



MENTORIA DE DIRETORES DE ESCOLA: ORIENTAÇÕES PRÁTICAS

Maria Cecília Luiz (org.)

MENTORIA
DE DIRETORES DE ESCOLA:
ORIENTAÇÕES PRÁTICAS

MENTORIA
DE DIRETORES DE ESCOLA:
ORIENTAÇÕES PRÁTICAS

Maria Cecília Luiz (org.)

São Carlos, 2022

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Maria Cecília Luiz [Org.]

Mentoria de diretores de escola: orientações práticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 187p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-837-1 [Impresso]
978-65-5869-849-4 [Digital]**

DOI: 10.57195/9786558698494

1. Mentoria. 2. Educação. 3. Escola. I. Título.

CDD – 370

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão Linguística: Marina Gimenez Parra e Vanessa Aparecida de Oliveira

Editoração Eletrônica: Jéssica Veloso Morito

Identidade Visual e Capa: Jéssica Veloso Morito

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

Prefácio	07
Apresentação	11
1. Mentoria de diretores: escuta ativa e a cultura colaborativa.....	17
2. Bases técnicas e teóricas na mentoria de diretores	39
3. Saberes dos diretores e a cultura colaborativa	65
4. Comunicação e as relações interpessoais.....	79
5. As figuras do aprender de diretores e a Escola-Outra	99
6. Projeto Político Pedagógico e a mentoria de diretores.....	117
7. Liderança do diretor de escola.....	135
8. Gestão financeira e a infraestrutura da escola	145
9. Avaliação Educacional e a Gestão escolar	159
10. Violências escolares e sociais: o desafio das relações cotidianas.....	173
Biografia dos autores	185

PREFÁCIO

O livro que agora se apresenta reflete a continuidade e o aprofundamento de uma linha de trabalho que Maria Cecília Luiz e sua equipa vêm desenvolvendo em torno da formação dos diretores escolares. Assim, são já duas as obras publicadas sobre a formação de diretores, nas quais assume centralidade a problemática da mentoria, tal como os seus títulos indicam: **Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil** (2021) e **Mentoria e diretores de escolas: orientações práticas** (2022), ambas publicando o trabalho da Universidade Federal de São Carlos, no estado de São Paulo.

Merece destaque a forma original e pertinente como a problemática da mentoria é abordada, uma vez que, em ambas as obras, esta não surge de modo autónomo, mas, sim, sempre em intersecção com outras problemáticas de idêntica importância para a formação inicial e contínua dos atores da organização escolar.

De modo particular, na presente obra, surgem outras problemáticas associadas à mentoria, tais como: cultura colaborativa, comunicação, projeto político-pedagógico, liderança, gestão financeira, avaliação educacional e violências várias em contexto escolar.

Problemáticas essas de uma grande complexidade, revelando a especificidade da escola enquanto organização, e o seu conhecimento e interpelação podem constituir-se em contributos e desafios para todos aqueles profissionais da educação que almejam uma conceção democrática de escola pública.

As problemáticas emanam então de uma forma enquadrada em salas de aprendizagem, em relação às quais se pretende uma dupla abordagem. Por um lado, a sua inscrição, ainda que breve, em perspectivas teóricas e, por outro lado, a apresentação de um conjunto de pistas para a ação (processos, métodos e técnicas de trabalho), no âmbito de cada uma das problemáticas, de modo a apoiar o exercício da gestão da escola. Esboça-se, assim, um eventual quadro de dialética entre teoria/prática.

Não obstante o contributo subjacente a esta abordagem, extravasamos a própria obra e, nesse âmbito, não pudemos deixar de prestar atenção ao seu contexto de origem: o programa de formação Mentoria de Diretores Escolares, desenvolvido em 2022, programa esse desenvolvido na sequência de um anterior, o projeto Mentoria e Cooperação em Gestão Escolar: Gestor Mentor, desenvolvido em 2021, promovido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Assim, no quadro do referido programa, consideramos que aos seus responsáveis e formadores são colocados desafios, até para se continuar a (re)pensar a formação contínua dos atores escolares. Desde logo, exige-se-lhes que se constituam em vigilantes críticos relativamente aos dois caminhos que esta formação pode tomar: ou esta formação se constitui numa oportunidade de confronto com uma visão mais global, consignando a gestão da escola ao campo político da educação escolar, ou, pelo contrário, se se trata de uma formação despolitizada, insularizada numa perspectiva técnica da gestão das escolas.

De modo mais específico, o quadro da primeira perspectiva mencionada, mais reflexiva, assume particular destaque se a formação fomenta a capacidade de análise crítica das possibilidades e limites de uma abordagem de natureza mais processual e técnica. Proporcionar esta análise crítica significa romper com uma suposta neutralidade política-ideológica que não tem qualquer respaldo em contributos do pensamento educacional crítico e a que os processos, métodos e técnicas de gestão não são alheios.

Ainda, a pretexto desta obra e do seu contexto de origem, outras questões se me colocam e, na minha ótica, merecem ser objeto de reflexão. Desde logo, registo uma estranheza quanto ao facto de esta formação ser realizada fora do contexto académico.

Será de questionar se a universidade não apresenta, nos contextos brasileiro e internacional, um património nesse domínio, sendo possível aliar a investigação e a ação, com contributos para uma formação de carácter reflexivo relativamente à gestão da escola pública.

Para além desta interrogação relativa a uma eventual sobreposição entre os cursos levados a cabo pela universidade e este programa de formação, parece também estar-lhe subjacente uma conceção parcelar e fragmentada da formação dos atores escolares, nomeadamente dos diretores de escolas. Afigura-se-nos, desse modo, ser uma formação não inscrita em processos prolongados e sólidos do ponto de vista teórico e empírico, de modo a tornar a formação contínua aprofundada e sustentável.

Num exercício de análise crítica sobre esta oportunidade de formação, penso que não nos podemos furtar a estas questões. Inevitavelmente, as respostas dadas por diferentes protagonistas suscitarão novos debates, trazendo para o cerne da discussão visões e interesses divergentes, a que será necessário continuar a responder com um amplo debate e negociação, estes apenas possíveis numa sociedade democrática, a que não são alheios os esforços da escola, nomeadamente da sua gestão, para a sua concretização.

É justamente este potencial da escola que não podemos perder e ao qual a formação deve continuar a dar um significativo contributo.

Braga, abril de 2022
Fernanda Martins



APRESENTAÇÃO

Este livro faz parte do material pedagógico do **Curso de aperfeiçoamento em mentoria de diretores escolares**, com o intuito de atender às demandas da gestão escolar em seus diversos contextos e de efetivar a mentoria de diretores por meio de trocas de experiências, vivências e aprendizados entre pares, na perspectiva de ser um espaço de acolhimento e de respeito, sempre priorizando os interesses coletivos.

Pesquisadores, docentes e discentes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) se reuniram com diretores e representantes de secretarias estaduais de dez estados brasileiros para constituir uma proposta metodológica para a mentoria de diretores e estabelecer suas bases teóricas e práticas, isto é, abordagens que acolham as diversidades, rompam com preconceitos, oportunizem o reconhecimento e aceitação do outro no ambiente de dentro e de fora da escola; uma perspectiva que, na visão desses estudiosos, deve ser fomentada por todos os profissionais da educação.

Esta formação está baseada em referenciais teóricos, como: gestão democrática; respeito à diversidade de pessoas e ações; apreciação de aspectos organizacionais como a liderança, a administração pedagógica e financeira; valorização do desejo e do sentido atribuído à vida e de como se pode perceber os desafios; dando ênfase aos processos formativos, decorrentes destes embasamentos. Além desses pressupostos, os princípios metodológicos estão fundamentados em uma cultura colaborativa; a busca pela escuta ativa; a relação com os saberes (relacionando com as figuras do aprender de diretores); o aprender a ser; o saber como objeto de trabalho escolar; e, a formação de si e do outro.

A mentoria de diretores é um processo interativo e dinâmico entre dois ou mais diretores escolares, com sujeitos que entendem que ser diretor não é uma habilidade intrínseca, isto é, reconhecem que na escola, não basta apenas ser um diretor didático, pedagógico que sabe se relacionar; ser diretor deve ser algo construído em um sistema formativo com especificidades

que os auxiliem diariamente em suas tarefas práticas. É essencial qualificar e habilitar o percurso profissional do diretor, pois existe uma grande diversidade de situações de acordo com cada escola em diferentes tempos e/ou estágios em suas carreiras.

Sabe-se que apesar de ser um processo comum a todos os diretores de escola, cada sujeito vivencia situações diferentes. Neste sentido, os saberes sobre como administrar uma instituição escolar são importantes, em particular, quando se requer do diretor habilidades complexas com capacidade de adaptações e novas dinâmicas de trabalho dia após dia.

Acredita-se que um processo formativo de um diretor ocorre ao longo de sua vida, e a constituição de sua trajetória pessoal e/ou profissional se faz através de experiências potencialmente formativas, um construto enorme de saberes. Essa relação com o saber é um processo contínuo (CHARLOT, 2000), que se inicia na docência e na formação inicial (em uma graduação em licenciatura) e se perpetua por todo tempo na carreira, durante os relacionamentos e experiências com outros profissionais.

Foi refletindo sobre tais questões, que a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC) tem oferecido, em ambiente virtual de aprendizagem, um curso de aperfeiçoamento em mentoria de diretores escolares. A ideia é fomentar, em cada estado federativo, a possibilidade de implementar, de forma institucionalizada, a formação continuada denominado “mentoria de diretores escolares”, com vistas a propiciar a constante colaboração entre pares; contribuir para benfeitorias nas práticas da gestão escolar; da reestruturação de ações e de soluções de adversidades que ocorrem no exercício da função ou cargo, com objetivo de atender a principal função da escola: melhoria no processo e no desenvolvimento do ensino e aprendizagem de alunos.

A finalidade deste livro é proporcionar um material didático sistematizado para orientar práticas e experiências na escola, além de ajudar na efetivação das três etapas importantes para a realização da mentoria de diretores: preparação, implementação e avaliação de todo processo.

As seções que compõem esta publicação trazem como base de estudos contribuições relevantes tanto do ponto de vista teórico quanto do prático. Lembrando que os aportes teóricos e práticos explicitados podem ser modificados ou adaptados para subsidiar novas propostas ou perspectivas para a mentoria de diretores, conforme o estado ou município brasileiro.

O livro apresenta dez salas de aprendizagens:

Na Sala de aprendizagem 1, intitulada “Mentoria de diretores: escuta ativa e a cultura colaborativa”, de autoria de Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, Profa. Ma. Aline Cristina de Souza e Profa. Ma. Rita de Cássia Rosa da Silva, traz a definição e metodologia da mentoria de diretores; dicas de como fazer a seleção e formação de diretores mentores e mentorados; explicação do conceito de escuta Ativa e cultura colaborativa.

Na Sala de aprendizagem 2, intitulada “Bases técnicas e teóricas na mentoria de diretores”, de autoria de Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, Profa. Ma. Caroline Miranda Palmieri da Silva e Profa. Ma. Maria Carolina Rosa Orlando Barbosa, apresenta-se como aprender com as trocas inspiradoras de diferentes profissionais; como realizar as narrativas pessoais e profissionais; trabalhar com um registro documental reflexivo e compreender a importância de um feedback escrito.

Na Sala de aprendizagem 3, intitulada “Saberes dos diretores e a cultura colaborativa”, de autoria do Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva, apresenta a importância do desejo de saber e da produção de sentido, além da distinção do que seja informações, saberes e conhecimentos na perspectiva de Charlot (2000).

Na Sala de aprendizagem 4, intitulada “Comunicação e as relações interpessoais”, de autoria da Profa. Ma. Cristina Danielle Pinto Lobato e Profa. Ma. Marcela Luiz Correa da Silva, conceitua a escuta ativa nas relações existentes dentro e fora da escola, além de propiciar ferramentas de diálogos em conversas difíceis, aprendizagem das bases do feedback oral, segundo a comunicação não violenta.

Na Sala de aprendizagem 5, intitulada “As figuras do aprender de diretores e a Escola-Outra” de autoria do Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva, apresenta o Projeto da Escola-Outra, trazendo a compreensão da relação com o saber e a produção de

sentidos de duas escolas municipais paulista (Ensino Fundamental e Educação Infantil).

Na Sala de aprendizagem 6, intitulada “Projeto Político Pedagógico e a mentoria de diretores”, de autoria da Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, Profa. Dra. Alba Valéria Baensi e Profa. Ma. Renata Pierini Ramos, aborda as etapas do Projeto Político Pedagógico na mentoria de diretores, com: diagnóstico da escola e feedback escrito; levantamento dos desafios e hipóteses de soluções.

Na Sala de aprendizagem 7, intitulada “Liderança do diretor de escola”, de autoria da Profa. Dra. Camila Perez da Silva e do Prof. Me. Ricardo Gavioli de Oliveira, retrata as habilidades profissionais do líder e incentiva o diretor ao trabalho colaborativo com participação coletiva. Conceitua a diferença de liderança educacional compartilhada e distribuída, traz a visão estratégica e atuação integrada do gerenciamento de riscos e da gestão de contingências.

Na Sala de aprendizagem 8, intitulada “Gestão financeira e a infraestrutura da escola, de autoria da Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, Prof. Dr. Anderson Severiano Gomes e Profa. Dra. Rafaela Marchetti, delinea os conhecimentos sobre recursos públicos disponíveis e a autonomia para desenvolver trabalhos colaborativos e participativos. Apresenta a importância do diagnóstico dos problemas de infraestruturas física e pedagógica.

Na Sala de aprendizagem 9, intitulada “Avaliação Educacional e a Gestão escolar”, de autoria da Profa. Dra. Maria Cecília Luiz e a Profa. Dra. Ana Lúcia Calbaiser da Silva, considera três modalidades para a avaliação do ponto de vista da gestão escolar: avaliação do ensino e aprendizagem; avaliação institucional e avaliação externa. Define avaliação como processo contínuo, cumulativo e sistemático, tendo caráter diagnóstico e prognóstico.

Na Sala de aprendizagem 10, intitulada “Violências escolares e sociais: o desafio das relações cotidianas”, de autoria da Profa. Ma. Jéssica Veloso Morito e Profa. Ma. Alexandra Gonçalves Zago, acredita que a compreensão dos tipos de violências dentro da escola e fora dela traz uma melhor convivência escolar.

Acredita que essa compreensão ajuda a diminuir o processo de invisibilização de conflitos e violências na escola.

Estou imensamente feliz com o resultado deste trabalho pedagógico que deverá propiciar novos resultados ao serem levados à prática, mas com o mesmo objetivo: constituir uma escola com qualidade de ensino e aprendizagem, acolhedora a todos, em todas as diversidades e com uma gestão embasada em perspectivas democráticas. Este é o sonho que não queremos sonhar sozinhos!

Boa leitura!

Verão de 2022
Profa. Dra. Maria Cecília Luiz

1

MENTORIA DE DIRETORES: ESCUTA ATIVA E A CULTURA COLABORATIVA

Maria Cecília Luiz
Rita de Cassia Rosa da Silva
Aline Cristina de Souza

EMENTA: Definição e metodologia da mentoria de diretores. Seleção e formação de diretores. Desenvolvimento da cultura colaborativa. Atenção às diferenças. Escuta Ativa.

OBJETIVOS GERAIS

- Conceituar a mentoria de diretores e praticar a metodologia.
- Compreender a importância da seleção e formação de diretores.
- Aprender e praticar a cultura colaborativa.
- Exercer a escuta ativa.

1. MENTORIA DE DIRETORES: METODOLOGIA E DEFINIÇÃO

Não há hoje, no Brasil, um programa ou uma rede que fomenta, de maneira institucionalizada, a troca de experiências, aprendizados e práticas inspiradoras entre diretores de escola. Dados do questionário do diretor da Prova Brasil, do ano de 2017, revelam que 93,83% dos gestores escolares trocam informações

entre si. Isso revela que a ausência não é com relação às trocas, mas, sim, quanto aos espaços institucionalizados.

No país é quase inexistente a bibliografia sobre mentoria de diretores de escola, visto que, geralmente, se encontram referenciais e propostas com foco para mentoria de professores, principalmente para os iniciantes. Recentemente, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a matriz nacional comum de competências do diretor escolar, e o fato de não ter havido um documento, anteriormente, por vezes, obstaculizou as Secretarias de Educação em acompanhar o desempenho do gestor ao longo da carreira, ou mesmo, em sua atuação no cargo ou função.

Este cenário dificulta um diagnóstico de pontos para melhoria e busca por intervenções formativas eficientes, culminando na ausência de um fluxo de atividades e rotinas, o que também se intensifica pelo elevado número de diretores, no Brasil, com contratos temporários, com sobrecarga e sobreposição de funções administrativas, pedagógicas e financeiras.

Diante do exposto, desde o final de 2020, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em parceria com a Coordenação Geral de Formação de Gestores e Técnicos da Educação Básica da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (CGFORG/DICAP/SEB/MEC), desenvolve um projeto-piloto de mentoria de diretores com participação de dez estados federativos, totalmente *online*.

Cada Secretaria Estadual de Educação elegeu seus representantes e selecionou os 15 diretores participantes de seu estado, conforme alguns critérios estabelecidos pelo projeto¹. O projeto-piloto teve o total de 16 representantes de Secretarias Estaduais de Educação e 150 diretores escolares.

Esse projeto teve dois grandes objetivos: elaborar e desenvolver uma metodologia única com capacidade de respeitar as realidades e diferenças de cada Secretaria de Educação das regiões brasileiras; e, incentivar cada Secretaria, doravante este piloto, a criar a própria formação continuada de mentoria de diretores presencial e/ou virtual.

¹ Retoma-se esta questão na parte sobre seleção dos diretores.

O objetivo de desenvolver uma metodologia de mentoria de diretores, em conjunto com os educadores participantes, deu ênfase em processos, em ações como:

1. ouvir e respeitar os outros;
2. compreender perspectivas e alternativas de cada um;
3. desafiar e questionar; negociar pontos de vista; e
4. manter a coesão de sujeitos e grupos como um todo.

Durante o processo, também houve uma formação continuada com diversos conhecimentos sobre o cotidiano da profissão de diretor de escola, com foco na cultura colaborativa e na preocupação de ter um sentido diferenciado para a gestão escolar.

A mentoria de diretores proposta para as escolas brasileiras está baseada na **MENTORIA TRANSFORMADORA**, isto é, um paradigma que busca propiciar ações conjuntas entre diretores, com finalidade de inovação educacional.

O forte são as trocas de ideias, sentimentos, informações e impressões entre diretores, mas com entendimento de que todos os envolvidos com a escola devem ser incluídos, e as decisões devem ser pautadas, integralmente, no que for melhor para o contexto escolar.

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

O apoio a novos diretores escolares é fundamental para a melhoria da escola principalmente pelo papel socializador da própria educação, pois nada se aprende sozinho e, tampouco, o conhecimento deve ser limitado.

García-Garduño, Slater e López-Gorosave (2011) afirmam que a maioria dos gestores enfrenta desafios parecidos. Por isso, entende-se que ao se fomentar espaços sistematizados para que as trocas de experiências ocorram, configura-se um espaço que se

atrela ao real sentido do aprender: construir o saber conjuntamente.

Ao refletir-se sobre estas questões, elaborou-se uma metodologia nacional de mentoria de diretores com base em três contextos: **preparação**, **implementação** e **verificação dos resultados**.



Preparação



Implementação



Verificação de resultados

Poderemos observar o quadro com as bases, etapas e princípios a serem considerados, a seguir:

QUADRO 1: Bases, etapas e princípios a serem considerados

BASES	ETAPAS	PRINCÍPIOS A SEREM CONSIDERADOS
	Seleção de diretores (orientar-se com vistas a ter um líder em cada grupo)	Habilidades interpessoais
		Motivação
		Conhecimento do sistema educacional
	Formação de diretores (orientar-se com vistas a ter uma direção em cada grupo)	Experiências em administração escolar
		Autocrítica construtiva
		Fundamentos teóricos e práticos, concepções sobre a mentoria de diretores e a cultura colaborativa
		Informações sobre perfis, necessidades e contextos escolares de gestores (saberes dos diretores)

PREPARAÇÃO		Aspectos organizacionais: liderança escolar; questões pedagógicas e a administração financeira
		Aspectos sobre as violências extra e intraescolares
	Equilibrar os diálogos (orientar-se com vistas a ser democrático e plural no grupo)	Experiências diversas em contextos escolares
		Posicionamentos práticos e opções valorativas (gestão democrática)
		Respeito à diversidade de pessoas e ações
		Verificar necessidades e objetivos sem preconceitos
Características dos relacionamentos	Focado em fornecer suporte, orientação e <i>feedback</i>	
	Baseado em empatia, confiança, flexibilidade, compromisso e amizade	
IMPLEMENTAÇÃO	Princípios metodológicos	Cultura colaborativa
		Saberes dos diretores: relação com as figuras do aprender
		Leitura e interpretação dos desafios escolares
		Suporte na comunicação permanente e sistemática
	Estratégias metodológicas	Narrativas pessoais e profissionais e Diagnóstico da escola
		Observação e trocas de experiências concretas
		Registro documental reflexivo: <i>feedback</i> escrito e oral
		Diálogo e escuta ativa

		(com os pares na mentoria e com os sujeitos envolvidos com a escola) Traçar Plano de Mentoria com desafios e hipóteses de solução
	Monitoramento e avaliação	Avaliação periódica do processo metodológico e das ações Reuniões que possibilitem a autoavaliação e apresentação de relatórios
VERIFICAÇÃO DE RESULTADOS	Socialização profissional	Melhoria nas habilidades
		Maior confiança para executar ações desafiadoras e inovadoras
		Maior satisfação no trabalho
	Socialização organizacional	Conhecimento aprofundando da cultura e dos valores da escola
		Desenvolvimento de redes colaborativas
		Independência nas soluções de problemas escolares
		Reconhecimento e validação da comunidade escolar

Fonte: Elaborado pela Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, 2022.

A concepção da mentoria de diretores brasileiros, parte do pressuposto de que os questionamentos colaborativos das práticas profissionais – um relacionamento que permite as trocas de experiências – não deve criar padrões, ou um modelo único de ser diretor escolar. Ao contrário, a valorização é pela multiplicidade de sujeitos e vivências, com possibilidade de novos olhares e pensamentos frente às demandas existentes, ou as que vierem a surgir no futuro.

2. SELEÇÃO DE DIRETORES

A mentoria é utilizada, há mais de 30 anos, em diversos países como estratégia para apoiar e promover a aprendizagem de diretores de escolas, especialmente, na fase inicial de suas carreiras. Com base em análises feitas em estudos internacionais, sobre mentoria de diretores escolares, foram propostas algumas ações durante o projeto-piloto, entre elas a seleção e formação dos diretores. Ressalta-se que todo o processo, como já foi dito, foi realizado via *e-mentoring*, isto é, mentoria via *online*.



E-MENTORING: mentoria via *online*, usando como meios de comunicação plataformas e sistemas virtuais, por meio da internet.

No processo do projeto-piloto identificou-se a necessidade de haver um diretor líder nos pequenos grupos, pois é esta pessoa que faz as conexões no início da mentoria de diretores. Este diretor é chamado de diretor mentor e os demais gestores são denominados de diretores mentorados, explica-se a seguir.

2.1 O que é ser um diretor mentor?

Ser um diretor mentor não é uma habilidade intrínseca, seja no âmbito escolar ou não; pois não basta apenas ser didático, pedagógico ou saber se relacionar. A mentoria requer um sistema formativo compatível com as especificidades que se propõem, é necessário não se apegar aos extremos dos cuidados ou do discurso da autonomia, tampouco é uma vivência comum nas formações iniciais. Por isso, é necessário aprender a escutar o outro, a dar respaldos resolutivos, compartilhar *feedbacks* críticos que agreguem ao processo da mentoria.

Essa articulação da atuação do diretor como mentor, mediante definição clara de responsabilidades, considera promover um sistema de aproveitamento de competências

diferenciadas de liderança em funções de coordenação e direção auxiliar, capacitação prévia em temáticas pertinentes à gestão e sinalização de desempenho diferenciado constituído pelo processo colaborativo da identidade profissional: identificar, valorizar, reforçar e ressignificar lideranças emergentes nas escolas.

2.2 O que é ser um diretor mentorado?

O protagonismo da mentoria não está apenas na atuação do diretor mentor, o diretor mentorado é tão ou mais importante nessa relação de desenvolvimento de práticas escolares. O diretor mentorado estabelece relações coligadas ao trabalho de ser diretor, por isso é preciso não apenas escutar, mas analisar as experiências expostas de outros diretores e de seu mentor, saber dialogar e expressar as demandas emergentes. Para tanto, é primordial que saiba avaliar as reais necessidades em prol do objetivo comum: não é um elencar dos anseios do diretor, mas uma exposição sincera das vulnerabilidades, da administração escolar, com possibilidade de troca de experiência pela mentoria (KRAM; ISABELLA, 1985).

2.3 Quais critérios para selecionar estes diretores?

Evidenciou-se alguns critérios importantes na seleção de diretores, ou mesmo na hora de dividi-los em pequenos grupos para mentoria. Um deles foi estar em exercício no cargo ou função de diretor em escolas, de médio e grande porte, com estudantes matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio.

Isso se deve aos índices apontados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), isto é, são as escolas que mais têm enfrentado desafios nas últimas décadas no Brasil.

Quatro critérios subjetivos são fundamentais para a escolha de um diretor com potencial para ser líder, ocupando a figura de um diretor mentor.

Figura 1: Critérios subjetivos para a escolha de um diretor mentor

1. **Experiência em estrutura organizacional**
2. **Motivação e compromisso**
3. **Conhecimento de liderança da escola e do sistema educacional**
4. **Habilidades interpessoais**



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

2.3.1 *Experiência em estrutura organizacional*

É de suma importância levar em consideração o que pensa um diretor sobre ensino e aprendizagem, como conduz uma cultura organizacional, como administra informações na escola. Também é importante considerar como o diretor lida com as questões democráticas, no sentido de que:



Ele pode questionar a todos e **pode ser questionado**.

Ele pode investigar e saber de algo, mas **precisa ouvir a todos**.

Ele deve refletir sobre desafios enfrentados no coletivo, mas **não pode centralizar as decisões**.

2.3.2 *Motivação e compromisso*

Faz-se necessário compreender a importância do comprometimento e da motivação do diretor, visto que são duas atitudes cruciais na mentoria. Sugere-se que seja levado em consideração o momento da carreira desse diretor, assim como sua motivação em realizar ações e organizar sua escola.

2.3.2 *Conhecimento de liderança da escola e do sistema educacional*

Levar em conta elementos que competem ao bom líder.

Autoconsciência: capacidade de conhecer e compreender as próprias emoções.

Autogestão: habilidade de controlar os próprios impulsos e sentimentos em qualquer situação.

Empatia: aptidão para considerar os sentimentos alheios.

Habilidade social: capacidade de relacionamento e dom para desenvolver afinidades.

2.3.4 *Habilidades interpessoais*

Ao relacionar-se com diferentes grupos na escola, um diretor depara-se com diferenças individuais e grupais, sejam elas de conteúdo, intelectuais, emocionais, físicas, culturais, religiosas, ambientais, entre tantas outras. A interação entre os seres humanos acontece com a aceitação, o respeito e o acolhimento do outro e, por isso, as relações interpessoais da escola só serão concretas se houver compreensão de todos com relação às diferenças de cada um.

3. FORMAÇÃO DE DIRETORES

Além da seleção, os diretores precisam ser formados para a mentoria, com fundamentos e concepções, principalmente, sobre a cultura colaborativa, a escuta ativa e a relação com o saber.

Para Charlot (2000), a noção de *formação* deve ser compreendida como forma de descolamento de um jeito de ser para outro. Isso acontece, a partir do momento em que, ao receber informações do mundo, cada sujeito produz sentidos para sua existência, modifica-se de um estado a outro. O que resulta da

produção de sentido sobre o mundo objetivo – no qual o sujeito surge, se adapta, cresce e, por fim, estará socializado – é, para o autor, o saber.

Um diretor, ao seguir vivendo e produzindo sentido sobre suas experiências, seu fazer no mundo – suas atividades –, sua capacidade de elaborar mental e cognitivamente o mundo, vai experimentando formas diferenciadas de subjetividade. Esse diretor produz um saber, ou vários saberes, que vão sendo internalizados – subjetivados.

No projeto-piloto, durante a mentoria na prática o que se observa, até agora, é que essa formação continuada tem contribuído para acolher e aliviar a solidão de gestores, com auxílio e avanço em suas carreiras profissionais, por meio de *feedback*, compartilhamentos de opiniões e ações. Mesmo sem a finalização total do projeto-piloto e devido à oportunidade de acontecerem inúmeras práticas inspiradoras durante a mentoria, optou-se por iniciar, em 2022, um Curso de Aperfeiçoamento em mentoria de diretores escolares, com certificação de 180h.

O curso de aperfeiçoamento, uma formação continuada de mentoria de diretores, teve como finalidade formar profissionais que estão atuando em contextos diversos, com implicações distintas e constantes transformações sociais e econômicas que interferem na escola. A imprevisibilidade de tarefas e a diversidade de problemas são as mesmas e, por isso, para Spillane e Ortiz (2016), refletir sobre soluções em contextos locais específicos facilita as ações com sucesso.

Os desafios nem sempre são discutidos e deliberados em construções conjuntas na escola, por isso geram insegurança ao diretor que não se sente preparado para utilizar novas tecnologias, e percebe a enorme demanda de resolver situações-problema – com aplicações de conhecimentos teórico-técnicos – que, muitas vezes, não consegue dar conta.

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

Esta formação continuada possui dois livros, que dão suporte ao curso: “*Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil*”, e “*Mentoria de diretores de escola: orientações práticas*”. Este último com um formato mais didático para auxiliar na realização de ações sistematizadas e contínuas.

4. DESENVOLVIMENTO DA CULTURA COLABORATIVA E DA ESCUTA ATIVA

Após o entendimento do que é mentoria e seus processos para a implementação no trabalho do diretor escolar, faz-se necessário compreender um dos pontos principais para o desenvolvimento das atividades e mudanças necessárias nas ações realizadas na escola: **a implementação da cultura colaborativa.**

A cultura colaborativa, segundo Alcover e Gil (2002), pode ser entendida como o tipo de cultura em que a dinâmica do trabalho colaborativo entre os membros do grupo, de maneira sistemática e sustentada no decorrer do tempo, gera na equipe de trabalho a responsabilidade compartilhada pela realização dos objetivos institucionais, e pela instalação da visão de aprendizagem em grupo.

A colaboração, para autores como Fullan e Hargreaves (2000), está associada a normas e oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira. Essa colaboração traz impactos significativos sobre as incertezas das atividades desenvolvidas pela equipe escolar que, muitas vezes, estão relacionadas ao trabalho desenvolvido.

Damiani (2008) indica que o processo de colaboração deve buscar uma liderança compartilhada, com confiança mútua e corresponsabilidade nas atividades e ações que são realizadas pelos membros da equipe, por meio do apoio de todos para alcançar os objetivos da instituição que são discutidos no coletivo, e pelo estabelecimento de relações horizontalizadas.

Para a sua implementação no âmbito escolar, segundo Luiz (2021), primeiramente faz-se necessário atentar-se para a compreensão de quais movimentos levam às mudanças e inovações imprescindíveis na execução das atividades, de maneira

que estas passem a relacionar-se com a cultura colaborativa, efetivando-a e naturalizando no contexto escolar.

Outro ponto importante destacado por Luiz (2021) é que a cultura colaborativa no cotidiano das atividades escolares não surge espontaneamente. É necessário que sua instauração seja promovida por meio de atividades realizadas por toda a equipe, de um trabalho colaborativo iniciado pelo diretor escolar e, posteriormente, estendido a toda a equipe de trabalho.

Para Godoy e Obregón (2015), baseados em Prendes e Sánchez, é possível identificar várias dimensões que caracterizam o trabalho colaborativo, conforme apresentado na figura a seguir.

Figura 2: Dimensões que caracterizam o trabalho colaborativo



DIMENSÕES DO TRABALHO COLABORATIVO

Compartilhamento de um objetivo comum

Os membros do grupo compartilham um objetivo comum que é claro para todos. Esse objetivo é focado em melhorar o aprendizado do aluno que em síntese é a finalidade da escola

Reciprocidade

Os membros do grupo se relacionam e influenciam uns aos outros, a tal ponto que seu próprio trabalho é afetado pelo trabalho de seus pares. Existe uma interdependência, cada um tem sua parcela de responsabilidade pelas ações de todos e, também, pelo compartilhamento da responsabilidade pelo resultado

Comunicação mútua	O trabalho desenvolve-se num quadro de relações sintéticas e de confiança em que se desenvolvem as competências de comunicação dos membros, como escuta ativa, empatia e reverência
Interação com intenção	No grupo constituído por pessoas com competências, conhecimentos e perspectivas heterogêneas é assegurada a troca de ideias, experiências, informações e opiniões diversas. Isso implica a negociação de diferentes pontos de vista, o que leva a desafiar e questionar as ideias iniciais dos participantes, em vista do melhor resultado
Resultado significativo	O trabalho é realizado é eficaz na medida em que permite atingir o objetivo compartilhado, com obtenção de um resultado satisfatório para todos os participantes e alcançando soluções de maior qualidade

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Com base nessas dimensões, o trabalho colaborativo fundamenta-se na suposição que os sujeitos aprendem melhor quando se relacionam e interagem com os colegas, proporcionando novas ideias e conhecimentos. Segundo Luiz (2021), nesse modelo de trabalho ocorre um processo de nova construção do conhecimento, em que os saberes e as experiências dos membros do grupo são retroalimentados, discutidos e reformulados, gerando assim, novas propostas de melhoria.

Dias (2016), também se refere à cultura colaborativa como um ganho significativo à escola, pois proporciona compartilhar tempos e espaços de aprendizagem, socialização de conhecimentos, habilidades e interesses de seus membros. Isto

resultará em aumento do tempo de ouvir o outro, com mais respeito, e trocas de ideias para encontrar soluções.

Nesta perspectiva, para Dias (2016, p. 8):

Com o trabalho colaborativo, os segmentos passam a pensar na escola como um todo, passam a agir e resolver problemas para o bom desenrolar das atividades escolares, que exige a reconstrução, a reformulação de hipóteses, a socialização de ideias para tomadas de decisão, passa-se a existir uma identidade coletiva, uma partilha de responsabilidades, baseada na gestão democrática

Para Nunes (2011), um dos aspectos fundamentais na cultura colaborativa é priorizar o diálogo, visto que este oportuniza a cada membro da equipe de trabalho expressar o que pensa e concretizar o seu agir. A autora, ao trazer elementos de Freire (2014) sobre a importância do diálogo e da colaboração, também caracteriza o saber ouvir como fonte de respeito as diferentes opiniões, diversidades e afins, algo que possibilita a realização de um trabalho em comum, isto é, colaborativo.

Nessa perspectiva, a prática da escuta ativa nos diferentes espaços escolares pode ser entendida como uma forma de colaboração, pois tanto Moura e Giannella (2016) como Nunes (2011) afirmam que o diálogo é essencial, assim como a prática de uma escuta de forma ativa, sensível e profunda neste processo.

Escutar vai além do ouvir, para Moura e Giannella (2016, p. 10), visto que **“a escuta é um processo de recepção, atribuição de significado e/ou resposta a partir de uma mensagem verbal e/ou não verbal”**

A escuta ativa possibilita abertura para que se possa reconhecer o outro como alguém que possa contribuir em diferentes contextos, mesmo tendo percepções diferenciadas.

Conforme estudos de Sclavi (2003), Rogers (1997) e Barbier (2008), escutar de forma ativa pressupõe não apenas ouvir para registrar uma opinião, mas compreender o que o outro tem a

dizer, evitando julgamentos e avaliações. Segundo Rogers (1997), esse tipo de escuta beneficia e torna mais sensível quem a pratica e promove transformação no outro que está sendo escutado.

Com vistas à implementação da cultura colaborativa, depois de entender sua definição, algumas etapas – compostas por um ciclo sequencial – são indispensáveis para sua concretização, mas, ressalta-se que cada instituição escolar deve identificar qual a sua maior necessidade, e a partir deste ponto, iniciar suas atividades, conforme se verifica na figura baseada em Luiz (2021):

Figura 3: Etapas para Implementação da Cultura Colaborativa



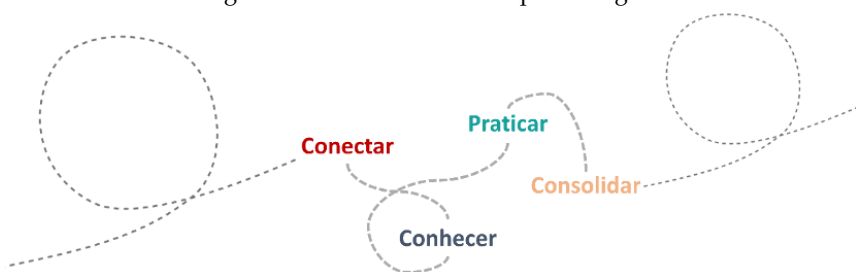
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Após a identificação da etapa em que cada unidade escolar se encontra, outro fator importante é a utilização de uma rota de aprendizagem, por meio do desenvolvimento de ferramentas capazes de auxiliar na prática de atividades para alcançar o objetivo dessa etapa.

Para Luiz (2021), esta rota de aprendizagem propicia todo o desenvolvimento do processo, constrói e consolida as práticas do trabalho colaborativo. Este processo é realizado com base em quatro pilares, identificados pelos seguintes verbos: conectar, conhecer, praticar e consolidar.

Cada um desses verbos apresenta um significado dentro da rota de aprendizagem, conforme apresentado no quadro e figura a seguir:

Figura 4: Pilares da Rota de Aprendizagem



CONECTAR	São realizadas atividades com foco nas experiências prévias dos participantes, com o intuito de se aproximar de um novo aprendizado com base nos conhecimentos que já se tem.
CONHECER	São realizadas atividades com foco na explanação e compreensão dos novos conhecimentos, com implicação no trabalho do diretor.
PRATICAR	São realizadas atividades com foco na aplicação prática nas situações identificadas, analisando a realidade atual e estabelecendo conexões entre os conteúdos estudados e o trabalho do diretor.
CONSOLIDAR	São realizadas atividades com foco nas reflexões sobre os aprendizados, como intenção de melhoria das práticas e aplicação em novos desafios.

Fonte: baseada em Chile, 2019.

Dentro da proposta de utilização da rota de aprendizagem, as ferramentas desenvolvidas podem ser ampliadas conforme as

necessidades de cada grupo, dependendo de para qual ponto no processo de mudança para a cultura colaborativa a aprendizagem direcionará (LUIZ, 2021).

Em cada uma das etapas, verifica-se, simultaneamente, o estágio em que a unidade escolar se encontra, por meio de classificação de três níveis, conforme apresentado a seguir:

Figura 5: Estágios da Rota de Aprendizagem da Unidade Escolar



Afirma-se para finalizar este texto que, de maneira alguma se pensou uma metodologia nacional de mentoria de diretores como algo a ser imposto de forma hierárquica (de cima para baixo), ou como uma diretriz a ser seguida pelos diretores, ou como modelo de administração escolar gerencial, em que se computam somente resultados na gestão escolar.

Ao contrário disso, todo conhecimento e saber adquirido ou compreendido pelos diretores – neste processo de formação continuada da mentoria desenvolvida no território brasileiro – consiste no estabelecimento de um processo de colaboração e compartilhamento, cujo objetivos estão em incentivar a cultura colaborativa e priorizar a gestão democrática e participativa nas escolas, uma abordagem inovadora, sistematizada e planejada entre os pares.

REFERÊNCIAS

ALCOVER, C.; GIL, F. Criar conhecimento coletivamente: aprendizagem organizacional e grupo. **Journal of work and organization psychology**, Inglaterra, v. 18, n. 2-3, 2002. p. 259-301.

BARBIER, R. Las nociones-bifurcaciones en la investigación-acción. **Revista Visión Docente Con Ciencia**, v. 45, n. 01, 2008. p. 5-20.

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

CHILE. Ministerio de Educación. Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigación pedagógica. **Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela**. Chile: Ministerio de Educación, 2019.

CHILE. Ministerio de Educación. **Guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos**. Chile: Ministerio de Educación, 2019.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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.

DIAS, C. R. **A importância do trabalho colaborativo na efetivação da gestão democrática na escola**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2016, p. 16.

FREIRE, P. A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

GARCÍA-GARDUÑO, J. M.; SLATER, C.; LÓPEZ-GOROSAVE, G. **Beginning elementary principals around the world**. Management in Education: 2011.

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

HANSFORD, B.; EHRICH, L. O principado: qual a importância da orientação? **Diário de Administração Educacional**, v. 44, n. 1, 2006. p. 36-52.

KRAM, K. E.; ISABELLA, L. A. Mentoring alternatives: the role of peer relationship in career development. **Academy of management journal**, Boston, v. 28, n. 1, 1985. p. 111-132.

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

MOURA, M. S. S.; GIANNELLA, V. A arte de escutar: nuances de um campo de práticas e de conhecimento. **Revista Terceiro Incluído**, v. 6, n. 1, 2016. p. 9-24.

NUNES, M. L. F. **Gestão Democrática e Participativa**: Educar com a Participação de Todos. 2011. Monografia (Especialização) Centro Universitário Internacional (UNINTER). Disponível em: http://www.pedagogia.com.br/artigos/gestao_democratica_participativa/. Acesso em: 19 set. 2021.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SCLAVI, M. **Arte di ascoltare e mondi possibili**. Milão: Ristampa Bruno Mondadori, 2003.

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

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

BASES TÉCNICAS E TEÓRICAS DA MENTORIA DE DIRETORES

Maria Cecília Luiz
Caroline Miranda Palmieri da Silva
Maria Carolina Rosa Orlando Barbosa

EMENTA: Trocas inspiradoras profissionais. Narrativas pessoais e profissionais. Registro documental reflexivo. Aprendizagem de *feedback* escrito. Diagnóstico da escola. Identificação dos principais desafios.

OBJETIVOS GERAIS

- Compreender o valor das trocas inspiradoras dos profissionais.
- Experenciar as narrativas pessoais e profissionais.
- Aprender a realizar *feedback* escrito.
- Diagnosticar e identificar os desafios da sua escola.
- Compreender a importância do plano na mentoria.
- Saber como avaliar e monitorar o plano na mentoria.

1. MENTORIA DE DIRETORES: APRENDIZAGENS POR PARES E TROCAS

Para Inostroza, Tagle e Jara (2007), a mentoria é definida pelo processo colaborativo dos participantes e envolve:

conversas, trocas de experiências, análises reflexivas e, por consequência, influências mútuas em busca de resoluções de problemas com o propósito de produzir saberes na prática.

Segundo autores como Calvo (2014); Damiani (2008); Inostroza, Tagle e Jara (2007), é fundamental manter uma relação horizontal entre os participantes da mentoria, mas também destacam a necessidade de ter um diretor mentor que atue como mediador estratégico, que acompanhe as dificuldades do grupo – principalmente, para realizar novas mudanças e ações –, que apoie os demais diretores mentorados, com a finalidade de garantir um relacionamento de aprendizagem mútua e bons resultados.

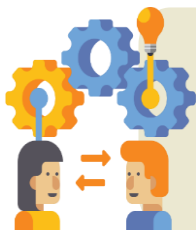
Ressalta-se que a interação entre diretores não pode ocorrer de forma hierárquica, mesmo tendo um diretor mentor, pois é necessário compreender que todas as necessidades e contribuições entre os gestores são importantes. A mentoria de diretores deve ser assertiva e sistemática, suas ações se baseiam nos entraves que vão surgindo nas práticas cotidianas, devido ao desafio de solucioná-los.

Merino e Melero (2017) discorrem sobre o que não é mentoria, isto é, não deve ser um ambiente destinado para realização de terapia, tampouco deve ocorrer avaliações de desempenho do diretor ou da escola. O diretor mentor não deve ser conselheiro da escola do diretor mentorado, mas ambos devem contribuir no processo de orientação: aprender com as experiências e os desafios compartilhados; aproveitar a oportunidade e estabelecer conexões e desenvolver novos procedimentos com objetivo de melhorar as interações.



Para Schunk e Mullen (2013) e Villani (2006), o *e-mentoring*, conhecida também como *mentoring online*, é realizada de forma virtual, em que os pares se comunicam pela internet pelo menos uma vez por semana, durante um período de seis meses a um

ano. O *e-mentoring* é uma forma de realizar formação continuada para diretores, no caso de transições de cargos ou funções na gestão escolar; nas questões de organização de melhorias no ensino e aprendizagem dos estudantes e afins.



E-MENTORING: Mentoria *online*, usando como meios de comunicação plataformas e sistemas virtuais, por meio da internet. No caso da mentoria de diretores, os pares se comunicam pela internet pelo menos uma vez por semana, durante um período de seis meses a um ano.

Durante as trocas de experiências, os diretores têm oportunidade de obter auxílio nas atividades mais desafiantes – algo que sozinho teria mais dificuldade para executar, e podem compartilhar análises reflexivas sobre suas práticas. Para ocorrer a aprendizagem por pares é importante que o falar de um “outro” diretor seja legítimo, reconhecido, mesmo que ele pertença a realidades diferentes, conforme Cerdas e López (2005):

para que essa situação de interaprendizagem ocorra, é importante que aqueles que participam do diálogo e da reflexão reconheçam o outro como legítimo para aprender com ele, uma vez que é um colega de profissão. O outro, embora tenha conhecimentos, experiências e expectativas diferentes, constitui um contributo para a reflexão, porque é precisamente a multiplicidade que permite se abrir a novos olhares, questionamentos e reflexões (CERDAS; LÓPEZ, 2005, p. 4, tradução nossa).

Nas aprendizagens entre pares, conforme os autores, desenvolvem-se dinâmicas, de maneira gradativa e, nelas, os conhecimentos dos diretores provindos de suas práticas ficam visíveis, conforme os níveis de empatia e de confiança mútua. O diálogo entre os profissionais e a busca por soluções de problemas, aumentam a ocorrência de aprendizagens, levando-os a obter objetivos comuns de maneira mais explícita e consistente.

A mentoria de diretores pode ser encarada como um espaço em que se buscam soluções, a compreensão das causas e conseqüências dos desafios pelas trocas de experiências,

vivências e afins; pois, por meio deste entendimento, as relações são mediadas e melhoradas. Nesta perspectiva, os educadores também contribuem para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de seus estudantes, auxiliam no processo de escolarização, visto que se prontificam a exercerem o diálogo, com evidências de que os conflitos podem ser potencializadores de oportunidades para lidar com as diferenças.



Os diretores são encorajados a obterem novas posições em situações escolares corriqueiras, em razão da troca de papéis e/ou oportunidade de reformularem suas atitudes e valores pelas trocas. A ideia é desconstruir a imagem de um profissional ideal, ou mesmo parar de julgar alguns colegas diretores por conta de modelos institucionalizados.

Esse tipo de aprendizagem, também, permite que os diretores se sintam novamente encantados pela profissão, pois as diversas formas de conceber os processos pedagógicos, isto é, ter oportunidade de ouvir diferentes pensamentos, saberes e experiências enriquecem os debates profissionais e são indispensáveis na ocorrência de mudanças conceituais e práticas.

Segundo Jaarsveld, Mentz e Branwen (2015), a orientação de mentoria é importante para o crescimento do trabalho, para a criação da autoconfiança, numa relação em que diretores mentores e mentorados compartilham habilidades e estilo de liderança. Conforme eles passam mais tempo juntos a orientação passa a se desenvolver em um relacionamento duradouro e estável, promovendo especialmente objetivos pretendidos de confiança e habilidades.

2. FORMAS PRÁTICAS PARA A APRENDIZAGEM POR PARES OCORRER

Refletir sobre a aprendizagem por pares em um processo de mentoria significa valorizar a cultura colaborativa; estar atento à uma formação continuada cotidiana que atende as demandas do contexto escolar; priorizar à gestão democrática e à vinculação da comunidade – pois estimula a participação e a confiança para interagir e decidir sobre o percurso das atividades escolares; favorecer a escuta ativa e a sensibilização das diferenças; e efetivar trocas que acolham e consideram os interesses coletivos.

Durante a mentoria de diretores, é importante que os diretores tenham o foco na situações-problema, por isso precisam desenvolver habilidades como:

Quadro 1: Habilidades a serem desenvolvidas pelo diretor

HABILIDADES QUE O DIRETOR PRECISA DESENVOLVER

Descrever o que está acontecendo no momento (de forma oral e escrita)

Valorizar as múltiplas perspectivas e respeitar a construção produzida no grupo

Compreender a relevância de estabelecer mediações, acordos e escuta ativa

Realizar as etapas da mentoria, com ações práticas que forem sendo acordadas pelo grupo, não esquecendo de registrar e solicitar auxílio quando necessário


Promover a cultura colaborativa, isto é, desenvolver, implementar e avaliar estrategicamente ações para alcançar objetivos comuns



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Todos estes cuidados resultarão em atitudes mais democráticas, como:

Quadro 2: Cuidados para atitudes mais democráticas

Compartilhar tomadas de decisões;
Desenvolver projetos ou planejamentos na perspectiva da cultura colaborativa;
Participação do processo;
Refletir sobre as ações estabelecidas e as possibilidades de realizá-las;
Buscar a multiplicidade de visões de todos os envolvidos com a escola auxiliando na consideração de diferentes aspectos, cenários e oportunidades;
Saber questionar;
Dar <i>feedbacks</i> escritos ou orais, pois estes refletem as evidências das mudanças ou das dificuldades existentes;
Ser claro ao se expressar, evitando deixar assuntos pendentes;
Ter autoconsciência das palavras e/ou ações dita no grupo e suas consequências;
Avaliar-se tanto em práticas bem-sucedidas como as com pouco êxito;
Identificar a necessidade de liderança distributiva;
 Aprimorar dimensões inovadoras (sair da caixinha);
Delegar responsabilidades, aprender a compartilhar;
Identificar as demandas do ambiente escolar, interno ou externo;
Estabelecer conclusões lógicas com base em informações disponíveis.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Os diretores precisam refletir sobre a forma como vão se comunicar, ou mesmo abordar questões polêmicas, expressando seus pensamentos e preocupações de maneira gentil e honesta. É necessário o gestor escolar conhecer seu contexto de trabalho

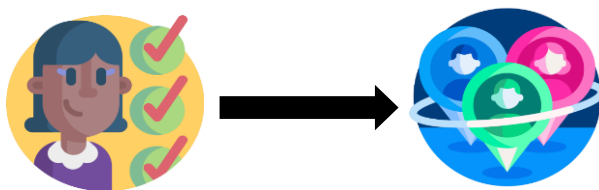
para além do óbvio, ou seja, da visão comum. É preciso desenvolver a capacidade de ler e compreender a realidade escolar como fruto dos processos estabelecidos de acordo com seu público-alvo, o entorno, valores e a cultura escolar construída até sua chegada à escola (DALCORSO, 2020).

Segundo Dalcorso (2020), faz-se necessário empenhar-se em conhecer, de fato, cada escola de cada diretor participante da mentoria. Isso significa conhecer sobre as histórias, valores, referências, características próprias, dificuldades e conquistas, com finalidade de obter respostas específicas de forma intencional e planejada.

Para os autores, um dos desafios é desenvolver uma visão sistêmica e integradora da cultura escolar, “para que a promoção de decisões mais assertivas em benefício da qualificação da aprendizagem ocorra a partir da análise de diferentes perspectivas sobre o mesmo assunto” (DALCORSO, 2020, p. 65).

Nesse sentido, a mentoria busca desenvolver uma visão estratégica de diretores, levando em consideração a construção de processos que permitam conhecer o “contexto em que os resultados de aprendizagem são produzidos” (DALCORSO, 2020, p. 66).

Outro ponto essencial é ter um posicionamento democrático, para tanto, cada diretor deve respeitar a sua escola, isto é, a sua equipe escolar, para possíveis tomada de decisões coletivas, com princípios de equidade, inclusão e consideração pelas diferenças.



A mentoria é um processo de interação, e saber com quem vamos trabalhar é extremamente importante para estabelecer um contato verdadeiro, para que a mentoria seja realizada em um clima de confiança, com comunicação transparente.

3. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS: QUATRO ETAPAS FUNDAMENTAIS

Ao contrário do que se imagina, novos projetos não surgem de grandes ideias, mas da identificação de problemas que precisam ser resolvidos e para os quais podemos encontrar diferentes soluções.

Pode-se afirmar que a maneira mais coerente para resolver ou buscar soluções para desafios da escola é:

elaborar projetos pedagógicos com ações possíveis

É essencial que os diretores, durante a mentoria, não se esqueçam de algumas atitudes.

Para realizar essa formação continuada, mentoria de diretores, com êxito, sugere-se algumas estratégias metodológicas que auxiliam nesse caminho a ser traçado.

Estas estratégias estão organizadas em quatro etapas:



O ponto de partida da mentoria de diretores são as narrativas pessoais e profissionais, como apresenta-se a seguir.

4. PRIMEIRA ETAPA: NARRATIVAS PROFISSIONAIS E PESSOAIS

Nos primeiros encontros, os diretores do grupo de mentoria devem se apresentar relatando suas trajetórias pessoais e

profissionais. Essa é uma estratégia fundamental para que todos possam se conhecer, principalmente nas áreas pelas quais foram se aprimorando. O importante é que, mesmo atuando na mesma dependência administrativa, haja descobertas de pontos desconhecidos, similaridades e convergências, elementos que incidam na criação de vínculo e empatia.

Essa conversa inicial, além de permitir o conhecimento das trajetórias pessoais e profissionais, também possibilita que os diretores iniciem o processo de reconhecimento das próprias fragilidades, bem como dos principais sentimentos e expectativas.

4.1 O que é uma narrativa?

Antes de realizar uma narrativa, é preciso entender o seu significado. São vários os autores que descrevem conceitos sobre as narrativas nas pesquisas em educação.

Destacam-se três componentes que se relacionam, a partir de:

1

HISTÓRIA

como o diretor envolve os sujeitos em determinados acontecimentos, num determinado **espaço e tempo**, e possibilita uma primeira interpretação do que é contado

2

DISCURSO

perceber a **forma específica** como a história é apresentada

3

SIGNIFICAÇÃO

uma **interpretação** que o diretor atribuiu a partir dos inter-relacionamentos da sua história e do seu respectivo discurso.

Quando se realiza uma pesquisa, como diferenciar história de narrativa?

História é a forma que o sujeito relata sua vida; a narrativa é a maneira que é descrita pelo pesquisador, isto é, como ele constitui as histórias pessoais e profissionais, de acordo com sua sistematização

Dessa forma, a narrativa como método de investigação pressupõe uma postura metodológica firmada na **interação entre investigador e participantes**, um jogo de relações baseado na **confiança mútua** no momento da coleta de dados e, depois, na sua interpretação.

4.2 Como conduzir/realizar uma reunião pedagógica com a perspectiva de ouvir narrativas?

O diretor que estiver conduzindo a reunião pedagógica será o primeiro a contar sua história, diga para os demais diretores ou professores, se possível, tomarem como base a sua narrativa. Seja simples e honesto ao contar sua história.

A narrativa se constitui em um conjunto de acontecimentos sequenciados, de forma sintática e muito específica. É composta por **começo-meio-fim**, com um **assunto** – nós vamos propor o assunto para os diretores –, que encoraje a projeção de valores humanos a partir dela.


4.3 Quem são os participantes?

A princípio os participantes podem ser os diretores da mentoria, mas o diretor pode realizar esta atividade em sua escola com os demais educadores.

Fique atento aos participantes para garantir tempo de fala igual para todos. Lembre-se de que algumas pessoas têm facilidade de falar sobre si e, outras, não. Por isso, é importante serem incentivadas e encorajadas a contar um pouco da sua vida pessoal e profissional. Crie um **ambiente acolhedor**, comece contando a sua própria história (diretor mentor).

A narrativa é uma oportunidade de todos os diretores de um mesmo grupo de mentoria se conhecer melhor. Ela propicia o entendimento do pensamento experiencial do educador, ao **significado que dá às suas experiências**, à **avaliação de processos e de modos de atuar**, assim como permite aderir **aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações**, dando uma informação situada. São alguns exemplos de temáticas específicas passíveis de investigação por meio da narrativa. Perceba:

Quadro 3: Temáticas para narrativas

	Os conceitos e valores que tenho a respeito das questões pessoais e sociais;
	Maneira como pratico a gestão escolar;
	Saberes educativo e pedagógico;
	O que significa ensino e aprendizagem;
	Para que serve uma formação continuada; etc.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Lembre-se de que aquilo que eu mais valorizo é aquilo que eu vou destacar na história contada. Outro ponto é pensar que nem sempre o que eu valorizo é o que eu realizo. Por isso, é possível perceber aquilo que fica no plano ideal e no real.

Sugestão para a narrativa pessoal e profissional de pontos que devem ser garantidos para melhor conhecer os diretores:

	Nome completo;
	Idade;
	Local de nascimento;
	Família que pertence (pai, mãe, números de irmãos);
	Algo que foi importante na sua infância;

	Quem incentivou a sua vida escolar;
	Durante a sua escolaridade, quais são as boas lembranças?
	Durante a sua escolaridade, quais são as péssimas lembranças?
	Conte qual o professor que te marcou na sua adolescência. Por quê?
	Conte como foi o início da sua carreira no magistério.
	Conte a sua trajetória profissional até chegar no dia de hoje.
	Na gestão escolar, quais as características da minha direção na escola?
	Se pudesse mudar algo o que faria diferente?

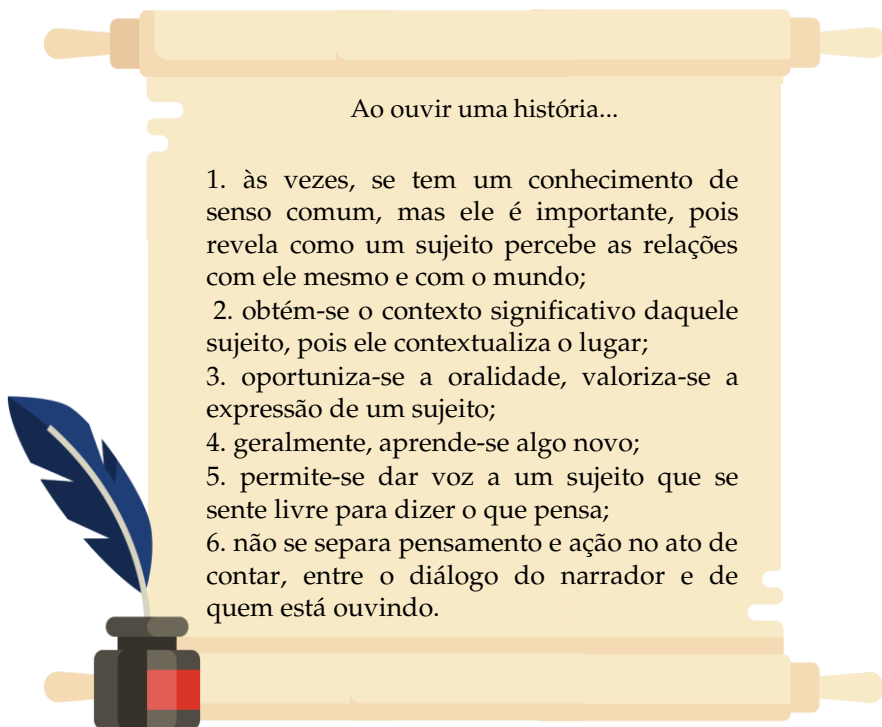
IMPORTANTE: Permita que o diretor acrescente ou relate algo que desejar (se desejar)

4.4 Como fazer a sistematização das narrativas pessoais e profissionais dos diretores?

Da mesma forma que a narrativa é ideal para ouvirmos as histórias de diretores – uma vez que essa nos oferece um meio de ouvir suas vozes e começar a entender sua cultura, isto é, seu ponto de vista, fazer a sua sistematização é importante para compreender e analisar o que foi relatado.

Ao realizar esta atividade, tem-se dois objetivos: conhecer melhor os diretores, e proporcionar que todos se conheçam entre si. Por isso, a importância de ouvir as histórias e criar as narrativas, com foco em compreender as vozes de cada um e de todo o grupo. Por exemplo: *o que nos une? Quais são as semelhanças e as diferenças?*

Antes de começar a analisar, entenda que seis fatores são importantes para considerar as narrativas. São eles:



Por fim, pensando na questão das diferenças e dos valores que cada um assume durante a sua vida, é necessário que a mentoria de diretores seja realizada de maneira que se respeite o que cada um pensa – o “eu” e o “outro”, pois cada um tem seu próprio posicionamento sobre diferentes assuntos, conforme a constituição de suas histórias, e isso deve ser considerado, principalmente, deve ser respeitado conforme os limites de cada um para que, com cautela, de forma democrática, se crie um coletivo.

Ao sistematizar as narrativas, é essencial produzir um registro reflexivo, isto é, um *feedback* escrito, para tanto, ressalta-se algumas dicas, a seguir.

5. SEGUNDA ETAPA: APRENDIZAGEM POR MEIO DE *FEEDBACK* ESCRITO²

Os registros e *feedbacks* são documentos utilizados como fontes de informação e armazenamento de dados, além de serem instrumentos que auxiliam no processo de mentoria com finalidade de desenvolver estratégias de ação e aperfeiçoamento. Essas formas de registros são técnicas importantes, principalmente, na mentoria do tipo *mentoring* – que acontece virtual –, pois exige dos diretores uma organização muito atenta quanto aos agendamentos das reuniões on-line com antecedência; encontros a distância; rotinas com a comunicação virtual; e realização de um bom *feedback* escrito.

O QUE É O *FEEDBACK* ESCRITO?



Documentos

utilizados como fontes de informação e armazenamento de dados



Instrumentos

que auxiliam na finalidade de desenvolver estratégias de ação e aperfeiçoamento

Faz parte da mentoria de diretores, durante o processo formativo, fazer reflexões sobre suas práticas, por isso fazer um *feedback* personalizado torna-se imprescindível. Sabe-se que existem diferentes maneiras de elaborar um *feedback* e que todas as formas são relevantes, mas, também, complexas.

O *feedback* escrito é indispensável no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), pois é algo que ficará gravado e poderá ser acessado a qualquer momento pelos pares.

Devido à exposição do que se escreve em um *feedback* escrito é primordial que este seja bem elaborado, uma vez que,

² Baseado no livro LUIZ, M. C. (Org.). **Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil**. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.

escrito com estilo errado pode ser associado a algum tipo de recriminação, quando na verdade deveria propiciar reflexões sobre ações e atitudes em busca de melhorias.

Neste material de apoio, a sugestão é de elaborar *feedback* escrito com base em três momentos distintos:



QUE BOM!

FAZER UM INÍCIO
POSITIVO

toda ação ou tarefa realizada tem algo que pode ser elogiado. Reconhecer os pontos fortes e a forma como as pessoas podem usá-los para superar desafios



QUE PENA!

APRESENTAR
POSSIBILIDADES
DE MELHORIA

indicar com delicadeza os pontos fragilizados que podem ser reelaborados. Agradecer pelo empenho e colocar os pontos que não foram atingidos, sem críticas severas apontando falhas que podem ser mudadas



QUE TAL!

SISTEMATIZAR
ALGUMAS IDEIAS

pontuar formas de apresentar a ação ou tarefa, além de propor encaminhamentos. Explicar as soluções para os desafios e como elas podem levar a outra pessoa a um crescimento e a novas oportunidades

O aprendizado que o *feedback* escrito propicia ajuda nas informações de trabalhos futuros – na medida em que traz reflexões sobre a prática atual – e indica novas oportunidades. Um *feedback* deve ser honesto, preciso e relevante, deve trazer em seu escopo uma análise conjunta das ações ou tarefas que devem ser realizadas, com perspectiva de cultura colaborativa (objetivos comuns).

Nesse sentido, o *feedback* permite:



Existem alguns princípios básicos que devem ser seguidos, para que o *feedback* escrito seja relevante. Embora sejam princípios relativamente simples, são de fundamental importância. São eles:

Quadro 3: Princípios básicos do *feedback*

Ajuda na construção das relações entre os diretores, por isso um *feedback* pobre proporcionará uma relação fraca; se for crítico ou ofensivo, assim será a relação; mas, se for positivo, a relação também será positiva.

Propicia atitudes cordiais, por isso é importante cumprimentar um colega de profissão e perguntar como foi seu final de semana, ou como ele se sente no momento.

Ter um contato “visual” adaptado para a escrita do *feedback* é essencial, pois dele surge um relacionamento *online*.



O cuidado em dar muita atenção ou dar qualquer espécie de tratamento diferenciado para pessoas que demandam mais retorno em *feedback*. Esses comportamentos podem criar relações desiguais entre o grupo.

Os relacionamentos devem ser mais amorosos, objetivando que todos os diretores participantes se sintam acolhidos. **Todos, sem exceção!**

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

A partir de estudos de Cardoso (2018), obtém-se nove tipos de registros documentais ou *feedbacks* escritos dentro da categoria informativo e/ou avaliativo. Assim são denominados:

1. **Relato de experiência:** compartilhar alguma experiência profissional, acadêmica ou pessoal que tenha relação com o tema em discussão;
2. **Dica e/ou sugestão:** relacionadas a diferentes assuntos, como tecnologia, prática pedagógica etc.;
3. **Esclarecimentos:** esclarecer um ponto de vista que foi mal interpretado por outro participante do grupo;
4. **Concordância ou discordância:** geralmente vem acompanhada de uma justificativa;

5. Questionamento: perguntas lançadas para o grupo com o objetivo de estimular os participantes a expressarem suas opiniões;

6. Solicitação: envolve perguntas em relação a uma mensagem ou ideia;

7. Informação solicitada: via mensagens de feedback com informações solicitadas pelos colegas do grupo;

8. Correção: às vezes por ter compreendido de maneira equivocada algum conceito;

9. Ampliação: acrescenta-se um novo ponto relacionado aos assuntos.

Com base na **metodologia da cultura colaborativa**, siga as técnicas e estratégias que orientam a conduta das reuniões em geral:



NO INÍCIO DA REUNIÃO, o objetivo e a tarefa que precisam realizar. O trabalho colaborativo requer que todos visualizem os objetivos e, por isso, eles precisam ser explícitos e compartilhados.



DURANTE A REUNIÃO, estabeleça e garanta horários para que os participantes do grupo influenciem uns aos outros.



NO FINAL DA REUNIÃO, reflita sobre o entrosamento de todos(as) e sobre a qualidade da colaboração entre os pares. Faça uma avaliação ao final de cada reunião de trabalho – nos últimos cinco minutos.

Há alguns cuidados essenciais para as reuniões, elencaremos abaixo:

Estabeleça a comunicação mútua: crie um ambiente acolhedor e estimulante para que as pessoas se sintam confortáveis.

Diferenças de opinião sobre o assunto: aproveite para que todos expressem suas opiniões e discutam em conjunto para esclarecer um objetivo comum.

Quando houver falhas ou problemas: promova uma escuta ativa e não culpe ninguém em particular.

Promova espaços específicos para testar a empatia: permita e incentive desacordos, apontando suas opiniões.



Evite críticas destrutivas: promova o reforço positivo.

Quando houver diferentes pontos de vista: respeite as diferenças, pois discrepâncias de ideias não são de pessoas.

Garanta tempo suficiente para discussão: todos devem ter garantido o mesmo tempo de fala.

5.1 Conhecer a escola por meio de diagnóstico

Como já foi dito, as narrativas – profissionais e pessoais – contadas pelos diretores, no início da mentoria, são de grande valor para facilitar o entrosamento entre os pares, com vínculo acolhedor. Também, para descobrir um pouco mais sobre a escola de cada diretor participante, é interessante ter conhecimento sobre o documento oficial da escola: o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Diagnosticar a escola é algo que os diretores estão acostumados a realizar todo início do ano, com instrumentos, geralmente, elaborados pelas Secretarias de Educação. Mas, afinal, por que é importante diagnosticar como a escola está?

Para promover o trabalho colaborativo e um planejamento pedagógico inovador, com base na cultura colaborativa, é imprescindível sensibilizar e mobilizar a comunidade escolar sobre a relevância e a necessidade de introduzir novas práticas ou modificar as já existentes, a fim de buscar novas respostas para o contexto escolar que muda continuamente. Tem-se como proposta que todos os diretores apresentem seus PPPs em uma

reunião específica. Com base na aprendizagem por pares e *feedback* escrito, cada diretor deve ler um PPP de um colega e fazer suas análises³.

Existe um passo a passo para facilitar a condução das reuniões:

1. Autoavaliação e monitoramento: será que há possibilidade de desenvolver um trabalho colaborativo ou de resolução de problemas na escola? *Pergunte aos diretores: Isso é possível?*

2. Conscientização e propósito: uma escola sem propósito não consegue ter objetivos comuns. A sensibilização da comunidade escolar sobre o trabalho colaborativo deve acontecer por meio do envolvimento com os propósitos de cada escola.

3. Identificação de necessidades, desafios e/ou oportunidades: nem sempre fazemos este tipo de reflexão sobre as nossas necessidades, desafios e/ou oportunidades, e este será o momento para isso. Faz-se necessário identificar o que a escola almeja, para isso, tem que se investigar quais são as suas percepções e ideias.

4. Planejamento e desenvolvimento: planejamento e desenvolvimento de práticas colaborativas, instalação de novas ações e acompanhamento do trabalho colaborativo - desenvolver os planejamentos de curto, médio e longo prazos são importantes para direcionar o trabalho colaborativo.

5.2 Trabalho em equipe e trabalho colaborativo, qual é a diferença?

Geralmente, estes dois tipos de trabalho – em equipe e colaborativo – são confundidos na prática, mas, na verdade, eles são semelhantes, mas diferenciados.

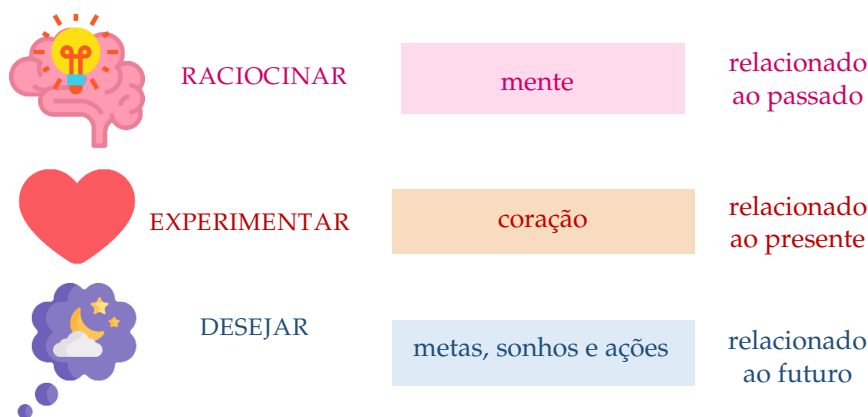
O **trabalho em equipe** significa que temos uma ação ou tarefa para resolver em conjunto e cada um é designado para realizar uma parte. O **trabalho colaborativo** pode ser realizado

³ Este ponto específico de como analisar o PPP da escola será abordado e aprofundado durante os estudos da Sala 6.

em conjunto ou não, mas deve ser colaborativo, isto é, tem de ter a colaboração de todos os integrantes.

Segundo Damiani (2008), no trabalho colaborativo, os membros de um grupo se apoiam para atingir objetivos comuns que são negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não hierarquização; ao contrário, busca-se uma liderança compartilhada, com confiança mútua e de corresponsabilidade na condução das atividades e nas ações desenvolvidas.

O trabalho colaborativo fundamenta-se na suposição de que os sujeitos aprendem melhor quando interagem com os demais e se relacionam, por meio de novas ideias e conhecimentos, com características de compartilhamentos. Um exemplo disso seria sensibilizar a reflexão do PPP da escola, com uma estratégia metodológica de três estágios:



O trabalho colaborativo está relacionado às formas como os profissionais da educação trabalham juntos. Implica ter objetivos comuns na escola, algo que deve ser constituído por todos. Para o desenvolvimento dessas práticas, as atividades devem ocorrer com a intenção de zelar o trabalho individual, mas também realizar o trabalho de maneira coletiva (CALVO, 2014), o que diminui a pressão particular e possibilita mais proveitos de recursos e saberes existentes no contexto escolar.

Para Bretas (2015), raciocinar, experimentar e desejar são dimensões associadas, respectivamente, à mente, ao coração e aos membros. Ao entender como se operam os três estágios é possível trazer para a discussão as vontades, intenções e motivações dos diretores.

A ideia é ajudar na busca por possibilidades de atuação e a fazer projeções futuras, o que está associado a esses três aspectos, tendo em vista que o raciocinar está relacionado ao passado, o experimentar ao presente, e o desejar ao futuro.

6. TERCEIRA ETAPA: ELABORAÇÃO DO PLANO NA MENTORIA

Depois de diagnosticar a escola, é interessante identificar os desafios que ocorrem no cotidiano ou, particularmente, do diretor. Antes de pensar em como fazer esta ação, faz-se necessário relembrar aquilo que dá base ao trabalho com a **cultura colaborativa**. O diretor mentor deve conversar com os demais diretores sobre a cultura colaborativa, tendo em vista estes três pontos importantes para que ela aconteça:



**Diálogo e
compromisso**



Escuta ativa



**Planejamento
na mentoria**

O diálogo é um instrumento que possibilita o aprofundamento das expectativas, autoconhecimento e identificação de aspectos que podem ser discutidos nos encontros de mentoria. O diretor mentor deve apresentar de forma clara o Plano de Mentoria, com propostas que devem ser seguidas da seguinte maneira:

1. **Apresentação da proposta das atividades;**
2. **Esclarecimento dos objetivos;**
3. **Realização;**
4. **Discussão e encaminhamentos;** e
5. **Acompanhamento e avaliação.**

A essência da mentoria passa pela qualidade das conversas e, por isso, os diretores devem usar a comunicação como estratégia para estabelecer uma relação equilibrada. A forma como se conduz um diálogo pode ser a chave que vai estimular um diretor a refletir sobre uma situação importante, identificando problemas, dilemas e aprendizados. Nesse sentido, o diálogo deve cativar, de maneira que o estimule a refletir sobre suas experiências e buscar soluções no seu próprio contexto.

7. QUARTA ETAPA: MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

Para Reeves (2016), o sucesso de uma ação pedagógica não depende do projeto ou da proposta em si, mas da profundidade e consistência da sua implementação.

Nesse contexto, o monitoramento e a avaliação são pontos a serem destacados neste material de apoio. Após o encerramento de cada etapa ou atividade, alguém delegado pelo grupo de diretores deve se encarregar de sistematizar as informações coletadas.

Para isso, é comum solicitar aos diretores que organizem as ideias que surgirem durante a mentoria para que possam ser incluídas em um documento oficial.

A cultura colaborativa é uma metodologia fundamental em abordagens teóricas e práticas que tratam da formação continuada, tendo como essência que estes “estudem, partilhem experiências, analisem e pesquiseem juntos sobre as suas práticas pedagógicas, num contexto institucional e social específico” (VAILLANT, 2016, p. 11, tradução nossa).

Fazer o monitoramento e avaliar é algo a ser feito não somente no final de etapas, mas o tempo todo. Existem algumas dicas significativas para a monitoração, são elas:



Garantir que as reuniões da mentoria sejam sistematizadas e aconteçam constantemente;



Avaliar como estão sendo pensadas as elaborações de soluções e estratégias; e



Acompanhar o ritmo e a velocidade das mudanças, já que, às vezes, é preciso acelerar o processo, mas outras é preciso caminhar lentamente e refletir sobre ajustes.

Para identificar e enfrentar as resistências e obstáculos que surgem, propõem-se as seguintes ações:



Refletir sobre prioridades e manter sempre o foco;



Detectar as necessidades de formação e apoio;



Avaliar até que ponto as novas decisões e ações podem fortalecer ou mudar a escola.

Durante a mentoria de diretores, é comum surgir resistências quanto ao trabalho que está sendo proposto. Isso se deve ao fato de não ser fácil operar mudanças, pois se tem a tendência de manter aquilo que é mais confortável.

Uma das formas de resistir às mudanças é impedir que as ações que se propõem não aconteçam, por isso é fundamental que mais pessoas estejam envolvidas no monitoramento e acompanhamento do processo. Quanto maior a motivação, maior o alinhamento e a apropriação das ações necessárias.

Para que a mentoria de diretores aconteça, é crucial que cada diretor participante tenha as seguintes condutas: se reúna com uma equipe representativa da sua escola; agende reuniões constantes de avaliação do processo; e, estimule a participação, comunicação e compromisso de todos.

REFERÊNCIAS

BRETAS, A. **Educação fora da caixa**. Minas Gerais: Creative Commons, 2015.

CALVO, G. Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. *In*: OREALC/ UNESCO. **Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe**: el debate actual. Santiago: OREALC/UNESCO, 2014.

CARDOSO, A. C. S. O feedback aluno-aluno em um ambiente virtual de aprendizagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 1, 2018. p. 383-409.

CERDAS, A. M.; LÓPEZ; I. El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio de la prácticas cotidianas de aula. *In*: ARELLANO, M.; CERDA, A. M. (Org.). **Formación continúa de docentes**: un camino para compartir. Chile: CPEIP, 2005.

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.

DALCORSO, C. Z. *et al.* **Programa de mentoria**: de diretor(a) para diretor(a). Santo André: Elos Educacional, 2020.

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

JAARSVELD, Q.; MENTZ, K.; BRANWEN, H. Tutoria para diretores iniciantes: mentoria para diretores iniciantes. **Revista de Ciências Humanas**, v. 1, n. 55, 2015. p. 92-99.

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

MERINO, P.; MELERO D. **Acompañando a nuevos líderes educativos: herramientas para la mentoria a directores noveles.** Santiago: Universidad Diego Portales/CEDLE, 2017.

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

SCHUNK, D.; MULLEN, C. Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning. **Educational Psychology Review**, v. 25, n. 3, 2013. p. 361-389.

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

VILLANI, S. **Mentoring programs for new teachers: models of induction and support.** Thousand Oaks: Corwin, 2006.

SABERES DOS DIRETORES E A CULTURA COLABORATIVA

Flávio Caetano da Silva

EMENTA: Aprender a ser humano. Desejo de saber. Produção de sentido. Informações, saberes e conhecimentos. Balanço dos saberes dos diretores. Cultura colaborativa. Práticas escolares democráticas. Perspectiva do projeto de si e do projeto de vida.

OBJETIVOS GERAIS

- Identificar e compreender os saberes dos diretores quanto à participação e à gestão democrática.
- Identificar e compreender as relações intersubjetivas nos ambientes escolares na perspectiva dos diretores.
- Identificar e compreender os saberes sobre as práticas democráticas e a cultura colaborativa.

1. SABERES DE DIRETORES: POR QUE SE APRENDER?

O professor Bernard Charlot (2000), com base no filósofo Immanuel Kant, alerta que nascemos indivíduos da espécie humana, mas necessitamos aprender com humanos a nos tornarmos humanos, ou seja, nos tornamos humanos na relação com o outro. Ao chegarmos ao mundo, cada um de nós nos

deparamos com um imperativo: temos de aprender para sermos humanos.

Viver em mundo humano é viver aprendendo. **Por que devemos aprender?**



Não nascemos prontos. É isso que quer dizer “a vida é uma escola”: estamos todos fadados a aprender para nos tornarmos humanos. Este é o ponto de partida para conversarmos sobre o sentido de colaborar. Para sermos admitidos no mundo humano, precisamos nos relacionar com os humanos como humanos, precisamos de sua colaboração.



Vamos pensar um pouco...



Imaginemos uma criança que nasce em uma família italiana. Ao ser registrada pelos seus pais, ela passa a existir como italiana de acordo com as leis daquele país, de acordo com a cultura local e de acordo com o desejo de seus pais, mas ela ainda não é italiana e não é porque ela não fala italiano ainda, mas é porque ela ainda não aprendeu a se relacionar como italiana.

Haverá a necessidade imperativa de se relacionar com os italianos ao seu redor a fim de se tornar aquilo a que está direcionada a ser. Assim também com todos nós. Não nascemos prontos. Viemos ao mundo como seres inacabados, em processo de constituição daquilo que nos tornaremos.

Daí decorre que, ao nos relacionarmos com outros humanos, vemos surgir, aos poucos, o desejo de nos tornarmos parte daquilo que vivemos. Nesse sentido, o desejo é uma força motriz que nos impele para nos tornarmos parte do mundo humano. A razão para nos tornarmos humanos já expusemos, mas é preciso nos perguntarmos o que nos mantém firmes no processo de nos tornarmos parte do mundo humano.

Como compreender o que nos mantém nessa trajetória ou como avançamos nessa direção. Há, pois, algo que nos faz permanecer. Algo que funciona como um amálgama que nos une aos outros e ao trajeto. O cimento que solidifica nossa constituição como humanos, que produz a subjetividade – o ser sujeito neste mundo – é o sentido.

É a partir dele que se estabelece uma grade de legibilidade do mundo diante de nós. Isto é o que quer dizer subjetividade: como lemos o mundo ao nosso redor e dentro de nós? Mais ainda, como Foucault (2017, p. 1032) o escreveu: “que fazer de si mesmo?”



Que trabalho operar sobre si mesmo?

Como se ‘governar’ exercendo as ações em que se tem a si mesmo como objeto dessas ações, o domínio em que elas se aplicam, o instrumento ao qual elas recorrem e o sujeito que age?”

2. INFORMAÇÃO, SABER E CONHECIMENTO

Nós nos relacionamos com o mundo por meio de informações que nos chegam. Mas nem tudo o que chega a nós faz sentido. Podemos dizer que **experimentamos** o mundo. Como diante de uma mesa cheia de diferentes ofertas de alimentos, uns conhecidos, outros não, vamos decidindo o que nos convêm, o que nos apetece, a partir daquilo que já fomos ajuntando como repertório adquirido.

Nossos gostos, nossas escolhas, enfim, tudo vai sendo provado no cardápio da **realidade** que se nos apresenta a vida cotidiana. O que faz sentido guardamos, ajuntamos a nossa sacola de pertences. Nela estão nossos **saberes**: produtos da relação que estabelecemos com o mundo, pelas informações que nos chegam. Não há saber sem produção de sentido, não há sentido sem desejo de aprender.



Informações



Saberes



Conhecimentos

Resta pensar o que fazemos com os pertences da sacola que carregamos. Nós **os sabemos**, nós os identificamos, nos identificamos com eles, tornam-se **parte de nós mesmos**. Nesse momento, podemos dizer que subjetivamos nossos saberes ao ponto de serem parte nós mesmos. Daí podemos chamá-los conhecimentos.

No caso das informações e dos saberes, podemos trocá-los com os outros, oferecê-los, enviá-los por *e-mail* ou *WhatsApp*, escrevê-los em um livro ou um jornal ou em qualquer outro lugar. Quando o fazemos, desejamos que os outros os recebam com os sentidos que nós lhes atribuímos.

No entanto, o que pode ocorrer é que podem chegar para eles como meras informações.



3. BALANÇO DOS SABERES DOS DIRETORES

No ano de 2021, fizemos uma consulta por e-mail a diretores de escolas públicas de todo o país sobre diversos temas ligados à gestão escolar. Interessávamo-nos por identificar o que os diretores dizem saber sobre colaborar na escola, democracia no

ambiente escolar, participação da comunidade nas decisões internas, grêmios estudantis entre outras questões. Vamos ponderar aqui diversas das respostas que recebemos. Iniciamos com uma pergunta que nos colocamos a partir das respostas obtidas:



Como se aprende a colaborar na escola, segundo a visão de diretores e diretoras consultados?

Para estabelecer um diálogo com as respostas obtidas, as organizamos em grandes temas aos quais chamamos constelações, que estão aqui apresentadas em **figuras do aprender**, e que, por fim, nos levaram a refletir **como aprendem o que dizem saber** (CHARLOT, 2000). Para facilitar a visualização, as respostas dos diretores e diretoras aparecem em itálico diante de “figuras do aprender”, conforme a seguir.

3.1 Constelação um: saberes sobre os colegiados da escola

Apresentamos as respostas agrupadas a seguir, identificando que elas representam figuras do aprender, significando saberes indicados pelos diretores e diretoras em três dimensões: domínio de um saber teórico, domínio de uma atividade, domínio de uma forma de ser (saber relacional), conforme proposto por Charlot (2000). Eis aquelas relativas ao envolvimento dos diferentes agentes escolares no tema dos colegiados escolares.



Figuras do aprender: *ações realizadas em consonância com o Conselho Escolar; um trabalho realizado em parceria com o Conselho Escolar; renovamos os colegiados, Conselho Escolar, Unidade Executora e Grêmios Estudantis, por meio de um processo democrático e participativo; junto com o Conselho da Escola buscamos alternativas e*

apoio da Secretaria de Educação e Prefeitura; participação no Conselho Escolar também foi um caminho que ajudou na melhora da interação entre escola e comunidade; firmamos o Grêmio Estudantil, o Conselho Escolar; problemas de comunicação: reuni e organizei o Conselho Escolar; participação social, como Conselho Escolar e a APM, para serem atuantes nas decisões da gestão da escola; participação dos pais nos Conselhos Escolares; participação da família nas reuniões de pais e mestres, no Conselho de Escola e APM; foi gerada uma cultura de confiança.

Então, como aprendem o que dizem saber?



Ouvir os colegiados pode ser uma maneira de corresponsabilizar os diversos setores que compõem a escola, e a prática de estabelecer um calendário regular de reuniões pode demonstrar que a disposição é estabelecer uma gestão na qual todos podem opinar e auxiliar nas decisões. O que os diretores sabem sobre os colegiados? Como lidam com eles?

A recorrência nos dizeres indicou-nos que esse órgão se tornou uma referência para a gestão da unidade escolar. Dizem as respostas: as ações da gestão podem ser realizadas em consonância com o Conselho Escolar (CE).

Isso indica um saber, um sentido atribuído tanto à forma da gestão quanto ao papel desse órgão. Busca-se, ao que nos parece, uma sintonia, uma cumplicidade, uma tomada de decisões em conjunto e uma busca por ressonância entre as ações da direção da escola e o posicionamento dos membros do Conselho Escolar.

Isso só é possível quando as hierarquias escolares são colocadas de lado em nome das parcerias que ali podem ser desenvolvidas. No entanto, acentuamos que é preciso a ocorrência de um elemento fundamental: a confiança.

E, pelo que sabemos, confiança não nasce numa hora para outra e de forma espontânea, mas requer esforço, interesse e desejo de todos. Caro diretor, cara diretora, você diria que a confiança entre os diversos agentes que trabalham em sua escola é uma marca visível?

3.2 Constelação dois: práticas escolares democráticas e cultura colaborativa

Nesta constelação, nos detivemos diante das questões relativas à participação da comunidade externa à escola nas questões que a afetam internamente. Organizamos a reflexão dos saberes indicados pelos diretores e diretoras em torno da questão: o que é colaborar na escola? Que relações podem ser estabelecidas com princípios democráticos?



Figuras do aprender: envolvimento de todos; pedidos da comunidade; ouvir os alunos; colaboração e interesse de todos; maneira de interagir; trabalho em equipe; trazer a família para dentro da escola – prestigiar os filhos; construção democrática do PPP; Grêmios Estudantis; eleição de líderes de turma; tomar parte nas decisões da escola; decisões colegiadas; capacitação do corpo docente; espaço de escuta; parcerias estratégicas (incluindo movimentos sociais); valorização das capacidades de cada um.

Então, como aprendem o que dizem saber?



Os diretores e diretoras aprendem quando realizam uma atividade de envolvimento, ou seja, quando a atividade representa o que se sabe sobre o que é envolver-se – engajar-se, dar importância, querer estar junto, decidir coisas em conjunto, marcar seu lugar em um debate ou em uma reunião, estar presente em um projeto. É como os diretores e diretoras compreendem a atividade do outro – do professor, do coordenador pedagógico, do aluno, dos pais ou familiares.

Assim, se os pais são chamados para a reunião de pais e poucos aparecem na primeira vez, mas o número deles vai aumentando em outras oportunidades, o diretor pode dizer que sabe que os pais se importam com esse tipo de atividade e que o caminho para conquistar a confiança dos pais mostra-se



promissor. O objeto-saber aí é definido pelo enunciado reunião de pais, que vai de um saber do tipo “os pais não participam” a um outro “conseguimos aumentar a participação”. Esse “conseguimos” pode estar dizendo que se desejava muito e que se pode comemorar o resultado.

Dentre as questões que foram abordadas pelos diretores e diretoras nas respostas enviadas encontramos: práticas escolares democráticas e a cultura colaborativa na perspectiva do *projeto de si* (o que penso de mim e de minha vida neste momento) e do *projeto de vida* (o que desejo para mim e para minha vida no futuro).

A pergunta que nos colocamos, no momento, assim se enuncia: o que as perspectivas democráticas nos ambientes escolares trazem como desafios nos projetos de formação de cada um – alunos, professores, servidores não-docentes, diretor ou diretora, pais e familiares – em seus projetos de vida? Vamos as constelações seguintes.

3.3 Constelação três: participação e gestão democrática

O que os diretores e diretoras de escola dizem saber sobre a gestão democrática?



FIGURAS DO APRENDER



Figuras do aprender: *relação da escola com a comunidade escolar; onde todos tenham voz; a família se posiciona fora do contexto escolar; envolvimento de todos da equipe escolar; corresponsabilidade de todos os atores; ações com foco na melhoria dos resultados; nosso enfrentamento diário é ter uma comunidade participativa; dialogar mais com nossa comunidade; participação da comunidade nos projetos implementados pela escola; precisa estar alinhada à realidade da comunidade; o maior problema era fazer as famílias participarem das ações escolares; relações interpessoais; ouvir mais a comunidade e ser acessível; melhoria na relação da comunidade com a escola em aspectos de comunicação, valorização e participação; comunidade escolar se*

sinta parte; engajada nas ações; aproximar todos da gestão escolar; medidas tomadas por nossa gestão democrática e participativa; PPP, até mesmo para a elaboração deste; realizar atividades que trouxessem os pais para o interior da escola para homenageá-los ou para partilhar o sucesso dos trabalhos dos filhos; atuando como parceiros.

Então, como aprendem o que dizem saber?



O que aprendeu e o que diz saber equivale a dizer que aprender a saber/aprender a dominar uma atividade/aprender a ser são os fundamentos do próprio saber – nesta constelação, a voz daqueles que estão fora do ambiente escolar, mas intimamente a ele ligado pelo fato de seus filhos frequentarem a escola todos os dias.

Dar a voz aos familiares é uma intenção declarada por todas as escolas públicas por onde temos andado. Das respostas obtidas exala certo sentimento de busca por aumentar a participação de familiares na vida escolar. Esse esforço passa pela superação de uma antiga ideia: aquela de que os pais são chamados à escola para enfrentar problemas com os seus filhos para uma nova maneira de se desejar a presença dos pais na escola: fazer emergir e se aprofundar uma parceria entre a escola e os familiares dos alunos.

3.4 Constelação quatro: uma gestão compartilhada

E o que os diretores dizem saber sobre gestão compartilhada?



Figuras do aprender: *gestão compartilhada; participação da família na gestão escolar; convocação do colegiado para atuar com a gestão; reunião mensal de prestação de contas; uma ação conjunta da gestão, professores, funcionários, família e os próprios alunos; ficaram ao lado das famílias, mesmo arriscando perder o cargo ocupado;*

aproximação da família com a escola; gestão compartilhada; inserir direto na sala da gestão, como gestão auxiliar.

Então, como aprendem o que dizem saber?



Como se aprende a compartilhar? Dizem os diretores e diretoras: compartilhando. Portanto, há que se considerar aí uma atividade a ser dominada.

Compartilhar traz uma sensação de perda, de diminuição de poder, de gente demais dando pitaco onde não é chamado! Mas aí é que está a questão do compartilhar. Desejo (e ação) de saber o que as pessoas têm a dizer sobre aquilo que afeta a vida delas.

Dizer que pode haver *perda de poder* ao se compartilhar decisões importantes da escola com todos os que lhe estão afetos, incluindo os pais e familiares, é o mesmo que dizer que o que realmente importa não é quem manda na escola, mas qual é o papel dela na vida e nos projetos de cada um.

Talvez, quanto mais diminui a sensação de poder, mais aumenta a sensação de confiança entre as pessoas envolvidas. Assim, cabe nos perguntarmos se escolhemos fortalecer o poder de mandar ou a confiança entre a escola, seus agentes e a comunidade a quem ela *diz* servir.

3.5 Constelação cinco: dialogia e trabalho coletivo

O sobre o trabalho coletivo, o que dizem saber?



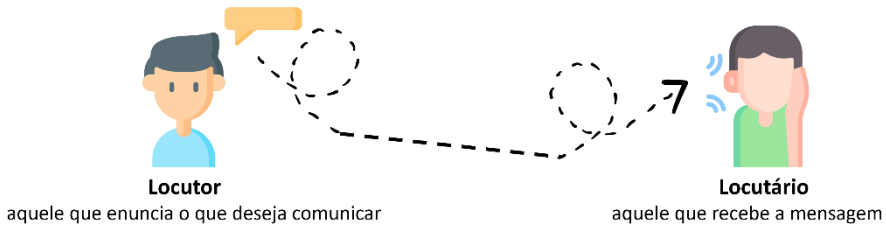
Figuras do aprender: *gestão dialógica; chamar a equipe, dialogar; por melhor que sejam as qualidades do gestor e na maioria dos casos eles as têm, o trabalho precisa ser coletivo; coparticipação; os pais recebem a minuta do regimento, que é explicado e discutido com eles.*



Então, como aprendem o que dizem saber?



Dialogar é muito mais que falar e ouvir, pressupõe interação (BAKHTIN, 2006, p. 117), inclusive o livro, como “ato de fala impresso” (BAKHTIN, 2006, p. 118), é também uma forma de diálogo. O próprio verbo comunicar já supõe um locutor – aquele que enuncia uma mensagem que deseja comunicar – e um locutário – aquele que recebe a mensagem. O segredo está no fato de que o que une os dois não é a mensagem, mas a interação.



A gestão que diz prezar pelo diálogo também diz que deseja falar e se ouvida e ouvir o que todos têm a dizer. Parece simples, e de fato o é. Mas o que é simples nem sempre é fácil. Nesse caso, o “todos” quer dizer “todos” mesmo. Na escola, atuam diretor ou diretora, professores, coordenadores pedagógicos, merendeiras, faxineiras, zelador ou zeladora, jardineiro, alunos – de várias idades e, fora da escola, mas intimamente ligados a ela, os pais e familiares dos alunos.

Isso quer dizer que “todos” são todos, sem exceção. É mais ou menos assim: estamos todos num barco grande, tem o capitão, marinheiros, uns mais graduados, outros menos, tripulantes, operadores de máquinas, cozinheiros e mais um tanto de gente que trabalha ali. Depois vêm os viajantes, aqueles que confiam não apenas no capitão, mas em todos os que trabalham na embarcação. Quando o navio parte, no cais, ficam os parentes e amigos com olhos lacrimejantes, num misto de alegria e apreensão, pois desejam que a viagem seja boa e que todos cheguem sãos e salvos no destino. Não se espera que alguns cheguem bem, mas todos. Na escola deveria ser assim também. Imagine os pais acenando no cais. Nem se cogita a ideia de que

alguns poderiam não chegar ao destino. E se algum pai for devidamente contatado, para lhe dizer que seu filho está em vias de ficar pelo caminho, certamente ele estará disposto a pular na água para socorrê-lo.



Qual o segredo da metáfora? É simples! Basta dizer que seu filho está se afogando, mas que dá tempo de salvar. Acreditamos que nenhum pai ou mãe fica no cais esperando para ver no que vai dar. Cada um que convive com as crianças e jovens do barco-escola sabem perceber a tempo se os bracinhos deles estão se movimentando direito, a fim de não se afogarem muito antes do mal maior acontecer.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FOUCAULT, M. **Dits et écrits, II. 1976-1988**. Édition établie sous la direction de Daniel Defert e François Ewald, avec la collaboration de Jacques Lagrange. Paris: Quarto Gallimard, 2017.

COMUNICAÇÃO E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Cristina Danielle Pinto Lobato
Marcela Luiz Correa da Silva

EMENTA: Escuta ativa nas relações. Ferramentas de diálogos. Conversas difíceis. Bases do feedback oral. Comunicação não violenta. Ciclo das estações. Desafios da escola. Plano na mentoria. Perfis dos profissionais da escola.

OBJETIVOS GERAIS

- Aprender a praticar a escuta ativa nas relações.
- Conhecer as ferramentas de diálogos em conversas difíceis.
- Apresentar as bases do *feedback* oral, segundo a comunicação não-violenta.
- Compreender os desafios da escola com o ciclo das estações.
- Refletir sobre a importância dos profissionais de diferentes perfis na elaboração do plano na mentoria.

1. COMUNICAÇÕES NAS RELAÇÕES DA ESCOLA

Ouvir não tem o mesmo significado de escutar, o primeiro está relacionado à nossa capacidade de assimilar os sons por meio da audição, e o outro traduz a compreensão das informações que chegam aos nossos sentidos. Assim, a escuta ativa nas relações dentro e fora da escola deve ocorrer por meio da “atenção física,



com nossas expressões corporais, e da atenção emocional, com a presença atenta ao que está acontecendo com as pessoas diante de mim” (LUIZ, 2021, p. 152).

Tem o intuito de compreender o que o outro tem a dizer, evitando julgamentos e avaliações



Enriquece e torna mais sensível quem a pratica, promovendo a transformação do outro que está sendo escutado

O planejamento de reuniões escolares torna-se uma oportunidade para praticar a escuta ativa. Nesse sentido, é essencial à preparação da pauta do encontro, ou mesmo, durante a reunião. Assim:

a contribuição de cada pessoa com sua perspectiva e voz desenvolve uma comunidade escolar aberta à multiplicidade. Somos seres plurais, e como lidamos com os conflitos, com o espaço de aprendizagem sobre as diferenças? (LUIZ, 2021, p. 152).

Há formas de fazer com que as reuniões escolares sejam mais eficazes. A sociocracia⁴, por exemplo, nos dá algumas propostas de reuniões mais curtas e eficientes, com a definição anterior de assuntos específicos, sem misturar vários temas. Por serem reuniões curtas, a sugestão é que sejam realizadas diariamente nas organizações (CALIARI, 2017).

Com a proposta de fazer essas reuniões cotidianamente, é possível alinhar estímulos à inteligência coletiva e afastar bloqueios aleatórios, com melhoras significativas na comunicação da equipe. A proposta é que as reuniões diárias componham de três a nove pessoas, sendo realizadas com todos os participantes de pé, tendo a previsão de duração de cinco a dez minutos, no início do dia.

A sociocracia apresenta uma forma de planejar reuniões curtas e eficazes e define a “altitude” da conversa, por exemplo:

⁴ Saber mais sobre o tema em: RAU, J. T.; KOCH-GONZALEZ, J. **Muitas vozes uma canção**: autogestão por meio da sociocracia. Traduzido por Sonzai Traduções Ltda. Curitiba: Voo, 2019.



Reunião em terra (trata assuntos importantes)



Reunião avião (planejamentos de dias ou semanas)



Reunião satélite (reuniões de *brainstorming* em torno de processos e para decidir quem faz o quê)

2. FERRAMENTAS PARA O DIÁLOGO EM CONVERSAS DIFÍCEIS

Para auxiliar na solução de litígios e dar um norte para resolver e praticar conversas difíceis entre pessoas – seja em ambiente escolar ou outros ambientes –, existem algumas ferramentas que têm origem na técnica de negociação de Harvard ou Método de Harvard. Neste texto, apresentam-se algumas dessas técnicas, as quais podem ajudar no dia a dia de quem está no ambiente escolar, no que diz respeito à comunicação e às relações interpessoais.

Na busca por novas ferramentas, é fundamental a mudança de posição do emissor de mensagem para a posição de quem quer ser um aprendiz.

emissor de
mensagens



Posição de
aprendiz



Para saber mais...

Esse método foi criado como projeto de pesquisa em 1981, na Faculdade de Direito de Harvard. O projeto tem enorme importância, visto que ajudou até no relacionamento entre EUA e antiga URSS, na época da Guerra Fria. Ele pode ser utilizado em qualquer tipo de conflito – individual, coletivo, político, familiar, comunitário –, inclusive na escola, por todos os agentes que dela fazem parte. Primeiramente, é necessário mudar a nossa posição num conflito, numa conversa difícil com outra pessoa, de "emissário de mensagens", ou seja, de alguém que possui "a verdade", "os fatos" e que só vai transmitir tudo isso ao outro, para uma posição de aprendiz. Só assim será possível construir o caminho para um diálogo de aprendiz (LUIZ, 2021, p. 156 e 157).

Em um conflito existem, na realidade, três diálogos: **"diálogo de 'o que aconteceu?'"**, **"diálogo dos sentimentos"** e **"diálogo da identidade"** (STONE; PATTON; HEEN, 2011).

No **diálogo de 'o que aconteceu?'**, é primordial que os diretores, durante a mentoria, façam indagações como: quem está certo? Quem quis dizer o quê? De quem é a culpa? Quem está errado?



É o diálogo que ocorre dentro de nós em um conflito, mas com convicção de que o que penso é o "certo" e, conseqüentemente, o outro está "errado" e é "culpado" pela situação. Da mesma maneira, a parte contrária pensa que está correta e que tem a razão e os fatos para comprovar. Cada qual imagina, assim, que está com "a verdade".

Para Stone, Patton e Heen (2011), esse é o primeiro diálogo de uma conversa difícil, o mais superficial. Na maioria, não se consegue compreender os conflitos de maneira muito aprofundada, cujo resultado é a paralisação das ações.

No **diálogo dos sentimentos**, na maioria das situações, o maior problema é que as pessoas tentam se manter racionais,

evitam demonstrar e observar, com profundidade, seus sentimentos. “No entanto, toda conversa difícil envolve muito os sentimentos, e estes não podem ser deixados de lado” (LUIZ, 2021, p. 158). Os autores ainda complementam:



será que meus sentimentos são válidos? apropriados? será que eu deveria aceitá-los ou negá-los, expô-los ou guardá-los? o que fazer com os sentimentos da outra pessoa? (LUIZ, 2021, p. 158).

Um conflito é, essencialmente, uma conversa de sentimentos e dificilmente compreende-se ou se chega a acordos se não for tratada a questão central: os sentimentos. Eles têm sido um dos grandes desafios de educadores: entender, falar e administrar seus próprios sentimentos. Somente quando se lidar com os sentimentos é que oportuniza diminuir os riscos de conflitos, e esta habilidade pode ser aprendida.

No **diálogo da identidade**, o conflito ocorre internamente, pois a dificuldade geralmente reside na própria identidade, na forma como o sujeito vê e se comunica, identificando que ele é, assim refletimos:



será que somos competentes ou incompetentes? Pessoas boas ou más? Dignas de amor ou não? Como o que aconteceu afeta a minha autoimagem, meu amor-próprio e o sentido de quem sou no mundo? (LUIZ, 2021, p. 159).

O diálogo de alguém que não possui boa autoimagem comumente perde o equilíbrio, mas, ao contrário, quando o sujeito

compreende a sua identidade, transforma em força a sua ansiedade.

Além dos três diálogos, existe a **suposição da verdade**. Como já foi dito, o diálogo difícil tem início com pessoas que se julgam certas ou erradas em uma discussão. Porém a questão não reside no fato de ter ou não ter razão, mas nas percepções, interpretações e valores de ambos os lados.

No diálogo de “o que aconteceu?”, o afastamento da suposição da verdade abre possibilidades de deixar comprovações de lado, isto é, não importa quem está certo ou errado, pois o principal foco da conversa passa a ser quais são as percepções, as interpretações e os valores de quem participa do diálogo.

Outra questão importante ao pensar nas conversas difíceis é a **invenção da intenção**, cujo sujeito acredita conhecer as intenções do outro durante a comunicação. Estas suposições justificam-se em razão de algumas atitudes observadas, algo que nem sempre é real, e se evidencia apenas no olhar de quem supôs.

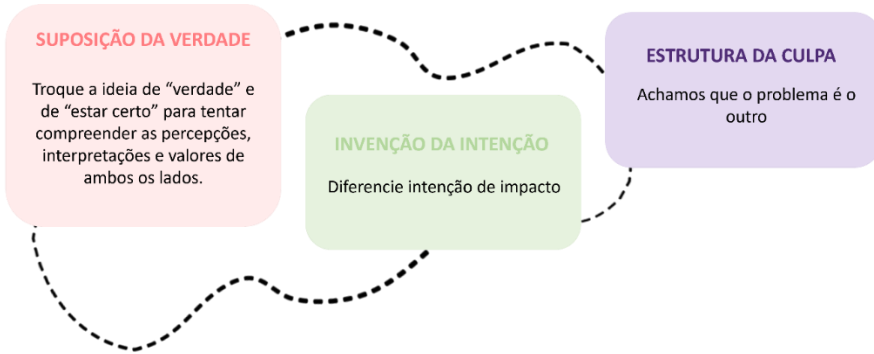
Neste contexto, algumas pessoas agem com propósitos diversificados, sem intenção de magoar ou atingir o outro, mas por conta desta invenção da intenção vários conflitos são acalorados.

Verifica-se mais uma ocorrência ao se abordar diálogo difícil, que é o trato da **estrutura da culpa**, pois, quando há discussão entre pessoas, facilmente se busca um culpado e de preferência este é sempre o outro. Essa visão traz discordância, contestação e pouco aprendizado.

Ao contrário, quando se propõe a manter uma conversa conflitante de forma imparcial, percebe-se que esta maneira pode contribuir para mudanças de posturas e percepções futuras. Isto porque quando se abandona a culpa, a investigação das razões pelas quais a situação desembocou o conflito, muda consideravelmente e evita que aquilo se repita.

Acredita-se que “toda história tem dois lados”, mas a maioria das pessoas não se lembra disso. Outro ponto de discussão é o tema “achamos que o problema é o outro”. É comum, em uma conversa, presumir que houve conflitos por conta do erro da outra

pessoa, alguém que ganha adjetivos de egoísta, irracional, louco etc.



Neste sentido, aparentemente, o que acontece é que a outra pessoa não está disposta a ouvir, e o problema não tem solução. O cuidado, em momentos de conflitos, é não achar que a versão dada por uma pessoa é a única coerente, seja eu ou o outro. Mas esse choque de ideias ocorre porque as pessoas têm histórias diferentes. Essas histórias são constituídas, conforme alguns passos:

- 1 **Recebemos informações.**
- 2 **Vivenciamos o mundo (visões, sons e sentimentos).**
- 3 **Interpretamos o que vemos, ouvimos e sentimos.**
- 4 **Damos significado a tudo isso.**
- 5 **Tiramos conclusões do que está acontecendo.**

A cada passo há a possibilidade de diferentes histórias esbarrarem-se e, em conversas difíceis, a nossa tendência é a de negociar as conclusões, porém nos esquecemos do principal, que são as formas de ver e interpretar o mundo de cada um.

Neste contexto, “possuímos informações diferentes” está inserido em outra questão relevante nas conversas difíceis, pois é extremamente complexo absorver todas as informações, fatos e sentimentos envolvidos, o que implica, com certeza, falhar na

hora da comunicação, dando mais atenção para algumas falas que para outras.

Cada pessoa pensa possuir “os fatos”, quando, na realidade, possui informações daquilo que prestou mais atenção. E, é natural ter tal confusão, pois estão embricadas as experiências passadas, em regras aprendidas sobre como se deve fazer as coisas. Uma estratégia que auxilia neste momento é comunicar ao outro as regras que está seguindo e incentivá-lo a fazer o mesmo.

Quando se tem essa postura, o tema **aceite as duas histórias: adote a postura “e”** faz sentido, visto que adotar a postura “e” é entender que ambas as histórias fazem sentido, e isso não significa concordar com a história do outro, mas apenas compreendê-la.

A postura “e” propicia a base para sustentar seu ponto de vista e de seu sentimento, sem ter de diminuir a opinião e os sentimentos do outro.

A pergunta mais útil numa conversa difícil não é “quem tem razão?”, mas sim “agora que compreendemos um ao outro, como podemos solucionar esse problema?” (LUIZ, 2021, p. 163).

Na comunicação, ao se esquecer de procurar culpados, aparece a chance de “abandone a culpa – delineie o sistema de contribuição”, pois em todo conflito existe um sistema de contribuição. Isso significa que todos contribuem para aquela situação, nem que tenha sido minimamente. Para auxiliar, apresentamos algumas sugestões:



Aceite as duas histórias:
adote a postura “E”



Abandone a culpa:
delineie o sistema de contribuição.

Inicie falando de sua própria contribuição, pois isso evita que o outro se torne defensivo.

Ajude o outro a compreender exatamente qual foi a contribuição dele, sendo específico com relação a suas observações e raciocínios.

Explique ao outro como aquilo poderia ser feito de outra maneira, para que não ocorra novamente no futuro (LUIZ, 2021, p. 164).

É imprescindível que na mentoria de diretores os gestores estejam refletindo sobre o tema das conversas difíceis, visto que muitos embates dentro e fora da escola ocorrem por falta da busca pelo controle ou ausência de entendimento de como as comunicações são estabelecidas durante as falas.

Para pensar sobre o assunto, evidencia-se o “diálogo dos sentimentos e a busca pelo controle”, que é quando se compreende a importância dos sentimentos para a vida. Também se entende que eles são poderosos demais para permanecer presos, por isso aparecem de alguma forma aos poucos, ou abruptamente. Rosenberg (2006), com a teoria da Comunicação Não Violenta (CNV), embasou seus estudos em pilares da autoempatia.

Ter autoempatia e conectar-se com os próprios sentimentos significa senti-los (e não os negar), para, a partir daí, tentar compreendê-los, vendo quais necessidades não estão sendo atendidas. Fazendo esse exercício de autoempatia, autoconexão e autocompreensão, sua interação com os outros e consigo mesmo será mais fácil (LUIZ, 2021, p. 165)



É importante comunicar ao outro seus sentimentos, porque, muitas vezes, os sentimentos tornam-se a questão principal num diálogo difícil. Para o aprofundamento da temática, introduz-se o “diálogo da Identidade – Pergunte a si mesmo o que está em jogo”, com o propósito de verificar que todos têm conflitos de identidade, e não há quantidade de amor e de realização que evite esses desafios. Assim,

[...] pensar com clareza e honestidade sobre quem você é pode ajudar a reduzir o nível de ansiedade durante o diálogo e fortalecer significativamente suas bases fáceis (LUIZ, 2021, p. 165).

Ao avaliar o sentimento de identidade, é conjecturado “o pensamento do ‘tudo ou nada’” em que o sujeito se julga completamente competente ou incompetente, sem meio termo. Esses pensamentos de “tudo ou nada” deixam a identidade da pessoa muito instável, muito sensível a um *feedback*. Nesse caso, ou há propensão de negar a informação ou dar importância exagerada a ela.

Devemos saber que todos nos vemos como uma mistura de bons e maus comportamentos, de escolhas mais ou menos nobres etc., assim como vemos os outros. A visão de si mesmo de forma complexa te fortalece perante a vida (LUIZ, 2021, p. 166).

Iniciar uma conversa difícil pela terceira história, isto é, aquela que pode ser contada por um terceiro observador, mais neutro, é outra etapa denominada: “o início: comece pela terceira história”. Nela, deve-se tentar ser um observador imparcial, convidando o outro para uma investigação conjunta.

No processo, é importante ter postura de curiosidade com relação ao outro “aprendendo: ouvindo de dentro para fora”. Para isso, pergunta-se novamente depois de uma escuta, com o objetivo de parafrasear o que foi dito para ter certeza de que tudo foi compreendido.

Ao escutar os sentimentos por trás e comunicar isso ao outro, o diretor consegue parafrasear aquilo que está sendo dito, ao mesmo tempo que indaga se é isso mesmo que o outro quis dizer.

O melhor percurso para a curiosidade é este: “pergunte para aprender”. A proposta é deixar a indagação como convite e não como exigência. Exemplos:

Diga mais sobre o modo como você vê as coisas

Até que ponto as ações feitas por mim impactam você?



De quais informações precisamos para nos entender?

Quais sentimentos se manifestam ao discutir tal tema?

Discorra mais sobre o que é mais relevante para você

Quando o diálogo estiver indo para rumos destrutivos, reestruture-o e reflita sobre: **verdade** (histórias diferentes); **acusações** (intenções e impacto); **culpa** (contribuição); **juízos** (sentimentos); e **o que está errado com você** (o que acontece sob a ótica do outro).

Repetir as mesmas informações não vai solucionar a questão, principalmente, em conversas difíceis. Desta forma, dialogar representa ouvir, parafrasear e comunicar a sua forma de ver a situação naquele momento. Para auxiliar, sugere-se: juntar informações e criar opções que satisfaçam a ambos; dizer ao outro o que poderia te persuadir; se não existir uma alternativa que agrade a ambos, precisa se perguntar: estou disposto a aceitar menos do que quero ou prefiro aceitar as consequências por não concordar?

Segue um resumo para enfrentar uma conversa difícil com alguém⁵:

Primeiro passo: prepare-se passando pelos três diálogos. Sente-se e comece a anotar: Relacione "o que aconteceu", sob o seu ponto de vista e o ponto de vista do outro. De onde vem a sua história (informações, experiências passadas, regras)? E a do outro? Qual o impacto que a situação exerceu sobre você? Qual pode ter sido a intenção do outro? Com o que cada um contribuiu para o problema? Compreenda as emoções: investigue sua impressão emocional e o conjunto de emoções que você sente. Estabeleça sua

⁵ Os cinco passos foram escritos totalmente baseados na seção de: LUIZ, M. C. (Org.). **Mentoria de diretores escolares**: formação e contextos educacionais no Brasil. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.

identidade: o que lhe parece estar em risco sobre você? O que você precisa aceitar para estar mais seguro?

Segundo passo: verifique seus objetivos e decida se deve levantar a questão. Pense em que você deseja alcançar com essa conversa? Modifique a sua postura para apoiar o aprendizado, a partilha e a solução do problema. Repetir as mesmas informações não vai solucionar a questão. Decidir é o melhor caminho para abordar a questão e alcançar seus objetivos? A questão está realmente embutida em seu diálogo da identidade? Você pode afetar o problema alterando suas contribuições? Se você não levantar a questão, o que pode fazer para ajudar a si mesmo a seguir em frente? Decidindo: esse é o melhor caminho para abordar a questão e alcançar seus objetivos? A questão está realmente embutida em seu diálogo da identidade? Você pode afetar o problema alterando suas contribuições? Se você não levantar a questão, o que pode fazer para ajudar a si mesmo a seguir em frente?

Terceiro passo: comece pela terceira história. Descreva o problema como a diferença entre suas histórias. Inclua os dois pontos de vista como parte legítima da discussão. Compartilhe seus objetivos. Convide o outro a juntar-se a você como parceiro para esclarecerem a situação juntos.

Quarto passo: investigue a história do outro e a sua. Escute para compreender a perspectiva do outro sobre o que aconteceu. Faça perguntas. Reconheça os sentimentos por trás dos argumentos e das acusações. Parafraseie para ver se compreendeu. Tente esclarecer como vocês chegaram a esse ponto. Compartilhe seus pontos de vista, suas experiências passadas, intenções e sentimentos. Reestruture, reestruture, reestruture para se manter nos trilhos. Da verdade para as percepções, da culpa para a contribuição, das acusações para os sentimentos, e assim por diante.

Quinto passo: a solução do problema. Crie opções que estejam de acordo com as preocupações e os interesses mais importantes de

ambos. Procure padrões para o que deveria acontecer. Tenha em mente os padrões de zelo recíproco; relacionamentos que vão apenas em um sentido raramente duram. Fale sobre como manter a comunicação aberta à medida que você segue em frente (LUIZ, 2021, p. 170-171).

3. APRENDIZAGEM DAS BASES DO *FEEDBACK* ORAL: COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA

Indo além do que Ribeiro (2019) afirma de “a linguagem como mecanismo de manutenção de poder”, a perspectiva da mentoria de diretores é um convite à reflexão sobre a ideia da linguagem como exercício de poder compartilhado, de potência, de vida.

Rosenberg (2009) sistematizou uma linguagem que alimenta a vida por meio da *Comunicação Não Violenta*, trazendo o foco de atenção para quatro componentes: **observação**, **sentimentos**, **necessidades** e **pedidos**.



Observação



Sentimentos



Necessidades



Pedido

A **observação** está relacionada ao ato de descrever a realidade a partir de ações concretas: o que você vê ou ouve, separando daquilo que você julga ou avalia. No campo das relações, é compreender que os fatos observáveis são distintos das nossas avaliações e como podemos expressar da maneira mais eficiente aquilo que estamos experienciando.

Um exemplo: “na última reunião, você chegou às 10h, após o horário combinado, que era às 9h30”. Uma linguagem violenta costuma imprimir rótulos ou generalizações, trazendo as suas percepções pessoais para um evento concreto: “você está sempre atrasada, não tem o menor respeito com os compromissos”.

Sentimentos são mensagens que nosso corpo nos sinaliza de que tem algo importante para nós que está sendo atendido ou não. A expansão do nosso vocabulário sobre os sentimentos é uma verdadeira alfabetização emocional, sendo possível encontrar no livro organizado por Luiz (2021), *Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil*, uma lista de sentimentos apresentada por Marshall Rosenberg.

No contexto de *feedback*, duas perguntas são importantes de serem investigadas: como eu estou para dar um *feedback* agora? Como a outra pessoa pode estar para receber o *feedback*? “Eu estou tensa e impaciente para conversar com ela sobre a sua chegada trinta minutos após o horário combinado para a reunião”.

Assim, reavalie sobre dar o *feedback* nesse momento, quem sabe em outra oportunidade na qual esteja mais tranquila e presente o diálogo será mais produtivo. Do mesmo modo, verifique com a pessoa que receberá o *feedback* se há disponibilidade para o encontro e busque construir um ambiente de abertura para a conversa.

Necessidades são os elos de conexão com a nossa humanidade: valores, princípios e aquilo que desejamos para nutrir a nossa vida. É possível consultar uma lista de necessidades compiladas por Marshall Rosenberg nos seguintes eixos: autonomia, celebração, comunhão, integridade, interdependência e lazer. Pensando no formato de *feedback*, as seguintes indagações são úteis: o que é importante para mim? O que pode contribuir para a outra pessoa? “Na última reunião, você chegou às 10h, após o horário acordado, que era às 9h30, e para mim é importante o comprometimento e o respeito com os combinados”.

Pedido é a expressão concreta do que contribuirá no momento presente para a relação. Um ponto essencial é que seja no afirmativo, para que a pessoa possa corresponder ou não ao que foi solicitado. “Como é para você avisar caso perceba que não conseguirá chegar no horário?”

Em síntese, agrupando todos os componentes da *Comunicação Não Violenta* no exemplo trazido, podemos construir o seguinte diálogo: “Como você está? Eu desejo conversar com você para dar um *feedback* sobre um ponto da

última reunião, você está disponível agora?” Diante de uma resposta positiva, prossiga.

“Então, na última reunião, você chegou às 10h, trinta minutos após o horário combinado, que era às 9h30, e para mim é importante o comprometimento e o respeito com os acordos. Eu fiquei frustrada por ter preparado um momento inicial de integração entre as pessoas presentes e você não participou.

Eu considero a sua contribuição relevante e quero escutar como você pode contribuir para as ações da escola este ano”. “Como é para você avisar caso perceba que não conseguirá chegar no horário combinado da reunião? Tem alguma outra proposta sobre como podemos lidar com situações como essa no futuro?”.

Somos seres dinâmicos, e uma proposta não violenta nas relações é pautada por uma linguagem que acompanha mudanças contínuas, para romper com a Cultura da Violência e ter o propósito de construir uma cultura colaborativa.

Relembrando o tema apresentado sobre o *feedback* escrito⁶, uma proposta de *feedback* oral inclui os mesmos pontos do: que bom, que pena e que tal.

4. CICLO DAS ESTAÇÕES COM FOCO NOS DESAFIOS DA ESCOLA

O ciclo das estações é um recurso estruturado a partir de perguntas geradoras para pensar os desafios da escola. As perguntas propostas estão atreladas às estações do ano, inverno, primavera, verão e outono, apresentando um paralelo com os ciclos da natureza para que as pessoas que integram a comunidade escolar reconheçam em si suas potencialidades: do que eu quero cuidar? O que eu quero ver florescer? O que eu quero que esteja resplandecente? O que eu quero deixar ir?

As respostas são relevantes para diretores, que são líderes, para que possam contribuir para o desenvolvimento dos membros da comunidade escolar e haja maior comprometimento com as soluções para desafios identificados na escola.

⁶ O *feedback* escrito foi descrito e explicitado na sala 2.

O comprometimento é a base para a efetividade de um Plano de Mentoria. O que você entende por comprometimento? Conectando com o vocabulário das necessidades da *Comunicação Não Violenta*, seriam as relacionadas à independência? Por exemplo: apoio, compreensão, unidade, confiança, consideração, empatia, honestidade, respeito.



O ciclo das estações é um processo individual para mapeamento inicial dos desafios da escola. O passo seguinte é reunir os desafios identificados. Um recurso que pode ser utilizado é criar de forma coletiva uma nuvem de palavras, agrupando os desafios em eixos principais por meio de sínteses em palavras e recurso visuais para, posteriormente, pensar criativamente nas soluções possíveis.

5. DESENVOLVIMENTO DE UM PLANO NA MENTORIA DE DIRETORES

A construção de uma cultura colaborativa na escola perpassa por acreditar na diversidade existente, considerando as potencialidades de cada pessoa que integra essa comunidade. Com base na Metodologia Colaborativa de Projetos⁷, há quatro perfis complementares que são fundamentais para o desenvolvimento de um plano na mentoria: sonhadores, planejadores, realizadores e celebradores.

⁷ Saiba mais em: <https://dragondreamingbr.org/o-que-e/>

Considerar essa pluralidade de perfis é compreender que cada pessoa tem contribuição fundamental na construção da escola que se deseja.

Um perfil *sonhador* pode apresentar dificuldade em trabalhar com alguém de perfil *realizador*, por exemplo. Ou, para um perfil *planejador*, será desafiante atuar com uma pessoa de perfil *celebrador*. Isso porque, na sociedade ocidental, os perfis realizadores e planejadores são comumente avaliados como mais eficientes, contudo, os perfis sonhadores e celebradores também são necessários. Muitas vezes, os gestores manifestam apenas as características de um ou de outro perfil, mas temos a capacidade de desenvolver habilidades e competências dos quatro perfis.



Sonha
SONHADOR



Planeja
PLANEJADOR



Realiza
REALIZADOR



Celebra
CELEBRADOR

O **perfil sonhador** está atrelado àquelas pessoas que cocriam as bases para o início dos projetos, que identificam o que move as pessoas em direção aos objetivos. Quanto mais as pessoas envolvidas na escola compreendem quais os direcionamentos e o que motiva as ações, mais estarão engajadas e comprometidas com as metas estabelecidas.

O **perfil planejador** está no campo de conectar os objetivos com as ações concretas para alcançá-los, traçando as rotas a serem percorridas e identificando os insumos necessários para a estruturação do objetivo.

O **perfil realizador** é aquele da ação: colocando a mão na massa para executar o que foi planejado, dando continuidade ao que foi sonhado inicialmente.

O **perfil celebrador**, por sua vez, além de ser importante para a continuidade da participação das pessoas em direção aos objetivos, é responsável também por monitorar e avaliar o andamento do que foi planejado. Diante da constatação do que está contribuindo ou não para alcançar as metas estabelecidas, é possível corrigir as rotas.

Você consegue identificar em qual perfil você se encaixa?

E as demais pessoas com quem criará o plano na mentoria?

Considere as potencialidades já existentes e como as pessoas podem contribuir com o seu melhor para a mentoria e para a escola de cada diretor, compreendendo que é um processo de mudança e envolve estratégias a serem desenvolvidas com as pessoas, suas relações, nas estruturas e cultura.

Lederah (2012) descreve estratégias necessárias para um processo de mudança, como:



Conectar com o Ciclo das Estações, mencionado anteriormente, é aprender com a natureza o tempo de plantar, regar e colher os futuros desejáveis para a escola.

REFERÊNCIAS

CALIARI, R. **Sociocracia**. Brasil, 2017. Disponível em: <<https://www.sociocracia.org.br>>. Acesso em: 11 de jan. 2022.

LEDERACH, J. P. **Transformação de conflitos**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

RIBEIRO, D. **Lugar de Fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

ROSENBERG, M. **Comunicação não-violenta: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.

LUIZ, M. C. (Org.). **Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil**. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.

STONE, D.; PATTON, B.; HEEN, S. **Conversas difíceis**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

AS FIGURAS DO APRENDER DE DIRETORES E A ESCOLA OUTRA

Flávio Caetano da Silva

EMENTA: Projetos de uma Escola-Outra. Relação com o saber. Produção de sentidos de duas escolas municipais paulistas (Ensino Fundamental e Educação Infantil). As figuras do aprender dos educadores e estudantes.

OBJETIVOS GERAIS

- Refletir sobre o projeto de uma Escola-Outra.
- Conduzir a percepção da escola que temos, impedindo de pensar outra maneira de ser escola.
- Identificar a produção de saberes e sentidos entre as escolas pesquisadas e os diretores.
- Compreender as figuras do aprender de estudantes.

1. A RELAÇÃO COM OS SABERES E AS FIGURAS DO APRENDER

A formação de mentoria de diretores escolares é uma proposta metodológica com base em alguns pressupostos e princípios. Dentre os pressupostos estão a gestão democrática, a cultura colaborativa, a relação com o saber e a cooperação entre pares dentro da escola, entre todos que estão todos os dias



presentes naquele espaço e as histórias de vida e os processos de formativos daí decorrentes.

Dentre os princípios, estão a escuta ativa, a cooperação, a valorização do desejo e do sentido que as pessoas atribuem às suas vidas e seus desafios, o aprender a ser, o saber como objeto do trabalho escolar, as razões que movem as pessoas na direção de fazerem o que fazem na escola e na formação de si e do outro, por isso o encontro entre a Formação de mentoria e o Projeto Escola-Outra faz sentido. Com a junção destes dois pontos de vista, tem-se a aplicação do projeto para a perspectiva da realidade escolar.



O projeto Escola-Outra foi concebido no formato de projeto intervenção⁸. A ideia original era levar a uma escola real uma pergunta fundamental na perspectiva da teoria da relação com o saber: **como se aprende o que se sabe?**

Ela seria dirigida tanto aos alunos da escola quanto aos que nela trabalham. A todos que nela trabalham. O porquê da pergunta: **se sabemos como alguém aprende aquilo que sabe, podemos imaginar como ensinar outras coisas?**

Sabíamos, de antemão, que não haveria uma resposta definitiva e única. Se tivesse, seria a mais valiosa do mundo. Mesmo assim, desconfiávamos de que ela nos ajudaria a compreender ou descobrir caminhos para enfrentar os desafios de ensinar, sobretudo na escola.



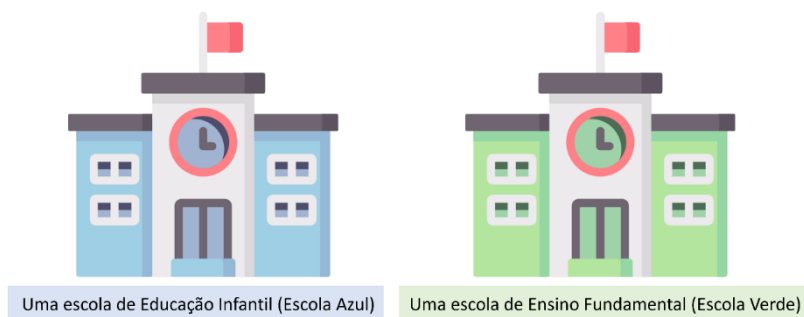
Dessa pergunta surgiu outra, quase que simultaneamente, em nossa cabeça: **como o aprender e o saber modificam nossas vidas?**

Esta última surgiu por força dos estudos que temos feito na perspectiva da biografização, ou como as histórias de vida podem representar importantes aliados no processo de formação e constituição do **projeto de si** e do **projeto de vida** (DOMINICÉ, 2006; DELORY-MOMBERGER, 2008).

⁸ ROCHA, A.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, 2003. p. 64-73.

De posse dessas duas perguntas, passamos a desenvolver atividades que partiam do pressuposto de que todos aprendem, sobretudo quando está presente o desejo de aprender que leva o indivíduo a buscar o sentido das coisas que estão ao seu redor. Daí nos interessarmos pelo que cada um sabe e o que move cada indivíduo na direção de encarar seu dia a dia e seus desafios.

Assim, passamos a dialogar com os agentes que trabalham nas escolas⁹ e seus atores: Escola Azul (Educação Infantil) e Escola Verde (Ensino Fundamental), ambas da rede municipal de um município do estado de São Paulo, Brasil. Desse diálogo, participam outras pessoas, algumas dezenas de interessados em saber como esse projeto iria se desenvolver.



Trazemos aqui as reações dos envolvidos no projeto da Escola-Outra e seus desdobramentos.

2. BALANÇO DOS SABERES DOS EDUCADORES DA ESCOLA VERDE (ENSINO FUNDAMENTAL)

Fizemos oito encontros com os educadores da **Escola Verde** entre agosto e dezembro de 2021, com intervalo mínimo de quinze dias entre um e outro. Desses encontros participaram: a diretora, a vice-diretora, a coordenadora pedagógica, todos os professores e professoras e uma merendeira.



⁹ Com a intenção de proteger o anonimato das escolas participantes da pesquisa, escolhemos atribuir os nomes fictícios “Azul” e “Verde”.

Solicitamos a todos e todas que iniciassem escrevendo um relato autobiográfico, com o objetivo de conhecermos como cada um enuncia aspectos de sua vida, no que se refere a processos de formação escolar. E como isso se desdobra no trabalho realizado no cotidiano, na **Escola Verde**.

Nos relatos autobiográficos encontramos um pouco de tudo. Gente com alma de professora, mas que estava em outra função, aguardando ansiosamente por uma oportunidade de lecionar. Gente que ensina língua estrangeira e se vê inconformada com o porquê de os alunos não aprenderem outra língua, de verdade, para saber falar, escrever, ouvir, enfim, se comunicar em outro idioma. Gente que trabalha com a educação física e que se esforça por fazer muito mais do que apenas ensinar vôlei, basquete ou futebol e a competir nos esportes. Gente que iniciou sua escolaridade na zona rural com muitas dificuldades, e, apesar de gostar de estudar, tudo concorria para não conseguir realizar o desejo de aprender.

Gente que foi buscar nas suas origens familiares um sentido para sua vida e encontrou pessoas que lutam com a vida, com deficiências físicas, com medos e angústias, mas que fazem de tudo para se comunicar e para comunicar aos outros seu enorme desejo de viver e ser feliz. Gente que andava quilômetros de bicicleta para ir à escola e que hoje valoriza cada dia que nela trabalha e, sobretudo, valoriza o esforço realizado pelas crianças que também sofrem para aprender. Gente que alfabetiza com o coração e com o que tem à mão: da cartilha ao papel de pão e faz da profissão um grande poema em favor das crianças que estão aos seus cuidados, na escola. Gente, enfim, que acredita na educação. De corpo e alma!

O que sabem essas pessoas sobre a educação e a escola. Sabem que a escola pode representar muito na vida de famílias para as quais ela é a única possibilidade de seus filhos terem uma vida melhor. Sabem, que ninguém aprende sem esforço intelectual, mas também, esforço pessoal, disposição para superar enormes barreiras. Desejo de aprender e de que o resultado – o saber – faça diferença em suas vidas.

Sabem o valor da profissão docente, mesmo estando em outras funções. Sabem que todos educam na escola, independente do nome da função ou cargo que ocupa. Sabem que é preciso voltar à escola todos os dias, com a crença renovada de que tudo poderá ser melhor. Sabem que a escola não pode se render à mesmice, enquanto as crianças e jovens anseiam por aprender aquilo que venha a fazer diferença em suas vidas.

3. BALANÇO DOS SABERES DOS ALUNOS DA ESCOLA VERDE (ENSINO FUNDAMENTAL)

Em um encontro com a equipe de professores, servidores não-docentes, gestores, supervisão escolar, provocamos os educadores com alguns questionamentos: vocês consultam os alunos na escola? Em que momento? Com que finalidade? O que ocorre depois da consulta? Vocês ouvem cada aluno? Por que é importante ouvir os alunos?

A partir de Charlot, (2009, p.14), foram trazidas três perguntas que nos ajudaram a refletir a respeito das questões acima:



Que sentido tem para uma criança, nomeadamente para uma criança oriunda de meio popular, ir à escola?

Que sentido tem para ela aplicar-se na escola ou não?

Que sentido tem para ela aprender, na escola ou noutro espaço?

Com a ajuda de membros da gestão escolar iniciamos a busca por saber o que os alunos sabem. Trazemos aqui apenas uma pequena amostra do que obtivemos, pois o trabalho está começando e ainda vamos percorrer um longo caminho para saber o que sabem os alunos da Escola Verde.

Foi perguntado aos alunos o que sabem sobre a vida, sobre a escola, sobre aprender. Apresentamos a seguir constelação desses saberes denominada “O mundo que me cerca”.

3.1 Constelação um: o mundo que me cerca

Disseram os alunos de um quinto ano da escola verde:



FIGURAS DO APRENDER

Figuras do aprender: *Ter uma vida boa – a escola ensina, ser bombeiro, saber falar inglês, música, família, não julgar, jogar tênis, perder mãe / pai, ficar sozinho em casa, a professora é fonte de inspiração, fazer contas difíceis, derrotas e vitórias na vida, respeito ao próximo, ser educado, respeitar as diferenças, desenhar, aulas mais divertidas, matemática, campeonato de futebol na escola, ser jogador de futebol, cozinhar, estudar, um dia vou trabalhar, ser veterinária, ter [filhos] gêmeos, ser empresário, ser advogado, um ajudar o outro, jogar on-line, ciências, andar de bicicleta, patins, skate, ver neve, tristeza pela morte (de parente, na pandemia), dar carinho para as pessoas, ter aulas sobre jogos, aprender a programar jogos, prova surpresa é ruim, quando a professora ajuda na hora da prova, mudar o mundo, direito das pessoas, moradia para todos, ficar longe daqueles que nos magoam em casa, ir embora deste mundo (na pandemia), cantar, a importância da família, da igreja e da escola, o preço alto do arroz, feijão, agradecer a Deus pela cesta, aprender inglês para viajar para Nova York, explorar o mundo, conhecer Paris, a faculdade é muito importante, o exército é importante, muitos roubos na cidade, quando crescer é preciso ter um emprego, ter uma profissão: cortador de cabelo, médico, perder um ente querido (morte), YouTube, não perturbar a privacidade dos outros, ser astrônomo, fazer lições sobre o espaço, não pode falar mal dos outros, fazer minhas coisas sozinha (sei fazer um pouco de lição sozinha), a mãe é a pessoa que mais ensina (em casa), pai ausente, cuidar de cachorro, morar na praia.*

4. FIGURAS DO APRENDER DA ESCOLA VERDE (ENSINO FUNDAMENTAL)

A partir da constelação organizamos as figuras do aprender nas suas três dimensões: (1) formas de estabelecer um **saber-objeto teórico**, (2) **domínio de uma atividade** e (3) **aspectos relacionais** – o aprender a ser com o outro. Vejamos como os saberes dos alunos nos chegam.

Saber-objeto (teórico): Ter uma vida boa / fazer contas (matemática) / derrota-vitória / estudar ciências / neve / tristeza / morte / aula de jogos / programar jogos / prova surpresa (ruim) / mudar o mundo / direito das pessoas / moradia para todos / suicídio / preço alto do arroz e do feijão / cesta básica / agradecer a Deus / aprender inglês / viajar para Nova York / explorar o mundo / conhecer Paris / faculdade / exército / roubos na cidade / ter emprego / ter uma profissão / cortador de cabelo / médico / YouTube / privacidade / morar na praia

Dominar uma atividade: ser bombeiro / falar inglês / música / jogar tênis / desenhar / campeonato de futebol na escola / ser jogador de futebol / cozinhar / trabalhar / ser veterinária / ser empresário / ser advogado / jogar *online* / andar de bicicleta / patins / skate / cantar / falar inglês / ser astrônomo / fazer lições sobre o espaço / fazer as próprias coisas sozinha / cuidar de cachorro

Saber relacional: família / não julgar / perder a mãe ou pai / ficar sozinho / professora (inspiração) / respeito ao próximo / ser educado / respeitar diferenças / aulas mais divertidas / ter filhos gêmeos / ajudar o outro / dar carinho / professora que ajuda na hora da prova / ficar longe daqueles que nos magoam / igreja / escola / não perturbar a privacidade dos outros / não pode falar mal dos outros / mãe que ensina em casa / pai ausente

Então, como aprenderam o que sabem?

Para compreendermos como os alunos aprendem o que sabem, estabelecemos diálogos com seus relatos para compreender *com quem* aprendem e as respostas nos indicam que é com a família, na igreja, na escola, com a mãe, com a professora inspiradora, com o outro (não ficar sozinho), nas aulas

divertidas, com a vida (derrotas e vitórias), com o próximo, com o diferente, com a professora de matemática, com os jogadores de futebol, com os gêmeos, com os jogadores on-line, nas aulas de ciências, com os colegas/amigos na rua, com o pai, com a mãe, com Deus, com o mundo, com a faculdade, com o exército, com o *cortador de cabelo*, com o médico, com os entes queridos (quando ocorre morte na família).

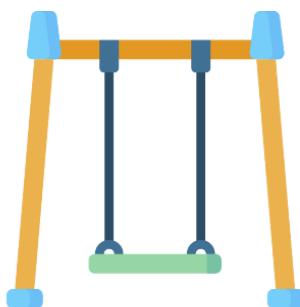
O *com quem* aprendem nos leva ao *onde* aprendem: em casa, na igreja, na escola, na sala de aula da professora inspiradora, nas aulas divertidas, na vida, na aula de matemática, na TV, nas famílias dos gêmeos, na internet, nas aulas de ciências, na rua, no mundo, no lugar onde corta cabelo, no lugar onde fica o médico, no velório.

Isolamos os verbos que foram relacionados ao *como* no aprender dos alunos para melhor identificarmos as ações que envolvem esse esforço intelectual. Ei-los: experienciar (viver experiências) / refletir, enxergar, distinguir, diferenciar / vivenciar / apoderar-se – tomar para si / relacionar-se / explorar, investigar, questionar, duvidar e recriar / ouvir, imitar, prestar atenção, raciocinar / fazer, participar, interagir, errar, acertar, tentar perguntar / pesquisar / interagir / observar / captar informações / transmitir informações / ensinar / compartilhar. Se notarmos bem, são formas do agir que as crianças e adolescentes consultados utilizam para aprender. São pistas para a relação entre os educadores – sejam eles professores, membros da gestão escolar, servidores não-docentes – em seus esforços de ensinar, ou, ao menos, permitir aprender e seus alunos. No momento em que o educador se depara com a demanda por um trabalho pedagógico que leve em conta a produção de sentido por parte de crianças na escola e com eventuais desafios e dificuldades que daí decorrem, esses verbos podem trazer algumas sugestões de que fazer para que os alunos aprendam os conteúdos escolares ou, antes disso, se interessem por eles tanto quanto se interessam por outros conteúdos que vivenciam.

No percurso dos dias que vai de um encontro a outro, no projeto Escola-Outra, identificou-se que não foi possível definir como os educadores deveriam se organizar para realizar esta ação o balanço do saber.

Então, em outubro os professores, reunidos em HTPC definiram que iriam consultar os alunos nos momentos das *assembleias de classe*, prática já desenvolvida pela escola para tratar de temas de interesse tanto de alunos quanto de professores e gestão escolar.

As assembleias de classe envolvem os alunos e alunas de uma sala de aula. Seu objetivo é tratar de temas que dizem respeito ao espaço específico de cada sala de aula, buscando regular a convivência entre todos da classe e seus professores.



O balanço do saber exigia encontrar um lugar e uma forma de se fazer

Há também as assembleias de escola. Delas “participam os representantes de todos os segmentos da comunidade escolar ([alunos,] dois de cada classe, docentes e funcionários) são escolhidos obedecendo a uma sistemática de rodízio, sua periodicidade deve ser mensal, coordenada por um membro da direção da escola.

Essas assembleias buscam discutir temáticas que envolvem a convivência, as relações interpessoais, os conflitos, o uso dos espaços, e os projetos comuns” (PPP da Escola Verde).

Às três perguntas expostas acima, acrescentou-se outras, para esclarecer melhor para os alunos o que se desejava de fato, saber.

Eis as questões:

1. Desde que nascemos aprendemos muitas coisas, em casa, no bairro, na igreja e na escola. O que você já aprendeu? Com quem?
2. De tudo o que você já aprendeu o que foi mais importante para você?
3. E agora o que você gostaria de aprender na escola que ainda ninguém o ensinou?
4. O que a escola significa para você?
5. Qual é o seu maior sonho?
6. Qual é o seu maior medo? O que te deixa angustiado (a)?
7. Aconteceu algo na pandemia que você gostaria de contar?
8. Você já sabe o que gostaria de ser quando crescer?



A partir das respostas dos alunos e alunas foi estabelecido que um *programa de orientação* de alunos será efetivado. Assim, representa um esforço por acompanhar cada aluno em seu percurso escolar como forma de ouvir cada um, identificar conquistas, desafios, dificuldades e será assumido pelos agentes escolares envolvidos no projeto Escola-Outra.

Para realizar a atividade de orientação dos alunos, a escola pretende convidá-los para estarem presentes no contraturno, o que demandará que a escola retorne ao período integral. Os alunos não serão agrupados por idade, mas por interesse de saberes, como previsto no Projeto Escola-Outra.

5. BALANÇO DOS SABERES DOS EDUCADORES DA ESCOLA AZUL (EDUCAÇÃO INFANTIL)

Realizamos seis encontros com os agentes que trabalham na **Escola Azul** (Educação Infantil). Foram encontros que nos permitiram nos deslocar entre um momento inicial em que estávamos nos *estudando* – nós os proponentes do projeto (a

direção da **Escola Azul** e o pesquisador da UFSCar) e os agentes escolares – e um momento em que as atividades começaram a fazer sentido para todos os envolvidos. Coisa normal na perspectiva da relação com o saber, que parte do pressuposto que só aprendemos aquilo que faz sentido para nós.



Assim, como na Escola Verde (ensino Fundamental), iniciamos com uma escrita autobiográfica, objetivando identificar os saberes de cada participante sobre alguns temas que nos parecem relevantes: escola, formação escolar, aprender, saber, informação, conhecimento, trajetórias de vida, enfim, quem somos nós e como nos constituímos naquilo que somos.

Nos relatos autobiográficos encontramos muitas pistas sobre a Escola-Mesma e o desejo por uma Escola-Outra. Desde gente que diz “Respiro escola, vivo escola” até traumas vividos num emaranhado de coisas experienciadas e que caracterizam um conjunto sem-sentido: de agressões verbais ao desprezo.

Nesses casos, nos perguntamos, o que foi preciso para que crianças, tratadas com tamanho despreparo por agentes escolares, passassem a desejar tornarem-se educadoras? A resposta é simples. Elas não viveram somente coisas ruins na escola. No entanto, seria bom ponderarmos um pouco.

Ao serem instadas a relatarem aspectos de sua vida e formação escolar, registram relatos desses eventos, o que nos indica que foram muito significativos na época e o são até hoje. Podemos nos enveredar pelo caminho do discurso da superação. Essas pessoas são vencedoras, pois superaram traumas da infância, superaram as dificuldades e se tornaram educadoras! Mas coisas não são tão simples assim.



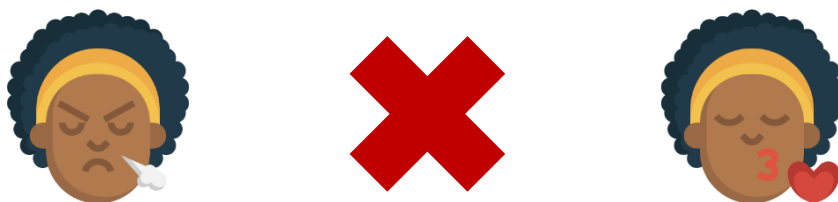
O relato que nos chega, hoje, desses eventos negativos, vividos na infância, dentro da escola, acompanhou a vida escolar dessas pessoas por muito tempo e até hoje são lembrados. Mas algo aconteceu no caminho. Em alguns casos o pai, a mãe ou um irmão ou irmã, ou outra pessoa, auxiliou na procura de um horizonte para a vida, uma forma de superação daquilo que foi

vivido e que se constituiu em uma imensa falta de sentido para a criança.

Em algum momento, alguém indicou outra possibilidade de viver e de perceber a escola. Às vezes, foi um professor um “Francisco”, um “João” ou um “José”: “O meu primeiro dia na nova escola foi magnífico, o meu professor se chamava José, era muito carismático e me recebeu com muito carinho, com um sorriso no rosto que espantava qualquer medo que estava no meu coração. A partir desse dia, a minha vida mudou, não tinha mais medo da escola, do professor, não chorava mais...” (Professora da Escola Azul).

A trajetória escolar, segundo alguns relatos, foi marcada pela oposição **professora brava** e **professora alegre e carinhosa**. O que cada uma representou na vida de cada criança é uma multiplicidade de experiências boas e ruins, mas que são constitutivas da vida e da formação daquelas e daqueles que hoje atuam na educação.

Em alguns casos, uma experiência relacional muito ruim foi superada por outra muito boa, por gente que prestava atenção no ser-criança antes mesmo de enxergar o ser-aluno e fazia da relação adulto-criança uma experiência de superação. Em outros casos, as experiências ruins convidavam a quebrar regras. Em outros, a teimosia era a forma de superar as dificuldades e angústias de relações distorcidas e agressivas.



Os anos trabalhados na escola não nos dão a certeza do que as crianças irão fazer com o que se ensina escola. Mas uma coisa parece certo: elas farão alguma coisa, irão tirar alguma lição, servirá para algo ali adiante. Isso nos leva a concluir que não há razão para acreditarmos que as crianças e jovens se tornarão *aquilo que desejamos ou projetamos sobre eles*.

Nesse sentido, quando escrevemos “formar cidadãos”, “formar alunos críticos”, “formar alunos protagonistas”, mais se parece com um caráter prescritivo que aprendemos nos cursos de formação de professores que fizemos, no estilo de concepções diretivas e autoritárias, que podem ser encontradas ainda em algumas instituições de ensino superior. O caráter pode até ser prescritivo. O resultado não.

Encerramos este tópico com o relato de uma educadora da Escola Azul, lembrando uma frase escrita por seu professor, em algum momento de sua formação, na qual ele citava Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*:

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas, pessoas transformam o mundo”.

6. BALANÇO DOS SABERES DOS ALUNOS DA ESCOLA AZUL (EDUCAÇÃO INFANTIL)

Ao perguntarem às crianças o que elas sabem, encontrou-se muita coisa que serve para se pensar na emergência da Escola-Outra. Ou talvez devamos chamar de *latência*? Talvez a Escola-Outra esteja querendo surgir a cada forma de saber que brota do chão da realidade em cada escola, em cada experiência vivida.

O que nos leva a perguntar se estamos prestando atenção, se estamos procurando o não-previsto, ou o não-prescrito no dia a dia com as crianças. Vejamos o que dizem as educadoras¹⁰ na Escola Azul:



Eles sabem brincar de faz de conta, imitar, reproduzir gestos, criar seu próprio brinquedo a partir de jogos de encaixe. Adoram brincar

¹⁰ Estamos utilizando o termo *educadoras* de forma genérica. Na escola azul, há o grupo das educadoras e o grupo das professoras. O primeiro grupo tem formação no Ensino Médio e o segundo no Ensino Superior, na rede municipal da cidade pesquisada.

e ser desafiados com atividades que envolva o corpo, como correr, pular, saltar, brincar de pega-pega, enfim tudo que contemple as partes do brincar, alguém sempre sabe e quer compartilhar à sua maneira.

Também apresentam bom diálogo, entendimento e relatam fatos.

1. O sol vai embora e aí a lua vem;
2. Observei que no final do dia o sol some e aparece a lua por isso acontece o dia e a noite;
3. A minha mãe disse que o sol vai clarear o Japão;
4. Eu aprendi com a minha mãe que a Terra gira por isso acontece o dia e a noite;
5. A terra e o sol são redondos eu vi na televisão.
6. Nós moramos nela



7. COM QUEM AS CRIANÇAS DA ESCOLA AZUL APRENDERAM O QUE SABEM? ONDE APRENDERAM?

As crianças aprendem nos meios tecnológicos - nas redes sociais – bem como pela curiosidade que as faz buscar o novo, sempre perguntando algo a alguém próxima a elas. Em geral com membros da família e na escola também.

Na escola, ao desenvolver um projeto denominado “De onde vem”, elogiado por educadoras da Escola Azul, um trabalho de hipóteses, levantadas em rodas de conversas com as crianças, notamos que a educadora se surpreendeu com as respostas obtidas. A seguir o relato da educadora:

O Projeto “De Onde Vem”, o qual desenvolvemos com as crianças está sendo muito valioso, pois as crianças têm aprendido a fazer pesquisas, também desenvolve melhor a oralidade pois expressam as suas hipóteses. Por meio de uma roda de conversa, questionei aos alunos o que sabiam sobre a energia elétrica, de onde vem? Foi muito gratificante essa conversa, pois as crianças me surpreenderam com relação a conscientização do gasto da energia, todos têm conhecimento do preço exorbitante que está. Com relação as hipóteses de onde vem a energia elétrica, segue abaixo as respostas que deram. Eles disseram:

- Vem do fio elétrico;
- Vem do poste;
- Vem da tomada.



Então, o que as crianças dizem saber?

Orar a Deus;
Tomar banho sozinho;
Fazer Origami;
Saber dançar;
Fazer salada;
Colocar roupa para lavar;
É bom no jogo;
Sabe desenhar;
Andar de bicicleta;
Fazer maquiagem.



8. PARA CONCLUIR

O Projeto Escola-Outra cumpriu até aqui um semestre de atividades. Iniciamos em agosto e encerramos em dezembro de 2021. O planejado é termos seis semestres subsequentes. O que nos levará, provavelmente a encerrar todo o projeto em junho ou julho de 2024. Nas duas unidades educacionais. Convidamos os

agentes escolares a participar, oferecendo uma certificação de curso de aperfeiçoamento de 180 horas, por cada um dos semestres do projeto, no âmbito da Pró-reitora de Extensão Universitária da UFSCar.

O projeto abriga educadores, pais de alunos de diferentes cidades e estados brasileiros. Nesses locais há participantes que acompanham nossas reuniões, realizadas virtualmente, nos permitindo estabelecer novas visões, novas críticas, novas demandas, novos horizontes para o desenvolvimento do projeto.



Também criamos, no âmbito do projeto, um grupo de referência de crianças e adolescentes com os quais realizamos encontros, em geral um por mês, virtualmente. Este grupo de referência nos tem ensinado muito sobre o que pensam crianças que também estão nas escolas no dia a dia. Não pensamos em partir, ou produzir modelos ou antecipar conceitos sobre como pensam *as* crianças. cremos que cada criança é singular.

O que temos aprendido é que todos, crianças e jovens, professores, professoras, diretoras de escola, coordenadoras e coordenadores de escola, merendeiras, e outros servidores-não docentes que nos acompanham no projeto Escola-Outra, têm saberes. Todos aprendem. Já o pudemos perceber

Os próximos passos do projeto estão previstos, mas serão objeto de debates com os educadores e educadoras das duas escolas. São eles: Emergência de uma Escola-Outra; Desafios e esforços para conceber o Professor-Outro; Consolidação da condição de *aprendente* na Escola-Outra; Desafios estruturais da Escola-Outra; Escola-Outra como possibilidade – Por uma pedagogia para nosso tempo.

O projeto Escola-Outra tem sido trabalhado no âmbito da Formação de Mentoria de Diretores, coordenado pela Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, o projeto Escola-Outra e seus integrantes têm procurado explicitar uma correlação, que para nós é profunda e necessária, entre os desafios da gestão escolar nesses nossos tempos, em que velhas demandas ainda permanecem presentes: evasão, alunos com dificuldades de aprendizagem, professores desmotivados, estruturas educacionais autoritárias e hierárquicas, espontaneísmo recorrente, avaliações internas e externas produtoras de classificações inadequadas, enfim, as mazelas que nós educadores já conhecemos de longa data.

Por outro lado, a pandemia do Sars-covid-19 que se instalou desde o início de 2020, tem representado, em todo lugar, um esforço monumental por vencer os enormes abismos que se criaram, sobretudo na escola pública, gerando defasagens que ainda não somos capazes de dimensionar. Sabemos que a escola que tínhamos antes da pandemia não será mais a mesma.

Talvez, seja a hora de extrairmos dessa imensa tragédia humana uma lição para a escola: não seria o momento propício para fazer emergir uma Escola-Outra por dentro da Escola Pública? Nossas crianças e jovens aguardam nossa resposta ansiosamente. Elas e eles não têm tempo para esperar que se façam longos debates em torno de qual deveria ser a Pedagogia para nosso tempo. É hora de darmos uma resposta urgente sobre que ser humano estamos a produzir a partir da educação (CHARLOT, 2020).

REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie**: uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

CHARLOT, B. **A relação com o saber nos meios populares uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. Porto: CIIE/Livpsic, 2009.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, 2006. p. 345-357.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação. Figuras do indivíduo-projeto**. São Paulo: Paulus EDUFRN, 2008.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A MENTORIA DE DIRETORES

Maria Cecília Luiz
Alba Valéria Baensi
Renata Pierini Ramos

EMENTA: Elaboração do Plano Político Pedagógico. Processo democrático e participativo. Etapas do PPP na mentoria. Diagnóstico da escola. Levantamento dos desafios. Hipóteses de soluções. Plano na mentoria (PNM) de diretores.

OBJETIVOS GERAIS

- Conhecer o caráter processual, coletivo, democrático e interativo.
- Saber do caráter pedagógico e fazer o diagnóstico da escola pelo PPP.
- Elencar os desafios da escola para compor o PPP.
- Estabelecer um plano na mentoria de diretores, com hipóteses de soluções.

1. PASSO A PASSO DA MENTORIA DE DIRETORES

A mentoria de diretores constitui-se em uma **troca entre pares**, com o propósito de **auxiliar o diretor a compreender como gerir sua escola com êxito**. Para tanto, o primeiro passo é refletir sobre o processo de ensino e

aprendizagem de seus estudantes, **identificar os desafios que vivencia** e **verificar como ser mais assertivo** nesta condução.



Compreender e fazer acontecer o fenômeno de ensino e aprendizagem é a finalidade da instituição escolar. Mas, também tem sido um dos seus maiores desafios, visto que o número de variáveis e possibilidades é enorme, conforme o grupo social, o tempo e o espaço.

É com essa diversidade de crenças, ideias, características embricadas com trocas de símbolos e bens, que se constitui o ambiente da escola. Assim, toda unidade escolar é estabelecida de forma institucional, intencional e sistemática por meio de métodos e regras, assim como organização, estruturação e transposição didática.



Pensando nessa constituição organizacional, faz parte das ações da escola elaborar e monitorar o Projeto Político Pedagógico (PPP), documento oficial, previsto na Lei de Diretrizes Bases (LDB) nº 9394/96, um registro escrito que só terá legitimidade se for desenvolvido com participação daqueles que estão envolvidos no seu coletivo: diretor e sua equipe gestora, professores, funcionários, estudante e seus familiares

A temática deste texto, “Projeto Político Pedagógico e a mentoria de diretores”, busca evidenciar como os diretores podem melhorar suas ações com relação à elaboração e ao acompanhamento do PPP, algo trabalhoso, pois este processo não acontece apenas com conhecimentos legais, mas depende da concepção, disposição e participação da gestão escolar e de todos os envolvidos de dentro e de fora da escola.

A gestão democrática, juntamente com a cultura colaborativa, a escuta ativa e o exercício do diálogo – respeitando as diferenças

–, pode efetivar esse ambiente inovador. Na mentoria de diretores é imprescindível que os **desafios e hipóteses de solução** da escola estejam vislumbrados no Projeto Político Pedagógico (PPP) e que esse coletivo participativo, comunidade escolar e local, seja sensibilizado e comprometido, visto que não basta a escola conhecer seus principais desafios, o importante é que estes sejam resolvidos segundo as expectativas gerais de todo o grupo.

2. DIAGNÓSTICO DA ESCOLA: ANÁLISE DO PPP

A metodologia da mentoria de diretores orienta que os pequenos grupos de gestores apresentem seus PPP uns aos outros, com propósito de analisá-los e elaborar um *feedback* escrito para cada um. Cada diretor deve ler um PPP de um colega e fazer suas análises, ação já descrita antes¹¹.

Esta recomendação aos diretores é fundamental para que todos conheçam as distintas realidades de cada escola, mas com cautela, visto que o objetivo não é avaliar cada um dos PPP. Esta ação não deve se tornar avaliatória ou comparativa, pois não está em voga como cada PPP foi elaborado, ou quais elementos deveriam estar presentes em sua constituição ou não.

O primordial é observar se alguns fatores importantes estão delineados no documento e sistematizar o *feedback* escrito com base em algumas compreensões e análises. Desta reflexão sobre o PPP sucederá a desconstrução de saberes já estabelecidos e a renovação de ideias com alternativas ou possibilidades de novas práticas. Para facilitar o trabalho de análise do PPP, alguns fatores são apresentados neste texto (em ordem alfabética) como proposta.

O método prevê que o diretor observe se o PPP analisado tratou ou não dos seis fatores descritos a seguir e de como foram abordados:

FATORES CULTURAIS

são aqueles que expressam as experiências que a escola julga importante desenvolver e/ou compartilhar com os seus estudantes.

¹¹ Esta importância da análise e *feedback* escrito do PPP já foi apontada na sala 2.

	<p>Abarcam os critérios de convivência do cotidiano, da sala de aula etc. Esses fatores aparecem quando os educadores respeitam as diferenças de religião, gênero, raça, etnia etc., ou mesmo valorizam os costumes e condutas da comunidade, isto é, seus padrões culturais</p>
<p>FATORES ECONÔMICOS</p>	<p>são aqueles que explicitam as questões referentes ao financeiro da escola como, por exemplo, projetos públicos ou privados que foram ou serão financiados. Ou mesmo, quando a infraestrutura da unidade escolar precisa ser avaliada e/ou modificada, conforme recursos financeiros. Além disso, é importante ter dados do bairro com características da localização do entorno, do perfil econômico da comunidade e dos estudantes</p>
<p>FATORES FILOSÓFICOS</p>	<p>são aqueles que revelam os fundamentos filosóficos da escola. Às vezes, são chamados de missão da instituição escolar algo imprescindível de se observar. Algumas indagações ajudam a perceber esses fundamentos como: que tipo de ser humano queremos formar? O que desejamos como sociedade? Que escola queremos?</p>
<p>FATORES PEDAGÓGICOS</p>	<p>são aqueles que estabelecem os conceitos de ensino e de aprendizagem ou a identidade pedagógica da escola. Neste universo, destacam-se a prática pela gestão democrática – a preocupação de constituir espaços coletivos –, ou seja, a participação deliberativa dos colegiados da escola – Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmio Estudantil –, com efetivo poder de decisão. Além disso, é relevante estar</p>

	<p>atento para a forma como são referendados os seguintes fatores: conteúdos e currículo escolar; avaliação institucional e de larga escala; evasão, abandono e desistência; inclusão de alunos especiais (acessibilidade) e de tecnológica (ensino remoto) etc. Entre os fatores pedagógicos, é pertinente, também, incluir sistema de formação continuada para os profissionais da escola, algo determinante para o sucesso das questões educacionais</p>
<p>FATORES POLÍTICOS</p>	<p>são aqueles reputados em leis, federal, estadual e municipal, legislações ou regimentos que estruturam a escola em suas partes burocráticas. É crucial compreender se existe alguma citação, de forma específica, de Políticas Públicas de estado, assim como questões referentes à valorização do magistério, às formas de seleção de diretores e professores – indicados, eleitos, concursado etc.; plano de carreira do profissional da educação e tempo destinado à preparação de aula ou de hora coletiva pedagógica</p>
<p>FATORES SOCIAIS</p>	<p>são aqueles que evidenciam toda a história da escola e de sua comunidade local. Também é essencial dar notoriedade a relação da unidade escolar com a sociedade atual e de trabalho. É preciso averiguar como são descritas no PPP as questões sociais que determinam diretamente aspectos pedagógicos</p>

Para além destes fatores, é essencial verificar também os desafios apresentados no PPP e as propostas para enfrentá-los. Isso porque, além do conhecimento proporcionado pela leitura e análise do PPP de escolas diferentes, esta metodologia oportuniza

o diretor, por meio do *feedback* escrito, a ter uma visão de como outras pessoas enxergam sua unidade escolar, ou até que ponto o documento representa de fato o que ocorre nos espaços escolares.

Outro ponto importante do método é proporcionar “visitas”, presenciais ou virtuais, para conhecer os integrantes da escola que elaboraram o PPP. Este exercício de descobertas propicia a visão específica de cada escola, com suas singularidades que constitui uma identidade.

É importante que cada diretor participante da mentoria exerça o processo de análise e sistematização do PPP e das narrativas profissional e pessoal dos colegas¹², pois desse procedimento obtém-se o diagnóstico da escola.

Compreende-se que:

[...] diagnosticar significa ir além da percepção imediata, da mera opinião (do grego, *doxa*) ou descrição, e problematizar a realidade, procurar apreender suas contradições, seu movimento interno, de tal forma que se possa superá-la por uma nova prática, fertilizada pela reflexão teórico-crítica (VASCONCELLOS, 2000, p. 190).

Neste momento, os diretores da mentoria conseguem problematizar questões conjuntas sobre: qual a concepção de escola e de educação que se tem e que se almeja? Qual a função da escola? Como os resultados positivos de desempenho escolar determinam a relação com a comunidade escolar e local? Até que ponto a escola influencia ou modifica a sociedade?



Este processo só se realiza na prática, tanto na mentoria como na escola, se o envolvimento e os relacionamentos entre os pares acontecem com diálogo e trocas de experiências. Lembrando que

¹² O trabalho com as narrativas de diretores já foi abordado na sala 2.

a cultura colaborativa não surge de forma espontânea, mas por meio de trabalho colaborativo (objetivos comuns), com uma expectativa intencional de instaurar esta concepção.

2.1 Organizar o trabalho colaborativo depois do diagnóstico da escola

Depois de diagnosticar a escola, o próximo passo é identificar os seus principais desafios, como, por exemplo: evasão escolar; desmotivação dos estudantes; uso e acesso às tecnologias; formação de professores; pouca participação das famílias etc. A proposta é realizar passo a passo algumas etapas durante a mentoria, mas também no coletivo das escolas de cada diretor.



Evasão escolar



Desmotivação dos estudantes



Uso e acesso às tecnologias



Formação de professores



Pouca participação das famílias

3. IDENTIFICANDO OS DESAFIOS DA ESCOLA

Mesmo que alguns diretores sintam certa dificuldade em identificar os desafios de sua escola, realizar tal tarefa faz parte do processo metodológico da mentoria. Dois contratempos podem ocorrer facilmente: primeiro, a resistência, pois ao verificar quais são as principais adversidades na escola, torna-se imperativo que os educadores busquem soluções e mudanças, o que muitas vezes gera desequilíbrio e desconforto. Outra hesitação é ter que identificar os problemas no início do processo, pois demanda reflexão sobre suas causas e consequências, um momento cuidadoso para não culpabilizar pessoas.

Por isso, os diretores da mentoria são convidados a realizarem um *brainstorming*, “tempestade cerebral” ou “tempestade de ideias” em suas escolas, a fim de possibilitar o reconhecimento e a análise de desafios mais latentes, com foco nas ações mais propícias a serem realizadas.

Para a realização da técnica, indica-se utilizar a ferramenta *Mentimeter*¹³, disponibilizada pelo Google, em que os participantes escolhem dois desafios e/ou necessidades que consideram mais importantes. Aconselha-se que a escola salve a sua nuvem de palavras ou de frases em um PDF, pois faz parte do método que todos tenham estas figuras à mão.



Antes de aplicar o *Mentimeter*, sugere-se que o diretor sensibilize todos aqueles que vão participar, embasados na reflexão sobre os três pontos distintos: desafios relacionados ao passado (raciocinar), presente (experimentar), ou futuro (desejar) da escola.

Quando se pretende identificar desafios, as ações do **raciocinar** estão ligadas à mente, por isso é importante averiguar problemas que já aconteceram ou vem antecedendo há algum tempo na unidade escolar. As ações do **experimentar** estão ligadas ao coração, ao sentimento, quando se pensa em conhecer algo novo, algumas mudanças importantes têm início no presente e a escola pode se permitir sentir. E as ações do **desejar** estão ligadas aos sonhos, aos projetos futuros, às possibilidades e expectativas, conforme metas traçadas pela escola.

¹³ O *Mentimeter* é uma plataforma *on-line* que permite criar apresentações interativas e possibilita que as pessoas participantes respondam a vários tipos de pergunta, via *smartphone* ou computador. O diretor pode usar o *Mentimeter* gratuito, com diversos recursos e compartilhar através de um código que será gerado via internet. Basta encaminhar esse código ao seu público para que eles tenham acesso ao *Mentimeter* no computador ou em celulares com o aplicativo instalado.



RACIOCINAR
mente
passado
o que eu penso?



EXPERIMENTAR
coração
presente
o que eu sinto?



DESEJAR
sonhos
futuro
o que eu quero?

Além desses três pontos, outra forma de inspiração é utilizar o ciclo das estações e a lista de necessidades¹⁴. Neste sentido, pergunta-se: qual é o projeto de escola desejável? Quem construirá esse projeto? Como utilizar o PPP neste processo? O diretor e os educadores estão dispostos a enfrentar os desafios da escola? De que forma?



Na metodologia da mentoria de diretores, pressupõe-se que cada diretor deve observar os três pontos – raciocinar, experimentar e desejar –, conforme o resultado do *Mentimeter* (nuvem de palavras ou frases), e elaborar a sua sistematização de acordo com a técnica do *feedback* escrito e oral “*que bom, que pena, que tal*”.

O próximo passo será apresentar essa sistematização para os atores da escola que a partir dos desafios elencará de forma coletiva hipóteses de solução.

¹⁴ O ciclo das estações está descrito na proposta da sala 4.

4. ESTABELECENDO AS HIPÓTESES DE SOLUÇÃO

Mais complexo que identificar desafios é pensar soluções para eles, e isso já se percebe nos primeiros em impasses, quando se busca conduzir todo processo com objetivos comuns de forma democrática, com envolvimento do coletivo. Outro empecilho corrente é a ausência de comprometimento de educadores, estudantes e seus familiares na constituição e realização de soluções, pois a escola atribui esta função apenas ao diretor e sua equipe gestora.

Além disso, geralmente, existe certa dificuldade em elaborar hipóteses criativas, diferentes do que se está acostumado a pensar. Às vezes não é fácil pensar “fora da caixinha”, por isso, podem aparecer relutâncias no processo.

Independentemente dos percalços, faz parte da metodologia da mentoria de diretores estabelecer as hipóteses de solução, que, como o nome indica, são maneiras possíveis (hipóteses) que a escola deve buscar para tentar solucionar os seus desafios. Para dar seguimento ao método, é eminente que os diretores sensibilizem, novamente, os participantes com a reflexão sobre:

1. Como está a situação atual da escola em relação aos desafios selecionados?
2. Quais pontos fortes a escola possui para enfrentá-los?
3. Como resolver problemas sem culpabilizar alguém?
4. Como eles poderiam ser resolvidos de forma coletiva?

Alguns deslizos durante esse processo metodológico podem ocorrer, visto que enumerar desafios e hipóteses de soluções é uma atividade pouco comum, por isso, nem sempre é possível perceber o que realmente está acontecendo na escola.

A tendência é manter o foco em questões únicas como: da estrutura física, de temas abstratos ou diversificados demais, de indisciplina dos estudantes ou da incapacidade da equipe gestora etc.

Assim, desvia-se a atenção para aquilo que nem sempre é o essencial para melhorar o desempenho do ensino e aprendizagem dos estudantes. Acima, foram elencados alguns exemplos para serem repensados durante a mentoria de diretores.



ESTRUTURAL

A escola que vislumbra **somente problemas na estrutura física**

DESAFIOS: voltadas para as questões de infraestrutura escolar
Exemplo: pintura; construção de muro; reforma do telhado; do banheiro

HIPÓTESES DE SOLUÇÕES: a escola pública não tem autonomia para resolver desafios que envolvem recursos financeiros, implica em ficar estagnada na mesma situação





ABSTRATA

A escola que vislumbra **somente soluções abstratas**

DESAFIOS: voltados para questões amplas demais
Exemplo: empenho; desenvolvimento; união; motivação; conhecimento

HIPÓTESES DE SOLUÇÕES: a escola não foca em planejamentos de curto, médio e longo prazos, fica estagnada em questões amplas e



	abstratas
 <p style="text-align: center;">ABRANGENTES</p>	<p>A escola vislumbra somente soluções diversificadas</p> <p>DESAFIOS: abrangentes, onde “cabe tudo”, muito global <i>Exemplo:</i> parceria; diálogo; acolhimento; desafios de aprendizagem; projeto integrado; conscientização; trabalho em equipe</p> <p>HIPÓTESES DE SOLUÇÕES: a escola não consegue definir um ou alguns desafios comuns da escola para focar na resolução, implica em ficar estagnada na mesma situação</p>
 <p style="text-align: center;">DISCIPLINADORA</p>	<p>A escola vislumbra somente questões de indisciplina escolar</p> <p>DESAFIOS: atitudes de estudantes com postura disciplinadoras, rígida <i>Exemplo:</i> comunicado embasados por leis; estudantes só participam das aulas após reunião com familiares; presença da direção na sala de</p>



RELAÇÕES COM A GESTÃO ESCOLAR

aula; exigir cumprimento das normas da escola

HIPÓTESES DE SOLUÇÕES: a escola não consegue focar na resolução, visto que não há espaço para cultura colaborativa, implica em ficar estagnada ou criar conflitos que podem gerar situações de violência

A escola que vislumbra **somente as questões com a gestão escolar**

DESAFIOS: vinculados com a conduta da gestão escolar
Exemplo: auxiliar a gestora; empatia; responsabilidade; menos atestado

HIPÓTESES DE SOLUÇÕES: o diretor pode ser surpreendido com um posicionamento negativo da escola a seu respeito. As relações entre diretor e sua comunidade escolar são complexas e o gestor precisa estar preparado para embates e desafios conflitantes. A empatia é um bom começo



ACOLHEDORA E RESOLUTIVA

A escola que vislumbra desafios e hipóteses de soluções com **ações possíveis**

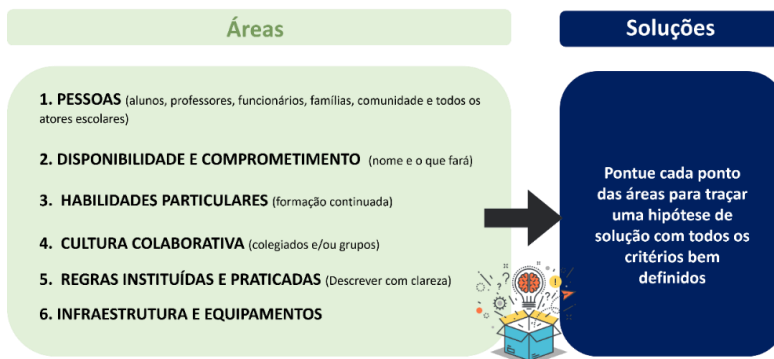
DESAFIOS: determina os principais desafios com possibilidades de alcance de ações de curto, médio e longo prazo

HIPÓTESES DE SOLUÇÕES: parte das áreas estabelecidas, consegue traçar um plano na mentoria conforme a realidade da escola, estabelece intervenções concretas que sanem ou diminuam os desafios.

5. REFLETINDO SOBRE O PLANO NA MENTORIA

Para o plano na mentoria, faz-se necessário pensar e preencher os três pontos distintos:





Para sistematizar os desafios e as hipóteses de solução, foi elaborado um quadro que possibilita uma melhor visualização, facilitando os pontos para o plano na mentoria, como se vê a seguir:

Quadro 1: Plano na mentoria

PLANO DE MENTORIA DE DIRETORES

DESAFIOS	ÁREAS	SOLUÇÕES
<p>1. primeiro desafio, descreva-o tentando ser direto sobre a dificuldade, suas causas e/ou consequências.</p>	<p>1. PESSOAS (alunos, professores, funcionários, famílias, comunidade e todos os atores/agentes escolares)</p>	
	<p>2. DISPONIBILIDADE E COMPROMETIMENTO (nome e o que fará)</p>	
	<p>3. HABILIDADES PARTICULARES (formação continuada)</p>	
	<p>4. CULTURA COLABORATIVA (colegiados e/ou grupos)</p>	
	<p>5. REGRAS INSTITUÍDAS E PRATICADAS (Descrever com clareza)</p>	
	<p>6. INFRAESTRUTURA E EQUIPAMENTOS</p>	

Fonte: Elaborado pela Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, 2022.

É primordial lembrar que, conforme a metodologia for sendo desenvolvida e conduzida de forma democrática, no coletivo, mais chance do plano de mentoria ser realizado na íntegra. Por isso, novamente, há a necessidade de sensibilizar a todos os participantes com indagações, como: existe a escuta ativa para qualquer participante? Como são realizadas as comunicações? As perguntas geradoras que foram feitas ajudam a pensar nos principais problemas? O que realmente é importante para escola?

Depois de preenchido o quadro de plano na mentoria, os diretores em seus pequenos grupos de mentoria poderão acompanhar o desenvolvimento das ações em cada escola.

Antes de finalizar, acentua-se que a metodologia da mentoria de diretores fez deferência a três etapas importantes:



Diagnóstico da situação da escola



Identificar os desafios e hipóteses de solução



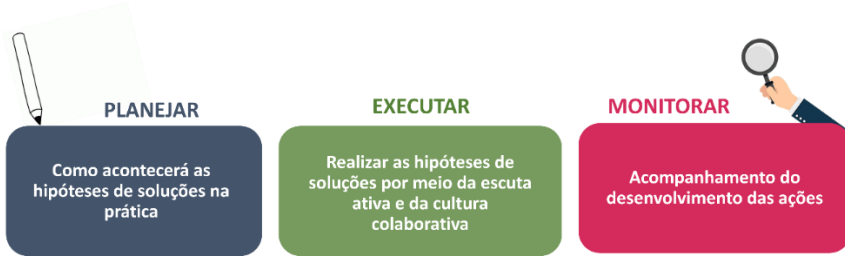
Planejamento na mentoria de diretores
com o objetivo de planejar, executar e monitorar

6. PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO DE UM PLANO NA MENTORIA

Os diretores, depois de planejarem como ocorrerá o plano na mentoria e as práticas para solucionar seus desafios, devem ficar atentos às datas e às execuções das ações estabelecidas. Entende-se que realizar as hipóteses de soluções por meio da escuta ativa e da cultura colaborativa, com objetivos comuns, significa estar preocupado com: identificar disponibilidades e necessidades de pessoas, comprometimentos, habilidades particulares etc.; estabelecer e seguir regras instituídas a todos; avaliar infraestrutura; comprar equipamentos etc.

Além disso, todos os envolvidos com o plano na mentoria devem monitorar ou acompanhar o desenvolvimento das ações, a fim de que não se percam prazos e as intervenções possam, de

fato, serem praticadas para gerarem transformações significativas na escola.



Ao finalizar este texto, entende-se que o reconhecimento de experiências na gestão escolar pondera mudanças pedagógicas, assim, o trabalho colaborativo desenvolvido na mentoria de diretores permite essa reflexão sobre as práticas exitosas.

Por vezes, a literatura na área da gestão entendia que o principal obstáculo para o desempenho de um bom diretor de escola era a ausência de domínio de conteúdos ou procedimentos pedagógicos, mas ao considerar as experiências de gestores, vê-se muita dificuldade na leitura e interpretação de problemas e desafios (ausência de escuta ativa), aqueles mais básicos que acontecem no dia a dia da escola, ou mesmo nas formas de resolver demandas ou de lidar com o possível descompromisso da comunidade escolar.

Muitos profissionais da educação, acostumados aos sentidos que circulam na linguagem cotidiana, apresentam dificuldades para resolver na prática problemas relacionados à comunicação, principalmente, quando utilizam jargões técnicos, conceitos pedagógicos, termos administrativos etc.

Faz-se necessário que os diretores da mentoria estejam atentos aos dizeres, por escrito ou oralmente, com relação a qualquer problema ou situação conflituosa, pois a valorização de cada ponto de vista de cada sujeito é a garantia de que a compreensão, por meio da comunicação, das ideias, experiências e objetivos sejam respeitados e contemplados no coletivo, como sugestões para novas estratégias.

REFERÊNCIAS

LUIZ, M. C. (Org.). **Mentoria de diretores escolares**: formação e contextos educacionais no Brasil. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

LIDERANÇA DO DIRETOR DE ESCOLA

Camila Perez da Silva
Ricardo Gavioli de Oliveira

EMENTA: Habilidades profissionais do líder. Incentivo ao trabalho colaborativo. O gestor como líder das relações interpessoais na escola. Liderança educacional compartilhada e distribuída. Visão estratégica e atuação integrada. Gerenciamento de riscos e gestão das contingências

OBJETIVOS GERAIS

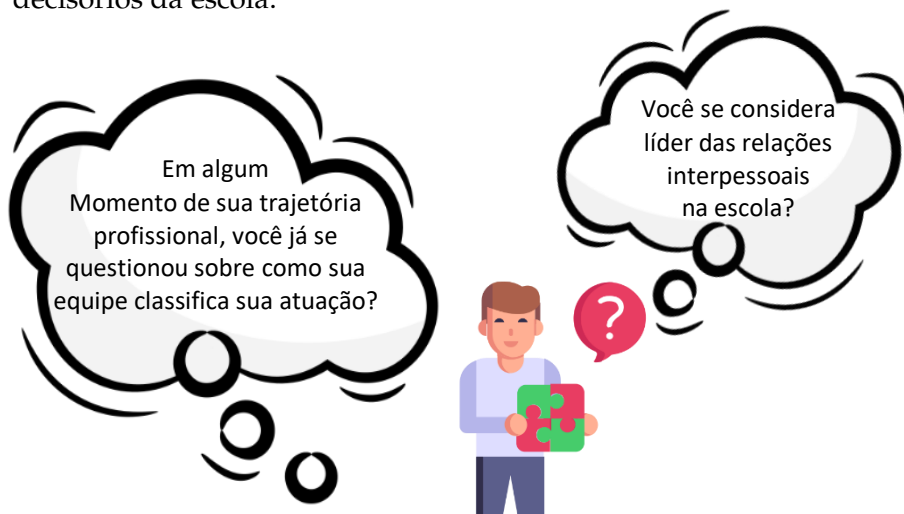
- Analisar a importância da liderança na gestão escolar, com destaque para o trabalho colaborativo e com visão coletiva.
- Diferenciar as lideranças compartilhadas e distribuídas.
- Compreender como as relações interpessoais e as contingências influenciam a cultura organizacional da escola.

1. LIDERANÇA E GESTÃO ESCOLAR

Antes da promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a administração escolar seguia a lógica da administração empresarial, com foco em questões burocráticas e administrativas.

Com a reabertura político democrática, o enfoque tecnocrático da administração escolar foi sendo substituído pelo pedagógico, impulsionando significativas transformações, em

especial, a **substituição da ideia de administração pela de gestão escolar**, que provocou importantes mudanças em termos do incentivo à participação da comunidade nos processos decisórios da escola.



Neste contexto, fazia-se necessário ressignificar a postura pouco dialógica e autoritária dos profissionais da educação, especialmente a do diretor escolar, que se viu compelido a criar estratégias para viabilizar a democratização de sua gestão.



Coube ao diretor de escola atuar como líder das relações interpessoais na escola, influenciando e motivando a todos para atingir objetivos comuns, estabelecendo uma cultura de colaboração capaz de evolver todos os membros de sua equipe

No contexto educacional, o estilo de liderança está muito mais orientado para as pessoas do que para tarefas. O líder educacional é aquele capaz de incentivar a participação coletiva e democrática dos sujeitos na escola.

As ações de um diretor que se pretende líder objetivam a confiança e o incentivo do trabalho colaborativo em prol do

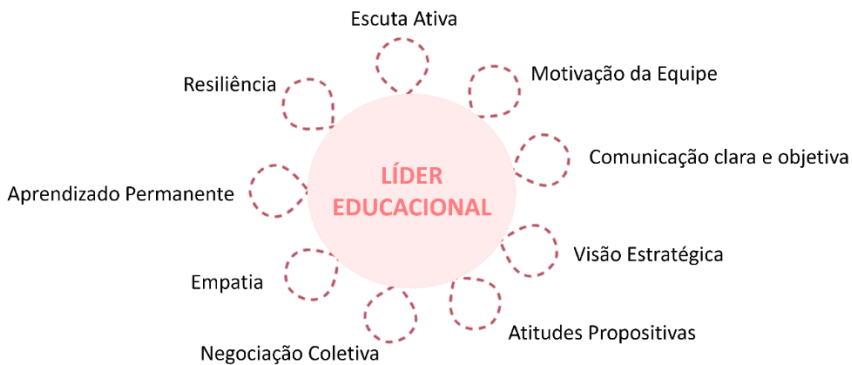
aprimoramento dos processos organizacionais da escola, com foco na otimização da sua função pedagógica.



Liderança não tem relação direta com a posição que se ocupa na hierarquia de uma determinada instituição. Diz respeito à legitimação e ao reconhecimento da autoridade do líder por parte de seus liderados

É fundamental que o diretor-líder organize suas atividades administrativas tendo como foco a gestão da aprendizagem, indo além do simples monitoramento e/ou supervisão das atividades desenvolvidas no ambiente escolar, apresentando-se como um colaborador e facilitador das ações, e não o seu contrário.

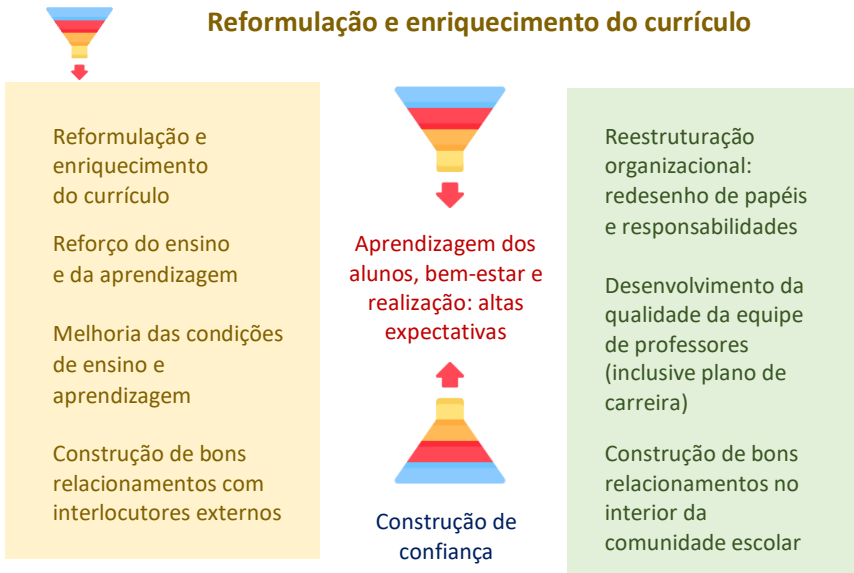
Figura 1: Habilidades do líder educacional



Fonte: Elaboração pelos autores, 2022.

A liderança do diretor produz efeitos direto sobre a aprendizagem dos estudantes e no clima organizacional da escola. As diferenças de personalidade e de estilos de liderança exercem influências diretas no êxito ou no fracasso escolar.

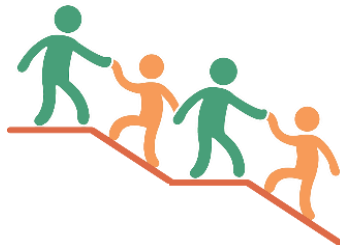
Figura 2: Aspectos relacionados à liderança educacional bem-sucedida



Fonte: British Council, 2019.

Todos os diretores considerados bem-sucedidos apresentavam práticas e características comuns, independentemente da escola em que atuavam: são “práticas catalisadoras” que favorecem a efetivação das ações colaborativas como a escuta ativa; a liderança compartilhada e a estrutura de trabalho (TORRES-ARCADIA *et al.*).

Para exemplificar como estas “práticas catalisadoras” se concretizam nas escolas, elaboramos uma breve descrição de ações do diretor-líder, consideradas exemplos de confiança e motivação da equipe.



Quadro 1: Características dos gestores que se destacam em relação à liderança

DIRETORES QUE SE DESTACAM NA LIDERANÇA	
CARACTERÍSTICA	EXEMPLO DE ATUAÇÃO
Coerência	Ações que condizem com seu discurso
Perseverança	Atitude proativa mediante os desafios
Melhoria do clima organizacional	Ênfase nas soluções e não nos problemas
Comunicação	Mensagens claras e alinhadas a objetivos comuns
Motivação da equipe	Definição de metas viáveis
Preocupação com os resultados	Proposição de ações educativas colaborativas voltadas para a aprendizagem

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Liderança e motivação são “dois processos interpessoais estreitamente interdependentes” (MAXIMIANO, 2017, p. 267). Líder é aquele capaz de ao mesmo tempo gerenciar conflitos e exercer influências positivas em sua equipe.

A falta de habilidade do diretor-líder para identificar a causa central de problemas e conflitos no ambiente escolar faz com que as soluções propostas funcionem muito mais como um paliativo que como mecanismo efetivo de resolução.

Soluções superficiais e pouco eficientes servem apenas para camuflar os conflitos ao invés de eliminá-los, podendo gerar problemas ainda mais complexos

Vale lembrar, também, que um clima organizacional saudável não se restringe à eliminação de conflitos, mas sim à busca por novas formas de geri-los, o que demanda uma atuação integradora por parte do diretor-líder, no sentido de aglutinar e conquistar a confiança das pessoas.

No processo de gerenciamento das relações interpessoais na escola, o diretor-líder necessita reconhecer quais sujeitos exercem diferentes tipos de liderança, a fim de canalizar o potencial destas influências para otimizar a qualidade da educação oferecida.

Cabe ao diretor desenvolver habilidades para atuar a partir da perspectiva de distribuição e compartilhamento de sua liderança, promovendo ações colegiadas e colaborativas, pautadas no princípio da descentralização e da transitoriedade para gerar maior envolvimento e responsabilização conjunta dos sujeitos que estão sob sua orientação.

O processo de distribuição e compartilhamento da liderança exige especial atenção do gestor ao grau de confiança estabelecida entre ele e os demais membros de sua equipe, posto que este é um processo que vai muito além da simples delegação ou distribuição de tarefas. Seu objetivo é contribuir para que os profissionais da escola desenvolvam suas capacidades particulares em conjunto e em prol do funcionamento orgânico da unidade.



O grande desafio está em identificar diferentes perfis de atuação, considerando os pontos fortes e as fragilidades de cada um, evitando que o processo de distribuição e compartilhamento de liderança se torne um fator de geração de caos em virtude da

falta de habilidade do diretor-líder para reconhecer as competências profissionais de cada membro de sua equipe, atribuindo-lhes responsabilidades que não condizem com suas capacidades.

Liderança compartilhada pressupõe uma colaboração mútua e conjunta, enquanto a liderança distribuída, uma colaboração específica de diversos indivíduos em diferentes níveis organizacionais



A **noção de risco** também é fundamental para o sucesso da atuação do diretor-líder. Ela permite a verificação de diversos efeitos indesejáveis observados durante o desenvolvimento de determinadas atividades ou projetos que poderiam ser mais bem equacionados se tivessem sido abordados a partir de uma visão estratégica e compartilhada.



levantamento das incertezas



probabilidade de ocorrência e impacto



resultados/efeitos positivos ou negativos

Além da identificação e gerenciamento dos riscos, cabe ao diretor-líder realizar a **gestão das contingências**, que se refere àquelas situações ou eventos que não se consegue prever ou controlar. O caso mais latente de contingência verificado na atualidade é a pandemia decorrente do novo coronavírus (SARS-CoV-2), que tem demandado ações de planejamento e replanejamento estratégico constantes por parte dos gestores escolares.

Compreender como realizar a avaliação e o gerenciamento de riscos no ambiente escolar, assim como elaborar um plano de

contingência, contribui significativamente para minimizar os impactos e consequências de eventos imprevistos e indesejáveis. São habilidades importantes do diretor-líder que necessitam ser realizadas em conjunto com a comunidade para que se obtenha o efeito desejado.



Desencadear e sustentar processos de melhorias significativas e permanentes nas escolas não é tarefa simples. Todavia, metodologias de partilha e orientação com foco na troca nas experiências e no debate coletivo sobre os desafios colocados, como é o caso do curso de aperfeiçoamento em mentoria de diretores, constituem instrumentos concretos para a transformação da escola em prol do cumprimento efetivo de sua função social.

Finaliza-se com a certeza de que elucidar alguns pontos fundamentais da atuação do diretor como líder das relações interpessoais na escola é algo importante para estabelecer uma cultura de colaboração, com foco na proposição de soluções com potencial de promover avanços reais e minimizar problemas inerentes ao cotidiano das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

BRITISH COUNCIL. **Liderança e gestão escolar**: agenda de internacionalização. Tradução Stephen Rimmer. São Paulo: [s. n.], 2019.

MAXIMIANO, A. C. A. **Administração de projetos**: como transformar ideias em resultados. São Paulo: Atlas, 2017.

TORRES-ARCADIA, C. C. *et al.* **The principal in Mexico**: a study of successful cases. World Education Research Association: 12th National Conference on Education Research, COMIE, 2013.

GESTÃO FINANCEIRA E A INFRAESTRUTURA NA ESCOLA

Maria Cecília Luiz
Anderson Severiano Gomes
Rafaela Marchetti

EMENTA: Recursos públicos disponíveis na e para escola. Trabalhos colaborativos e participativos. Transparência e ética no uso do dinheiro público. Prestações de contas. PDDE Interativo. Democratização do acesso à informação.

OBJETIVOS GERAIS

- Compreender como gerir recursos públicos com vistas a melhorar a infraestrutura física e pedagógica da escola.
- Entender a amplitude do uso de verbas públicas, dentro de um contexto de gestão democrática.
- Viabilizar parcerias entre a escola e os colegiados e/ou UEx.
- Utilizar o PDDE Interativo, com finalidade de facilitar e incentivar as questões financeiras da escola

1. RECURSOS FINANCEIROS NA E PARA ESCOLA

A descentralização de recursos financeiros, promulgada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 9394/96, oportunizou a gestão

democrática, baseada no incentivo à autonomia – despesas de manutenção e cumprimento de proposta pedagógica – e à participação da comunidade escolar. De acordo com tal Lei, foi possível facilitar a transferência de recursos entre os entes federados e, assim, financiar serviços, ações e benfeitorias educacionais.

A federação disponibiliza recursos para as escolas com propósito de redefinir a função da União neste processo de descentralização, mas também produzir diretrizes e normas nacionais. Essa reestruturação modifica as políticas públicas e interfere diretamente nas temáticas da democracia, equidade de acesso e permanência dos estudantes na escola.



Oportunizar a gestão democrática



Incentivo à autonomia



Participação da comunidade escolar

Na década de 1990, houve grande incentivo à municipalização do ensino, com certa autonomia aos sistemas educacionais – com possibilidade de mudanças em gestões locais –, entretanto o pouco apoio à gestão, à formulação de políticas, investimento em formação impediu um processo de descentralização mais eficiente na gestão educacional.

As Secretarias de Educação (Municipais e Estaduais) ficam responsáveis por conduzir as questões relacionadas à organização e ao financiamento do sistema educativo e definem políticas e rumos educacionais que afetam a instituição escolar.

Estados e municípios subsidiam as unidades escolares conforme legalidade local, principalmente, as grandes despesas relacionadas com a infraestrutura da escola. Geralmente, são os departamentos de suprimentos e licitações das prefeituras, ou governos estaduais, que realizam este atendimento específico de cada rede de ensino.



- 1 modifica as políticas públicas
- 2 interfere diretamente nas temáticas referentes à democracia; e
- 3 na equidade de acesso e permanência dos estudantes na escola

Neste texto, “Gestão financeira e a infraestrutura na escola”, busca-se refletir sobre como a União administra e transfere o gerenciamento financeiro para estados e municípios que recebem recursos financeiros e atribuições. Parte-se da ideia de que a descentralização operativa soluciona problemas de centralização de ações e ausência de democracia, mas, na verdade, proporciona à unidade executora federal monitorar e controlar tudo o que acontece, inclusive os resultados de avaliação da Educação Básica.

O financiamento da escola pública é atrelado às políticas educacionais e organizado pela gestão educacional via fontes orçamentárias previstas em Lei, como: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); o Salário-Educação; e os programas federais de financiamentos à educação.



Para Gomes (2021), um regime de colaboração na educação básica teria de ter **três pontos fundamentais: institucionalização de fóruns de negociação federativa; melhor definição da função e coordenação em nível estadual; e fortalecimento da cooperação e participação no interior de cada escola.**

Neste sentido, torna-se fundamental compreender a escola e a gestão escolar como um espaço privilegiado de encontro entre o Estado e a sociedade civil. Gestão escolar traduz-se em uma ponte entre a gestão política, a administrativa e a pedagógica, isto é, não começa e nem termina nas instituições escolares. Isso se deve às suas necessidades cotidianas, à busca incessante de desenvolver o ensino e à aprendizagem de qualidade aos estudantes.

Nem sempre depende apenas dos educadores o êxito escolar, por isso, segundo Tiramonti (1997) e Furlán (1992), existem duas perspectivas pela busca da autonomia escolar: gestão autônoma desobrigada do controle do poder político, sendo dirigida pela consciência individual ou da instituição; e uma gestão cuja definição de autonomia constitui-se por meio de auto-organização, inseparáveis da concepção de participação coletiva nos processos de planejamento e na avaliação do funcionamento da escola.



Segundo Adrião e Peroni (2007), as prestações de contas realizadas pelos órgãos da gestão educacional têm suas motivações e preocupações movidas muito mais pelo receio do Tribunal de Contas da União (TCU) que pela descentralização e articulação democrática do Estado pela sociedade civil.

As políticas educacionais apresentam uma forte tendência de mudança da organização institucional e do sistema educacional, por vezes, com o propósito de tornar o sistema educativo menos burocrático, mais dinâmico, com finalidade de legitimar os mecanismos de diferenciação e segmentação institucional.

Segundo estudos realizados pela Krawczyk (1999), existe uma preocupação com a democratização da gestão escolar, entretanto, ela nem sempre está vinculada as metas como: descentralização dos espaços de decisão; autonomia; equidade do sistema educacional; definição de uma nova concepção de educação; de cultura escolar etc.

2. RECURSOS PÚBLICOS DISPONÍVEIS E A CULTURA COLABORATIVA

A escola é uma instituição pública que recebe verbas da junção de um conjunto de impostos e transferências realizadas pela União, conforme processo de redistribuição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Entretanto, a aplicação dessas verbas federais precisa de um trabalho de

gestão financeira de forma colaborativa e participativa – com finalidades de atender às demandas de infraestrutura da escola.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 295), a escola é “referência para a formulação e gestão das políticas educacionais”, sendo suas práticas organizacionais a autonomia e a gestão democrática. A gestão democrática prevê abertura ao diálogo e à democratização das decisões por meio de colegiados constituídos pela democracia representativa, definições de normas e ações em suas esferas de atuação.

Um dos recursos financeiros disponibilizados pela União é o **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**, caracterizado como uma assistência realizada às escolas de educação básica em redes municipais, estaduais e Distrito Federal, a fim de melhorar a infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica.



Melhorar a infraestrutura física e pedagógica



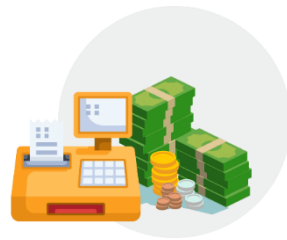
Reforço da autogestão escolar



Elevação dos índices de desempenho da educação básica

Os recursos do **PDDE Interativo** são transferidos de acordo com o número de alunos descritos no censo escolar do ano anterior ao do repasse orçamentário. Conforme o nível de ensino, também é possível solicitar outros tipos diferenciados, como: acessibilidade, qualidade, emergencial, estrutura, entre outros. As modalidades preveem auxílio ao desenvolvimento de projetos na escola em consonância ao PPP.

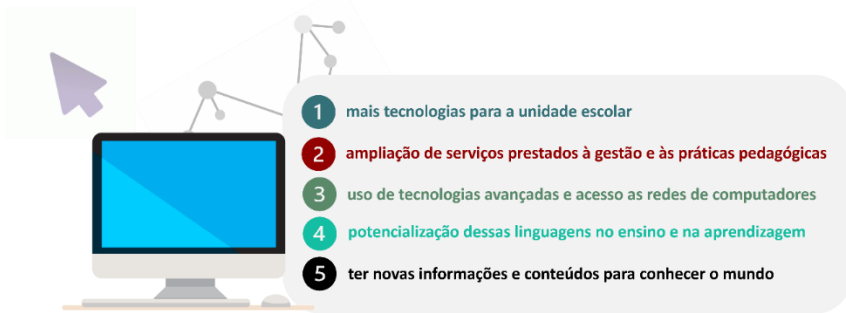
Há, nas verbas do PDDE, uma parte de custeio para o uso de materiais cotidianos, de consumo rápido pela escola e que contribuem para o desenvolvimento pedagógico. Entretanto, também há possibilidade de



agregar a verba do PDDE para adquirir bens de capital, ou seja, bens duráveis que também podem contribuir para a solidificação de determinados espaços na escola, com finalidades bem específicas ao cotidiano pedagógico.

Mesmo quando o valor do bem adquirido não permite sua aquisição com um repasse, o diretor pode solicitar a reprogramação para o ano seguinte, com a finalidade de unir verbas e adquirir um bem de valor mais elevado, com um novo repasse. A consolidação desse processo precisa ser dialogada e a partir dos relatórios ou extratos bancários da reprogramação feita, definem-se as prioridades, com finalidade de atingir determinados objetivos pedagógicos.

Outra verba de grande valia para escola é o **Programa Educação Conectada**. Sua adesão traz mais tecnologias para a unidade escolar, com ampliação de serviços prestados à gestão e às práticas pedagógicas, além de uso de tecnologias avançadas e potencialização dessas linguagens em relação ao ensino e à aprendizagem. Com a aquisição de novos equipamentos, fica viável o acesso às redes de computadores, ter novas informações e novos conteúdos, oportunizando aos estudantes conhecerem o mundo que os circundam.



Destaca-se que como qualquer outro instrumento tecnológico sua utilização pode ser proveitosa, mas também trazer desafios e problemas para a escola. Atualmente, as redes sociais disponibilizam todo tipo de informações e novos conteúdos (instrutivos e destrutivos), portanto, os educadores devem debater, constantemente, com seus estudantes sobre o acesso e a navegação de sites e contextos advindos da internet.

A mentoria de diretores, em sua concepção metodológica, prevê a cultura colaborativa, isto é, o processo de colaboração em atividades e ações, com uma liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade. O foco é constituir relações horizontais entre todos os atores relacionados à escola.



Cultura colaborativa deve ser trabalhada de forma contínua, por meio de discussões e reflexões sobre os objetivos comuns que atenda a todos, isto é, normas, decisões e oportunidades, com caráter de amenizar incertezas na hora das escolhas, em especial, com relação aos recursos financeiros. O diretor é líder local e cabe a ele garantir a cultura colaborativa, a escuta ativa, e todos os aspectos necessários para se atingir as metas planejadas e o uso das verbas públicas.

3.ACOMPANHAMENTO DOS RECURSOS FINANCEIROS

No Brasil, são poucos os diretores que prestam concursos e são efetivados, assumindo um cargo em seus estados e/ou municípios. A maioria se mantém apenas na função de diretor por tempo determinado, sendo designado ou selecionado por diferentes maneiras: eleito pela escola; passar por provas seletivas mais a eleição; por indicação da Secretaria da Educação.

Esta rotatividade na função de diretor, aparentemente, possibilita uma oportunidade democrática para vários professores da escola, no entanto, para questões relacionadas aos recursos financeiros isso nem sempre é benéfico, pois a cada mudança, o gestor precisa aprender sobre como administrar recursos públicos e verificar como foram gerenciadas as prestações de contas da gestão anterior.



**Precisa aprender
sobre como
administrar recursos
públicos**



**Verificar como
foram gerenciadas
as prestações de
contas da gestão
anterior**

Além do diretor, geralmente, os recursos financeiros da escola são gerenciados por uma Unidade Executora (UEEx) – também, denominada, em algumas regiões, de Associação de Pais e Mestres (APM) – e seus colegiados. Cabe ao diretor a garantia da constituição e a organização desses órgãos colegiados que, em conjunto com a equipe gestora, deve administrar as verbas recebidas, de forma democrática, principalmente, em relação ao destino de recursos financeiros vinculados às questões pedagógicas e administrativas.

Apesar da legislação, LDB, pressupor certa autonomia na gestão escolar, sabe-se que existem certas limitações (engessamento) e falta de flexibilização na decisão da administração de verbas. Isso acontece, muitas vezes, para assegurar lisura no processo, pois as verbas são disponibilizadas e regulamentadas em alíneas que definem itens possíveis de gastos públicos, ou determinam onde elas devem ser aplicadas.

Por outro lado, urge a necessidade de **avançar na prática de gerenciar e manter os princípios de equidade**, justiça e democracia no que se refere ao uso de recursos públicos, principalmente, com gestão participativa e cultura colaborativa, pois a forma criteriosa e satisfatória atenderá às necessidades e os anseios de toda a escola.



Junto com a descentralização de recursos direcionados à educação ou modificações de políticas surgem também dúvidas com relação à utilização destas verbas de maneira coerente, isto é, não pode faltar monitoramento. Nem sempre os diretores disponibilizam as informações sobre fontes dos recursos, formas de distribuição, aspectos legais, controle e acompanhamento da aplicação de gastos públicos e das políticas sobre o financiamento da educação.

Por vezes, a sociedade e os próprios educadores desconhecem a importância da sua participação neste processo de monitoramento dos recursos financeiros, como: sua origem; instrumentos de controle; leis reguladoras; e deveres federais, estaduais e municipais. Por isso, cabe à população, juntamente com os órgãos de controle externo, fazer-se presente e atuante



com os gestores públicos com intenção de fiscalizar e colaborar na aplicação adequada de recursos.

Os pequenos gastos, como materiais didáticos, pedagógicos, despesas administrativas, de higiene e limpeza e de conservação do prédio, do mobiliário e dos equipamentos existentes, entre outros, contam com os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Por meio dele, devem ser atendidas as prioridades dos recursos repassados à escola, que lá se encontram à disposição da UEx ou APM, mediados pelo Conselho de Escola, para garantir o bom funcionamento da unidade e o atendimento das necessidades de caráter pedagógico. Segundo Luiz (2021):

a escola precisa criar interações entre as partes, não como uma forma de troca de favores, mas como um complemento do que se estabelece no ambiente familiar. As proximidades entre ambas (família e escola) não é uma tarefa fácil, exige confiança e a criação de estratégias (LUIZ, 2021, p. 67).

É bastante comum a escola afirmar ter pouca participação dos familiares na vida escolar dos seus filhos, ao mesmo tempo em que ela aponta a necessidade de ter tal parceria. Contudo, estas demandas parecem confusas, visto que esse anseio pela participação é sustentado pelos educadores de forma genérica, pois na hora que se pergunta como os familiares podem ajudar, poucas são as respostas efetivas.



Uma das formas de valorizar a participação de pessoas que estão fora da escola é o Conselho Escolar (CE). Ocupar-se da composição e do funcionamento do Conselho Escolar é algo relevante para a gestão escolar, pois é esse colegiado que acompanhará todo processo de educativo e pedagógico da escola

As múltiplas determinações e modificações que ocorrem na sociedade, no sistema educacional e na própria escola, podem ser compreendidas nos espaços de reuniões do CE, pois a interação

democrática com os diferentes membros, em assuntos pertinentes como, por exemplo, critérios de administração da merenda escolar e discussão sobre sua qualidade, são importantes de serem discutidos com a participação de todos, no coletivo.

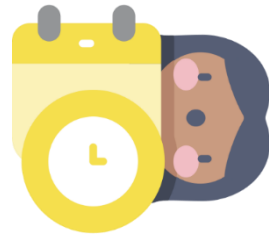
Para receber os recursos é preciso estar em dia com a prestação de contas, por isso é imprescindível ter cuidado com a organização financeira, balanços, atas preenchidas com detalhe, assinaturas de todos os responsáveis. Aconselha-se executar recursos financeiros por meio de licitações, ou em caso de quantias menores, obter três orçamentos distintos (pelo menos), com intuito de demonstrar zelo e transparência ao usar o dinheiro público. Além disso, é fundamental ter um lugar na escola, bem visível, em que todos os gastos estejam fixados em linguagem e local acessível a todos os atores da escola.

Ao final de cada ano, as unidades escolares repassam todo o detalhamento dos gastos e receitas às Secretarias de Educação que realizam uma primeira análise. Todas as etapas efetivadas pela escola serão fiscalizadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Tribunal de Contas da União (TCU) e Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal.

Ter boa comunicação e transparência é primordial para haver **ética** e **boa conduta** com recursos financeiros e realizar mudanças na infraestrutura da escola.

Para a cultura colaborativa, a melhor forma do diretor se comunicar com familiares e educadores é por meio de reuniões agendadas, em que todos podem decidir em que serão priorizados os gastos (traçar objetivos comuns), determinar quem serão os prestadores de serviços e trazer limpidez nas prestações de contas.

As reuniões precisam ser divulgadas democraticamente, para que todos saibam e as atas devem ser publicizadas, com cada etapa do processo de uso de verbas públicas. Há vinculação com a comunidade, quando educadores, em geral, estabelecem priorizar a escuta ativa e a cultura colaborativa. Esta parceria é criada e estimulada por meio de participação e confiança para interagir e decidir sobre o percurso das atividades escolares.



A **sensibilização, as trocas, compartilhamentos com acolhimento e interesses coletivos** durante a mentoria de diretores também favorece a visibilidade e a importância da dimensão democrática nas escolas. Exemplos de incentivos podem ser vistos em: realização de pequenas assembleias com alunos; caixa de sugestões; enquetes feitas pelo Grêmio Estudantil e CE; eleição de representantes; familiares presentes; escola de pais em que os familiares possam aprender e ensinar seus saberes; prefeitos ou vereadores mirins da escola; parlamento escolar e afins. Existem outras tantas formas inovadoras de buscar maior participação sobre os problemas cotidianos que a escola vive.

Um diretor, de acordo com os colegiados, deve ficar atento aos meios que disponibiliza com relação ao uso de verbas públicas, visto que esta interação constitui um sentimento de pertencimento, fortalece a representatividade, propicia mais colaboração. Estabelece-se a cultura colaborativa quando o gerenciamento de verbas e gastos é tratado com objetivos comuns e todos observam que: a reforma da escola foi deliberada no coletivo, a licitação para aquisição de materiais foi feita de maneira transparente, os ambientes escolares estão sendo melhorados em razão dos estudos e reflexões de grupos diferentes.

O compromisso de empregar corretamente verbas públicas deve ser premissa e compromisso de cada diretor e de todos que fazem parte da escola. Quando a unidade escolar se propõe a realizar um trabalho por várias e diferentes mãos, também consegue enfrentar de maneira mais assertiva seus desafios e problemas cotidianos.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 98, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação** (Pró-Conselho). Brasília: MEC, 2005.

FURLÁN, A. *et al.* La gestión pedagógica. Polémica y casos. *In*: EZPELETA, J.; FURLÁN, A. **La gestión pedagógica de la escuela**. Chile: Unesco, 1992.

LUIZ, M. C. *et.al.* **Mentoria de diretores escolares**: formação e contextos educacionais no Brasil. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.

KRAWCZYK, N. Gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação e Sociedade**, n. 20, v. 67, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; e TOSCHI, M. S. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

LÜCK, H. (org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, 2000. p. 1-195.

SILVA JÚNIOR, C. A. da. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

TIRAMONTI, G. Los imperativos de las políticas educativas de los 90. Buenos Aires: Novidades Educativas, 1997.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A GESTÃO ESCOLAR

Maria Cecília Luiz
Ana Lúcia Calbaiser da Silva

EMENTA: Três modalidades de avaliação. Avaliação do ensino e aprendizagem. Avaliação institucional. Avaliação externa. Processo contínuo, cumulativo e sistemático. O caráter diagnóstico e prognóstico da avaliação.

OBJETIVOS GERAIS

- Compreender as limitações e possibilidades do processo de avaliação.
- Possibilitar a compreensão das três modalidades de avaliação no âmbito escolar.
- Instigar as intervenções no processo e as ações dos diretores no processo de avaliação.

1. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A GESTÃO ESCOLAR

A avaliação educacional é caracterizada (e dividida em sua multiplicidade) por três modalidades: **avaliação do ensino e aprendizagem**, **avaliação institucional** e **avaliação externa**.



Avaliação do ensino e aprendizagem



Avaliação institucional



Avaliação externa (larga escala)

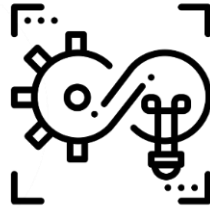
Além disso, a importância da compreensão da avaliação está em percebê-la como um **processo contínuo, cumulativo e sistemático**, cujo caráter é diagnóstico e prognóstico.



Processo contínuo



Cumulativa e sistemática



Diagnóstica e prognóstica

Na sociedade atual, a avaliação é fundamental para a gestão das organizações, pois é por meio dela que, por exemplo, as relações de trabalho podem ser estruturadas.


Nesse caso, a avaliação serve como instrumento de seleção, promoção e de desenvolvimento profissional. A escola, por ser uma organização complexa, também utiliza a avaliação para fins semelhantes (JANELA, 2009).

Mas como será que isso ocorre? Nas escolas, a avaliação possui diversas funções. Vejamos algumas delas que foram elencadas com base nos estudos de Almerindo Afonso Janela (2009).

Ao observar o quadro abaixo, nota-se que a avaliação está presente em todo o cotidiano da escola, por isso Sacristán e Gomes (1998, p. 296) afirmam que, na sala de aula, “avaliar não é uma ação esporádica ou circunstancial dos professores na

instituição escolar, mas algo que está muito presente na prática pedagógica”.

QUADRO 1: Funções da avaliação

<p>AVALIAÇÃO</p> 	Delimita tanto a entrada como a saída do sistema escolar;
	Decide a passagem do estudante de um ano para o outro em um sistema escolar seriado;
	Possibilita o controle parcial dos professores (seja por parte dos gestores ou pelos seus próprios pares);
	Define as informações a serem passadas aos pais e responsáveis pelos estudantes;
	A gestão da sala de aula influencia na motivação, nas atitudes (indisciplina e disciplina) e no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes; e
	Fornecer feedback ao professor sobre os métodos pedagógicos que utiliza e possibilita compreender como os estudantes estão entendendo, ou não o conteúdo.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

A avaliação é fundamental para o funcionamento da escola e para a melhoria da qualidade da educação. Além disso, a avaliação traz consequências significativas para a vida pós-escolar dos estudantes e para as relações de trabalho dos docentes.

Daí a necessidade de aprofundarmos nossos conhecimentos sobre essa temática. A primeira pergunta que podemos fazer é:



O que é avaliação e quais são as suas características?

2. A AVALIAÇÃO

Em nosso cotidiano utilizamos o termo avaliar para nos referirmos ao ato de apreciar valor, mérito, qualidade, traçar

consideração sobre algo, julgar, estabelecer valor e afins. É importante considerar que a ação de avaliar algo ou alguém pressupõe um padrão comparativo. Vejamos:

Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 298, grifos do autor).

Avaliar é uma ação complexa, que envolve diferentes pessoas, com diferentes concepções. Por isso, o ato de avaliar deve ser bem planejado e sua função deve ser bem compreendida por todos os sujeitos envolvidos direta e indiretamente nesse processo. A **transparência** é um dos requisitos fundamentais dessa ação.

Agora vamos fazer uma segunda reflexão:



**como será que a avaliação
tem sido compreendida em
nosso cotidiano?**

Nas últimas décadas, existe na sociedade brasileira a disseminação de uma concepção de avaliação que considera a qualidade reduzida à obtenção de melhores notas e resultados em exames ou provas.

Nessa concepção, há o destaque para o ranqueamento de escolas e, conseqüentemente, para o estímulo de uma lógica competitiva entre as instituições escolares (CAPPELLETTI, 2015).

A concorrência se instala e as instituições de ensino apressam-se em divulgar seus resultados como o principal, em muitos casos o único, indicador da pretensa "qualidade educacional": faixas,

propaganda, slogans, e as escolas nota dez ganham visibilidade na mídia (CAPPELLETTI, 2015, p. 99).

E quando não se atinge a posição requerida no *ranking*, a instituição escolar é preterida como de baixa qualidade. Em muitos casos, desconsideram-se questões sociais, econômicas, culturais, psicológicas e educacionais que influenciam direta e/ou indiretamente nos resultados das avaliações. A decepção tende a ser internalizada como fracasso da instituição, dos docentes e/ou dos próprios alunos.



Essa lógica também está presente dentro de certas instituições de ensino. Sabe-se que algumas delas divulgam listas de notas, classificando os discentes e, também, os docentes conforme seus resultados. Os melhores estudantes são admirados e elogiados pelos seus pares, no entanto, os que obtêm os piores resultados são excluídos de todas as formas: pela escola e pela sociedade.

Nessa concepção de avaliação prevalece a lógica mercadológica de concorrência e de disputa, que tende a aprofundar cada vez mais o abismo educacional entre as instituições de ensino e entre os próprios sujeitos escolares. O individualismo e a competitividade ganham espaço no cotidiano escolar.

É importante que essa lógica seja revertida e, para isso, é necessário compreender que a avaliação não pode ser considerada como um fim em si mesma: avaliar por avaliar. **A avaliação vai além.**

Cipriano Carlos Luckesi (2000, s.p.) afirma que “o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico sem uma decisão é um processo abortado”. É o processo avaliativo que irá gerar dados e informações para as tomadas de decisão.

A mentoria de diretores, em sua concepção teórica, considera a avaliação como um **processo contínuo, cumulativo e sistemático**, de caráter **diagnóstico** e **prognóstico**.

A avaliação, como processo contínuo, cumulativo e sistemático, ocorre no início de um processo, durante o seu desenvolvimento, e no final, fornecendo dados e informações que podem auxiliar os sujeitos envolvidos na compreensão da realidade (caráter diagnóstico) e no (re)direcionamento das ações (caráter prognóstico). A coleta contínua de dados e informações permite a reflexão sobre o todo avaliado.



Na prática, essa concepção de avaliação “visa o melhoramento do trabalho escolar, pois conhecendo a tempo as dificuldades, pode-se analisar suas causas e encontrar meios de sua superação” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010, p. 351). Esse processo ganha maior efetividade quando realizado no coletivo, por meio da **cultura colaborativa**.

VOCÊ SABIA?



Na cultura colaborativa, o trabalho colaborativo ganha destaque no âmbito escolar

Nesse processo, os profissionais da educação se apoiam no desenvolvimento de suas atividades em prol de um objetivo comum, que fora negociado anteriormente. São características desse tipo de trabalho: a liderança compartilhada, a confiança mútua e a corresponsabilidade no desenvolvimento das ações.

Nesse contexto, a avaliação pode ser considerada como uma prática reflexiva coletiva que possibilita a compreensão do contexto analisado e, também, a indicação de ações em prol da melhoria do processo educativo e do cotidiano escolar.

A mentoria de diretores propõe que os processos avaliativos desenvolvidos nas escolas utilizem em seus procedimentos metodológicos *feedbacks* críticos como o “que bom, que pena e que tal”.

	QUE BOM	destacar os aspectos positivos do que está sendo avaliado
	QUE PENA	refletir sobre os aspectos que precisam ser melhorados (problemas e desafios)
	QUE TAL	apontar sugestões que podem trazer melhorias para os problemas e desafios elencados

3. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DE LARGA ESCALA

Como já foi dito, a avaliação educacional possui três modalidades, mas embora estejam sendo apresentadas de forma separada (didaticamente), é importante compreender que estão interligadas.

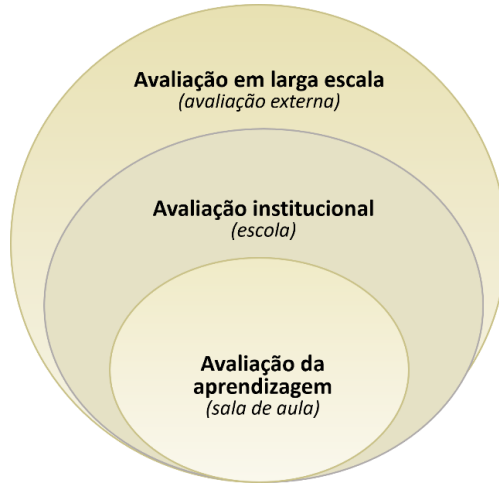
Cada uma delas pode apresentar dados e/ou informações importantes que contribuem para a compreensão da realidade avaliada. Por exemplo: resultados das avaliações externas podem ter informações que complementam as avaliações internas e de aprendizagem.

A **avaliação de aprendizagem**, também conhecida como avaliação interna, fundamenta-se no processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido em sala de aula. Professores avaliam o rendimento e o desempenho dos alunos e as “qualificações que atribuem são colocadas em registros, nos expedientes que

tornarão possível decidir a passagem entre cursos, níveis e titulações finais” (SACRISTÁN; GOMÉS, 1998, p. 318).

Para melhor compreensão, observe o diagrama a seguir:

DIAGRAMA 1: Avaliações



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Conforme vimos anteriormente, há diferentes metodologias avaliativas que podem ser utilizadas pelos docentes em sala de aula. A escolha da metodologia está relacionada com a finalidade a que se quer alcançar.

Ao considerarmos a avaliação enquanto um processo **contínuo**, **cumulativo** e **sistemático**, de caráter **diagnóstico** e **prognóstico**, é importante optarmos por metodologias avaliativas que contemplem essas características, como avaliação formativa e avaliação por pares.

Considerar o estudante como sujeito ativo no processo avaliativo possibilita maior envolvimento e comprometimento dele em seu processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, reduz sensivelmente o nível de *stress* e de ansiedade desses sujeitos, gerando menores conflitos nas relações entre professores e alunos nas salas de aula.

A **avaliação institucional** é fundamental para que a escola conheça a sua própria realidade, refletindo sobre seus pontos positivos e os pontos a melhorar. Ela está relacionada à autoavaliação desenvolvida nas escolas.

A avaliação institucional envolve a avaliação da aprendizagem. Além disso, está relacionada à avaliação da gestão, da organização escolar, do currículo e dos processos de ensino e de aprendizagem, da atuação e qualificação dos docentes, da infraestrutura da escola, da participação e envolvimento da comunidade local, pais e responsáveis pelos alunos, do perfil socioeconômico dos estudantes, entre outros (BRANDALISE, 2011).

Apesar de sua importância, a avaliação institucional “é pouco realizada no interior das escolas, não está inserida nas várias ações nela desenvolvidas, como uma análise sistemática da instituição com vistas a identificar suas fragilidades e potencialidades, e a possibilitar a elaboração de planos de intervenção e melhorias” (BRANDALISE, 2011, p. 3). Isso ocorre por vários motivos, como a falta de preparo e/ou conhecimento dos profissionais da educação sobre as metodologias avaliativas, a falta de tempo diante das demandas diárias das escolas, entre outros.

Em muitas escolas que realizam a avaliação institucional, um dos principais motivadores é o acompanhamento do Projeto Político Pedagógico. Além disso, conselhos atuantes, como o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil também contribuem para a realização e acompanhamento da avaliação institucional da escola.

É importante destacar que, além de possibilitar o autoconhecimento da escola, a avaliação institucional tende a apresentar dados e informações necessárias para a realização de planejamentos, plano de ação e outros, dentro da instituição.

A **avaliação externa** ou de **larga escala** é realizada por agentes que estão externos à escola, mesmo que haja a colaboração e participação desta. Esses agentes podem ser de entidades públicas ou privadas. Como exemplo, temos as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (Inep) e as avaliações do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Geralmente, as avaliações externas são realizadas em larga escala e buscam fornecer dados e informações sobre a educação de forma ampla, não se restringindo a um determinado aluno (como na avaliação do ensino e da aprendizagem) e a uma escola (como na avaliação interna). Pelo fato de abranger um quantitativo razoável de participantes, as avaliações externas permitem analisar dados de redes de ensino, do sistema educacional nacional e, até mesmo, fazer aferições em âmbito internacional, dependendo de seu objetivo.

4. DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO

Conforme vimos anteriormente, a avaliação escolar é complexa e, por isso, ela não pode ser considerada apenas como um instrumento técnico de mensuração. Em outras palavras: a avaliação não é neutra. Além da dimensão técnica, a avaliação também possui dimensões políticas, ideológicas e éticas que não podem ser ignoradas por seus agentes, sejam eles avaliadores ou avaliados.

Quer um exemplo?

Em uma dimensão ampla (em nível macro), os resultados das avaliações servem para legitimar ou desacreditar as políticas educacionais. Além disso, a avaliação pode ser considerada como mecanismo de controle governamental, social e educacional. É nesse sentido que agências internacionais financeiras, como o Banco Mundial, também demonstram preocupação sobre a avaliação, em especial, sobre as metodologias adotadas nas avaliações, uma vez que seus resultados influenciam o financiamento de projetos em diversos países, como o Brasil (JANELA, 2009; STEPHANOU, 2005).

No que tange às avaliações externas, é importante que os agentes escolares saibam quem são os formuladores desses exames e quais são as suas finalidades.

A **transparência** no trato dessas informações tende a possibilitar maior envolvimento e compromisso da comunidade escolar no processo avaliativo.

Dentro das unidades escolares (nível micro), as dimensões política, ideológica e ética da avaliação também se destacam em vários momentos do fazer avaliativo, como detalharemos abaixo:

na escolha das questões das provas	qual conteúdo será enfatizado e qual ficará em segundo plano
no momento em que a avaliação será realizada	os discentes serão avisados previamente ou será uma avaliação surpresa
nos métodos e técnicas empregados	será prova objetiva, discursiva, seminários, trabalhos
na correção das questões	o que será considerada para se qualificar uma resposta como correta ou errada, quais são os critérios de referência empregados
na atribuição das notas	será considerado o processo ou apenas o resultado final
na forma de publicização das notas	fará público ou não os resultados; divulgará aos pais ou aos próprios alunos

Isso porque o ato avaliativo pode ser influenciado por negociações e jogos de poder, seja nas avaliações de discentes ou nas de docentes.

Refletir sobre...



Qual é o tipo e quem formula a metodologia avaliativa dos docentes?

Quais são os critérios de referências empregados?

Para concluir...

Fizeram-se algumas reflexões sobre a avaliação, destacando-se as características e a importância da finalidade da avaliação educacional, que é fornecer dados e informações para a compreensão da realidade e a proposição de ações em prol da melhoria da qualidade da educação (caráter diagnóstico e prognóstico).

Verifica-se que a avaliação educacional engloba a avaliação do ensino e de aprendizagem, avaliação institucional e a avaliação externa. Esses três tipos de avaliação podem fornecer dados importantes para a compreensão da realidade escolar.

Observa-se ao avaliar uma ação complexa, intencional e que, apesar de apresentar ferramentas técnicas de uso e tratamento de dados, não é neutra. A avaliação possui dimensões políticas, ideológicas, éticas que precisam ser consideradas pelos sujeitos envolvidos no processo de avaliação.

REFERÊNCIAS

BRANDALISE, M. Â. T. **Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas.** ANPAE: São Paulo, 2011.

CAPPELLETTI, I. F. Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. **Educar em Revista**, edição especial n. 1, 2015. p. 93-107.

JANELA, A. A. **Avaliação educacional: regulação e emancipação.** São Paulo: Cortez Editora, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez Editora, 2010.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Porto alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

STEPHANOU, M. C. Análise comparativa das metodologias de avaliação das agências de fomento internacionais BID e BIRD em financiamentos de projetos sociais no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, 2005. p. 127-160.

VIOLÊNCIAS ESCOLARES E SOCIAIS: O DESAFIO DAS RELAÇÕES COTIDIANAS

Jéssica Veloso Morito
Alexsandra Gonçalves Zago

EMENTA: Compreensão dos tipos de violências. Violências intraescolar e extraescolar. Processo de invisibilização das violências na escola. Conflitos escolares. Ciclos de violências. Sujeitos no ciclo da violência. Mediação de conflitos. Sofrimento emocional.

OBJETIVOS GERAIS

- Conhecer e refletir sobre as violências físicas, verbais, simbólicas e psicológicas.
- Refletir sobre violências extraescolares e intraescolares.
- Compreender sobre a invisibilização das violências.
- Entender como ocorrem os ciclos de violência e como eles são fomentados.

1. VIOLÊNCIA: CONCEITUALIZAÇÃO E DEFINIÇÕES

A violência é polissêmica, multiforme e um assunto controverso. Há certa complexidade em compreensão de situações de violências, pois seu significado, em cada contexto social, institui um conjunto de valores subjetivos, conforme regras

estabelecidas pelas circunstâncias. Contudo devemos sempre pautar os direcionamentos das relações pela garantia dos direitos humanos.

O termo violência tem suas raízes no latim *violentia* (MICHAUD, 1989), que está relacionado ao termo violação, do latim *violare*, interligado ao uso da agressividade intencional. Para Houaiss (2001), a violência é a qualidade do violento ou o efeito de violentar.

Complementarmente, segundo Arendt (2004), a violência é considerada um instrumento de dominação, por isso é dinâmica e mutável, e à medida que uma sociedade se transforma, as violências também alteram suas representações, suas dimensões e seus significados.

A violência, segundo Tavares dos Santos (2009), principalmente no âmbito escolar, é uma preocupação que deve ser enfrentada como um mal que o assola; uma vez que o sujeito não é reconhecido ou não se considera pertencente à escola, tem sua subjetividade negada ou ameaçada, o que provoca repulsa, podendo culminar em novos atos de violência como resposta às ações que primeiramente sofreu.

Consideraremos, neste material, as violências como:

Fenômenos sociais, em suas múltiplas formas e manifestações, que promovem relacionamentos ou atos agressivos, propiciando o não reconhecimento do outro, a negação da dignidade humana, a ausência de empatia e a falta de alteridade, que em conjunto causam danos físicos, psicológicos e/ ou sociais aos indivíduos pertencentes a um dado coletivo/grupo.



Quando abordamos a temática da violência deve haver um cuidado, pois há uma linha tênue entre terminologias que são adotadas como sinônimos, mas nessa concepção possuem

direcionamentos muito diferentes. Nessa perspectiva, é importante compreender os conflitos e as situações de violência.



Conflitos são atos e/ou ações de desentendimentos ou não concordância. Nas diferenças de ideias podem ocorrer instabilidades no reconhecimento do espaço e nas diferenças, por isso há o estranhamento. Resumidamente, são situações sem violência, mas com alto potencial para ocorrê-las.



Situações de violência correspondem a quando há algum tipo de violência como condutora das relações, seja essa determinada pelo poder vigente ou como resposta a uma ação anterior.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Os conflitos são pontos de articulação importantes, contudo, quando não são abordados e problematizados e estão “escondidos”, podem, e geralmente culminam, nas situações de violência.

Essas situações de violência quando ocorrem dificultam o processo de ensino-aprendizagem, foco de toda escola, visto que distancia os sujeitos do espaço e das próprias interações com os pares – primordiais no processo escolar .

Por isso, é importante articular espaços de escuta que ponderem consensos e incentivem a prática de ações colaborativas, com a finalidade de se manter as relações interpessoais dentro da perspectiva da escuta ativa, da empatia e da alteridade.

2. TIPOS DE VIOLÊNCIA E SUAS DEFINIÇÕES

As violências são divididas em quatro tipos: verbal, física, simbólica e psicológica, que podem ocorrer em unicidade, de forma complementar ou desencadeadas umas pelas outras.

QUADRO 1: Violências, definições e seus âmbitos de interação

VIOLÊNCIA	ÂMBITO DA INTERAÇÃO VIOLENTA	DEFINIÇÃO
VERBAL	Relacionada à expressão verbal, seja oral ou escrita	Caracterizada pela passividade imposta à força e pelo silêncio, de modo que a atividade expressiva e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, promovendo a sensação de coibição, rebaixamento, indiferença ou limitação pela imposição de poder
FÍSICA	Relacionada à dominação e/ou submissão do corpo do outro	Caracterizada pelo uso intencional, ou resultante de ação anterior, da força física, contra um sujeito ou grupo, que resulte em ferimentos, danos físicos ou privações
PSICOLÓGICA	Relacionada às sensações de imposição e/ou submissão, em caráter subjetivo	Caracterizada como um ato ou episódio que pode ser imperceptível ou despercebida que vai coibindo a vítima e anulando a sua própria percepção de ser. Geralmente é facilmente naturalizada
SIMBÓLICA	Relacionada às imposições sociais que normatizam e/ou padronizam ações, opiniões e valores morais	Caracteriza como uma prática sutil da relação de dominação sem que os sujeitos a questionem, apenas a aceitam. São as punições específicas decorrentes pelas condutas fora

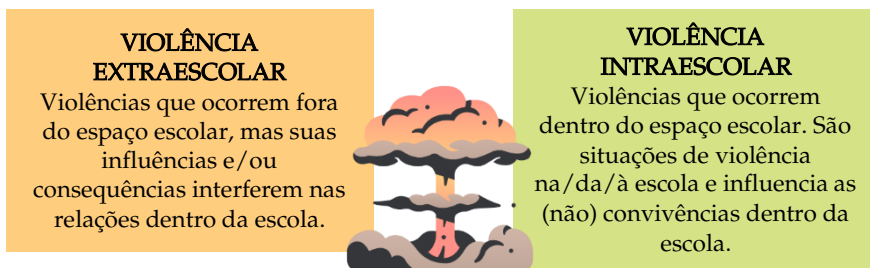
de padrão previamente, ou não, estabelecidas pela prática escolar e social

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Compreender as interligações entre os tipos de violência permite compreender as dimensões das relações, seus eixos de rupturas e formas possíveis de começar a lidar com a desnaturalização de suas práticas, principalmente com a percepção de que as violências acabam desencadeando uma na outra, e isso culmina na manutenção dos ciclos das violências.

3. VIOLÊNCIAS INTRA E EXTRAESCOLAR

Quando as situações violentas influenciam no espaço escolar, temos duas categorizações: as violências extraescolares e intraescolares.



As violências intraescolares são consequências de situações que complementam a vida dos sujeitos do núcleo escolar, possuem inúmeras causas, contudo, as consequências precisam ser mediadas pela escola, havendo intervenções efetivas quando necessárias.

Nesse sentido, é importante não inviabilizar a existência humana fora do contexto escolar, ou seja, a vida do aluno e suas relações, porém não se isentar da corresponsabilidade humana que temos com o outro.

Complementarmente, quando abordamos as violências intraescolares, Charlot (2002) evidencia que **no meio escolar, há violências na, à e da escola.**



VIOLÊNCIA NA ESCOLA

É aquela que ocorre dentro da escola, mas poderia ocorrer em qualquer lugar



VIOLÊNCIA DA ESCOLA

É aquela que ocorre de forma institucional nas relações escolares



VIOLÊNCIA À ESCOLA

É aquela que ocorre contra a escola, danificando o patrimônio público

As pessoas que compõem o núcleo escolar, professores, alunos, gestores e todos os demais sujeitos, passam a maior parte do tempo no espaço da escola, transformando-a no *lócus* de interações sociais.

O núcleo escolar deveria ser um local de construções colaborativas constantes e ininterruptas, para a escola entender a violência e como lidar com os conflitos.

Isso nem sempre acontece, pois os indivíduos sentem muita dificuldade em desnaturalizar as violências ou compreender como ocorre dentro dos seus espaços.

Nisso, os sentimentos de impotência diante de uma rede de relações desconhecidas conduzem em soluções ou respostas

rápidas – seja por falta de conhecimento ou de habilidades – mais violentas, na tentativa de amenizar os conflitos ou violências já instauradas.

4. CICLOS DE VIOLÊNCIA

Os ciclos de violência(s)¹⁵ são as formas – cíclicas e contínuas – como as situações de violência são fomentadas pelos sujeitos, cultivadas nos espaços e/ou perpetuadas nas inter-relações entre os pares, evidenciando relações abusivas que massificam as violências e/ou de omissão de grupos ou subgrupos para apoio.

Esses ciclos podem se repetir, na maioria das vezes, com a intensificação das massificações das violências, com habitual diminuição do tempo entre as ações e/ou atos violentos. Desse modo, o centro do ciclo, seja ele de fator humano, físico ou subjetivo, vai sendo coibido e intimidado pelo fluxo e frequência dos ciclos de violência(s).

Quando pensamos na ruptura de um ciclo, adotamos o conceito de contraciclo, ou seja, a ressignificação que agregue ao sujeito, situações ou espaço, novas interrelações não deturpadas por mediações de poder que direcionam para o sentimento de não pertencimento, estranhamento ou desconforto.

4.1 Etapas dos ciclos de violência(s)

Os ciclos de violência(s) são a culminação de três etapas, sem mediação e/ou interferência, em que se valida a relação entre quem incentiva as situações, quem lida com as consequências das agressões e quem ocasiona as ações violentas. Essas etapas são:



Estranhamento

corresponde às instabilidades, desentendimentos ou não concordância pelas diferenças em determinadas situações que vão distanciando os corpos, sejam essas materiais ou subjetivos, do

¹⁵ Ciclos de violência ou violências, visto que os ciclos podem ser referenciar a uma somente ação violenta ou ao conjunto de intervenções violentas contra o sujeito, patrimônio ou subjetividade.



Tensão

sentimento de pertencimento com o todo

corresponde aos primeiros embates, confrontos e imposições; como (re)ação à percepção do distanciamento dos corpos e à representatividade da subjetividade da diferença, pela qual alguém ou algo se identifique



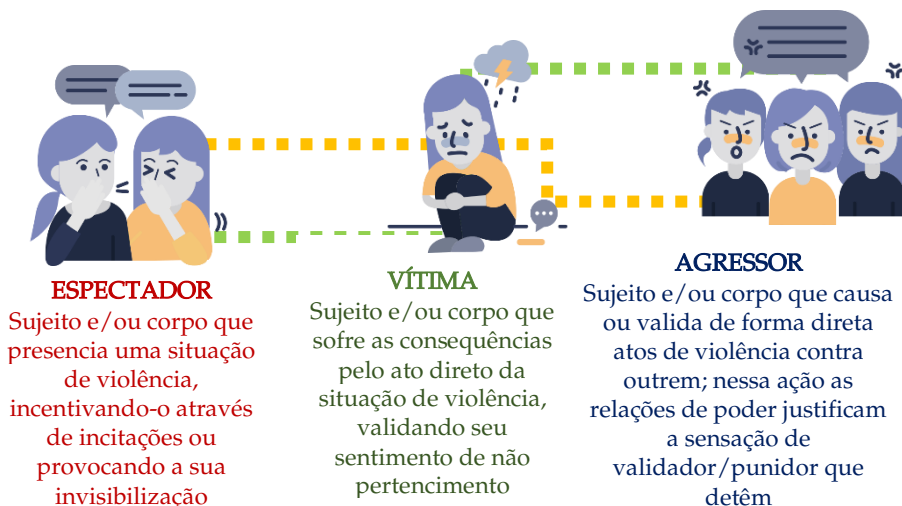
Agressão

corresponde à situação de violência que se instaura por inexistência da mediação e/ou espaços de acolhimento, culminando em atos violentos, ou seja, espaços em que ocorrem as agressões

5. SUJEITOS DA VIOLÊNCIA: EVA E VER

As relações que ocorrem entre sujeitos não são lineares, tampouco definitivas, e assim há um emaranhamento de interligações que ora vão aproximando os sujeitos pelo reconhecimento das singularidades, ora vão distanciando-os pelo estranhamento das diferenças.

Os ciclos de violência são constituídos por três agentes: **espectadores**, **vítimas** e **agressores** (EVA).



Os ciclos de violência(s) podem ser reconfigurados para que se cessem, por meio da reflexão sobre empatia e autorregulação das emoções, de modo individual pela autopercepção ou coletiva, com enfoque naquilo que machuca ou fere as pessoas ou grupos, atribuindo novos olhares para além da retribuição de sentimentos e emoções reprimidas, permitindo uma base de acolhimento contraciclos (BAC).

A BAC deve ser fomentada como um espaço (físico ou subjetivo) seguro, composto pelas multiplicidades de subjetividades que compõem o núcleo escolar, permitindo a criação de grupos ou subgrupos para apoio, acolhimento e escuta. É fundamental esse entrosamento de diferentes atores do corpo escolar, visto que envolve os diferentes panoramas de sistemas das relações, compostos pelo microsistema, mesossistema, macrosistema e exossistema, que, interligados, compõem o universo escolar dos sujeitos.

QUADRO 2: Violências, definições e seus âmbitos de interação

PANORAMA	ÂMBITO DA RELAÇÃO	TIPO DA RELAÇÃO
MICROSSISTEMA	Menor das relações	Sujeito e a relação com a escola toda, com todo o núcleo escolar 
MESOSSISTEMA	Relação ponderada, mediana	Sujeito e a relação com a sala de aula e seus componentes, sejam físicos ou humanos
MACROSSISTEMA	Maior das relações	Sujeito e a relação com o outro, grupos ou subgrupos, com os quais se identifica

EXOSSISTEMA	Relações externas	Sujeito e a relação com o mundo externo e toda vivência social que adentra os muros da escola
--------------------	-------------------	---

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

A base de acolhimento contraciclos deve se pontuar em três conceitos de garantia de direitos e humanidade universais: **v**alores, **e**mpatia e **r**espeito (VER).

QUADRO 3: VER



VALORES	EMPATIA	RESPEITO
<p>Todo o conjunto de princípios morais, culturais, subjetivos, sejam grupais ou individuais, que categorizam dado sujeito e/ou corpo</p>	<p>Percepção do outro pela escuta ativa, compreensão das diferenças como manifestação da representatividade subjetiva de cada um</p>	<p>Compreensão do direito igualitário de outrem ter as mesmas garantias (legais, humanitárias e sociais) nas interações com seus pares e com o todo social</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

6. PREPOSIÇÕES PARA AS RELAÇÕES: MEDIAÇÃO E ESCUTA PARA TEMPOS DE ACOLHIMENTO

A mediação é a ponte para os primeiros passos, de um longo percurso, no combate às violências relacionais no núcleo escolar. Nessa perspectiva, a escuta torna-se fundamental, principalmente em tempos de acolhimento, em demandas de atendimento a uma camada assolada pelas angústias e as incertezas de um futuro ainda não desbravado.

Nesse sentido, criar uma rede colaborativa nas medidas contra os ciclos de violência não apenas evidencia o cenário e o (re)conhecimento sobre os efeitos da violência na escola, mas permite identificar as principais causas e consequências, integrando os alunos – e todo o núcleo escolar –, pelo protagonismo de atuarem em demandas que assolam suas interações, por meio da mediação dos conflitos e do diálogo.

Somente assim podem ser criados espaços de acolhimento para que os sujeitos se sintam seguros, procurem esses pontos de apoio e possam compor novos contraciclos pautados pelo VER.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. **Da violência**. Tradução de Maria Cláudia Drummond Trindade. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, 2002. p. 432-443.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Villar e Houaiss, 2001.

LUIZ, M. C. (Org.). **Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil**. 1. ed. São Carlos: SEaD-UFSCar Editora, 2021.

MICHAUD, Y. **A violência**. Tradução de L. Garcia. São Paulo: Ática, 1989.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. **Violências e conflitualidades**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009.



BIOGRAFIA DOS AUTORES

Alba Valéria Baensi, doutoranda em Política, Educação, Formação e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre em Avaliação e Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas em Educação (GRUPPE/UFF) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Alexsandra Gonçalves Zago, mestre em Ciências Matemáticas, graduação em Matemática pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduada em licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/Araraquara). Supervisora de Ensino na Secretaria Municipal de Ribeirão Preto. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Aline Cristina de Souza, doutoranda em educação pelo Programa Pós-graduação em Educação e mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PPGEES/UFSCar), graduada em Licenciatura em Pedagogia e Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Ana Lúcia Calbaiser da Silva, doutora e mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora de Educação Básica I lotada na Secretaria Municipal de

Porto Ferreira. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Anderson Severiano Gomes, doutorando em educação pelo Programa Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), mestre em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Diretor de escola da Secretaria de Municipal de Educação de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Camila Perez da Silva, realizando pós-doutoramento na área de mentoria de diretores na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutora em Educação e Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduada em Ciências Sociais, Pedagogia e Filosofia. Professora Adjunta da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Especialista em Gestão Escolar (MBA) pelo Universidade de São Paulo (PECEGE/USP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Caroline Miranda Palmieri da Silva, mestranda em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), graduada em Licenciatura em Pedagogia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Cristina Danielle Pinto Lobato, mestre em Bens Culturais e Projetos Sociais pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), especialista em Mediação e Métodos Adequados de Solução de Conflitos pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ/RJ), graduada em Direito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Fernanda Martins, doutora em Organização e Administração Escolar pela Universidade do Minho, Portugal. Professora Auxiliar do Departamento de Ciências Sociais da Educação do Instituto de Educação, na Universidade do Minho, Campus Gualtar, Braga, Portugal. Participa do Centro de Investigação em Educação. Coordena o Grupo de Pesquisa “Política de Educação, Governança e Gestão”.

Flávio Caetano da Silva, doutor em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo (PPGE/USP), mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (PPGE/UNICAMP), graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e em Licenciatura em Geografia pela Faculdade de Estudos Sociais de Limeira (FAESLI). Professor associado lotado do Departamento de Educação da UFSCar, credenciada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar) na linha de pesquisa: Educação, Cultura e Subjetividade. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Jéssica Veloso Morito, mestranda em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar); especialização em produção de material didático pela Faculdade Intervale; e graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Marcela Luiz Corrêa da Silva, mestranda em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Graduanda em Métodos Alternativos de Solução de Conflitos na EPM. Advogada pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Maria Carolina Rosa Orlando Barbosa, mestranda em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), graduada em Bacharelado em Estatística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do GEPESC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura). Servidora Técnica Administrativa lotada no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Maria Cecília Luiz, doutora em educação escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/Araraquara), mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora associada lotada no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), credenciada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar) na linha de pesquisa: Educação, Cultura e Subjetividade. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Rafaela Marchetti, realizando pós-doutoramento na área de mentoria de diretores na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), doutora e mestre em educação pelo Programa Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/Araraquara), Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Renata Pierini Ramos, mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Central Paulista (UNICEP) e Licenciatura em Letras pelo Centro Universitário FIEO (UNIFIEO). Professora no curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro Universitário Central Paulista (UNICEP) e professora da Educação Básica I lotada na Secretaria Municipal de São

Carlos. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Ricardo Gavioli de Oliveira, doutorando e mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), graduado em Licenciatura em Matemática pela (UFSCar) e Licenciatura em Pedagogia (UNINOVE). Especialista em Coordenação Pedagógica (UFSCar), Ensino de Matemática (IFMA), Gestão Escolar e Gestão de Projetos (MBA) pelo PECEGE/USP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Rita de Cássia Rosa da Silva, mestranda em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), especialista em Computação Aplicada à Educação da Universidade de São Paulo (USP); Educação e Tecnologias pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); graduada em Licenciatura em Educação Musical pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/Araraquara), Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

A mentoria de diretores escolares proposta para as escolas brasileiras possui o paradigma da mentoria transformadora, um referencial que busca propiciar ações conjuntas entre os diretores escolares, baseado nas trocas de informações, ideias, percepções, sentimentos, saberes e impressões, e tem como princípio a gestão democrática. Objetiva refletir sobre a relação com o saber, isto é, identificar o saber como objeto de trabalho escolar e o sentido que os educadores atribuem aos seus desafios e como buscam soluções. Assim, como a escuta ativa e a cultura colaborativa são assimiladas no convívio da escola.