

## MENTORIA NA FORMAÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES: FUNDAMENTOS, TENSÕES E POTÊNCIAS FORMATIVAS NO PRODITEC/MENTORIA

MENTORING IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SCHOOL  
PRINCIPALS: FOUNDATIONS, TENSIONS, AND FORMATIVE POTENTIALS IN  
PRODITEC/MENTORING

Julian Fontoura<sup>1</sup>  
Mateus Saraiva<sup>2</sup>  
Saul Benhur Schirmer<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este manuscrito analisa criticamente a concepção, os fundamentos e as implicações formativas da mentoria na formação de diretores, tomando como eixo empírico a experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na primeira oferta do Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares no âmbito do PRODITEC. Diferentemente de estudos que abordam a mentoria de modo instrumental ou alinhado a modelos empresariais, esta proposição busca compreender como a prática é resignificada quando inserida na complexidade da gestão pública da Educação Básica. A partir de uma pesquisa bibliográfica articulada a percepções do processo formativo, o estudo evidencia que a mentoria assume caráter dialógico, ético-político e situado, operando como dispositivo que integra reflexão crítica, colaboração, acolhimento das subjetividades e análise das contradições históricas da escola pública. Os resultados apontam que a experiência na oferta do curso contribuiu para fortalecer a autonomia profissional, ampliar capacidades de leitura de contexto, consolidar redes de apoio entre pares e sustentar práticas de gestão democrática. Conclui-se que a mentoria, quando institucionalizada como política pública é concebida para além de prescrições técnicas, configura-se como estratégia formativa capaz de qualificar a ação diretiva e de promover condições para uma educação comprometida com a qualidade social.

**Palavras-chave:** Mentoria de Diretores; PRODITEC; Formação de Gestores; Gestão Democrática; UFRGS.

**ABSTRACT:** This paper critically analyzes the conception, foundations, and formative implications of mentoring in the professional development of school principals, taking as its empirical axis the experience of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) in the first offering of the School Principal Mentoring Certification Course within the scope of PRODITEC. Unlike studies that approach mentoring in an instrumental manner or aligned with corporate models, this work aims to understand how the practice is re-signified when situated within the complexity of public management in basic education. Drawing on bibliographic research articulated with observations of the formative process, the study demonstrates that mentoring assumes a dialogical, ethical-political, and contextually grounded character, functioning as a device that integrates critical reflection, collaboration, the acknowledgment of subjectivities, and the analysis of historical contradictions of public schooling. The results indicate that the experience of offering the course contributed to strengthening professional autonomy, expanding contextual analysis capacities, consolidating peer support networks, and sustaining practices aligned with democratic school management. The study concludes that mentoring, when institutionalized as public policy and conceived beyond technical prescriptions, constitutes a

<sup>1</sup>Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura, Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, julian.diogo@gmail.com

<sup>2</sup>Mateus Saraiva, Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mateus\_saraiva@yahoo.com.br

<sup>3</sup>Saul Benhur Schirmer, Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria, sschirmer@gmail.com

formative strategy capable of enhancing principals' professional practice and promoting conditions for education committed to social quality.

**Keywords:** School Leadership Mentoring; PRODITEC; Principal Professional Development; Democratic Management; UFRGS.

## ENTRE CONCEITOS E CONTEXTOS: POR QUE PENSAR MENTORIA NA FORMAÇÃO DE DIRETORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA?

A educação não é apenas um ato individual, é uma dinâmica de aprendizagem com os outros. Ninguém se educa sozinho. É impossível. [...] Não há educação sem o afeto, não há educação sem o sentimento, não há educação sem a relação humana profunda, de alunos com alunos, de alunos com professores. Não se pode conhecer sem sentir, não se pode aprender sem emoção, sem empatia. Não nos podemos educar sem os outros (Nóvoa, 2022, p. 7).

A noção de mentoria, tal como difundida nas últimas décadas, possui forte presença em contextos empresariais, sobretudo em programas de desenvolvimento de lideranças, indução profissional e gestão de talentos. Nessa tradição, a mentoria é frequentemente compreendida como um processo estruturado de apoio entre profissionais experientes e iniciantes, baseado na transmissão vertical de conhecimentos tácitos, no aconselhamento estratégico e no acompanhamento personalizado das trajetórias de carreira. Esse modelo privilegia ganhos como adaptação organizacional, aumento da produtividade, retenção de profissionais e fortalecimento de competências gerenciais, assumindo que a experiência acumulada de um mentor pode acelerar o desenvolvimento de um mentorado em ambientes altamente competitivos (Silveira, *et al.* 2021).

Embora esse modelo tenha contribuído para dar visibilidade ao termo, sua ênfase em performance, resultados e eficácia responde a lógicas organizacionais que não podem ser simplesmente transpostas à educação na perspectiva da qualidade social. O trabalho educacional, especialmente o da direção escolar, envolve dimensões éticas, subjetivas, comunitárias e formativas que ultrapassam o paradigma produtivista típico das corporações, como afirmam Oliveira, Carvalho e Brito (2021). Assim, ao adentrar o campo educativo, o conceito de mentoria deve passar por uma ressignificação profunda, deslocando-se de uma lógica instrumental para um processo formativo dialógico, colaborativo e transformador (Hypolito; Silva; Garcia, 2025).

A construção dessa concepção no campo educativo exige, portanto, um deslocamento crítico de seus fundamentos: na educação, a mentoria não pode ser reduzida à lógica instrumental de desempenho, pois se inscreve em um horizonte formativo que articula saberes experienciais, dimensões éticas e a complexidade da prática pedagógica. Nesse cenário, o diálogo entre as figuras do mentor e do mentorado em formação se configuram como em uma relação dialógica de reflexão compartilhada, no qual se problematizam situações reais da dinâmica escolar, se formulam interpretações contextualizadas e se fortalecem processos de tomada de decisão fundamentados (Garcia; Paim, 2025). A centralidade recai menos na prescrição de soluções e mais na construção conjunta de sentidos sobre o ensinar e o aprender, concebendo o mentor como um

mediador da autonomia profissional, e não como um gestor de resultados.

Este movimento assume um caráter altamente relacional, marcado pela escuta sensível, pela corresponsabilidade e pelo reconhecimento dos saberes que emergem da prática cotidiana. Diferentemente de modelos corporativos pautados por metas de desempenho, a mentoria na educação se desenvolve a partir da singularidade das trajetórias docentes e das demandas reais dos contextos escolares (Franzoi, 2020). Ela promove ambientes de confiança que permitem ao professor analisar dilemas, experimentar novas estratégias, reconhecer limites e potencialidades e elaborar sua identidade profissional de forma contínua (Beca; Boerr, 2020). Nos referimos aqui a um processo formativo que valoriza a construção coletiva de conhecimento, a democratização das relações pedagógicas e o fortalecimento do compromisso ético-político com a escola pública e com o direito à educação de qualidade social.

Enquanto fundamento, destacamos o trabalho de Fullan e Hargreaves (2000), que traz a noção de mentoria articulada à ideia de escola como organização aprendente, na qual o desenvolvimento profissional é sustentado por culturas colaborativas, apoio mútuo e práticas reflexivas. Para os autores, a mentoria funciona como um mecanismo estruturante dessas culturas, favorecendo o compartilhamento de saberes, a construção de confiança entre pares e a capacidade coletiva de enfrentar desafios complexos da vida escolar. Nesse contexto, a mentoria ultrapassa a dimensão técnica da orientação e se constitui como estratégia para fortalecer vínculos profissionais, ampliar a capacidade de mudança e qualificar a ação educativa na perspectiva de uma escola que aprende continuamente.

Já a perspectiva de Ritchhart, Church e Morrison (2014) enfatiza a importância de tornar o pensamento visível como fundamento da prática de mentoria. Isso significa criar condições para que mentor e mentorado explicitem raciocínios, analisem decisões, problematizem pressupostos e reconstruam compreensões sobre a própria prática. A mentoria, sob esse enfoque, é entendida como um processo de aprendizagem profunda, no qual a reflexão é compartilhada e o pensamento se torna objeto de diálogo e crescimento profissional. Dessa forma, ao integrar colaboração e visibilização do pensamento, a mentoria se consolida como dispositivo formativo capaz de promover autonomia, intencionalidade e transformação das práticas educativas.

Autores como Luiz (2023) e Souza, Beltrami e Santos (2023) apontam a mentoria, quando direcionada à formação de diretores escolares, como uma estratégia potente para o desenvolvimento de lideranças capazes de atuar de maneira reflexiva, colaborativa e sensível às complexidades da escola pública. Ao se estruturar como um processo relacional, ela cria condições para que gestores em formação possam analisar dilemas reais da gestão, reconhecer desafios institucionais, explorar alternativas de ação e construir compreensões mais amplas sobre seu papel na comunidade escolar. Nessa dinâmica, o diálogo entre mentor e diretor em formação se torna um espaço privilegiado de elaboração de sentidos, onde a experiência vivida é confrontada com referenciais teóricos, permitindo que práticas de gestão sejam continuamente ressignificadas.

Além disso, a mentoria possibilita a criação de ambientes de confiança que favorecem a partilha de saberes, a identificação de limites e potencialidades e o fortalecimento da autonomia profissional. Ao invés de reproduzir modelos prescritivos

ou centrados no cumprimento de metas, ela promove processos formativos que valorizam a construção coletiva de conhecimento e o exercício da corresponsabilidade na tomada de decisões. Assim, a mentoria contribui para consolidar lideranças escolares que articulam sensibilidade ética, compromisso com o direito à educação e capacidade de conduzir projetos pedagógicos de forma democrática, dialógica e orientada pela qualidade socialmente referendada.

A ampliação desse conceito para a realidade educacional brasileira implica reconhecer a mentoria como um dispositivo formativo profundamente conectado às especificidades históricas, sociais e institucionais das escolas públicas do país. Em um contexto marcado por desigualdades estruturais, exigências crescentes de gestão e múltiplos desafios pedagógicos, a mentoria ganha novos contornos ao se constituir como um espaço de apoio profissional que integra diálogo, reflexão crítica e compreensão situada das práticas de gestão democrática (Luiz; Silva; Baensi, 2023).

O presente artigo tem como propósito analisar criticamente a concepção, os fundamentos e as implicações formativas da mentoria na formação de diretores, tomando como eixo empírico a experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na primeira oferta do Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares no âmbito do PRODITEC. Ao revisitar essa experiência formativa, busca-se compreender de que modo a mentoria, enquanto metodologia e política formadora, se materializa na prática, mobilizando saberes, práticas colaborativas e dispositivos de acompanhamento com potencial para o fortalecimento da atuação dos gestores escolares em diferentes realidades educacionais. Essa perspectiva visa observar não apenas os resultados imediatos do curso, mas sobretudo as dinâmicas de aprendizagem que emergem do encontro entre diretores experientes, diretores iniciantes e formadores universitários.

Esta investigação assume caráter teórico-reflexivo e fundamenta-se na análise bibliográfica como estratégia central para a construção do arcabouço conceitual, apoiada na abordagem qualitativa (Santos Filho, 2013). Nessa perspectiva, a investigação apoia-se na leitura sistemática, interpretação crítica e articulação compreensiva de produções acadêmicas que tratam da temática em foco, buscando identificar categorias, tensões e aportes teóricos que contribuem para o aprofundamento do debate. Conforme orienta Severino (2018), a pesquisa bibliográfica possibilita revisitar, problematizar e reinterpretar conhecimentos já produzidos, configurando-se como procedimento adequado para estudos cujo objetivo é a elaboração teórica a partir do diálogo com obras clássicas e contemporâneas.

Como demonstrado, a simples transposição de uma concepção empresarial da mentoria é insuficiente para a formação de diretores das escolas públicas. Fica colocada, assim, a importância de assumir as dissonâncias do campo do conhecimento por meio da revisão da bibliografia e da análise do empírico. Com tal sentido, a experiência de implementação do Proditec no âmbito da Ufrgs é relevante para uma reflexão teórica sob a luz da prática e é com essa perspectiva que foi proposta a análise do próximo tópico.

## O CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM MENTORIA DE DIRETORES ESCOLARES

Instituído pela Portaria nº 481/2024, de 15 de maio de 2024, surge o PRODITEC, enquanto uma possibilidade para o aprimoramento da gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas da Educação Básica e das secretarias de educação do Brasil. O programa busca desenvolver e apoiar ações de formação continuada em parceria com os estados e municípios de forma a contribuir para a gestão de excelência nas secretarias de educação e nas escolas públicas, tendo como objetivo auxiliar na melhora dos resultados de aprendizagem dos estudantes nas várias etapas da Educação Básica e nas diversas modalidades de ensino (Brasil, 2024).

A formação continuada abrange as dimensões político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira, pessoal e relacional e, também, temas específicos relacionados aos desafios da alfabetização na idade adequada, da conectividade para fins pedagógicos e da educação integral e de tempo integral para formação dos estudantes (Luiz, 2025).

No conjunto das ações do PRODITEC, situamos o Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares, foco desta investigação, enquanto estratégia formativa voltada ao desenvolvimento das múltiplas competências requeridas à função diretiva, especialmente na reflexão sobre enfrentamento das situações complexas do cotidiano escolar. Sua proposta pedagógica enfatiza a qualificação da comunicação entre pares, o compartilhamento de experiências e saberes profissionais e a análise reflexiva das práticas de gestão. Nos referimos aqui a uma iniciativa que visa fortalecer a formação continuada de diretores escolares e técnicos das secretarias de educação, ao promover espaços de interação marcados pela construção de vínculos de confiança, pelo apoio mútuo e pela criação de condições para trocas significativas de conhecimentos e aprendizagens (Luiz, 2023; Brasil, 2024).

O PRODITEC, enquanto política educativa voltada à formação e ao desenvolvimento de gestores da Educação Básica, está institucionalmente vinculado à Coordenadoria de Formação de Gestores Técnicos da Educação Básica (CGFORG), órgão integrante da Diretoria de Formação Docente e Valorização dos Profissionais da Educação (DIFOR), pertencente à estrutura da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC). Essa vinculação tenciona não apenas conferir legitimidade institucional ao programa, como também assegurar a articulação com diretrizes nacionais voltadas à valorização e qualificação dos profissionais da educação, especialmente aqueles que ocupam funções estratégicas na gestão pedagógica, administrativa e institucional das redes de ensino (Brasil, 2024).

Em uma iniciativa estratégica para o aprimoramento da gestão educacional básica, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), juntamente com outras 34 Universidades Federais<sup>4</sup>, aceita o chamamento de operacionalizar/executar o Curso de

---

<sup>4</sup> A saber: Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade



Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares. Este programa de formação continuada foi planejado para ocorrer em três ofertas semestrais e consecutivas entre 2025 e 2026, refletindo um compromisso sistemático com o desenvolvimento profissional. O projeto prevê, em seu escopo total, a formação de 1.200 profissionais, englobando diretores escolares e técnicos de secretarias de educação (Municipais e Estaduais).

Em cada uma das ofertas, é prevista a acolhida de 400 cursistas, organizados didaticamente em duas turmas de aproximadamente 200 participantes. A amplitude territorial alcançada pelo PRODITEC evidencia sua capilaridade e a relevância estratégica da formação de gestores escolares em diferentes realidades do país<sup>5</sup>. A oferta do curso atende redes municipais de educação distribuídas por todas as regiões brasileiras, contemplando desde pequenos municípios rurais até cidades de porte médio com dinâmicas educacionais complexas. Essa diversidade territorial evidencia o compromisso do programa em fortalecer a formação em gestão escolar em contextos distintos, respeitando especificidades locais e promovendo diálogo com os desafios contemporâneos da Educação Básica. Ao alcançar redes situadas em contextos geográficos, socioeconômicos e culturais variados, o programa consolida-se como uma política formativa de grande abrangência e busca gerar impacto, assegurando que diretores escolares de diferentes territórios tenham acesso a processos qualificados de desenvolvimento profissional<sup>6</sup>.

---

Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal de Jataí (UFJ), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPA), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

<sup>5</sup> O curso possui carga horária total de 210 horas, ofertado integralmente em formato on-line, combinando momentos síncronos e atividades assíncronas. Os encontros síncronos, realizados semanalmente com duração de três horas, ocorrem na Plataforma *Google Meet*, já as atividades assíncronas ficam disponibilizada no AVAMEC – Interativo, ambiente que possibilita a integração entre participantes de diferentes regiões do país e o uso de recursos digitais favoráveis à mediação pedagógica.

<sup>6</sup> Cidades vinculadas a oferta PRODITEC/Mentoria UFRGS em 2025/2: Alto Boa Vista (MT), Ampére (PR), Andradina (SP), Arcos (MG), Batatais (SP), Belém (AL), Belo Horizonte (MG), Boa Esperança (ES), Boa Esperança (MG), Boa Vista do Ramos (AM), Barro (CE), Cambará (PR), Capinzal (SC), Capivari (SP), Capoeiras (PE), Canhotinho (PE), Caridade (PI), Caridade do Piauí (PI), Castanheira (MT), Centenário (RS), Centenário (TO), Conceição do Lago-Açu (MA), Coité do Noia (AL), Correntina (BA), Cruzeiro do Oeste (PR), Divinópolis (MG), Firminópolis (AM), Firminópolis (GO), Garuva (SC), General Carneiro (MT), Hidrolândia (CE), Iati (PE), Ipueiras (TO), Itaiópolis (SC), Itacaré (BA), Itaporã (TO), Ivoti (RS), Jandaia do Sul (PR), Landri Sales (PI), Livramento (PB), Machado (MG), Mar Vermelho (AL), Mirador (MA), Nova Lacerda (MT), Nova Petrópolis (RS), Novo São Joaquim (MT), Paquetá (PI), Paquetá do Piauí (PI), Paraty (RJ), Piedade (SP), Poço de José de Moura (PB), Poranga (CE), Presidente Getúlio (SC), Presidente Tancredo Neves (BA), Quipapá (PE), Quixelô (CE), Rialma (GO), Riachão (MA), Rio Crespo (RO), Santa Isabel (SP), Santa Terezinha de Goiás (GO), Santa Terezinha de Itaipu (PR), Santos Dumont (MG), Sarzedo (MG), São Félix do Tocantins (TO), São Joaquim do Monte (PE), São Julião (PI), São Mamede (PB), São Sebastião do Caí (RS), Schroeder (SC), Taipu (RN), Tupirama (TO), Upanema (RN), Vera Cruz (RS), Vicentinópolis (GO) e Visconde do Rio Branco (MG).

Esta estruturação visa garantir um ambiente propício para a troca de experiências e a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem, fundamentais para a eficácia da mentoria no contexto da gestão escolar contemporânea. A colaboração interinstitucional entre a UFRGS e as demais universidades, sublinha o papel estratégico na extensão universitária e na qualificação do capital humano do setor educacional brasileiro.

A composição do conjunto de cursistas, público-alvo da política de formação, evidencia a amplitude e a capilaridade da iniciativa nacional, uma vez que sua participação resulta de um chamamento público do Ministério da Educação dirigido às Secretarias Municipais e Estaduais de Educação de todo o país. Esse processo de indicação institucional conforma um grupo marcado pela diversidade regional, cultural, profissional e organizacional, reunindo diretores escolares e técnicos provenientes de múltiplas redes e contextos socioterritoriais. Esta heterogeneidade configura um componente formativo fundamental: amplia o repertório de experiências compartilhadas, favorece o encontro entre diferentes modos de organização da gestão escolar e sustenta o reconhecimento da pluralidade de desafios, práticas e sentidos que compõem a realidade educacional brasileira.

Em 2025/2, a estrutura curricular foi organizada em dez salas de aprendizagem (Mentoria de Diretores Escolares: Perspectivas Teórico-Metodológicas; A Relação com o Saber e o Aprender Acadêmico, Prático e Relacional; Escola Conectada e a Cidadania Digital; Relações Intra e Interpessoais: Comunicação no Ambiente Escolar; Violências e os Contextos Sociais e Escolares; Projeto Político Pedagógico e Gestão Escolar; Gestão Escolar no processo de Alfabetização e na recomposição de aprendizagens; Educação Integral: Tempos e Espaços na Escola; Gestão Administrativa e Financeira da Escola; e Perfil do Diretor: Liderança e Organização Escolar), equivalentes a disciplinas, cada uma dedicada à discussão de temas centrais na contemporaneidade para a compreensão do contexto da gestão escolar na Educação Básica.

A oferta da UFRGS referente ao semestre 2025/2 apresenta um perfil marcado pela ampla distribuição territorial e pela elevada capilaridade da política nacional de formação. Nesta edição, o curso alcançou 20 Estados da federação, contemplando diferentes regiões e realidades educacionais do país. Ao todo, foram mobilizadas 70 cidades, o que evidencia a extensão do alcance da política e a relevância atribuída pelas redes de ensino ao processo de formação continuada de diretores escolares e técnicos educacionais. Esse movimento resultou na participação de 439 cursistas, configurando um grupo heterogêneo em termos de trajetórias profissionais, contextos socioterritoriais e experiências de gestão (tabela 1). Essa diversidade fortalece o caráter colaborativo da mentoria, amplia a riqueza das trocas pedagógicas e contribui para consolidar a UFRGS como referência na formação qualificada e socialmente comprometida de profissionais da Educação Básica.

**Tabela 1.** Distribuição de cursistas em relação a Unidade Federativa/Municípios.

ESTADO (UF)		QTD. CURSISTAS
Alagoas	AL	17
Amazonas	AM	11
Bahia	BA	34
Ceará	CE	43
Espírito Santo	ES	1
Goiás	GO	18
Maranhão	MA	12
Minas Gerais	MG	42
Mato Grosso	MT	12
Paraíba	PB	14
Pernambuco	PE	36
Piauí	PI	22
Paraná	PR	37
Rio de Janeiro	RJ	12
Rio Grande do Norte	RN	11
Rondônia	RO	3
Rio Grande do Sul	RS	41
Santa Catarina	SC	26
São Paulo	SP	37
Tocantins	TO	10
TOTAL		439

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para assegurar uma execução eficaz, coerente e pedagogicamente articulada das ações formativas, constituiu-se uma equipe composta por profissionais que integram diferentes atribuições, expertises e responsabilidades. Essa configuração revela uma das características centrais da oferta da UFRGS no âmbito do PRODITEC/Mentoria: a constituição de uma equipe executora diversa, formada por sujeitos provenientes de distintos contextos institucionais, trajetórias acadêmicas e experiências profissionais no



campo educacional. A equipe reúne diretores e diretoras de escolas de Educação Básica, estudantes de graduação, mestres e mestrandos, doutores e doutorandos, professoras com larga experiência na Educação Básica, bem como docentes da universidade. Essa composição plural contempla diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino, o que contribui para ampliar a compreensão das demandas formativas e fortalecer a interlocução entre Educação Básica e Educação Superior.

Um dos critérios estruturantes para a seleção e organização dessa equipe fundamenta-se na experiência acumulada no campo da educação, em suas múltiplas dimensões (gestão escolar, processos de ensino-aprendizagem, políticas públicas, formação de professores, pesquisa e extensão universitária). Essa diversidade de saberes e vivências qualifica o desenvolvimento do projeto, garantindo que as ações formativas reflitam a complexidade dos contextos educacionais e respondam às necessidades reais dos profissionais que atuam nas redes de ensino.

A organização dessa equipe busca integrar, de modo sistêmico, as dimensões pedagógicas, administrativas, tecnológicas e formativas do Curso, assegurando tanto o seu funcionamento cotidiano quanto a mediação qualificada entre os diferentes níveis e atores que compõem o processo formativo<sup>7</sup>. Esta estrutura não apenas favorece a coordenação das etapas operacionais do Curso, mas também possibilita a construção de um ambiente colaborativo em que decisões, orientações e acompanhamentos são compartilhados e permanentemente alinhados à finalidade educativa da proposta.

O referencial teórico-metodológico que orienta o curso organiza o processo formativo em uma dinâmica estruturada em três momentos interdependentes (Luiz, 2022; Luiz, 2025). O primeiro momento reúne todos os cursistas em um grande coletivo virtual. Nesse espaço, são apresentados esclarecimentos iniciais e promovidas provocações teóricas que introduzem o tema da sala de aprendizagem. A mediação é realizada pelo professor responsável, que apresenta os conceitos centrais, estimula o pensamento crítico e fomenta uma escuta atenta e participativa. Busca-se, assim, construir uma base comum de compreensão que articule, desde o início, elementos teóricos e práticos do fazer pedagógico.

Na etapa seguinte, os participantes são distribuídos em dez pequenos grupos virtuais, compostos por cerca de vinte cursistas cada, sob a orientação de um educador identificado como Apoio Teórico e Técnico (ATT). Esse ambiente mais restrito favorece a interação entre pares, permitindo a gestão do tempo e das falas, de modo a assegurar a participação de todos. As atividades são conduzidas a partir de reflexões que mobilizam as experiências, narrativas e desafios concretos dos diretores escolares, constituindo um espaço fecundo para a prática da mentoria. Ou seja, de um momento privilegiado de intercâmbio profissional, no qual se articulam saberes oriundos de diferentes regiões e realidades educacionais do país (Luiz, 2022; Luiz, 2025).

Por fim, a terceira etapa retoma o grande grupo, no qual todos os cursistas se reúnem novamente para socializar compreensões, análises e reflexões produzidas nos pequenos grupos. Esse retorno ao coletivo amplia a circulação de ideias, possibilita o diálogo entre

---

<sup>7</sup> A saber: Coordenação Geral, Coordenação Pedagógico, Coordenação Administrativa, Técnicos de Tecnologia da Informação, Professores das Salas de Aprendizagem e Apoios Técnico e Teórico.

diferentes leituras e fortalece a construção de sínteses compartilhadas. Este momento de socialização se materializa como um momento de fechamento formativo, em que o grupo sistematiza aprendizagens, reconhece convergências e tensionamentos e consolida entendimentos comuns que dialogam diretamente com os desafios da gestão escolar (Luiz, 2022; Luiz, 2025).



**Figura 1.** Encontro síncrono do Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares, Turma A de 2025/2, na sala de aprendizagem 1 “Mentoria de Diretores Escolares: Perspectivas Teórico-Metodológicas”.

Fonte: Arquivo pessoal.

A formação continuada emerge, nesse contexto, como um instrumento fundamental para promover a atualização teórico-prática dos diretores escolares, fortalecendo sua capacidade de liderança pedagógica, gestão democrática e tomada de decisões em contextos complexos e desafiadores. Diferente de uma lógica meramente técnica ou burocrática, a formação continuada deve ser compreendida como um processo reflexivo e emancipador, que possibilite aos diretores reconfigurarem suas práticas à luz das demandas sociais, políticas e educacionais contemporâneas.

Ao articular saberes acadêmicos, experiências vividas e o compromisso com a transformação da escola pública, a formação de diretores escolares por meio da mentoria configura-se como um alicerce para práticas de gestão orientadas pela qualidade social da educação. No processo, considerando a experiência na UFRGS, o curso de mentoria tem afirmando-se como uma estratégia formativa robusta, capaz de consolidar espaços colaborativos de aprendizagem que valorizam o diálogo entre pares, a escuta sensível e o compartilhamento de desafios e soluções. Ao promover redes de apoio entre diretores experientes e aqueles em início de trajetória, fortalece-se não apenas o domínio técnico da gestão, mas também o engajamento político-pedagógico dos participantes, favorecendo o desenvolvimento de lideranças mais humanas, éticas e participativas (Lück, 2009; Paro, 2016).

## A MENTORIA NA FORMAÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES: FUNDAMENTOS, SENTIDOS E IMPLICAÇÕES FORMATIVAS

Como indicado anteriormente, este manuscrito se estrutura a partir de uma perspectiva teórica ancorada na pesquisa bibliográfica, que oferece o arcabouço conceitual necessário para compreender a complexidade do fenômeno da mentoria na formação de diretores escolares. Entretanto, a compreensão aqui desenvolvida não se limita às referências teóricas: ela também se sustenta nas observações sistemáticas realizadas pelos autores ao longo do processo de implementação do curso de aperfeiçoamento. Nos referimos a um acompanhamento sistematizado, desenvolvido ao longo de quatro meses, que abrangeu essencialmente toda a primeira oferta do curso pela UFRGS. Esse movimento permitiu articular teoria e prática, ampliando a análise sobre como a mentoria se materializa nos espaços formativos, quais sentidos emergem das interações entre participantes e mentores, e de que maneira os princípios orientadores do PRODITEC ganham concretude no cotidiano do curso.

Autores como Luiz (2025), Paim (2025) e Souza, Beltrami e Santos (2023) contribuem significativamente para a compreensão contemporânea da mentoria ao enfatizarem sua ressignificação como uma metodologia formativa crítica, colaborativa e institucionalizada, afastada de modelos tradicionais de supervisão hierárquica e de controle. Nessa perspectiva, a mentoria deixa de ser concebida como uma relação verticalizada, centrada na transmissão de orientações pontuais, para assumir a forma de uma prática educativa que se fundamenta no diálogo, na construção conjunta de sentidos e na valorização das experiências dos sujeitos envolvidos.

Os autores destacam ainda que a mentoria, enquanto processo formativo, opera na interface entre saberes acadêmicos e saberes da prática, criando condições para que diretores escolares possam refletir sobre seus contextos, tomar decisões pedagógicas mais qualificadas e atuar de modo ético e democrático na gestão educacional. Para além do apoio técnico, trata-se de uma estratégia que fortalece vínculos profissionais, promove a autonomia e fomenta uma cultura de colaboração que repercute diretamente na dinâmica institucional das escolas. Assim, adquirindo centralidade na formação continuada por sua capacidade de articular dimensões pedagógicas, políticas e subjetivas, permitindo que os envolvidos reconstruam suas práticas à luz de um compromisso com a qualidade social da educação.

Ao deslocar o foco da supervisão para a construção coletiva, a mentoria emerge como um dispositivo formativo que potencializa o desenvolvimento de lideranças escolares sensíveis às necessidades dos territórios, engajadas com a democracia interna e orientadas pela justiça educacional. Dessa forma assumindo caráter inovador no país, sendo descrita como experiência “inédita [...] no que diz respeito à sua forma sistematizada e institucional” (Souza.; Beltrami; Santos, 2023, p. 48), concebida a partir de uma estrutura metodológica que envolve seleção, formação, acompanhamento e sistematização de práticas. Essa institucionalização desloca a mentoria de um campo improvisado ou voluntário para uma prática profissional sustentada por diretrizes e fundamentos teóricos consistentes.

Um dos elementos que destacamos na compreensão de mentoria no contexto do

curso é o papel da cultura colaborativa, importante considerar que esta perspectiva de mentoria sustenta-se em relações horizontais e na construção coletiva do conhecimento, descrita como prática em que a aprendizagem ocorre por meio de interações, diálogos e trocas de saberes entre diretores em exercício. Esse movimento rompe com a lógica do gestor solitário e abre espaço para a constituição de redes de apoio profissional, tornando-se um mecanismo de fortalecimento da identidade e da autonomia dos diretores. Em diversos momentos. Fica bastante evidente na realidade brasileira que muitos gestores se encontram imersos em contextos adversos, sentindo-se “sozinhos [...] diante de situações cada vez mais inquietantes, com velhas questões e problemas que ainda não foram resolvidos” (Souza.; Beltrami; Santos, 2023, p. 57).

Esse caráter colaborativo está articulado a uma concepção reflexiva da formação, permite que diretores problematizem suas práticas, revisitem crenças enraizadas e produzam quebras de paradigmas, com visão diferenciada do ensinar e do aprender na gestão, como indicam Luiz, Silva e Baensi (2023). Essa abordagem alinha-se a perspectivas formativas que valorizam a reflexão na e sobre a ação, inspiradas na compreensão de exercício profissional em permanente reelaboração do saber a partir da experiência. Nesse sentido, a mentoria não oferece respostas prontas, mas provoca a formulação de perguntas, a análise de contextos e a construção de hipóteses de ação.

Outro aspecto que destacamos diz respeito ao reconhecimento da diversidade e complexidade do território brasileiro, elemento que estrutura a concepção de mentoria como processo situado. Os estudos destacam que trabalhar com diretores de diferentes estados implica considerar diferentes situações sociais, econômicas, culturais, legislativas e até de fundamentos da educação. Essa diversidade torna impossível qualquer abordagem uniformizadora e exige que a mentoria seja sensível aos territórios, valorizando a leitura crítica da realidade escolar como parte constitutiva do processo formativo. Ao estimular diretores a relatarem suas escolas, territórios e experiências, a mentoria transforma a prática profissional em objeto de estudo e reflexão compartilhada, valorizando aquilo que é singular em cada escola.

Semelhante a Luiz, Silva e Baensi (2023) e a Oliveira, Carvalho e Brito (2020), compreendemos o movimento de formação de gestores a partir do enfrentamento das múltiplas contradições que atravessam o cotidiano escolar, especialmente aquelas relacionadas às desigualdades estruturais, às disputas por projetos educativos e às pressões por resultados que incidem sobre as redes de ensino. Ressaltando que a formação de diretores não pode ser reduzida a um conjunto de competências instrumentais voltadas simplesmente à execução administrativa; ao contrário, exige a compreensão crítica das condições sociopolíticas que configuram o trabalho de gestão, bem como a capacidade de promover processos coletivos de reflexão e ação transformadora no interior das escolas.

Nessa direção, a formação de gestores é concebida como um movimento contínuo, situado e historicamente condicionado, que implica o desenvolvimento de uma postura investigativa e comprometida com a democratização da educação. Ou seja, reconhecendo que o trabalho do diretor envolve lidar com demandas complexas, que vão desde a garantia de condições materiais mínimas até a mediação de conflitos, a articulação com a comunidade e a liderança pedagógica que sustenta o projeto educativo da escola. Assim, o enfrentamento dessas contradições exige uma formação que articule teoria e prática,

fortalecendo a capacidade dos gestores de analisar criticamente seus contextos, planejar coletivamente e intervir de forma mais qualificada nas dinâmicas institucionais.

No plano teórico-político, há uma potencialidade da mentoria como política pública, ao reconstruir criticamente o histórico de discontinuidades nas políticas de formação continuada no Brasil, assinala-se que a mentoria oferece uma possibilidade concreta de institucionalização de processos permanentes de formação, capazes de superar iniciativas fragmentadas e descontínuas. Esse deslocamento aparece quando os textos afirmam que a formação em mentoria deve ser compreendida como processo sem finitude, orientado para o desenvolvimento contínuo e gradual da gestão democrática. Assim, a mentoria deixa de ser vista como curso ou evento para se converter em dinâmica duradoura, que transforma modos de agir, decidir e conviver na escola.

Pressupostos da gestão democrática emerge como eixos transversais e estruturantes nas discussões sobre a formação de diretores, ao promover práticas de escuta atenta, corresponsabilização e análise coletiva das situações reais de trabalho, a mentoria favorece a criação de ambientes institucionais que sustentam, alimentam e aprofundam a democratização das relações escolares. Nesse processo, a gestão deixa de ser compreendida como atribuição individualizada para se configurar como construção coletiva, na qual diferentes sujeitos (professores, estudantes, equipes técnicas e comunidade) participam da definição dos rumos pedagógicos e organizacionais da escola.

Na mesma linha de Hypolito, Silva e Garcia (2025); e Paim (2025); acreditamos que a consolidação da gestão democrática não se efetiva por meio de rupturas imediatas, mas se materializa em mudanças graduais, contínuas e acumulativas, produzidas por conquistas cotidianas e pela sedimentação de práticas participativas. Falamos aqui de um processo que exige diálogo, negociação de sentidos e fortalecimento de vínculos institucionais, elementos que ganham centralidade na mentoria. Ao criar espaços de reflexão compartilhada, de elaboração conjunta de estratégias e de problematização das relações de poder presentes no cotidiano escolar, a mentoria contribui para que diretores desenvolvam competências políticas e pedagógicas alinhadas aos princípios democráticos.

Além disso, a mentoria permite tensionar estruturas institucionais muitas vezes marcadas pela burocratização, pela hierarquização de decisões e pela fragmentação das ações pedagógicas. Ao incentivar a escuta qualificada e o reconhecimento das múltiplas vozes que compõem a escola, abre-se a possibilidade de reconfigurar práticas de gestão, tornando-as mais horizontais, dialógicas e sensíveis às demandas reais da comunidade. Desse modo, consolida-se como uma experiência formativa que não apenas orienta o fazer cotidiano, mas contribui para a construção de um projeto escolar comprometido com a justiça social, a participação efetiva e a democratização do acesso ao conhecimento.

Existe ainda um ponto particularmente pujante na perspectiva de mentoria presente no curso, diretamente alinhado à articulação entre subjetividade e profissionalidade, ao afirmar que a mentoria configura-se também como espaço de constituição do sujeito-diretor. Essa compreensão desloca a formação do campo estritamente técnico-operacional para um território mais amplo, no qual dimensões afetivas, identitárias e éticas tornam-se constitutivas do processo formativo. A mentoria, ao mobilizar narrativas, experiências e trajetórias, possibilita que diretores revisitem sua própria história profissional,



identifiquem marcas formativas e reelaborem sentidos atribuídos ao trabalho de gestão.

Esse movimento de elaboração narrativa favorece a emergência de processos autorreflexivos que permitem não apenas reconhecer fragilidades, incertezas e tensões vividas no cotidiano escolar, mas também potencializar competências, reafirmar valores e fortalecer identidades profissionais. Uma prática que legitima a complexidade do trabalho de direção, mostrando que a eficácia da gestão não se reduz à aplicação de técnicas, mas envolve a constituição de um sujeito capaz de analisar criticamente os contextos, tomar decisões eticamente orientadas e manter coerência entre princípios, ações e finalidades educativas.

Assim, a mentoria amplia horizontes de formação ao promover a integração entre o que diretores sentem, pensam e fazem. A abertura para a expressão de subjetividades (muitas vezes silenciadas em modelos tradicionais de formação) contribui para a construção de um ambiente de confiança e acolhimento, no qual o compartilhamento de vulnerabilidades deixa de ser visto como fraqueza e passa a constituir-se em elemento fundamental do desenvolvimento profissional. Assim, a mentoria consolida-se como dispositivo que fortalece o sujeito-diretor em sua inteireza, aprofundando a compreensão de si, qualificando seu modo de atuar e reafirmando o compromisso ético-político que sustenta sua presença na escola.

A assimilação do conceito de mentoria no âmbito do PRODITEC demanda uma leitura que ultrapassa interpretações instrumentais ou meramente procedimentais, frequentemente associadas a modelos empresariais de acompanhamento e desempenho, como indicamos anteriormente. No contexto da formação de diretores escolares, a mentoria assume uma feição crítica, ancorada na compreensão de que os processos educativos são atravessados por disputas de sentidos, tensões institucionais e contradições próprias da escola pública brasileira. Assim, longe de operar como dispositivo de ajuste ou adaptação dos sujeitos a lógicas externas, a mentoria é concebida como espaço de problematização das condições reais de trabalho, das políticas que regulam a gestão e das dinâmicas que configuram o cotidiano escolar.

Essa perspectiva confere à mentoria uma dimensão dialética, pois a formação se organiza no entrelaçamento de opostos: teoria e prática, experiência e reflexão, singularidade e coletivo, permanência e mudança. Nos encontros formativos (tanto no grande grupo quanto nos pequenos grupos) emergem as contradições vividas pelos diretores em seus territórios, que se tornam matéria viva para o pensamento crítico. O curso não busca suprimir essas contradições, mas reconhecê-las como motores do processo formativo. A partir delas, os cursistas são convidados a compreender as condições históricas, políticas e sociais que moldam suas práticas, ao mesmo tempo em que elaboram alternativas possíveis para transformá-las. A formação, portanto, não se limita a prescrever soluções; ela incentiva a análise situada, o confronto de perspectivas e a criação de sínteses provisórias que respeitam a complexidade da gestão escolar.

Desse modo, a mentoria no PRODITEC afirma-se como uma prática formativa que articula autonomia profissional, compromisso público e ação coletiva. Seu caráter dialético manifesta-se no reconhecimento de que formar diretores não é um processo linear, mas um movimento contínuo de aproximação, distanciamento e reelaboração. Ao estimular a consciência crítica e a capacidade de leitura da realidade, o curso fortalece



diretores como sujeitos históricos capazes de questionar, resistir, negociar e propor caminhos para a construção de uma educação pública comprometida com justiça social, democracia e humanização.

Apesar do crescente interesse por práticas colaborativas de formação, ainda são escassas as pesquisas que abordam a mentoria no campo educacional a partir de uma perspectiva crítica e situada. Estudos recentes, como os de Luiz, Silva e Baensi (2023) e Paim (2025), evidenciam em seus estudos essa lacuna, apontando que grande parte das referências disponíveis deriva de modelos empresariais ou de abordagens tecnicistas de acompanhamento profissional. A compreensão da mentoria como prática dialética, vinculada às contradições da gestão escolar e às disputas de sentido presentes nas políticas públicas, ainda constitui um território em construção, exigindo investigações que aprofundem suas dimensões formativas, ético-políticas e institucionais.

Apesar de seu potencial formativo, a perspectiva metodológica da mentoria apresenta limites que precisam ser considerados no campo educacional brasileiro. Pesquisas como a de Souza e colaboradores (2018) e os escritos de Libâneo (2012) evidenciam que processos formativos podem ser capturados por racionalidades tecnicistas e modelos gerenciais, reduzindo a complexidade do trabalho escolar e esvaziando a dimensão ética, reflexiva e política das práticas de acompanhamento profissional. Zuin e Melo (2021) enfatizam que relações formativas assimétricas, quando não problematizadas, tendem a reproduzir hierarquias e limitar a construção de espaços dialógicos capazes de fortalecer a autonomia dos sujeitos. Soma-se a isso a crítica de Arroyo (2013), que aponta o risco da desconsideração das diferenças culturais e socioterritoriais quando modelos de formação são aplicados de forma descontextualizada, comprometendo a pertinência e a potência transformadora da mentoria.

As análises de Flach e Lima (2023), bem como as de Paro (2009), evidenciam que, quando políticas educacionais não são sustentadas por continuidade, institucionalização e financiamento adequado, práticas formativas como a mentoria tendem a se fragilizar, assumindo um caráter episódico e pouco articulado ao cotidiano das escolas. Esses autores mostram que iniciativas pontuais, desconectadas de projetos mais amplos de valorização dos profissionais da educação, frequentemente resultam em ações que recaem sobre o indivíduo, responsabilizando-o pelos resultados da escola sem considerar os condicionantes estruturais que moldam o trabalho educativo. Nessas circunstâncias, a mentoria corre o risco de ser apropriada por lógicas gerencialistas, funcionando como dispositivo de controle ou de acompanhamento técnico prescritivo, e não como espaço de desenvolvimento profissional crítico, colaborativo e reflexivo.

Ampliar a compreensão dessas tensões torna-se essencial para consolidar práticas de mentoria alinhadas à complexidade da gestão escolar, às demandas concretas das redes de ensino e aos princípios que fundamentam uma formação comprometida com a qualidade social da educação. Este compromisso implica reconhecer a mentoria como uma construção coletiva, situada e socialmente referenciada, que não pode ser reduzida a ações pontuais ou a dispositivos técnicos desarticulados das condições reais de trabalho e dos desafios estruturais que atravessam a escola pública brasileira. Assim, reafirma-se a necessidade de políticas contínuas, articuladas e sustentáveis, capazes de assegurar condições materiais, institucionais e simbólicas para que a mentoria se desenvolva de

forma efetiva. Somente mediante esse enraizamento político-formativo é possível transformar a mentoria em um dispositivo que promova aprendizagem, autonomia e fortalecimento da gestão escolar.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este manuscrito se apresenta como um primeiro movimento de aproximação na temática da mentoria, tal como concebida no âmbito do PRODITEC e vivenciada na experiência formativa da UFRGS, consolida-se como uma prática e uma política com potencial significativo para reconfigurar os modos de compreender, organizar e exercer a gestão escolar no Brasil contemporâneo. Ao integrar fundamentos teóricos, dispositivos metodológicos e vivências formativas estruturadas, a mentoria afirma-se como um campo emergente no debate sobre a profissionalização da gestão educacional, ao mesmo tempo em que responde às demandas históricas de valorização, reconhecimento e qualificação do trabalho diretivo nas redes públicas de ensino.

A mentoria enquanto perspectiva teórica e metodológica, quando institucionalizada como política de formação continuada, rompe com a tradição de programas fragmentados e descontínuos, que historicamente marcaram as iniciativas de desenvolvimento profissional no país. O PRODITEC, ao articular diretrizes nacionais, apoio técnico-pedagógico e acompanhamento sistemático, cria condições estruturais que possibilitam o aprofundamento de práticas reflexivas e colaborativas, capazes de gerar aprendizagens duradouras e transformações no modo como os gestores interpretam e enfrentam os desafios cotidianos da escola pública. Dessa perspectiva, a oferta do curso de aperfeiçoamento não se reduz a encontros ocasionais ou aconselhamentos informais, mas requer intencionalidade formativa, planejamento pedagógico, mediação qualificada e compromisso institucional com o desenvolvimento de lideranças escolares.

No processo de análise, ficou evidente que a configuração metodológica adotada (com alternância entre grande grupo, pequenos grupos e devolutivas coletivas) constitui uma engrenagem formativa que potencializa a emergência de leituras mais complexas e situadas dos contextos escolares. A combinação entre exposições teóricas, diálogo entre pares e elaboração de sínteses coletivas permitiu que diretores e técnicos desenvolvessem competências analíticas e reflexivas, compreendendo que a gestão educacional envolve tensões estruturais, disputas políticas, dilemas éticos e desafios pedagógicos que não podem ser reduzidos a instrumentos técnicos ou procedimentos administrativos. Nesse sentido, a mentoria contribuiu para deslocar os cursistas de uma postura de execução burocrática para uma atitude investigativa, comprometida com a compreensão crítica das realidades escolares e com a produção de alternativas coletivas de ação.

Observou-se também que a diversidade dos participantes (expressa nas diferentes redes, territórios, trajetórias e experiências), incorpora um papel decisivo na riqueza das aprendizagens produzidas. A heterogeneidade não apenas ampliou o repertório de situações trazidas à reflexão, como também permitiu problematizar desigualdades estruturais que atravessam a educação brasileira. Os debates promovidos no interior do curso evidenciam não apenas desafios particulares, mas compartilham tensões comuns

relacionadas à precarização das condições de trabalho, à sobrecarga administrativa e às pressões externas por desempenho. A mentoria, nesse sentido, constituiu-se como espaço capaz de legitimar essas experiências, promover empatia profissional e favorecer a construção de redes de solidariedade e colaboração que extrapolam a lógica individualizante frequentemente presente em modelos tradicionais de formação.

Do ponto de vista teórico-político, a experiência reafirma que a mentoria não pode ser compreendida de modo alheio à defesa da gestão democrática da educação. Ao proporcionar espaços de escuta qualificada, diálogo horizontal e análise conjunta das condições institucionais, a mentoria fortalece a compreensão da escola como território público de construção coletiva, e não como unidade de gestão submetida exclusivamente a demandas externas de eficiência ou *accountability*. Ao contrário das abordagens gerencialistas, que tendem a responsabilizar individualmente o diretor pelos resultados escolares, a mentoria evidencia que a gestão é um trabalho essencialmente relacional, atravessado por múltiplos sujeitos, e que somente se qualifica quando sustentado pela corresponsabilização e pela participação efetiva da comunidade escolar. Nesse horizonte, a formação dos diretores adquire sentido político e ético, ao reafirmar que liderar processos educativos implica produzir condições democráticas de convivência, diálogo e elaboração de projetos pedagógicos coletivos.

Outro aspecto central diz respeito à articulação entre subjetividade e profissionalidade na constituição do sujeito-diretor. A experiência formativa da UFRGS evidenciou que a mentoria não se limita a fornecer instrumentos de gestão, mas mobiliza dimensões afetivas, identitárias e éticas que configuram a forma como cada gestor se posiciona diante das demandas da escola. A elaboração das narrativas, o compartilhamento de experiências e o reconhecimento das vulnerabilidades profissionais constituíram-se como momentos formativos decisivos, nos quais diretores puderam ressignificar conflitos, problematizar crenças e ampliar sua compreensão sobre o próprio trabalho. Esse processo demonstra que a formação de gestores não ocorre apenas no domínio cognitivo, mas atravessa o plano da constituição do sujeito, exigindo políticas que legitimem a complexidade humana intrínseca à função diretiva.

As reflexões produzidas apontam para a necessidade de continuidade e expansão da mentoria como política de Estado. A experiência da UFRGS, descrita e analisada neste estudo, revela que a institucionalização da mentoria no PRODITEC constitui passo importante na consolidação de uma cultura nacional de formação que valorize o diálogo, a autonomia e a construção coletiva de conhecimento. Entretanto, também evidencia que a sustentabilidade desse processo depende da manutenção de investimentos, da qualificação permanente dos formadores, do fortalecimento das redes de apoio e da criação de condições de trabalho que permitam aos diretores exercerem seu papel de forma plena. A mentoria, enquanto prática formativa crítica, tem potencial para contribuir decisivamente para a construção de escolas comprometidas com a democracia, a justiça social e a qualidade social da educação, desde que respaldada por políticas contínuas, coerentes e socialmente referenciadas.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BECA, C. E.; BOERR, I. Políticas de indução para professores iniciantes: a experiência chilena e os desafios para América Latina. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-23, jan./dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 481, de 15 de maio de 2024. Institui o Programa de Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação (PRODITEC). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 maio 2024. GARCIA, R. C.;

FLACH, S. de. F.; LIMA, M. F. (Indi)gestão democrática e (de)formação de gestores escolares por agentes privados. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, n. 1, e124331, 2023.

FRANZOI, M. A. H. **Tecendo histórias de uma odisseia: do desenvolvimento de uma plataforma às experiências de mentoria virtual vivenciadas por estudantes de enfermagem**. 2020. 330 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Departamento de Enfermagem, Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

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

HYPOLITO, A. M.; SILVA, S.; GARCIA, B. A formação de gestores escolares no Rio Grande do Sul: Trabalho Docente, Gerencialismo e Performatividade. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 41, n. 1, 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2012.

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

LUIZ, M. C. (Org.). **Percursos formativos e diretrizes para a formação em mentoria de diretores escolares**. São Carlos: APOIO UFSCar, 2025.

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

LUIZ, M. C.; SILVA, A. L. C. da.; BARBOSA, M. C. R. O. Mentoria na prática: uma perspectiva de formação de diretores no Brasil. **Cadernos da Pedagogia**, v. 17, n. 37, p. 33-47, 2023.

LUIZ, M. C.; SILVA, C. P. da.; BAENSI, A. V. Possibilidades teóricas na mentoria de diretores escolares. **Cadernos da Pedagogia**, v. 17, n. 37, p. 20-32, 2023.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador, BA: SEC: IAT, 2022.

OLIVEIRA, A. C. P. de.; CARVALHO, C. P. de.; BRITO, M. M. A. de. Gestão escolar: um olhar sobre a formação inicial dos diretores das escolas públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 2, p. 473-495, 2020.

PAIM, M. M. W. Mentoria na formação de professores: Identidade e desenvolvimento profissional. **Revista Contexto & Educação**, v. 40, n. 122, p. e16684, 2025.

PARO, V. H. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 453-467, 2009.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2016.

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

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. dos.; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-59.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVEIRA, L. M. C. da. *et al.* Mentoria em contexto. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, p. e129, 2021.

SOUZA, A. C.; BELTRAMI, V. A.; SANTOS, V. Formação de mentoria de diretores: concepção, seleção e aplicabilidade. **Cadernos da Pedagogia**, v. 17, n. 37, p. 48-60, 2023.

SOUZA, A. R. de. *et al.* Racionalidade técnica versus reflexividade: um confronto paradigmático na formação docente. **Cadernos da Fucamp**, v.17, n.29, p.25-35, 2018.

ZUIN, A. Á. S.; MELLO, R. R. de. Por uma pedagogia da esperança e da autonomia na era da cultura digital. **Pro-Posições**, v. 32, p. e20210110, 2021.