais para o processo de formação continuada, os recursos que são repassados para a escolas estão longe de serem igualitários e as comunidades escolares possuem demandas específicas.

Outra problemática apontada por Piolli (2015) é “a relação entre os incentivos governamentais à formação com a valorização e a carreira no sentido de tornar a profissão atrativa”. Isso corresponde à necessidade de valorização do magistério, aumento de níveis salariais e elevação em planos de carreira, além de melhores condições de trabalho, em especial, para a realização de formação continuada.

MENTORIA DE DIRETORES COMO FORMAÇÃO CONTINUADA

Vários países possuem experiências com formação continuada na perspectiva da mentoria, inclusive, a utilizam como políticas públicas há mais de trinta anos. Pesquisas internacionais relacionadas à mentoria de diretores escolares, como: Chile (ARAVENA, 2016); Hong Kong (CHEUNG; WALKER, 2006); Coreia (KIM; PARKAY, 2004); Inglaterra (BUSH, 2011); Canadá (SACKNEY; WALKER, 2006); EUA (CROW, 2006) etc. confirmam a importância da troca e do compartilhamento entre pares para a resolução de problemas cotidianos na escola.

Azevedo e Dias (2002), a partir de revisão da literatura científica brasileira notaram a carência de publicações sobre o tema. Em geral, as experiências de mentoria, na esfera da

educação brasileira, estão baseadas na experiência de docentes, isto é, em projetos de indução à docência voltados para formação de novos professores (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008). No Brasil, a mentoria de diretores, se existe, é de maneira informal, não acontece de maneira intencional; é realizada ocasionalmente, em situações específicas e conforme a necessidade dos diretores.

A escassa literatura sobre mentorias de diretores de escola e a inexistência de políticas públicas para institucionalizá-la, propiciou este projeto piloto, com trocas de experiências e compartilhamento de práticas, com possibilidades de novos espaços formativos, na perspectiva da cultura colaborativa e escuta ativa.

A Formação de Mentoria de Diretores Escolares realizada no Brasil tem como fundamento metodológico a cultura colaborativa que se constitui, de acordo com Inostroza, Tagle e Jara (2007), como um processo colaborativo envolvendo as interações, os diálogos e as análises, buscando as trocas de experiências tanto na forma de ser, quanto de produzir saberes relacionados à prática.

Nesse aspecto, a relação horizontal estabelecida entre diretores mentores e mentorados, a fim de obter melhores resultados por meio de reflexões com seus pares, permitiu uma formação com finalidade de compreender os desafios e dificuldades do cotidiano vivido no âmbito da escola, além de levantamentos estratégicos para suas resoluções (CALVO, 2014; DAMIANI, 2008).

Autores como Calvo (2014), Vaillant (2016) e Damiani (2008) afirmam que é possível, a partir de um trabalho colaborativo, reconhecer os saberes de todos os envolvidos, desenvolver uma cultura colaborativa na escola. Alertam que essa cultura não surge espontaneamente, em atividades do cotidiano, mas, através de trabalho com toda equipe escolar, com determinação de instituir esta perspectiva.

Esse trabalho colaborativo é identificado por algumas dimensões, baseadas nas distinções de Prendes e Sánchez (apud GODOY; OBREGÓN, 2015):

- (1) *compartilhamento de um objetivo comum* – o grupo compartilha um objetivo comum que é claro para todos;
- (2) *reciprocidade* – o grupo se relaciona e influencia uns aos outros a tal ponto que seu próprio trabalho é afetado pelos seus pares, todos compartilham a responsabilidade pelo resultado;
- (3) *comunicação mútua* – o trabalho desenvolve-se num quadro de relações simétricas e de confiança, como: escuta, empatia e reverência;
- (4) *interação com intenção* – o grupo constituído tem perspectivas heterogêneas, é assegurada a troca de ideias, experiências, informações e opiniões diversas; e,
- (5) *resultado significativo* – o trabalho permite atingir o objetivo compartilhado, com obtenção de resultado satisfatório para todos e alcançando soluções de maior qualidade.

Segundo Cerdas e López (2005), a cultura colaborativa propicia uma relação entre pares, com chances de aprendizagens, 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. Nesse sentido, a experiência de cada diretor de escola, participante da pesquisa com a mentoria, tem em seu caminho, um resultado único, conforme as suas experiências na prática.

APRECIACÕES DA MENTORIA NA PRÁTICA

A perspectiva da cultura colaborativa requer que a Formação de Mentoria de Diretores seja realizada com participação de todos, e, por isso, na hora de avaliar os resultados, esse aspecto não poderia ser diferente. Segundo Armengol et al. (2002), não faz sentido conceber a escola como uma "colmeia", formada por sujeitos e conteúdos separados. Por isso, ter a consciência de que a colaboração é importante, não garante a sua realização efetiva. Os líderes (diretores) devem estar determinados a garantir essa aprendizagem da colaboração entre os demais profissionais, com reflexão sobre suas capacidades práticas e melhorias contínuas na sua concretização.

A Mentoria na Prática pode ser analisada em dois quadros de pensamento: benefícios para a escola, e melhorias pessoais/profissionais para os diretores. Durante a mentoria as informações de como ocorreram os processos de planejamento e desenvolvimento de objetivos, são relatadas pelos diretores participantes, de acordo com o tempo dispendido para cada ação. A dimensão temporal é importante, pois não se trata apenas de avaliar resultados, mas todo o processo, acredita-se que existam dois momentos-chaves que precisam ser analisados na Mentoria na prática: *durante o processo* – pensando em reajustar e adaptar a proposta com recursos, estratégias de comunicação, tempo estipulado para a mentoria de diretores, metodologia etc.; e *ao final do processo* – com intuito de identificar o impacto da Formação de Mentoria de Diretores de escola e em suas instituições.

Neste texto daremos ênfase nas avaliações feitas durante o processo da Mentoria na Prática. Apresentaremos dois pontos específicos: a) sensibilização e informação sobre a mentoria; b) evidências da metodologia.

SENSIBILIZAÇÃO E INFORMAÇÃO

O primeiro cenário está relacionado ao início da Mentoria na Prática, isto é, de que maneira as Secretarias de Educação (SE), dos dez estados participantes do projeto piloto sensibilizou os educadores do seu estado? Como já dito antes, em um país com a diversidade do Brasil, tivemos diferentes ações das Secretarias de Educação (SE) do Estado, isso pôde ser percebido na seleção dos diretores mentores e mentorados para participação no projeto.

De maneira geral, os dez estados⁶, apesar do entusiasmo inicial de proporcionar uma formação continuada aos diretores, promoveu uma sensibilização de forma descontínua, talvez com poucos esclarecimentos, principalmente, para os diretores mentorados⁷. O que se percebe é que as demandas das SE – trabalhos institucionais e organizacionais – são excessivas e têm poucos educadores para exercê-las. O período em que iniciou a Mentoria na Prática também não foi propício para estes profissionais, pois várias SE estavam se organizado para o retorno

⁶ A partir de agora, os dez estados serão nomeados de forma fictícia por meio de algoritmos numéricos.

⁷ Estes diretores mentorados não tiveram formação sobre mentoria pela Universidade Federal de São Carlos, diferentemente dos diretores mentores e representantes da SE.

das aulas presenciais – voltando de um período de mais de 18 meses com o ensino remoto, devido a Covid -19.

Apesar do tempo escasso, os diretores mentores - que já haviam feito a Formação de Mentoria de Diretores Escolares - estavam sensíveis e preocupados em preservar a relação com os demais diretores mentorados. A comunicação, em geral, pareceu muito tranquila, apesar da ansiedade e de certo receio do novo, como relatado por alguns diretores mentores:

É um desafio, tudo é novo! (diretor mentor do estado 5).

Fiquei com muita ansiedade, estamos com muita demanda! Faltou manejo com as tecnologias, demorei para aprender a gravar as reuniões (diretor mentor do estado 7).

Falta de tempo! As reuniões com os diretores mentorados demoraram mais do que imaginei... Eles querem falar. (diretor mentor do estado 1).

Ainda não consegui estipular um tempo para as reuniões, acaba que sempre ficamos mais... Depois que desligo a gravação continuamos as nossas conversas. (diretor mentor do estado 10).

Além da falta de tempo, devido à grande demanda de trabalho somado ao retorno das aulas presenciais, esses diretores tiveram que dominar algumas tecnologias como: realizar reuniões on-line via Google Meet, gravar essas reuniões e realizar *feedbacks* escritos.

O uso da internet, ao mesmo tempo que favoreceu os processos de aprendizagem profissional – uma vez que não houve encontros presenciais ou deslocamento local – também foi desafiador para estados que não possuíam acesso à internet de qualidade, Wi-Fi ou até mesmo que conviviam com a constante falta de energia elétrica. As escolas públicas brasileiras enfrentam problemas básicos de recursos tecnológicos, além do despreparo pedagógico e a ausência de recursos humanos e materiais, o que dificulta qualquer formação a distância.

No início, grande parte dos diretores tiveram dificuldade em desenvolver ações à distância, até mesmo de acessar os procedimentos e cronogramas a serem seguidos no Ambiente de Aprendizagem Virtual (AVA). No final do primeiro mês de mentoria o que mais se ouviu dos diretores mentores foi:

A primeira impressão não é a que fica. No começo fiquei com impressão errada sobre alguns diretores que foi mudando com o contato. (diretor mentor do estado 4).

Fiz uma reflexão da minha prática, a troca foi muito forte! (diretor mentor do estado 8).

Demorou um tempo para formarmos um grupo, aprendi muito escutando o outro. (diretor mentor do estado 10).

Participar da mentoria é uma superação profissional! (diretor mentor do estado 6).

As interações estabelecidas permitiram a construção de um diálogo que foi se tornando aberto, com expressões de franqueza, dificuldades, dilemas e dúvidas, o que possivelmente não

ocorreria num contexto de formação continuada. A busca é pela construção de novos conhecimentos individuais e coletivos (GALLUCCI, 2003).

EVIDÊNCIAS DA MENTORIA NA PRÁTICA

Foi fundamental averiguar a Mentoria na Prática, iniciada em agosto de 2021, visto que a ideia era perceber em que medida este tipo de formação continuada era possível no sistema educacional no Brasil.

Também, foi preciso entender se as dez Secretarias de Estado estavam apoiando devidamente os diretores mentores e mentorados durante o processo da Mentoria na prática, pois, neste período de tempo já era possível compreender se as escolhas (seleção) dos diretores, feitas pelas SE, haviam sido acertadas, ou não. Outra preocupação foi observar como estava o apoio da SE aos diretores, com recursos necessários e fundamentais como: disponibilidade de tempo para os diretores participantes, declaração de que eles estavam participando do projeto com apoio da SE, além da divulgação do trabalho e do que estava sendo realizado na formação Mentoria na Prática, valorizando e enaltecendo os diretores na rede de ensino. Pontos e prioridades acordadas entre a Secretaria Estadual de Educação e a Universidade.

Há uma parte muito importante deste trabalho que depende da SE, principalmente, a garantia de autonomia e a viabilidade do processo, afinal, estes educadores que estão nas SE eram aqueles que conheciam as escolas e seus contextos.

No final do primeiro mês da Mentoria na Prática, foi realizada uma reunião com os diretores mentores de cada estado. O objetivo era saber como estava sendo desenvolvido o processo. Percebeu-se pelas falas da maioria dos diretores mentores que a sensibilização feita pela SE não havia sido muito eficiente, mais especificamente com as escolas e diretores mentorados. Este início da mentoria na prática teve algo que se perdeu ou deixou de acontecer, segundo os diretores:

Não sabemos como os diretores mentorados foram escolhidos, mas muitos não querem participar (diretor mentor do estado 9).

Faltou divulgação do mentoria de diretores (Marketing) – tornar o nosso trabalho público (diretor mentor do estado 4).

Seria importante divulgar o processo do que estamos vivendo com todos os educadores da SE (diretor mentor do estado 6).

Faltou apoio, não foi dada muita atenção (diretor mentor do estado 7).

Seria bom ter uma declaração do nosso tempo no mentoria na prática (diretor mentor do estado 2).

Por conta disso, foram realizados ajustes na comunicação entre universidade, SE, diretores e suas escolas, estabelecendo as funções e os compromissos de cada um. Houve também necessidade, da Universidade emitir uma declaração com os nomes dos diretores mentores e mentorados; algumas escolas mentoradas não foram avisadas e os educadores não compreendiam qual era a função do diretor mentor em seus espaços.

Mesmo com pequenos ajustes no início, a formação da Mentoria na Prática previu apoiar os diretores detalhadamente, ficando disponível a cada semana para cada diretor mentor. Além disso, a Universidade disponibilizou para cada estado um Apoio Teórico Técnico (ATT), um bolsista pesquisador, para acompanhar e esclarecer possíveis dúvidas no processo.

As escolas participantes, em conjunto com seus diretores realizaram um diagnóstico, isso ocorreu no primeiro e segundo mês da Mentoria na Prática. A primeira ação solicitada foi solicitar aos diretores mentores e mentorados os Projetos Políticos Pedagógicas (PPP) das suas escolas. Após a leitura dos PPP o objetivo era que cada diretor mentor pudesse conhecer a escola do diretor mentorado pela descrição deste documento oficial.

A ideia não era avaliar o PPP (saber se estava completo, atualizado etc.), mas compreender como a escola havia elaborado esse registro. O diretor mentor deveria ter uma visão geral das quatro escolas mentoradas e fazer um *feedback* escrito para cada uma.

Ao avaliar as experiências – que antes nunca havia acontecido – obteve-se algumas respostas sobre a resistência dos diretores mentorados:

Foi difícil estabelecer um clima de confiança (diretor mentor do estado 1).
O diretor mentorado disse: - Você vai me mostrar o seu PPP também? (diretor mentor do estado 7).
Alguns diretores assustaram! (diretor mentor do estado 10).
Talvez não devêssemos começar pelo PPP (diretor mentor do estado 8).

Por conta desta resistência, em entregar o PPP, alguns diretores avaliaram que não foi uma boa estratégia iniciar a ação do Mentoria na Prática solicitando este documento. Este tabu relacionado ao PPP acontece historicamente no Brasil, devido a burocracia, de sobrepor à preocupação com o planejamento pedagógico, no que se refere à organização e administração da escola pública. Segundo Russo (2016):

(...) o planejamento inicial não consegue dar conta de prever as condições reais em que se dará a ação, exigindo, assim, correções sucessivas com a aproximação desta (RUSSO, 2016, p. 195).

O receio do diretor mentorado em entregar o PPP, no contexto da mentoria, existiu devido à falta de entendimento do que significava para cada um, este registro da escola. Se este processo de construção do PPP é visto pelo diretor, ou pela escola como algo meramente burocrático, seu resultado é apenas um documento oficial escrito, e não algo que foi, ou será desenvolvido no âmbito da escola, um registro que deveria estar incompleto, flexível, seguindo as correções necessárias durante o percurso escolar.

O medo de entregar o PPP estava atrelado ao receio de não corresponder às expectativas da SE ou da Universidade, visto que isso expõe diretamente o trabalho do diretor. Nas entrelinhas, pareceu ser um PPP meramente técnico para atender a legislação, apenas mais uma obrigação; elaborar e executar o PPP deve ser muito mais que isso.

O diretor, em conjunto com a escola, deve a partir do diagnóstico da sua situação escolar chegar nas intenções concretas das ações que devem ser realizadas para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem. Isso não deve ser apenas um registro que atenda as expectativas, visto que idealizar a realidade escolar não funciona, nem tão pouco ignorar suas deficiências.

A participação coletiva de todos educadores envolvidos com a escola por meio de uma gestão democrática, é essencial, uma vez que as definições e planejamentos em conjunto, torna-se um exercício pleno de diálogo, sendo este fundamental para que se estabeleçam o respeito e a tolerância entre os diferentes.

Outros, relataram uma percepção do momento de aprendizagem entre os diretores:

Surpresas com as diferenças que apareceram entre os PPP (diretor mentor do estado 10).

Os diretores agradeceram o feedback e a devolutiva (diretor mentor do estado 8).

Alguns diretores gostaram tanto que vão refazer o PPP (diretor mentor do estado 3).

Consegui ver a escola como um todo pelo PPP (diretor mentor do estado 6).

Copiei algumas ideias de alguns PPP quando estava fazendo o feedback (diretor mentor do estado 10).

Foi um grande aprendizado (diretor mentor do estado 4).

A escola democrática de acordo com Luiz, Riscal e Ribeiro Junior (2013), busca a concepção dos efeitos causados pela negação dos direitos, estimulando práticas em que prevaleçam o respeito e a consciência cidadã do diferente. Esta possibilidade de elaborar e executar um PPP de forma coletiva é o início para mudar os contextos educacionais brasileiros. Todo processo educativo necessita de ações preventivas e corretivas, por isso a tomada de decisões referente ao administrativo da escola depende de um diretor democrático, que reforce o pedagógico e valorize a diversidade. Isso reduz a prática autoritarista, repara a história, modifica e melhora a estrutura com a pluralidade que só existe através da diversidade.

A segunda ação, solicitada na Mentoria na Prática foi a realização de duas narrativas que aconteceram em dois momentos diferentes: uma narrativa pessoal, uma narrativa profissional (individual do diretor) e outra narrativa sobre a escola. Antes de realizar a narrativa os diretores precisaram entender o seu significado, conhecer alguns autores que descrevem conceitos sobre as narrativas nas pesquisas em educação. Destaca-se três componentes importantes que se relacionam na narrativa: *história* – conhecer como o diretor envolve os sujeitos em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados e possibilita uma primeira interpretação do que é contado; *discurso* – perceber a forma específica como o diretor apresenta a história; e, *significação* – observar a interpretação que o diretor atribuiu, a partir dos inter-relacionamentos da sua história e do seu respectivo discurso.

Quando a atividade foi pensada, houve a preocupação dos diretores se conhecerem melhor e, também, as suas escolas. Uma troca de informações e percepções, visto que as vozes de cada um e do conjunto dos diretores possibilita observar as semelhanças e diferenças. Este tipo de metodologia, permite que os participantes consigam aderir ao pensamento experiencial

de quem fala, entender o significado que cada um dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos.

A narrativa se constitui em um conjunto de acontecimentos sequenciados, de forma sintática muito específica. Os participantes, diretores mentores e mentorados, em cada um dos seus grupos, ficaram atentos para: garantir tempo de fala igual para todos e apoiar as pessoas que têm dificuldades de falar sobre si. Foram esclarecidas a maneira de como a metodologia previu a condução desta reunião pedagógica de ouvir narrativas, com várias dicas para facilitar o diálogo e a empatia, como: o diretor mentor deve começar contando sua narrativa, com intuito de promover acolhimento e confiança nos demais diretores.

Foi possível perceber as concepções de cada escola (na visão do diretor); a forma como acontecem as práticas dos educadores (na visão do diretor); qual o significado de aprendizagens para os educadores (na visão do diretor). Os relatos dos diretores mentores foram muito intrigantes:

As narrativas foram emocionantes. Criamos uma cumplicidade (diretor mentor do estado 10).

As minhas mentoradas não só contaram, mas escreveram suas narrativas... Foi um excelente exercício (diretor mentor do estado 8).

Começar pelas narrativas seria mais acolhedor (diretor mentor do estado 8).

Houve choro na hora das narrativas (diretor mentor do Estado estado 1).

As mentoradas querem fazer um livro com suas histórias (diretor mentor do estado 1).

Foi um momento de nos conhecer (diretor mentor do Estado estado 2).

Nos relatos, os diretores reconheceram a importância da narrativa para saber mais sobre a vida pessoal e profissional dos diretores. Nesse sentido, com a escuta ativa, cada narrativa foi colocada como única e irreduzível a qualquer outra. Houve o reconhecer do outro e reconhecimento de que cada um dos participantes algumas vezes vivenciou situações muito semelhantes. A perspectiva de identificar o desconhecido em algo conhecido, não tendo a preocupação de moldar alguém, ou de ser moldado, propiciou considerar o outro, simplesmente como outro, com os mesmos direitos e deveres. As narrativas foram imprescindíveis, pois delas surgiu o respeitar de valores e culturas, individual e de grupos.

Além disso, as narrativas dos diretores mentorados (sobre suas escolas) foram esclarecedoras, pois ao falarem sobre o que realizam no âmbito escolar, percebeu-se uma dimensão muito maior de planejamentos e ações:

Muitas coisas relatadas nas narrativas não estavam no PPP (diretor mentor do estado 5).

A escola não coloca no PPP tudo aquilo que ela faz (diretor mentor do estado 4).

Os diretores mentores identificaram grandes diferenças entre o documento oficial da escola (PPP) e nas narrativas dos diretores mentorados. Confirmando a hipótese de que a escrita do documento era técnica e estava atrelada a imposição de cada SE.

A terceira ação, desta etapa diagnóstica, foi o diretor mentor conhecer as escolas dos diretores mentorados. Para tanto, averiguou-se a possibilidade de participação de cada diretor mentor em espaços coletivos das escolas dos diretores mentorados, de forma virtual: reunião com familiares; encontros com docentes (horário pedagógico coletivo) - encontro com alunos (grêmio estudantil) - ou Conselho Escolar⁸. O principal objetivo era entender, como funciona cada uma das escolas (observar qual é o clima da escola, como ocorrem as relações, etc.).

A observação é um dos fundamentos da pesquisa científica, a primazia do “ver” na investigação se traduz como o controle metodológico da pesquisa. Por isso, o trabalho da pesquisa científica é uma atividade planejada e controlada, ela busca “ver” algo.

Hanson (1975), em seu texto *Observação e Interpretação*, argumenta que observar já é interpretar. Autores como Hanson (1975), Bleger (1980) defendem que, na ciência, a teoria precede a observação e orienta o olhar do observador.

Segundo Bleger (1980), não há etapas rígidas na pesquisa: primeiro, a observação, depois hipóteses e por último a verificação. Entende-se que a observação já é orientada por certos pressupostos e durante o percurso, tudo que planejamos pode ser modificado, logo não há um elemento a ser observado, buscado ou revelado – o elemento se constrói na relação, na relação de troca.

A Mentoria na Prática previa que as observações eram pessoais, por isso estariam repletas de sentimentos, dúvidas, implicações e posicionamentos. Indicou-se algumas possibilidades de observação, como: regras instituídas e praticadas na escola (como é a cultura organizacional da escola); frequência das reuniões pedagógicas e como elas ocorrem; disposição para realizar trabalho coletivo; como são feitas as divisões de trabalho na escola e horários; que habilidades particulares possui a escola; o que você viu na reunião coletiva que gostaria de fazer na sua escola, etc.

Ao averiguar-se as três ações que possibilitaram diagnosticar as escolas, a metodologia previa iniciar as identificações de desafios e problemas, algo que não será tratado neste artigo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avalia-se que não basta saber o que é a cultura colaborativa, mas precisa ser incentivada e praticada em todos os espaços escolares. É preciso contornar os desafios de organizar dias e horários para o trabalho pedagógico, incentivar a reflexão sobre as práticas pedagógicas, estimular o intercâmbio e o desenvolvimento profissional.

Ao refletir sobre o processo da Mentoria na Prática, com a visão dos participantes, objetivou-se atrelar, também, os conhecimentos sobre a cultura colaborativa, os saberes instituídos com a prática e o reconhecimento do trabalho desenvolvido até aquele momento.

⁸ Conselho Escolar é um colegiado da escola. Local em que se reúne, de forma paritária, os diferentes segmentos: diretor, professores, funcionários, alunos e familiares, de forma democrática para tomadas de decisões.

No caso, da cultura colaborativa, é relevante dizer que os diretores mentores e mentorados tiveram experiências com essa forma metodológica e compreenderam como a colaboração foi importante durante a mentoria, principalmente, no tocante aos aspectos que resultaram em confiança entre diretor mentor e mentorado e às motivações de continuar com a formação. Foi gratificante ouvir o diretor mentor do estado 10 afirmar espontaneamente:

Gosto da metodologia, muito bom poder falar das escolas! (diretor mentor do estado 10)

Como já dito, verificar a Mentoria na Prática com relação às dez Secretarias de Estado envolvidas, significou refletir sobre compromissos e realizar uma autoavaliação. Foi possível apreciar, também, duas perspectivas: elencar a troca e a condução de experiências de ensino e aprendizagem pelos mentores e mentorados – com um caso ou situação-problema superado pela escola –; e, observar o interesse em continuar a manter contato com o diretor mentor e com o grupo.

Com certeza o maior desafio foi a questão do tempo escasso que cada diretor tinha para realizar as suas tarefas na gestão e na mentoria. No Brasil, os diretores de escola são designados para exercer várias funções o que acarreta em grandes problemas para a formação. A complexidade da gestão escolar torna-se mais expressivas a cada passo que ser diretor é atender à necessidade de formação dos sujeitos que estão na unidade escolar, afinal, a gestão é uma atividade meio, pois gera resultados para as atividades fins (PARO, 2010).

Além disso, a responsabilidade de formar e analisar a complexidade do ambiente da escola não é tarefa fácil. O ambiente externo traz complicações para o ambiente interno e vice versa. O diretor escolar precisa entender cada fator que interfere direta ou indiretamente na formação de estudantes brasileiros, segundo Luiz (2010):

Em tempos que tanto se fala em democracia e acesso universal à educação, é fato que ainda existem os excluídos da educação, e eles estão tanto dentro quanto fora da escola. Há aqueles, inclusive, que devido à existência destas culturas pré-estabelecidas, já entram fadados a fracassar. Todos esses elementos se tornam, então, agentes facilitadores da manutenção da ordem estabelecida dentro da escola, dificultando a criação de canais que possam favorecer mudanças essenciais na sua estrutura (p. 22).

Não há uma forma única de fazer educação, não há um modelo específico e singular (LUIZ, 2010), visto que educar e formar são tarefas complexas e, também, não são realizadas de maneira única. Assim, as questões voltadas à formação continuada, também, não o são.

É evidente as enormes barreiras presentes no externo e interno das escolas brasileiras, relativas ao desempenho dos alunos, dificuldades de fazer gestão escolar, um caminho que, também, deverá ser percorrido na Mentoria na Prática. Mesmo assim, conclui-se que, em especial, que os diretores mentores perceberam melhoras em suas habilidades e conhecimentos

devido à cultura colaborativa. Esses diretores possuem mais confiança para executarem ações desafiadoras e inovadoras; maior satisfação em realizar seus afazeres na gestão escolar.

REFERÊNCIAS

ARAVENA, F. Preparando diretores de escola no Chile: lições da Austrália, Inglaterra e EUA. **Revista de Administração e História da Educação**, v. 48, n. 4, 2016. p. 1-16

ARMENGOL, C. *et al.* **Trabalho em equipe em centros educacionais**. Barcelona: Cisspraxis, 2002.

BLEGER, J. **A entrevista psicológica: seu emprego no diagnóstico e na investigação**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Mapa de Monitoramento do PNE**. Brasília: MEC, 2021.

BUCCI, M. P. D. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002.

BUSH, T. Planejamento de sucessão na Inglaterra: novos líderes e novas formas de liderança. **Escola Liderança e gestão**, v. 31, n. 3, 2011. p. 181-198.

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

ARELLANO, M.; CERDA, A. M. (Org.). **Formación continua de docentes: un camino para compartir**. Chile: CPEIP, 2005.

CHEUNG, R. M.; WALKER, A. Mundos interiores e limites exteriores: a formação do início da escola diretores em Hong Kong. **Journal of Educational Administration**, v. 44, n. 4, 2006. p. 389-407

CROW, G. Complexidade e princípio inicial nos Estados Unidos: perspectivas sobre socialização. **Journal of Educational Administration**, v. 44, n. 4, 2006. p. 310-325

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, 2019. p. 33-46

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

GALLUCCI, C. **Theorizing about responses to reform: the role of communities of practice in teacher learning.** An occasional paper. Washington: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy, 2003.

GODOY, C.; OBREGÓN, J. **Cultura de aprendizagem colaborativa e seu impacto na escola.** Chile: Red-Labsur, 2015

HANSFORD, B., EHRICH, L. C. The principalship: How significant is mentoring? **Journal of Educational Administration**, v. 44, n.1, 2006. p. 36–52.

HANSON, N. R. Observação e interpretação. **Filosofia da ciência.** São Paulo: Cultrix, 1975.

INOSTROZA, G.; TAGLE, T. Y.; JARA, E. Formación de mentores de profesores principiantes de educación básica. **Docencia**, Chile, n. 33, 2007. p. 57-63

KIM, M.; PARKAY, F. Princípios para principiantes na República da Coréia: os desafios de novas Lideranças. **Journal of Educational Policy**, v. 1, n. 1, 2004. p. 85-97

LOUREIRO, W.; CAPARRÓZ, F. E. Formação continuada em descontinuidade política de mandato ao invés de política de Estado. **Meta Avaliação.** Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, 2011. p. 109-124.

LUIZ, M. C. **Algumas reflexões sobre a prática da gestão democrática na cultura e organização escolar.** Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 4, n. 2, 2010. p. 20-36

LUIZ, M. C.; RISCAL, S. A.; RIBEIRO JUNIOR, J. R. Conselhos escolares e a valorização da diversidade: uma dimensão mais democrática na escola. In: LUIZ, M. C.; NASCENTE, R. M. M. (Orgs.). **Conselho escolar e diversidade: por uma escola mais democrática.** São Carlos: EdUFSCar, 2013.

PARO, V. H. 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

PIOLLI, E. A valorização docente na perspectiva do plano nacional de educação (PNE) 2014-2024. **Cadernos CEDES** [online], v. 35, n. 97, 2015. p. 483-491.

RUSSO, M. H. Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública. **RBP AE**, v.32. n.1, 2016.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SACKNEY, L.; WALKER, K. Perspectivas canadenses sobre diretores iniciantes: seu papel na capacitação para comunidades de aprendizagem. **Journal of Educational Administration**, v. 44, n. 4, 2006. p. 341-358

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