

# **FORMAÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLA: UMA PROPOSTA EM MENTORIA**

Maria Cecília Luiz



 **Pedro & João**  
editores

# **FORMAÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLA: UMA PROPOSTA EM MENTORIA**



# **FORMAÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLA: UMA PROPOSTA EM MENTORIA**

Maria Cecília Luiz

**Copyright © Maria Cecília Luiz**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

---

Maria Cecília Luiz

**Formação de diretores de escola: uma proposta em mentoria.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 220p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1258-6 [Impresso]  
978-65-265-1259-3 [Digital]**

**DOI: 10.51795/9786526512593**

1. Formação de diretores. 2. Mentoria. 3. Administração escolar. 4. Educação no Brasil. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Joana Luís Martins e Jéssica Veloso Morito

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

**Revisão Linguística:** Vanessa Aparecida de Oliveira

**Editoração Eletrônica:** Maria Cecília Luiz e Jéssica Veloso Morito

**Identidade Visual e Ilustração:** Joana Luís Martins

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

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

**Conselho Editorial 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); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**  
[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)  
13568-878 – São Carlos – SP  
2024

## Sumário

Prefácio.....	07
Apresentação.....	11
Proposições em Mentoria de Diretores Escolares.....	15
O diretor e os desafios contemporâneos: dez salas de aprendizagens.....	41
Mentoria de Diretores Escolares: perspectivas teórico-metodológicas.....	45
A Relação com o Saber e o aprender acadêmico, prático e relacional.....	67
Escola conectada e a cidadania digital.....	75
Relações intra e interpessoais: Comunicações no ambiente escolar.....	89
Violências e os contextos sociais e escolares.....	107
Projeto Político Pedagógico e gestão escolar.....	123
Gestão Escolar no processo de Alfabetização e na recomposição de aprendizagens.....	143
Política de Educação Integral: tempos e espaços escolares.....	159
Gestão administrativa e financeira da escola.....	173
Perfil do diretor: liderança e organização escolar.....	193
Referências.....	211



## Prefácio

Este livro de Maria Cecília Luiz expõe com significativa propriedade a implementação do programa Metodologia e Formação em Mentoria de Diretores Escolares: cultura colaborativa e a Relação com o Saber (RcS), ofertado pela Coordenação-Geral de Formação de Gestores e Técnicos da Educação Básica da Diretoria da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC/SEB/DIFOR), em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a partir de 2021.

A metodologia – pautada na cultura colaborativa e na escuta ativa de profissionais da educação – revela a preocupação central de Maria Cecília e sua equipe, com as questões que envolvem a formação continuada de diretores/as de escolas públicas da educação básica no Brasil, em cenário complexo e marcado por uma multiplicidade de fatores intervenientes.

A diversidade cultural, econômica, social e demográfica que configura as diferentes regiões do país, imputa às redes de ensino potenciais e capacidades técnicas também diversificadas, aprofundando, muitas vezes, o campo de tensão constituído no espaço escolar por dois movimentos: os processos de resignificação do conjunto normativo e legal por parte dos profissionais da educação; formas de apreensão destes sobre o exercício da gestão, considerando-se os contextos nos quais são formados e exercem sua profissão.

Nessa direção, nos espaços escolares, as relações de convivência e trabalho são constituídas por um tripé: o escopo legal e normativo, relativamente estável, tendo em vista que sua modificação requer processos de negociação política e/ou troca nas esferas executivas; as regras informais (imprevisíveis) que ocorrem cotidianamente nas situações de trabalho e de relacionamento com



a comunidade; os fatores que formam um campo cada vez mais imprevisível de práticas singulares, tendo em vista o aprofundamento da crise política, econômica e de valores que permeiam o capitalismo contemporâneo.

Assim, a obra explicita a relevância de se considerar os processos interativos que ocorrem nas escolas públicas como ponto de partida e de chegada para uma proposta de formação continuada de diretores/as, ancorada em discussões de temas fundamentais sobre as questões que afetam cotidianamente a gestão escolar, visando sugerir possíveis redirecionamentos de seu trabalho.

Chama atenção as ações implementadas desde a primeira etapa do Programa, sobretudo no que se refere à necessidade de discussão dos difíceis caminhos de construção da identidade de diretores/as, em múltiplos e diferentes contextos. A participação de dez estados brasileiros na configuração da formação piloto - amostra do campo empírico da pesquisa-base - foi fundamental para o levantamento de questões emergentes no campo da gestão escolar, contribuindo para o processo de construção de subsídios para a elaboração do material de apoio, explorado de forma coerente aos objetivos propostos.

Ressalta-se que os problemas apontados no processo de formação continuada por diretores/as das diversas regiões do país, ratificam inúmeros pontos examinados por estudos da área: ausência de repertório para definir e desenvolver ações que permitam a resolução de problemas no espaço escolar; dificuldades para efetivar a participação e o envolvimento de professores, funcionários, famílias e/ou responsáveis por estudantes, seja nos órgãos colegiados e/ou em outras atividades escolares; dificuldades para implementar ações de enfrentamento das situações de indisciplina, conflitos e violências físicas e simbólicas que permeiam, muitas vezes, as relações cotidianas no espaço intra e extra muros escolares.

Os apontamentos elaborados por Maria Cecília no livro são fundamentais para a compreensão de um processo de formação

continuada significativa para diretores/as escolares em âmbito nacional, pois como afirma Lapassade (2005), para se saber o que ocorre, efetivamente, no ponto final da implementação das políticas públicas de educação, as atividades cotidianas de uma escola devem ser levadas em conta. Sem dúvida, coerções produzidas pelo contexto social, econômico e político interferem nos processos de implementação de políticas, porém, nas atividades diárias é que as pessoas constroem suas subjetividades:

a atividade cotidiana é raramente solitária: ela é feita, essencialmente, de interações de cada um com os outros, e quando dou sentido às minhas ações, atribuo, conseqüentemente, também um sentido às ações que me cercam. Em outras palavras: eu interpreto constantemente o comportamento daqueles com quem eu entro em interação (p: 24).

Nessa perspectiva, os significados atribuídos pelos diretores/as às próprias ações e aos atos dos outros gera um processo de negociações instituído no cotidiano das relações escolares. É este processo - imprevisível e constante -, que a obra apresenta com clareza metodológica e fundamentação teórica.

Por fim, vale destacar que compreender ações e intenções manifestas de diretores/as envolvidos/as em processos de formação continuada - ancorados na complexa relação teoria-prática profissional -, possibilita (re) fazer discursos nos quais as enunciações irão adquirir forma e significado (Certeau, 1994).

A obra perfaz esse caminho que promove a emergência da visibilidade de situações do trabalho do/a diretor/a escolar, o que nos remete à reflexão sobre a especificidade e complexidade de sua função no contexto contemporâneo. Em outros termos, a expressão das singularidades dos/as envolvidos/as na formação continuada ofertada pelo Programa possibilita a compreensão de representações sociais, de histórias de vida, de posturas, de interesses, de emoções, enfim, o “jeito de ser” de cada um.

A relevância do livro de Maria Cecília reside na contribuição essencial para futuros programas de formação continuada de diretores/as escolares, ancorados na colaboração entre órgãos de governo, universidades e redes públicas de educação básica de diferentes regiões e esferas político-administrativas do país. Ótima leitura!

Angela Maria Martins  
Junho de 2024.

## **Referências**

- CERTEAU, M. de. **A Invenção do cotidiano**. Petrópolis, Vozes, 1994.
- LAPASSADE, G. **As microssociologias**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

## **Apresentação**

A escrita deste livro parte do princípio de que um profissional da educação, na contemporaneidade, precisa refletir sobre o seu trabalho e sistematizar ações educativas e pedagógicas, com desenvolvimento de tarefas específicas e de preferência, com caráter coletivo e democrático. A escola é um lugar de relacionamentos, convivências, socialização, portanto, problemas educacionais só podem ser resolvidos quando se contextualiza a instituição e compreendem-se as relações intra e interpessoais, a conjuntura histórica da comunidade e a condição socioeconômica de seus estudantes e familiares.

O Brasil, por possuir uma enorme extensão territorial – o que lhe proporciona uma gama de sujeitos com culturas, sotaques, costumes, visões diferenciadas etc. – é um país complexo e dinâmico, com uma diversidade que oportuniza várias virtudes sociais, mas, também, propicia conflitos e violências, principalmente, com a ausência de respeito, diálogo e equidade social.

No que tange à escola pública, essa realidade tem sido um desafio cotidiano e o convívio social tem se transfigurado em relacionamentos por vezes agressivos e violentos. A cada dia, o convívio escolar desafia os educadores e educandos a lidarem com preconceitos e discriminações, com o estranhamento e a ausência de reconhecimento do outro, uma situação que dificulta convivências mais assertivas, com entendimento mútuo.

A instituição escolar é um local em que os sujeitos são capazes de expressar-se, de pensar e interpretar o mundo, de realizar algo, por isso, estar atento aos relacionamentos e as constantes instabilidades diárias do convívio dinâmico da escola, implica em sobreviver com saúde mental e emocional, significa compreender as relações humanas e suas complexidades.

Charlot (2000, p. 51) acredita que o ser humano se constitui humano na convivência com outros humanos, pois desde o nascimento é fadado a “aprender para ser” e que não é possível existir um sujeito que não aprende. Conceitua a importância da Relação com o Saber (RcS) e entende que as pessoas se relacionam com o mundo objetivo e aprendem uns com os outros, a partir de saberes e experiências, com as coisas que os cercam.

O líder institucional da escola é o diretor e estas questões arroladas aqui, estão diretamente ligadas às questões da gestão escolar. Transformações sociais, culturais, econômicas etc., com necessidades de aplicações de conhecimentos técnicos e teóricos para viver em uma modernidade líquida (Bauman, 2007), com a sociedade informatizada que tem exigido do diretor demandas que dificultam suas funções e ações diárias.

Apesar de não ser o único responsável pelo bom desempenho do ensino e da aprendizagem dos estudantes, este profissional da educação possui função primordial. Acredita-se que é parte da sua função garantir a organização da escola, a estrutura curricular e os procedimentos pedagógicos que incentivem e mobilizem os educadores e educandos, com intenção de revigorar os relacionamentos e promover as aprendizagens, isto é, uma profissão com grandes responsabilidades.

Há diversas maneiras de formar um diretor escolar, isto é, programas de formação continuada, oportunidades formais ou informais, mas a opção pela Mentoria de Diretores traz, de forma processual, um caráter distinto que modifica as bases deste educador, com momentos autorreflexivos por meio de autoconhecimento e de percepção da realidade com o outro, em razão das trocas de experiências com seus pares.

A perspectiva teórica e metodológica dessa formação, um curso de aperfeiçoamento, configurou-se na minha tese inédita para progressão de carreira, como professora titular da UFSCar. A partir de pressupostos teóricos de diferentes referenciais na área de gestão educacional e escolar, esta formação está embasada na perspectiva epistemológica de que a relação com o outro

proporciona o aprender, e essa aprendizagem é incorporada no coletivo, com sujeitos semelhantes ou diferentes, pois se aprende com e na diversidade, de forma democrática.

A Formação em Mentoria de Diretores Escolares possui uma proposta de compartilhamento sistematizado de saberes e práticas que culminem na reflexão sobre possibilidades de criar caminhos para a resolução das demandas emergentes na escola, mas, acredita-se que para formar este público-alvo, em um país com território tão vasto e realidades distintas, as universidades ou secretarias de educação precisam de uma sistematização teórico-metodologia.

Para esta formação em mentoria, elaborou-se um referencial teórico-metodológico com características de uma mentoria transformadora, com base na Relação com o Saber (RcS) (Charlot, 2000), com as três figuras do aprender: saber acadêmico, prático e relacional. A meta é trazer benefícios pessoais e profissionais ao diretor, no sentido de incentivá-lo a aprimorar suas habilidades pedagógicas, administrativas, financeiras, relacionais e comunicativas, algo que desconstruísse concepções de gestão centralizadora e antidemocrática.

Sabe-se que os saberes e as experiências de cada diretor estão associados a situações específicas de uma unidade escolar, mesmo assim, de acordo com os dizeres de diretores participantes da pesquisa e do curso de aperfeiçoamento, a proposta tem proporcionado melhorias em suas habilidades e conhecimentos.

Maria Cecília Luiz  
Outono de 2024

### **Referências:**

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

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



## **Parte 1 – Proposições em Mentoria de Diretores Escolares**

### **Algumas considerações importantes**

Os pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob minha coordenação, iniciaram, em 2021, uma parceria com a Coordenação-Geral de Formação de Gestores e Técnicos da Educação Básica da Diretoria (DIFOR) da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), uma proposta para formação de diretores que respeitasse as realidades das diferentes Secretarias de Educação do país.

Com a formação continuada, abriu-se a possibilidade de elaborar e concretizar uma pesquisa-base intitulada “Metodologia e Formação em Mentoria de Diretores Escolares: cultura colaborativa e a Relação com o Saber (RcS)”, com referenciais teóricos pautados pela Cultura Colaborativa e Escuta Ativa (Luiz, 2021) e pela Relação com o Saber (RcS), de Charlot (2000)<sup>1</sup>.

Ainda em 2021, a parceria definiu a participação de dez estados brasileiros para uma formação piloto que representasse o país, o que serviu, também, como amostra do campo empírico da pesquisa-base. Foram dez Secretarias Estaduais de Educação (SEE), sendo duas da região Norte: Pará e Rondônia; três da região Nordeste: Ceará, Pernambuco e Rio Grande do Norte; duas da região Centro-Oeste: Mato Grosso e Goiás; duas da região Sudeste: Rio de Janeiro e São Paulo; e uma da região Sul: Santa Catarina.

---

<sup>1</sup> Estes referenciais teóricos serão descritos na sala de aprendizagem 1, na Parte 2 deste livro.



Para a seleção dos estados foram considerados os seguintes aspectos técnicos centrais, com foco no princípio da impessoalidade:

- 1º) A consideração pelas diferenças e especificidades de um país amplamente híbrido cultural e socialmente, com características econômicas altamente díspares;
- 2º) A proporção em relação à quantidade de estados selecionados por região: dois estados da região Norte; três estados da região Nordeste; dois estados da região Centro-Oeste; dois estados da região Sudeste; e um estado da região Sul;
- 3º) O histórico de rendimento acadêmico dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, entre os anos de 2005 e 2017, obtidos a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Luiz, 2022, p. 7).

Depois dos(as) formadores e pesquisadores(as) do GEPESC/UFSCar realizarem uma primeira sensibilização com as Secretarias de Educação Estaduais (SEE), os diretores participantes foram selecionados pelos seus estados, visto que as Secretarias tinham mais proximidade e conhecimento de suas realidades, mas, com critérios objetivos e subjetivos.

Os critérios objetivos foram: estar em exercício na função de diretor no momento da seleção para mentor no âmbito deste Projeto, preferencialmente concursado e com mandato até o fim do projeto; ter experiência de no mínimo 05 (cinco) anos na função de diretor escolar, preferencialmente na mesma escola; ter exercido a função de diretor em escola que tenha atingido as metas calculadas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb/Inep), considerando as edições dos anos de 2017 e 2019; ter exercido a função de diretor em escola que tenha obtido ao menos um resultado igual ou superior a 4 (quatro) para o Indicador de Complexidade de Gestão da Escola (Indicadores Educacionais/Inep), considerando a edição do ano de 2019.

Os critérios subjetivos foram divididos em:

**Experiência em estrutura organizacional:** levar em consideração o que pensa o futuro diretor mentor sobre aprendizagem organizacional, como resolve suas situações problemáticas, como lida com perspectivas democráticas, por exemplo, questionar e ser questionado, investigar e ouvir a todos, refletir sobre o que significa ter um desafio com o coletivo, etc. Além disso, pontua-se a importância de observar como um diretor administra informações e conduz a cultura organizacional da sua escola.

**Motivação e compromisso:** faz-se necessário compreender a importância do comprometimento e da motivação dos selecionados, visto que são duas atitudes cruciais. Nesse sentido, sugere-se que, ao selecionar um diretor mentor, os responsáveis levem em consideração o momento da carreira desse diretor, assim como sua motivação em realizar ações e organizar sua escola. O diretor deve saber ouvir e ser democrático.

**Conhecimento de liderança da escola e do sistema educacional:** levar em conta quatro elementos que competem ao bom líder, isto é, *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) e *habilidade social* (capacidade de relacionamento e dom para desenvolver afinidades).

**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. Logo, a maneira como tais diferenças são manejadas influencia o todo na escola, seus processos comunicativos, bem como relacionais. 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 (Luiz, 2022).

Entre 2021 e 2022, foram oferecidas duas propostas de formação:

- 1) **Mentoria de Diretores Escolares** – consolidada em três meses, com a participação de dez diretores (um de cada estado federativo) e dez técnicos de secretarias de educação – e;
- 2) **Mentoria na Prática** – efetivada em dez meses, com a participação dos diretores da formação anterior, nomeados, agora, de diretores mentores, mais 120 diretores denominados diretores mentorados – para cada diretor mentor foram selecionados quatro diretores mentorados (Luiz, 2022).

As duas formações surgiram de reflexões sobre a possibilidade de criar caminhos para a resolução de demandas emergentes de diretores e tiveram como definição teórico-metodológica, a perspectiva em mentoria. Ressalta-se que essa perspectiva não é algo novo, pois há mais de trinta anos, em diferentes países<sup>2</sup>, ocorre Formação em Mentoria de Diretores Escolares. O que se caracterizou como inédito foi esta proposta de formação, no Brasil, ter caráter institucional, levando em consideração as intervenções fundamentais dos diretores participantes. Na construção da proposta definitiva de Mentoria de Diretores, priorizou-se ouvir o grupo piloto de diretores, pois não se constitui formação continuada em educação sem a participação daqueles que lidam com a realidade escolar, no caso, o diretor.

### **Tópicos principais da formação e da pesquisa-base**

Antes de formular os conteúdos e atividades das duas formações continuadas – Mentoria de Diretores Escolares e Mentoria na prática –, levou-se em consideração que nem sempre se conhece a realidade de todos os diretores brasileiros e sua diversidade, por isso, optou-se em compreender as principais necessidades da gestão escolar, em específico, as funções e atuações

---

<sup>2</sup> Inglaterra (Bush, 2011); Hong Kong (Cheung; Walker, 2006); Canadá (Sackney; Walker, 2006); EUA (Crow, 2006); Escócia (Cowie; Crawford, 2008); Coreia (Kim; Parkay, 2004); Austrália (Quong, 2006); México (García-Garduño, Slater e López-Gorosave, 2011); Chile (Aravena, 2016); entre outros.

relevantes para melhor compor a proposta definitiva da formação em mentoria.

Para tanto, os membros do GEPESC realizaram duas etapas investigativas que fizeram parte da pesquisa-base: a primeira<sup>3</sup> referiu-se à elaboração e aplicação de um questionário aberto (**exploratório**), e a partir desses dados, constituiu-se a segunda etapa<sup>4</sup>: um questionário fechado – com 40 questões (**quantitativo**).

Na primeira etapa, realizada entre os meses de abril e maio de 2020 (no auge da pandemia mundial do Covid-19), foram analisadas as respostas de diretores referentes a um questionário com duas questões abertas – a questão 1, com foco nos desafios vivenciados pelos diretores e as respectivas soluções encontradas por eles para sanar os problemas vivenciados e, a questão 2, com eixo centrado nos problemas escolares frente a qualidade do ensino. O objetivo era obter um conjunto de atributos que representassem os principais desafios e experiências de sucesso, ou não, deste público-alvo.

Como instrumento metodológico, utilizou-se um formulário *on-line*, não estruturado, de autopreenchimento, disponível em um *link* enviado por convite eletrônico à totalidade de diretores que, na época, possuíam endereços de *e-mail* cadastrados na base do PDDE Interativo. Esse formulário apresentou perguntas de respostas livres, sem qualquer tipo de estímulo. Na estrutura, elegeram-se três dimensões: localização da escola e controle amostral; conteúdo de informação; e qualificação do respondente.

As informações relativas à localização permitiram identificar o número da escola no Censo Escolar, a sua situação em

---

<sup>3</sup> SOUZA, A. C. **Desafios escolares na compreensão dos diretores brasileiros: evidências da relação com o saber**. 2022. 169 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

<sup>4</sup> SILVA, C. M. P. **Saberes de diretores sobre as dimensões da administração escolar**. 2022. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

relação ao Ideb, além de possibilitar o controle amostral. As duas questões referentes aos conteúdos de informação auxiliaram a relacionar a qualificação do respondente e a experiência profissional como diretor.

Conforme cadastro do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o universo da pesquisa compreendeu cerca de 136 mil diretores em unidades escolares do ensino público, mapeados pelo Censo Escolar 2019, isto é, todo o ciclo da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, no território nacional.

Ao final, configurou-se uma amostra de respostas de 1.372 formulários preenchidos corretamente. Tomou-se o cuidado de assegurar a máxima abrangência geográfica possível, de modo que todas as unidades da federação pudessem ser contempladas, assim como as redes de ensino (estadual e municipal) e a localização (urbana ou rural).

Foi alvo de atenção contextualizar a diversidade e as percepções acerca das duas questões investigadas, pois se buscou representar e quantificar os diretores do Brasil. O tratamento dos dados da etapa exploratória foi feito com auxílio da ferramenta computacional denominada *Iramuteq*<sup>5</sup>.

A partir das respostas analisadas da primeira etapa exploratória, formulou-se um questionário com 40 perguntas objetivas, fechadas e estruturadas em escala, a segunda etapa quantitativa. O público-alvo compôs uma amostra de 2.000 diretores selecionados de acordo com critérios estatísticos, garantindo a participação das cinco regiões do Brasil.

---

<sup>5</sup> *Iramuteq* é a sigla para *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*. É um *software* gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud (Lahlou, 2012; Ratinaud; Marchand, 2012) e licenciado por GNU GPL (v2), que permite fazer análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ele ancora-se no *software* R ([www.r-project.org](http://www.r-project.org)) e na linguagem *Python* ([www.python.org](http://www.python.org)).

Com as análises gerais, de ambas as etapas, foram identificadas categorias que auxiliaram na constituição de temáticas das duas formações em mentoria de diretores.

A pesquisa-base ainda teve em seu escopo, até o final de 2023<sup>6</sup>, três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado defendidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, investigações qualitativas de caráter exploratório, com base em referenciais teóricos segundo a RcS (Charlot, 2000) e a Cultura Colaborativa (Luiz, 2021), e com recorte empírico caracterizado pelos profissionais da educação que participaram das formações em Mentoria de Diretores.

Todas as pesquisas ajudaram, e ainda ajudam, a pensar a formação continuada, visto que trazem subsídios formidáveis para a elaboração do material de apoio; o levantamento de questões emergentes e, portanto, importantes, em debates sobre gestão escolar; a compreensão da situação vivenciada pelos diretores quanto as suas funções e atuações no âmbito escolar etc.

Entre os distintos resultados e as várias análises a respeito dos diretores participantes, das quais seria impossível discorrer neste espaço, destacam-se os seguintes pontos: os diretores

---

<sup>6</sup> SILVA, R. C. R. **Gestão democrática participativa: uma análise sobre os saberes dos diretores escolares**. 145 p. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

MORITO, J. V. **A Relação Com o Saber (RcS) de diretores: situações de conflitos e violências escolares**. 115 p. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

SILVA, M. L. C. **Saberes e não saberes de diretores: relações intra e interpessoais em ambientes escolares**. 91 p. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023

GAVIOLI, R. O. **A Relação com o Saber (RcS) na mentoria de diretores escolares: considerações a partir de uma formação prática**. 159 p. 2023. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

percebem que a ausência de aspectos teóricos obstaculizam as resoluções de problemas relacionados a sua função e da sua equipe gestora; afirmam certa relutância em atuar de forma democrática e, de maneira contraditória, elegem os colegiados ora como “braço direito”, ora como espaço burocrático de ações que “ninguém quer participar”; assumem a necessidade de mais aprendizagens sobre como trabalhar com e em colegiados; relatam certa facilidade em reconhecer espaços com e/ou situações de conflitos e violências, contudo, paralelamente, possuem muita dificuldade em propor procedimentos e ações inovadoras, com protagonismos, nesses mesmos âmbitos. Embora busquem efetivar uma comunicação não violenta, autoconhecimento e reflexão sobre as relações inter e intrapessoais nos espaços escolares, atestam que nem sempre transformam esse saber-objeto (teórico) em um saber prático ou em um saber ser (relacional).

Outra questão observada é que eles reconhecem a complexidade de diferentes fenômenos educacionais e apontam para a necessidade de mais conhecimentos acerca de vários assuntos urgentes de diversos campos do saber, inclusive com reconhecimento de melhores interações consigo, com os outros e com o mundo.

Findado o percurso com o grupo piloto e a parte empírica da pesquisa-base, a partir do 2º semestre de 2022 e até o ano de 2024, o GEPESC/UFSCar, em parceria com a SEB/MEC, decide oferecer para o Brasil o produto final desta jornada: o Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares, com 210 horas, para diretores e técnicos de Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, com duração de quatro meses.

O Curso é oferecido em ambiente virtual – em razão da extensão territorial do país – por meio de encontros síncronos semanais de três horas seguidas utilizando a plataforma virtual *Google Meet*.

O referencial teórico-metodológico prevê que durante esse tempo (três horas semanais), na primeira parte, os participantes ficam todos juntos (em média 200 cursistas), recebem

esclarecimentos e são instigados a refletir sobre a sala de aprendizagem, no grande coletivo.

Na segunda parte, ainda de forma virtual, são divididos em dez pequenos grupos (em média de 20 cursistas para cada pequeno grupo), contando com o auxílio de um educador, denominado Apoio Teórico e Técnico (ATT)<sup>7</sup>.

Cada pequeno grupo, em conjunto com um ATT, é direcionado para uma sala específica do *Google Meet* e nela recebe detalhes a respeito do cuidado com o controle de tempo para as falas (todos, democraticamente, têm direito a participação), sobre a reflexão da temática proposta e a atividade formativa que precisam realizar.

É neste espaço que acontece a mentoria de diretores, pois neste tempo é oportunizada a interação entre vários profissionais de diferentes territórios brasileiros. O pequeno grupo acontece conforme a proposta metodológica da formação, com partilha de saberes teóricos, práticos e relacionais.

Pode-se afirmar que a Mentoria de Diretores Escolares propicia aos diretores um complexo processo reflexivo sobre sua profissão e demandas de suas escolas, permitindo que eles superem certos graus de autonomia e aumentem espaços de democratização na escola.

## **Metodologia da formação em mentoria**

Conforme Luiz (2021), a Formação em Mentoria de Diretores Escolares é uma opção metodológica, por isso faz toda diferença compreender os pressupostos teóricos e práticos e os procedimentos que precisam ser apreendidos. Tem-se como premissa uma *mentoria transformadora*, um paradigma reflexivo que

---

<sup>7</sup> O Apoio Teórico e Técnico (ATT) é a figura do professor orientador, com designações para acompanhar o processo formativo dos participantes, ajudando na resolução de dúvidas de conteúdos e auxiliando nas atividades práticas que são realizadas de forma síncrona. Este educador acompanha as interrelações do pequeno grupo, a fim de intervir com mediação, caso seja necessário.



prevê ações conjuntas entre pares (Cuellar Becerra *et al.*, 2019). Isto significa realizar uma mentoria em que os sujeitos possam aprender juntos, e suas relações sejam horizontais, com acolhimento, empatia, escuta ativa, etc.

Denomina-se transformadora porque permite a quebra de paradigmas, amplia reflexões sobre crenças, valores, preconceitos, etc. – sem julgamentos prévios – e ativa saberes e práticas profissionais com novo vigor, pois, geralmente, aquilo que está enraizado por muito tempo no cotidiano da escola, é um tanto difícil de mudar.

O diferencial desta metodologia é a forma como um diretor reconhece seus pares, principalmente, a possibilidade de escuta ativa<sup>8</sup>, pois deste posicionamento – do reconhecimento do outro e de ouvi-lo – é que são desencadeadas as trocas de saberes e experiências durante a mentoria, e isso faz toda diferença no fortalecimento das relações interpessoais.

Para Kram (1988), a mentoria torna-se um espaço de confiança entre os diretores visto que possibilita falas e opiniões, as dúvidas e inseguranças e, em especial, o compartilhamento de ações e sentimentos com o grupo.

Autores como De Stercke, Temperman e De Lièvre (2010) acreditam que os profissionais da educação costumam enfrentar sozinhos inúmeras dificuldades pedagógicas, pessoais (psicológica e motivacional) e socioprofissionais (inserção na profissão e nas equipes escolares).

A mentoria transformadora valoriza e prioriza o *processo* acima de resultados, pois ao identificar os desafios e elencar suas hipóteses de solução, no coletivo, oportuniza ao diretor sair da sua zona de conforto, de comunicar-se com outros profissionais, o que implica não se sentir sozinho, constituindo um processo de aprendizagem consigo mesmo, com o outro e com o mundo (Charlot, 2000).

---

<sup>8</sup> A perspectiva da escuta ativa será abordada na sala de aprendizagem 1, na segunda parte deste livro.

Segundo Van Jaarsveld, Mentz e Challens (2015), em razão da falta de formações inicial ou continuada, com finalidade de preparar os diretores para suas funções, o sentimento de solidão, de estar sozinho, é comum entre esses profissionais. Existem velhas questões e problemas que há muito tempo não são resolvidos, trazendo o sentimento de angústia aos diretores e desmotivando sua atuação como gestor escolar.

Como já foi apontado, a diversidade nacional e os diferentes fatores financeiros, estruturais, pedagógicos, legais etc., interferem na educação e na escola, por isso o *processo*, o “estar junto” com seus pares na mentoria, oferece novos horizontes e conhecimentos, pois deixa de ser “algo que se ouviu falar”, informações sobre um assunto ou tema, para consistir em profícuo saber.

Bozeman e Feeney (2007) trazem em suas pesquisas outras questões preocupantes que estão relacionadas ao diretor iniciante. Ao exercer a função ou cargo, muitas vezes, não possui tempo suficiente para cumprir com seus afazeres, visto que necessita de novos saberes para realizar o trabalho diário, sentindo-se sobrecarregado com procedimentos, condutas e demandas que precisa resolver. Neste caso, a mentoria de diretores, principalmente para o recém-contratado, ou o diretor que assume um concurso, ou é eleito pela comunidade escolar, acaba por beneficiar as aprendizagens e atender as dificuldades emergenciais da administração escolar.

A importância da sistematização de saberes também potencializa a gestão democrática na escola, de forma gradual, por meio de conquistas e mudanças de práticas diárias, com a participação coletiva de todos os envolvidos com a escola, não somente de educadores, mas também de estudantes e seus familiares.

Segundo Damiani (2008), algo que sustenta mudança cultural da escola é a promoção de diálogo, com disposição de escuta ativa (Luiz, 2021) entre educadores, alunos e seus familiares, com a finalidade de debater pontos fracos e fatores de sucesso comuns da escola. Por isso, a garantia de participação democrática permite mais que diagnósticos ou informações sobre a realidade da escola, vai além, pois favorece a visão do todo e a percepção das partes diferenciadas,

um excelente início para quem quer solucionar desafios cotidianos em contextos práticos.

A metodologia, em Mentoria de diretores, prioriza a solução de problemas e desafios entre pares, com a intenção de auxiliar as escolas na contemporaneidade e na sua pluralidade. Isso implica verificar as fragilidades, angústias e sofrimentos de todos os envolvidos no processo, além do sentimento de corresponsabilização.

Ao estabelecer estas características na metodologia, cultivam-se relações de confiança mútua e de responsabilidade na hora de identificar e tomar decisões sobre necessidades da escola – analisá-las e estudá-las para o possível, também, na originalidade e criatividade em momentos de elaboração e execução de planos, com flexibilidade; ao selecionar um problema que apresente solução viável, ou mesmo, ao elaborar um planejamento de forma sistemática e prática a fim de transformar a realidade, etc.

Uma formação continuada nasce da necessidade e do desejo de melhorar a realidade em que se está inserido. Caracteriza-se por almejar, prever, orientar e preparar o caminho do que se vai fazer, levando-se em consideração os saberes teóricos, práticos e relacionais (Charlot, 2000).

Por fim, Mentoria de diretores, uma mentoria transformadora e efetivada em equipe, em um país extenso como o Brasil, precisa prever que os encontros entre diretores possam ocorrer de forma virtual, com encontros síncronos, e/ou presenciais, conforme a necessidade e/ou disponibilidade da Secretaria de Educação, de forma sistematizada e constante.

### **Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares: do que se trata?**

Neste ano de 2024 está completando três anos de parceria entre GEPESC/UFSCar e SEB/MEC, como já foi explicitado, a partir do 2º semestre de 2022 e até o ano de 2024, é oferecido para todos os estados federativos e o Distrito Federal, o Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares para

diretores e técnicos de Secretarias de Educação Municipais e Estaduais.

Em média, a Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar tem disponibilizado, em ambiente virtual, mais de mil vagas por ano para essa formação continuada. O Curso tem a finalidade de formar profissionais para a mentoria, refletir sobre a relação com o saber – perceber o saber como objeto do trabalho escolar, o sentido que os educadores atribuem aos seus desafios e a busca de soluções; assimilar a escuta ativa e a cultura colaborativa como referenciais teórico-práticos para o convívio na escola – e, incluir a cooperação entre pares, com envolvimento na gestão democrática.

Este Curso de Aperfeiçoamento tem dois grandes objetivos: formar o diretor para execução de suas múltiplas funções, com foco em situações práticas do seu cotidiano da escola; e, formar o diretor para realizar mentoria, por meio da relação com o saber, com possibilidades de realizar boa comunicação entre seus pares, de compartilhar experiências e conhecimentos do dia a dia, e de avaliar todo este processo.

Para além disso, busca-se refletir sobre a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes da Educação Básica, com foco no Projeto Político Pedagógico e na continuidade de ações estratégicas para a gestão educacional e escolar; e criar espaços institucionalizados para fomentar a troca de experiências e conhecimentos entre diretores escolares, com intenção de contribuir para a melhoria das práticas da gestão.

São utilizados como material de apoio pedagógico dois livros<sup>9</sup>, duas referências pertinentes, elaborados a partir da pesquisa-base do GEPESC, e constituídos como referenciais teóricos e metodológicos das salas de aprendizagens do Curso de Aperfeiçoamento.

---

<sup>9</sup> LUIZ, M. C. (org.) **Mentoria de diretores escolares**: formação e contextos educacionais no Brasil - Documento eletrônico - São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.  
LUIZ, M. C. (org.) **Mentoria de diretores de escola**: orientações práticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

Além do material de apoio pedagógico, os cursistas têm acesso a Plataforma *Moodle*, Ambiente Virtual de Aprendizagem da UFSCar, com os *links* dos encontros síncronos semanais no *Google Meet* e as salas de aprendizagem. Na Plataforma *Moodle* ficam disponíveis outros conteúdos escritos e digitais, como, por exemplo, videoaulas e atividades assíncronas.

O Curso de Aperfeiçoamento foi composto, desde o seu início, por uma sala de ambientação, dez salas de aprendizagens e um momento de encerramento, mas sofreu modificações significativas em 2023, o que deu origem a este livro. Em 2024, – a partir de reflexões sobre as turmas anteriores – fez-se uma autoavaliação da equipe e do material, e, decidiu-se reformular o material de apoio e as salas de aprendizagens<sup>10</sup>.

O material pedagógico foi publicizado pela Plataforma de Ambiente Virtual do Ministério da Educação (AVAMEC), com acesso livre, de forma *on-line*, em que os profissionais da educação se inscrevem e realizam o curso de forma autoinstrucional.

Apesar de ter o mesmo título, o curso oferecido pelo AVAMEC, não está sob administração e nem é certificado pela UFSCar. A proposta do AVAMEC é totalmente diferenciada da perspectiva da Formação em Mentoria de Diretores Escolares oferecido pela UFSCar, visto que o AVAMEC não possibilita a interação dos diretores de forma síncrona (é um curso autoinstrucional), apenas oportuniza os profissionais da educação interessados no tema a compreenderem o referencial teórico e a metodologia.

Nos anos de 2022 e 2023 também foram realizados dois Seminários Internacionais na modalidade híbrida (*on-line* e presencial), em Brasília, DF: um primeiro, nos dias 27, 28 e 29 de junho de 2022, nomeado “Seminário Internacional de Mentoria de Diretores Escolares: trocas de saberes e experiências entre pares”; e um segundo, nos dias 27 e 28 de novembro de 2023, “Simpósio Internacional Diretor Escolar: Formação em Foco”.

---

<sup>10</sup> A reformulação das salas encontra-se na Parte 2, deste livro.

Os dois seminários contaram com a participação presencial e virtual de cursistas de diferentes épocas de formação, um momento de socialização.

O objetivo dos seminários foi fomentar debates e proporcionar diálogos sobre gestão escolar, colocar os diretores em contato, além de desenvolver ideias que agreguem conhecimento e contribuam para a formação de Mentoria de Diretores Escolares, um fazer nacional.

### **Adesão da Secretaria de Educação: implementação da Mentoria**

Há uma parte fundamental deste trabalho de implementação que depende da Secretaria de Educação (SE), principalmente, a garantia de autonomia e a viabilidade do processo, afinal, os diretores não têm como promover formação continuada de forma institucional sem a participação da SE.

A proposta metodológica em Mentoria de Diretores foi criada e elaborada para ser desenvolvida em continuidade, isto é, com previsão de muitos anos, pois sua estrutura deveria ser semelhante aos espaços de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) de docentes, que acontecem em alguns estados brasileiros. A proposta é ter um calendário com um cronograma de ações, com pautas e horários definidos – tendo início e término das reuniões planejadas – para não sobrecarregar ainda mais o diretor de escola.

Em razão de demandas dinâmicas e diversas do cotidiano escolar, como já descritas neste livro, faz parte da formação em Mentoria de Diretores Escolares o saber prático e relacional, e neste caso não pode ter prazo determinado para finalizar. Ao contrário, é com a continuidade da formação que os diretores terão como apreender os aspectos teórico-metodológicos da mentoria, da RcS, Cultura Colaborativa e Escuta Ativa, pois trata-se de saberes não apenas teóricos, mas também práticos e relacionais, portanto, não existe finitude.

Depois de participarem de uma formação em formato de Curso de Aperfeiçoamento, é fundamental que os diretores vivenciem a Mentoria na Prática, isto é, a continuidade desta metodologia formativa.

A orientação metodológica está pautada no diálogo entre diretores, e sendo eles os protagonistas, não cabe à Universidade ou à própria Secretaria de Educação promover os conteúdos, as atividades, as reflexões sobre assuntos urgentes ou de seus interesses na Mentoria na Prática. Os diretores, em conjunto, precisam identificar os desafios cotidianos e partilharem soluções, isto significa estruturar uma formação durante o processo, com caráter totalmente diferente do que ocorre tradicionalmente.

Ressalta-se que, para o sucesso desta metodologia, há necessidade de formar primeiro os diretores na perspectiva da mentoria, pois se trata de uma formação inédita que possui alguns princípios epistemológicos e estratégias importantes para que a formação efetivamente ocorra. Somente depois de entenderem os princípios básicos, para dar sequência nas aprendizagens, existe a possibilidade efetiva de acontecer uma Mentoria na Prática.

Por isso, é esclarecido, no início deste livro, que foram oferecidas, para as dez Secretarias de Educação, duas formações: uma com finalidade de contextualizar questões referentes ao ser diretor de escola (função e atuação) na contemporaneidade, com conteúdos e atividades – elaborados a partir da pesquisa-base efetivada pelo GEPESC – o que resultou em dez salas de aprendizagem na Formação em Mentoria de Diretores Escolares; e, a outra, a segunda formação, oportunizando os diretores a apreenderem e se apropriarem da metodologia, com estratégias práticas e promoção de encontros semanais, de forma institucional e sistematizada, com a formação Mentoria na Prática.

Para iniciar a formação em Mentoria de diretores é necessário que cada Secretaria de Educação (SE) reflita sobre o passo a passo de possibilidades a serem desenvolvidas, como: condições institucionais – conforme disponibilidade de recursos financeiros e tempo, principalmente devido a essa formação

continuada ser mantida por um período significativo; e também um diagnóstico institucional considerando os seguintes itens: proposta pedagógica; características das escolas; potencialidades; oportunidades; fragilidades; ameaças; situações problemáticas, etc.

Começar essa formação é uma decisão a ser tomada pela Secretaria de Educação (SE), pelos diretores e equipe gestora, por isso, a priori, é essencial questionar-se quanto à necessidade de sua concretização. Assim, aconselha-se que, antes de pensar em implementar a formação, a SE investigue entre os diretores e profissionais da educação se há veemência, comprometimento e motivação para tal propósito. Recomenda-se que seja esclarecido aos profissionais da educação como ocorre a Mentoria de diretores e as suas práticas, pois seu princípio é baseado na perspectiva democrática, com tomadas de decisões coletivas.

### **Trajetórias a serem percorridas**

Nesta fase, é fundamental escolher representantes da Secretaria da Educação que estejam envolvidos com a formação de diretores escolares, pois se verificou um diferencial nas ações de técnico(s) que acreditavam na formação, ao se acompanhar algumas Secretarias de Educação que implementaram a Mentoria de Diretores.

A seleção sempre é considerada uma das principais etapas, pois é neste momento que se compõem elementos como: experiência organizacional; motivação humana; liderança; habilidades intra e interpessoais, etc.

Fica a dica de que a coletividade só é constituída se os sujeitos se integrarem e interagirem, o que significa desenvolver uma cultura organizacional que valorize e fortaleça o que é bom para “todos”, em lugar de atender o que é bom para “alguém”.

Evidentemente que a escolha de parceiro(s) para um propósito educacional e suas motivações passa pela questão subjetiva, pois ao mesmo tempo em que um sujeito não se



compromete, pode ser estimulado e mudar, por isso a motivação impulsiona e é importante nesta etapa.

Outro aspecto a ser destacado é o da liderança, que traz inúmeras alterações nas organizações, em geral, desde a estrutura macro referente às políticas públicas do município ou estado, até a micro com relações complicadas entre os sujeitos e a própria instituição. A liderança tanto na SE como na escola precisa estar embasada em princípios democráticos, em decisões estabelecidas de forma coletiva sobre linhas principais de trabalho, prazos e resultados esperados. Toda formação continuada imposta de cima para baixo acaba tendo pouca aceitação por parte dos profissionais da educação. Mentoria de diretores não pode ser imposta de forma antidemocrática.

Todos os ambientes promovem interações e relacionamentos diversos, mas o âmbito educacional carrega vários tipos de relacionamentos sociais e pessoais, o que acarreta, muitas vezes, dificuldades. Para conviver é preciso saber ouvir, ter sabedoria para se comunicar, ou seja, a linguagem tanto pode facilitar como prejudicar as relações (Campos; Godoy, 2013).

A interação entre os seres humanos acontece com a aceitação, o apreço e o acolhimento do outro e, por isso, as relações interpessoais só serão concretas se houver a compreensão de todos acerca das diferenças de cada um.

No que tange à seleção dos primeiros diretores a realizarem a formação em Mentoria de Diretores, é importante perceber de que forma esses profissionais lidam com suas emoções e autoconhecimento. Para Fonseca *et al.* (2016), o conhecimento das próprias emoções e sentimentos permite aos sujeitos relações mais fáceis, pois possibilita espaços para uma comunicação mais assertiva.

Santos, Oliveira e Gebeluka (2019) entendem as relações interpessoais como algo fundamental na gestão escolar, e refletir sobre os tipos de relações que estão sendo vividas na escola é crucial para criar um ambiente social democrático.

A concepção, seleção e aplicabilidade da formação continuada é tarefa complexa, por isso a paciência e persistência devem ser parte da trajetória de profissionais da educação que atuam nas escolas. Toda ação educacional, nesse sentido, precisar ser divulgada como algo que traz benefícios para a escola, além de melhorias pessoais e profissionais para os diretores.

Existe uma dimensão temporal (cronológica) importante que as SE devem ficar atentas, afinal existem dois momentos-chaves que precisam ser analisados na formação: *o processo* – pensando em reajustar e adaptar a proposta com recursos, estratégias de comunicação, tempo estipulado para a mentoria de diretores, metodologia, etc.; e *ao final desse processo* – com intuito de identificar o impacto da formação em suas instituições.

De maneira geral, chama-se a atenção para um problema que se observou, na implementação de algumas SE: um grande entusiasmo inicial, mas pouca sensibilização e persistência na continuidade, com poucos esclarecimentos, principalmente, para a comunidade escolar, prejudicando, geralmente, a continuidade da formação.

Assim como os diretores, as demandas das SE – trabalhos institucionais e organizacionais – são excessivas e, em geral, as divisões das tarefas entre os técnicos de secretaria são exaustivas, por isso a falta de tempo dificulta o processo. Algumas ações são essenciais, em especial, a questão das tecnologias e a realização das reuniões virtuais via *Google Meet*, gravar essas reuniões nos pequenos grupos, realizar *feedbacks* orais e escritos, etc. Sabe-se que as SE e, conseqüentemente, as escolas públicas brasileiras enfrentam problemas básicos de recursos tecnológicos, além do despreparo pedagógico e a ausência de recursos humanos e materiais, o que dificulta qualquer formação a distância em grupo.

As interações estabelecidas entre profissionais da educação do mesmo município ou estado, também, são mais difíceis no começo, visto que as pessoas, em geral, já se conhecem, e isso, ao invés de facilitar, ao contrário, configura-se em dilemas nas

relações interpessoais, algo que precisa de reflexão e atitude, pois os paradigmas estão sendo desconstruídos.

No Quadro 1, a seguir, observam-se as etapas importantes para a realização da formação com cada eixo, fator e aspectos a considerar.

**Quadro 1:** Eixos, fatores e aspectos a considerar

Eixo	Fatores	Aspectos a considerar
PREPARAÇÃO	Construção de sentimento de pertencimento	Experiência em gerenciamento
		Motivação e voluntariedade
		Conhecimento de liderança e do sistema educacional
		Autocrítica construtiva
		Habilidades interpessoais
	Preparação de diretores mentores	Fundamentos, teoria, concepções sobre o papel do diretor mentor
		Informações sobre perfis, necessidades e contextos escolares dos diretores mentorados
		Aspectos administrativos e organizacionais do programa com foco em questionamentos reflexivos e <i>feedbacks</i> críticos
		Temas de liderança escolar
		Habilidades interpessoais
	Preparação dos diretores mentorados	Fundamentos, teoria, concepções sobre o papel do diretor mentor
		Conhecimento mútuo entre diretores mentores e mentorados
	Emparelhamento	Experiência em contextos escolares semelhantes
		Posicionamento ideológico
		Variáveis pessoais dos diretores
		Necessidades de aprendizado e objetivos dos diretores
	Características do	Focado em fornecer suporte, orientação e <i>feedback</i>

	relacionamento mentor-mentorado	Baseado em empatia, confiança, flexibilidade, compromisso e amizade
IMPLEMENTAÇÃO	Princípios metodológicos	Suporte na comunicação permanente e sistemática
		Modelos de aprendizagem profissional e experiencial
		Equilíbrio entre treinamento teórico e prático
		Leitura e interpretação dos problemas escolares
		Atenção à heterogeneidade
	Estratégias metodológicas	Diagnóstico que foca a orientação
		Observação de experiências concretas
		<i>Feedback</i> crítico
		Diálogo sustentado com desenvolvimento de produtos
	Monitoramento e avaliação	Registro documental reflexivo
		Protocolos para detecção oportuna de dificuldades
		Sistemas permanentes de <i>feedback</i> para o desempenho dos diretores mentores e mentorados
RESULTADOS	Socialização profissional no papel	Melhoria nas habilidades
		Maior confiança para executar ações desafiadoras e inovadoras
		Maior satisfação no trabalho
	Socialização organizacional no papel	Conhecimento aprofundando da cultura e dos valores da escola
		Desenvolvimento de redes colaborativas
		Independência nas soluções de problemas escolares
		Reconhecimento e validação da comunidade educacional
TRANSVERSAL	Condições institucionais (desenho da	Disponibilidade de recursos e tempo para sustentar a orientação por um período significativo

	influência, implementação e resultados)	Geração de vínculos colaborativos entre escolares e o programa que fundamenta e institucionaliza a orientação
--	---	---

Fonte: Luiz (2022).

É importante não considerar somente resultados positivos ou negativos na formação em Mentoria, pois há o risco de se perder a perspectiva do processo. Assim, as Secretarias de Educação (SE) precisam apoiar e ajudar os diretores durante a formação, isso significa auxiliar com recursos necessários, como: disponibilidade de tempo para eles estudarem; divulgação de que estão participando de formação, com apoio da SE, para os familiares dos estudantes; divulgação do trabalho que está sendo realizado, valorizando e enaltecendo os diretores na rede de ensino.

Entende-se que para ocorrer a formação não basta saber o que é a cultura colaborativa, mas ela precisa ser incentivada e praticada em todos os espaços educacionais (SE e escola). É preciso contornar os desafios de organizar dias e horários na mentoria, estimular o intercâmbio e o desenvolvimento profissional e a perspectiva do trabalho no coletivo e incentivar a reflexão sobre as práticas educacionais e pedagógicas.

Ainda com relação à cultura colaborativa, é relevante experimentar a metodologia com a compreensão do conceito do que seja colaborar e com o cuidado nas relações intra e interpessoais, em especial, na relação de confiança entre os diretores.

Finaliza-se esta primeira parte do livro, afirmando que não há uma forma única de fazer educação, não há um modelo específico e singular (Luiz, 2010), visto que educar e formar são tarefas complexas, da mesma forma que as questões que permeiam a formação continuada também o são. É evidente que percalços externos e internos à escola ocorrerão, mas o foco sempre será a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos nas escolas brasileiras, a superação de dificuldades de fazer gestão escolar etc.

De forma abrangente, pode-se afirmar que nestes anos de concretude da formação em Mentoria de Diretores, averiguaram-se melhoras nos saberes acadêmicos, nas experiências práticas e nas relações e convívio dos diretores. Percebe-se mais confiança para executarem ações desafiadoras e inovadoras e existe maior satisfação na realização dos seus afazeres na gestão escolar. Estas devolutivas, advindas dos próprios diretores e dos técnicos de secretaria, fazem o GEPESC/UFSCar – sob minha orientação – continuar neste propósito de formação.

## Referências

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

BOZEMAN, B.; FEENEY, M. K. Toward a useful theory of mentoring: a conceptual analysis and critique. **Administration & Society**, v. 39, n. 6, p. 719-739, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

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

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

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

COWIE, M.; CRAWFORD, M. Ser um novo diretor na Escócia. **Jornal de Educação Administração**, v. 46, n. 6, p. 676-689, 2008.

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

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

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 13, n. 31, p. 213-230, 2008.

DE STERCKE, J.; TEMPERMAN, G.; DE LIÈVRE, B. **A propos du mentorat en enseignement**: contribution à la réflexion sur le mentorat, dans le cadre du cycle réflexif de l'Association Belge des Professeurs de Français (ABPF). Université de Mons., 2010. p. 1-9.

FONSECA, L. *et al.* Relacionamento interpessoal e trabalho em equipe: impactos num ambiente organizacional. In: XII Congresso Nacional de Excelência em Gestão, 29-30 set. 2016. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2016.

GARCÍA-GARDUÑO, J. SLATER, C. E LÓPEZ-GOROSAVE, G. Iniciando princípios elementares em todo o mundo. **Gestão em educação**, v. 25, n. 3, p. 100-105, 2011.

GAVIOLI, R. O. **A Relação com o Saber (RcS) na mentoria de diretores escolares**: considerações a partir de uma formação prática. 159 p. 2023. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

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

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

LUIZ, M. C. (org.). **Mentoria de diretores de escola**: orientações práticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://www.gepesc.ufscar.br/publicacoes/livros>. Acesso em: 5 jun. 2022.

LUIZ, M. C. (org.). **Mentoria de diretores escolares**: formação e contextos educacionais no Brasil. São Carlos: SEaD-Editora, 2021. Disponível em: <https://www.gepesc.ufscar.br/publicacoes/livros>. Acesso em: 1 fev. 2024

LUIZ, M. C. (org.). **Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ações**: São Paulo: Xamã, 2010. Disponível em: <https://www.gepesc.ufscar.br/publicacoes/livros>. Acesso em: 5 jun. 2022.

MORITO, J. V. **A Relação Com o Saber (RcS) de diretores**: situações de conflitos e violências escolares. 121 p. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

QUONG, T. Fazendo as perguntas difíceis: ser um diretor iniciante na Austrália. **Diário de Administração Educacional**, v. 44, n. 4, p. 376-388, 2006.

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

SANTOS, E. F.; OLIVEIRA, A. S.; GEBELUKA, D. Relações interpessoais entre gestores e docentes da escola municipal Jardim de Bela Vista no município de Castro/PR. In: VI Congresso Nacional de Educação. **Anais [...]**. Fortaleza, 2019.

SILVA, C. M. P. **Saberes de diretores sobre as dimensões da administração escolar**. 181 p. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.



SILVA, M. L. C. **Saberes e não saberes de diretores:** relações intra e interpessoais em ambientes escolares. 91 p. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

SILVA, R. C. R. **Gestão democrática participativa:** uma análise sobre os saberes dos diretores escolares. 145 p. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

SOUZA, A. C. **Desafios escolares na compreensão dos diretores brasileiros:** evidências da relação com o saber. 169 p. 2023. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

VAN JAARSVELD, M. C.; MENTZ, P. J.; CHALLENS, B. Mentorskap vir beginnerskoolhoofde. **Tydskrif vir Geesteswetenskappe**, v. 55, n. 1, 2015. p. 92-110.

## **Parte 2 – O diretor e os desafios contemporâneos: dez salas de aprendizagens**

A parte 2 deste livro, apresenta as dez salas de aprendizagens que foram elaboradas para refletir sobre os desafios contemporâneos do diretor na escola. Como já dissemos antes, a partir de uma autoavaliação, sentiu-se necessidade de modificar o material de apoio, até porque a dinâmica da vida escolar nos exige isso constantemente.

As necessidades da educação são constituídas por diferentes elementos que culminam em desafios para a escola e para o diretor, por isso, entende-se que os desafios fazem parte da gestão educacional e escolar, e podem estar na ordem da gestão escolar, como: falta de recursos financeiros, humanos, materiais e afins; ou ainda, na perspectiva dos estudantes e demais sujeitos envolvidos, como: dificuldades de aprendizagens, relações interpessoais, violências dentre outros elementos que permeiam a escola. Mas, também, podem estar na ordem de desafios da gestão educacional, como gestão pública, políticas institucionais, legislação, problemas com estrutura física e/ou tecnológica etc.

Souza (2022), realizou em sua tese de doutorado uma revisão bibliográfica, traçando um panorama de desafios enfrentados na escola, no período entre 2012 a 2022, nos mais diferentes segmentos da instituição.

Na revisão da autora (2022), pode-se evidenciar, logo de início, o desafio da escola viver uma gestão democrática, visto que com o arcabouço existente entre práticas democráticas e práticas tradicionais e gerencialista de administração, isso tem sido quase impossível. Nesta perspectiva, não é difícil encontrar estudos que evidenciam as bases administrativas gerencialista das escolas brasileiras, com recursos públicos sendo direcionados para empresas privadas.

Outro desafio é a qualidade do ensino brasileiro, com ênfase nas avaliações externas ou em grande escala (Machado e Alavarse, 2014). Nesse contexto, tem-se a pesquisa também de Gil (2021), que analisa a relação direta entre os índices de reprovação escolar e a qualidade do ensino. A base está em análises do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e a realidade da educação brasileira, com números baixos e insuficientes para que a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Não podemos esquecer, também, do desafio da relação família e escola, algo encarado como problema em praticamente a maioria das instituições escolares. Em pesquisa realizada por Silva e Bernardo (2013), apesar das propostas que buscam a efetivação da relação entre as instituições, mas a realidade ainda não promove tal cumprimento, isso se deve, muitas vezes, a culpabilização existente de fracasso escolar, no qual uma acaba por acusar a outra da não eficiência do ensino e, conseqüentemente, na não aprendizagem.

Perdigão e Trancoso (2018), citam outro desafio em suas pesquisas, que têm como alvo a necessidade de implementar e acompanhar as tecnologias na escola, o acesso difuso as informações e, a necessidade de abandonar práticas tradicionais e refletir sobre as desigualdades sociais e educacionais.

Scherer e Brito (2020) também pesquisaram a integração de tecnologias digitais ao currículo escolar, identificando desafios e dificuldades que emergem de práticas pedagógicas de docentes. Observou-se que essa prática pedagógica ainda está vinculada a pressupostos de uma visão tradicional, com poucas mudanças em metodologias, o que não oportuniza o processo tecnológico.

Tratar do desafio e da complexidade da função do diretor foi o objetivo da pesquisa de Paschoalino (2013), com foco nas avaliações externas que dificultam o processo de ação de diretores, por conta da pressão em obter resultados. Somado a isto, tem-se como desafio a liderança do diretor, em especial, os recém-formados, que por vezes exercem a profissão sem formação ou preparação para sua função.

Outros desafios observados na escola são relacionados ao período pós-pandêmico (Covid -19), relacionados com a saúde mental dos estudantes. Vasquez et al. (2022) fez análise acerca do efeito da Pandemia em estudantes ao longo do período de isolamento social, sem aulas presenciais. A proposta investigativa descreve a relevância da escola para a rotina do estudante, a convivência e relacionamento social.

Muitos são os desafios, e enumerá-los seria escrever um livro somente sobre o assunto, mas essa, não era a ideia. A proposta da Formação em Mentoria de Diretores Escolares, sempre teve como primícia trazer os desafios que o diretor estava vivenciando para um debate entre pares – com reflexões pertinentes à sua profissão –, assim, o fruto dessas discussões, constituiu-se na proposta metodológica de trocas de conhecimentos e experiências.

A partir da perspectiva de que se aprende com o outro, consigo e com o mundo (Charlot, 2000), o exercício durante o Curso de Aperfeiçoamento foi ter momentos de Relação com o Saber (RcS) e com as figuras do aprender acadêmico, prático e relacional.

Como já foi dito, toda aula síncrona é iniciada com a revisão da aula anterior, comprometendo-se com o caráter didático de relembrar o que foi apreendido. Depois, apresenta-se a sala de aprendizagem – pode ocupar espaço de uma ou duas semanas –, com tema e foco em questões mais teóricas, ministrada por um docente em uma sala geral em que todos estão no ambiente do Google Meet, *on-line*.

Depois desse momento mais teórico, os cursistas são destinados (via Google Meet) a pequenos grupos, com um ATT (Apoio Teórico Técnico), onde são instigados a realizarem uma atividade prática e relacional – previamente elaborada – de forma colaborativa. Neste período de aprendizagem, utilizam-se das figuras do aprender práticos (experiências já vivenciadas) e relacionais (a forma como são mantidas as relações entre os cursistas do pequeno grupo).

A formação oferecida pela UFSCar é destinada a todos os estados brasileiros e o Distrito Federal, por isso, na composição dos

pequenos grupos encontram-se cursistas de diferentes estados e regiões, que não se conheciam previamente. Como o curso tem duração de cinco meses, à medida que acontecem os encontros semanais síncronos, a relação entre os cursistas se torna mais próxima, propiciando confiança, respeito e aprendizagem durante a realização da formação.

Importante relatar que antes de iniciar as dez salas de aprendizagens, o curso de aperfeiçoamento tem uma aula de ambientação, em que o cursista de forma síncrona compreende como funciona todo o processo tecnológico, conhece seu pequeno grupo e o ATT (Apoio Teórico Técnico).

Depois das dez salas de aprendizagens é previsto uma troca de experiências com cursistas egressos, denominada sala de encerramento. Nesse momento de finalização do curso, são relatadas as ações das diferentes Secretarias Estaduais e Municipais, assim como diretores de todo o país. Uma maneira de finalizar a formação com perspectivas possíveis, reais, incentivando os cursistas a buscarem novas alternativas para seus desafios.

A seguir a propõem-se as dez salas de aprendizagens.

## **1** **Mentoria de Diretores Escolares: perspectivas teórico-metodológicas**

Em razão da complexidade de demandas assumidas pelos diretores escolares, e considerando suas dificuldades com a imprevisibilidade de tarefas e a diversidade de desafios, acredita-se que refletir sobre soluções em contextos específicos facilita o sucesso na organização e administração da escola – visto que, muitas vezes, esses profissionais não têm oportunidade e/ou acesso a uma formação específica para lidar com tantas problemáticas diferentes.

García-Garduño, Slater e López-Gorosave (2011) acreditam que a maioria dos diretores enfrenta desafios parecidos e, ao verificar a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis, 2018), percebe-se que as principais fontes de estresse nas atividades dos diretores de escolas de ensino médio estão no excesso de trabalho administrativo (32,4%) e trabalho extra em virtude da ausência de algum funcionário da escola (30,2%). No caso dos diretores de escolas de ensino fundamental, as fontes de muito estresse consistem em manter a disciplina dentro da escola (38,6%) e ter trabalho extra em razão da ausência de algum funcionário (33,9%).

Nessa perspectiva, a proposta de formação continuada em Mentoria de Diretores vem atender a essas preocupações e auxiliar o diretor, trazendo benefícios profissionais, pois tanto a bibliografia internacional (Yirci; Kocabas, 2010) como a formação no Brasil têm evidenciado que ao experienciar a mentoria o gestor consegue se adaptar com mais facilidade ao seu trabalho na escola, melhora a conexão nas relações interpessoais e na comunicação, sente-se mais motivado a aprender, inclusive no âmbito pessoal, e tem maior autoconfiança e diminuição de estresse.

A Formação de Mentoria de Diretores Escolares tem como opção metodológica a mentoria transformadora (Cuellar Becerra *et*

al., 2019), e está pautada na mentoria em equipe, totalmente *on-line*, isto é, mentoria *e-mentoring*.

Como já foi dito, sua concepção epistemológica está embasada na certeza de que a relação com o outro proporciona o aprender, e essa aprendizagem é apreendida de forma coletiva, com sujeitos semelhantes ou diferentes, pois se aprende com e na diversidade, de forma democrática.



Posicionamento democrático, princípios de equidade, inclusão e consideração pelas diferenças.

As relações de aprendizagem na mentoria ajudam no desenvolvimento de soluções criativas, possibilitando mudanças, pois a função dos diretores é complexa, e por isso é essencial que sejam adequadamente preparados e

apoiados (Wildy; Clarke, 2008).

A mentoria implica um processo recíproco de crescimento e por ser uma experiência vívida propicia aperfeiçoamento profissional, bem como habilidades de comunicação, suporte emocional e perspectivas de estratégicas.

Este primeiro tópico, “**Mentoria de Diretores Escolares: perspectivas teórico-metodológicas**”, trata de três temáticas importantes a serem discutidas: cultura colaborativa e a escuta ativa, narrativas pessoais e profissionais, e *feedbacks* escrito e oral. Tem como objetivos conceituar e praticar a metodologia da Formação em Metodologia de Diretores, compreender a cultura colaborativa, exercer a escuta ativa, experienciar as narrativas pessoais e profissionais e aprender a utilizar os *feedbacks* escrito e oral.

A metodologia da Mentoria de Diretores, apresentada neste livro, utiliza como referencial teórico e está articulada com elementos da cultura colaborativa, visto que o entendimento do que seja colaborar dentro de espaços escolares é fundamental.



Cultura colaborativa

O uso deste referencial precisa ser constituído com base no diálogo, na reflexão sobre assuntos que implicam a escola e na busca de novas metodologias, em busca de maior qualidade no atendimento à comunidade e motivação para a realização do trabalho de todos os membros da equipe escolar.

Para tanto, necessita que o trabalho seja realizado entre os pares, com mudanças significativas em suas práticas, gerando novas posturas frente aos desafios, resultando, consequentemente, em melhor qualidade do ensino e da aprendizagem.

Nesse sentido, a cultura colaborativa propicia o compromisso com a mudança e o aperfeiçoamento contínuo de profissionais da educação e facilita a descoberta de melhores práticas, dentro e fora da escola, com mais autonomia frente às intervenções externas, inclusive da própria Secretaria de Educação.

Tendo em vista que a falta de colaboração propicia incertezas e receios relacionados a um grupo de trabalho, Fullan e Hargreaves (2000) afirmam que, ao contrário, a colaboração permite oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da vida pessoal e profissional, pois quando a colaboração está em foco, a reflexão sobre vivências coletivas e trabalho colaborativo também aparecem.

A proposta de práticas colaborativas, na mentoria, consiste em desenvolver atividades de forma coletiva, evitando a solidão do diretor, com menos pressão no realizar um trabalho individual, pois ao compartilhar aprendizagens os profissionais evitam desperdícios de saberes e de recursos.



A colaboração está associada a normas e oportunidades de aprendizagem ao longo da carreira e aperfeiçoamento contínuo, visto que o impacto sobre as incertezas, muitas vezes, relacionadas ao trabalho, encarado sem ajuda, pode diminuir demasiadamente o senso de confiança profissional, ao contrário, ao ser enfrentado de forma colaborativa, esse efeito negativo da imprecisão dá lugar a sensação de eficiência.

A Mentoria de Diretores propicia a cultura colaborativa e o compartilhamento de experiências de práticas escolares, dentro de um contexto institucional e social determinado. Existe um comprometimento com a valorização dos sujeitos e com o reconhecimento de cada um, assim como dos grupos aos quais pertencem (Calvo, 2014; Vaillant, 2016; Damiani, 2008).

Este ponto é de suma importância para que ocorra a interaprendizagem: o reconhecimento do outro (parceiro de profissão) como legítimo. A abertura de diálogo e reflexões sobre qualquer assunto, sem julgamento, possibilita uma interação diferenciada e proporciona um reencantamento pessoal pela profissão (Cerdas; López, 2005).



Diferentes autores afirmam que a cultura colaborativa não acontece de forma espontânea no âmbito da escola, ou em grupos coletivos, ao contrário, há a necessidade de desenvolver várias reflexões sobre o seu entendimento, além de atividades cotidianas, de forma sistematizada, de maneira processual e com muita

paciência, para ver os resultados do trabalho colaborativo em cada escola (Calvo, 2014; Vaillant, 2016; Damiani, 2008).

No caso da Formação de Mentoria de Diretores Escolares, faz-se necessário instituir tempo para as reuniões e conversas, desenvolver atividades de colaboração planejadas etc. As instituições escolares têm que discernir sobre suas necessidades e melhorias, sistematizar suas práticas e os debates para a resolução de desafios identificados.

O que caracteriza uma cultura colaborativa, segundo Fullan e Hargreaves (2000), não são apenas as maneiras formais de organização estipuladas para reuniões ou procedimentos burocráticos, mas, para além disso, as atitudes e os comportamentos diários que permeiam as relações entre os profissionais do grupo, uma vivência com apoio, confiança e abertura.

Com a colaboração, os membros de um grupo se amparam com confiança mútua e atingem os objetivos comuns de forma coletiva, instituem relações não hierarquizadas, dividindo as tarefas do cotidiano escolar com corresponsabilidade. A aprendizagem profissional colaborativa ocorre quando se garante o seu desenvolvimento, segundo as necessidades identificadas para cada grupo de trabalho.

Essa relação com o outro, principalmente, com diretores mais experientes na profissão, propicia maior acolhimento, apoio e auxílio em questões básicas, dúvidas e inseguranças de diretores iniciantes (Damiani, 2008). De forma conjunta, os diretores refletem sobre estilos de pensamento, saberes e experiências, o que favorece a reestruturação conceitual de vários valores e posicionamentos práticos.

Na Mentoria de Diretores existe uma maior possibilidade de aprender com os pares, visto que ambos compartilham e analisam, de maneira reflexiva, suas práticas, pois cada sujeito se comunica e analisa os seus conhecimentos, aptidões e competências com os demais.

Essa interação proporciona aos profissionais um revisar constante de seus desafios e de suas conquistas, uma vez que a dinâmica do grupo contribui, gradativamente, para novos conhecimentos que ainda não haviam sido pensados. Esta interrelação traz confiança mútua e empatia, algo que aumenta com o passar do tempo, do convívio e da possibilidade de solucionar desafios comuns.

Com a prática da cultura colaborativa, passa-se a diferenciar trabalho colaborativo de trabalho em equipe, o que é, muitas vezes, confundido na prática. O trabalho em equipe está relacionado a uma ação ou tarefa que será desenvolvida em conjunto, com várias pessoas, mas, geralmente, cada um é designado para realizar uma parte deste trabalho, sem necessariamente estar envolvido com toda a equipe.

O trabalho colaborativo exige interações do grupo de forma colaborativa, em que todos participam das decisões, neste caso, não se trata de uma equipe que trabalha em conjunto apenas por ter sido designada para atingir um objetivo, sem interação (cada um faz sua parte). Esse trabalho colaborativo pode ser realizado 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, as pessoas que compõem a equipe se apoiam para atingir objetivos comuns e podem negociar conforme a necessidade do coletivo.

As relações estabelecidas são horizontais, pois busca-se uma liderança compartilhada, com confiança mútua e de corresponsabilidade na condução das atividades e nas ações desenvolvidas.

Uma estratégia metodológica que pode ajudar neste processo são os três estágios, conforme Bretas (2015):



**RACIOCINAR**, mente; relacionado ao passado



**EXPERIMENTAR**, coração; relacionado ao presente



**DESEJAR**, metas, sonhos e ações; relacionados ao futuro

Para Bretas (2015), fazer planejamentos futuros e pensar possibilidades de ações na escola, permite raciocinar e lembrar aquilo que já aconteceu no passado e aproveitar o máximo do que foi bem-sucedido, mas não estagnar, isto é, vivenciar algo novo, experimentar e ousar no presente, e planejar, desejar realizar sempre possibilidades para o futuro. Essas três dimensões são associadas, respectivamente, à mente, ao coração e aos membros.

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

Por se tratar da organização escolar, cada instituição precisa identificar sua maior necessidade e iniciar essa proposta a partir desse ponto. Sugere-se que sejam feitas: *autoavaliação e*

*monitoramento* – observação e análise das disposições para o trabalho colaborativo, ponto de partida e acompanhamento; *conscientização e propósito* – sensibilização da comunidade educacional pela equipe gestora sobre o trabalho colaborativo; *identificação de oportunidades* – identificação, investigação das percepções das ideias para suas conceitualização; e, *desenvolvimento de práticas* – desenvolvimento transversal de práticas colaborativas, instalação de novas ações e acompanhamento do trabalho colaborativo.

Quanto mais se adotar um trabalho colaborativo nos diferentes espaços da escola, tanto pedagógico quanto na coordenação ou gestão, melhor será a instalação de uma linguagem partilhada, uma vez que a partilha favorece a expansão do conhecimento, reflexão e colaboração nas práticas habituais da escola. Com o tempo, essas estratégias tornam-se flexíveis para atender às necessidades de cada momento e local da escola, por isso, é importante que a equipe gestora as conheça, pratique, modele e ensine os professores e estudantes, a fim de promover sua apropriação e utilização efetiva.



Cultura Colaborativa



Vinculação da comunidade



Sensibilização das diferenças



Gestão Democrática



Escuta Ativa



Acolhimento dos interesses coletivos

A cultura colaborativa só acontece com a perspectiva de uma gestão democrática, cujo objetivo é propiciar uma ruptura com o passado centralizador do diretor e das relações interpessoais

hierárquicas, e busca o seu sucesso na participação de todos na escola. Nesse sentido, as ações praticadas pelos diretores precisam se configurar com práticas democráticas, e estarem atentos a participação de todos os envolvidos com a escola.

A ausência de experiências democráticas no Brasil, muitas vezes, permite a ocorrência de várias práticas antidemocráticas, por isso a reflexão sobre essas temáticas são extrema importância no processo de Mentoria de Diretores. Durante a mentoria, o diretor percebe a gestão democrática como algo que o beneficia, e entende que a participação não coloca em risco sua liderança, nem compromete a sua forma de administrar e organizar a escola, ao contrário, auxilia a sua gestão com a corresponsabilidade de todos.

Afirma-se que a cultura colaborativa, assim como a perspectiva da gestão democrática, precisa ser praticada e exercitada como hábito em todos os espaços escolares. Por isso, não basta saber o que é, mas se faz necessário praticá-la, contornando os desafios da organização escolar, do dia a dia do trabalho pedagógico, de forma coletiva, com visão de todos os envolvidos.

Evidentemente, quando se pensa em colaborar, questões muito profundas são proferidas, visto que, muitas vezes, não temos muitas vivências em ambientes colaborativos, tanto em uma escala maior, como a sociedade e, muitas vezes, em escalas menores como os círculos sociais mais próximos e, até mesmo, na microesfera da família.

Colaborar prevê certa *disposição de alma*, um eixo teórico que se interliga a “disposição”, o pensar e repensar as nossas relações sociais e interpessoais, por isso, começa com um posicionamento individual e passa a ser coletivo.

Uma maneira que tem dado certo de iniciar o contato entre diretores escolares são as narrativas pessoais e profissionais. A proposta dessas narrativas na Formação em Mentoria de Diretores Escolares intenta o despertar do autoconhecimento do diretor, com uma perspectiva formativa e de socializar aprendizagens coletivas.

Quando o diretor relata sua história profissional e pessoal, os seus pares conseguem conhecê-lo melhor, o que oportuniza a

compreensão de seus valores, abrindo uma interlocução de alguém, até então, desconhecido.

## Narrativas pessoais e profissionais



O dia a dia do diretor de escola tem reforçado a necessidade de refletir sobre sua vida profissional, mas, também, sobre a pessoal. Assim, inicia-se este tema das narrativas com uma citação de Jorge Larrosa Bondía (2002), que faz colocações importantes sobre as palavras ditas:

**Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco.** As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo **dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.** E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras **o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos.** E o modo como agimos em relação a tudo isso (Bondía, 2002, p. 21, grifos nossos).

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.

Ao realizar a técnica das narrativas, os diretores ficam espantados e, ao mesmo tempo, encantados ao ouvir a trajetória desse sujeito e se identificam com algumas partes desse seu caminhar. Nesta abertura de contação de suas histórias, inicia-se uma relação mais afetiva, empática e humana, pois há momentos de relatos sensíveis e incrivelmente dolorosos, como situações de êxtase e alegria.

Para realizar uma narrativa é preciso entender como elas ocorrem em pesquisas em educação. Segundo Luiz (2022, p. 47):

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

**DISCURSO:** perceber a forma específica como a história é apresentada.

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

Ao contar sua história, o sujeito relata sua vida, com descrições, geralmente, cronológicas, diferentemente, de narrar uma história, que indica a forma como o pesquisador ou quem ouviu a história a descreve e a sistematiza. A narrativa é uma oportunidade de todos os diretores de um mesmo grupo de mentoria se conhecerem melhor. Ela possibilita o entendimento a respeito do educador que narra, o significado que dá às suas experiências, o modo de avaliar processos e de atuar, assim como a forma como entende os contextos vividos, dando uma informação situada de quem é esse sujeito.

Nesse sentido, um diretor pode contar sua história aos demais colegas de profissão – enfatizando aquilo que gostaria que os outros soubessem sobre ele –, na mentoria, sabendo que existirá



uma postura metodológica por parte dos diretores parceiros, que irão sistematizar essa história com ética e em uma relação de confiança mútua, conforme suas interpretações.

Esse exercício promove aos profissionais da educação a obtenção da escuta ativa e da sistematização do que foi dito de forma literal, trazendo clareza na comunicação e oportunidades de trocas de conhecimentos e experiências. Não é raro, na escola, perceber os desentendimentos e conflitos em razão da forma como os assuntos são relatos ou enfatizados, sem o cuidado de sistematizar aquilo que se ouviu.

Para realizar uma reunião ou momento de narrativa, aquele que está conduzindo o exercício, precisa iniciar contando sua própria história, tornando-se um modelo de como se pode proceder nesta tarefa. A proposta é que as narrativas pessoal e profissional sejam simples e honestas, constituindo-se em um conjunto de acontecimentos sequenciados, de forma sintática e compostas por começo-meio-fim.

Esta técnica pode ser realizada durante a Mentoria de Diretores ou em espaços da escola, sendo importante a questão do tempo igualitário para todos os participantes. O cuidado, também, em criar um ambiente acolhedor, principalmente, por causa de pessoas que têm dificuldade de falar sobre si, por isso, é importante serem incentivadas e encorajadas a participarem.

Nem sempre aquilo que o diretor mais valoriza em sua narrativa é aquilo que se destaca em sua história, ou mesmo, o que ele valoriza é o que realiza. Por isso, é interessante observar pontos que ficam no plano ideal e no real. Como diz Bondía (2002):

Quando fazemos coisas com as palavras, **do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos** (Bondía, 2002, p. 21, grifos nossos).

Aqui, têm-se alguns exemplos e sugestões de temáticas que podem ser desenvolvidas em momentos de narrativas, segundo Luiz (2022, p. 49-50):

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?

Depois do momento das narrativas pessoais e profissionais, é importante praticar as suas sistematizações. Da mesma forma que a narrativa é fundamental para conhecer uma pessoa e suas histórias – uma vez que este sujeito discorre seu ponto de vista e percepção das coisas por meio de palavras –, sistematizar essa fala é compreender e analisar o que foi relatado.

Ao ter o compromisso de sistematizar a história de um colega, o diretor fica mais atento ao escutá-la e toma mais cuidado em perceber a essência daquilo que foi dito. O atrativo de sistematizar histórias também está na possibilidade de perceber como somos semelhantes ou diferentes, como temos pontos em comum ou dispersos, com o objetivo de cada vez mais respeitar cada um, como sujeito único. Antes de começar a analisar, seis fatores são importantes para considerar as narrativas:

1. Existem conhecimentos de senso comum, mas isso revela como o sujeito se relaciona com ele mesmo e com o mundo;
2. Obtém-se o contexto do lugar em que vive ou viveu aquele sujeito;
3. Oportuniza-se a oralidade, valoriza-se a expressão da fala;
4. Aprende-se algo novo;
5. Permite-se dar voz com liberdade de pensamento; e
6. No ato de contar, não há separação entre pensamento e ação, nem entre o diálogo do narrador e de quem está ouvindo.

As diferenças e os valores que cada um assume durante a vida devem ser respeitados, por isso, na formação em Mentoria de Diretores o que cada um pensa – sobre diferentes assuntos, conforme a constituição de suas histórias – precisa ser considerado, estimado, com cautela e de forma democrática. Ao sistematizar as narrativas, é essencial produzir um registro reflexivo, isto é, um *feedback* escrito ou oral, com a sugestão do “que bom, que pena e que tal”.



### **Escuta Ativa**

A princípio, pode-se ter a ideia de que o principal obstáculo para o desempenho de um diretor de escola está na ausência de domínio de conteúdo ou procedimentos pedagógicos, mas isso não explica por completo as dificuldades básicas na leitura e interpretação de problemas e desafios – aqueles que ocorrem no

cotidiano – ou nas formas de ver ou de compreender com clareza como lidam com as demandas ou resolvem os problemas.

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

A comunicação – assim como o diálogo e a escuta ativa – é fundamental para a compreensão das informações entre os diretores, por isso é necessário entender não somente o conhecimento que cada um traz para a mentoria, mas, também, como os vários assuntos são apresentados e como esses saberes acontecem na escola.

Durante a mentoria, leva-se em conta a boa comunicação entre diretores, com prioridade para os desafios a serem resolvidos. Para D'Antonio (2006), muitos profissionais da educação, acostumados aos sentidos estipulados na linguagem cotidiana, apresentam dificuldades para relacioná-los aos conceitos e ideias da prática escolar – jargões técnicos, conceitos pedagógicos, termos administrativos etc.

Assim, tanto na comunicação, em geral, como no âmbito da educação, faz-se necessário ter consciência de que existem falhas e limites da linguagem, bem como da descontinuidade existente entre a cultura social de cada um, entre informações e saberes daqueles com os quais vamos trabalhar. Por isso, a escuta ativa é fundamental neste processo.

A perspectiva da cultura colaborativa engloba a da escuta ativa, pois não se estabelece um trabalho colaborativo sem saber escutar. Aqui, destaca-se que escutar não é ouvir, pois o ser humano ouve involuntariamente qualquer som que esteja ao seu alcance auditivo. Escutar é mais que ouvir, requer um envolvimento ativo, contínuo, a fim de buscar informações,

ampliar a compreensão, checar o entendimento, identificar áreas de desenvolvimento para os próximos passos nas relações.

Saber escutar exige paciência, cautela para não julgar, dar oportunidade para aprofundar a compreensão de determinadas percepções ou atitudes. Existem vários elementos internos e externos que dificultam uma boa escuta, mas ao tomar consciência desses fatores, o profissional da educação pode reduzir seus efeitos. Algo que ajuda este processo é ter a escuta como uma habilidade em constante aprimoramento.



A forma como se conduz um diálogo pode ser um diferencial importante, por isso o diretor necessita estimular a comunidade escolar a identificar seus problemas, refletir sobre dilemas e aprendizados em conjunto. Quando se encoraja a comunidade a praticar a escuta ativa, os profissionais, em geral, se mobilizam e os diálogos e as negociações se aprimoram. Isso pode ser percebido, por exemplo, no relato de Fraporti (2023), uma diretora que trabalha em uma escola de educação básica, no estado de Santa Catarina, e participou da formação em mentoria:

Esta prática [refere-se a cultura colaborativa e escuta ativa], utilizada pela formação em mentoria de diretores, possibilitou fechar um ano letivo já tendo conhecimento de quais os desafios queríamos para o ano seguinte, nos dando uma vantagem de tempo, sequência de trabalho. Isto levou a gestão, a equipe

pedagógica e os professores decidirem e inserirem no “quadro de desafios” do Projeto Político Pedagógico da escola, como ocorreram as metodologias no término de cada ano letivo, para darmos encaminhamento às ações pedagógicas do ano seguinte (Fraporti, 2023, p.105).

Para a efetivação da escuta ativa na prática é preciso estar atento aos fatores internos, como: diferenças de opiniões e expectativas, falta de atenção – falta de foco e/ou pressa para chegar aos próximos passos antes do outro terminar de falar, tendência de ignorar algo que foi dito – às vezes, nas entrelinhas – para privilegiar o que você percebe como urgente ou mais importante, preocupação com a forma em detrimento do conteúdo – ao se preocupar com a forma de uma pergunta, corre-se o risco de perder oportunidades de se envolver com o que o grupo, de enxergar oportunidades, de propor formas de apoio. Também, podem existir razões externas, como disponibilidade de internet e tempo.

Para a cultura colaborativa acontecer na escola, o diretor precisa ter visão sobre elementos que facilitam mudanças no cotidiano e desenvolver práticas pedagógicas gradativamente. Antes de utilizar cada estratégia, faz-se necessário sensibilizar sobre os assuntos e promover um diálogo democrático para que todos se sintam contemplados.

Nesse processo, durante a formação em Mentoria de Diretores, são propostas várias atividades com o propósito de estimular mudanças de paradigmas, reflexões sobre suas práticas e habilidades, e posicionamento aberto para a escuta ativa. A formação em mentoria, com a cultura colaborativa, propicia aos diretores se ouvirem sem restrições, com liberdade de pensamento, com possibilidade de explicitarem como se sentem e expor as compreensões que têm de cada situação vivida na escola e fora dela.

Pode-se perceber esta interação no relato de Sampaio e Gomes (2023), descrito por quem trabalha em uma escola de educação básica, no estado do Espírito Santo:

Permitir a escuta ativa e a cultura colaborativa significou realizar ações capazes de acolher profissionais e estudantes de forma coletiva, tornando o ambiente escolar mais harmonioso e assertivo na promoção do ensino e da aprendizagem. Delimitamos algumas tarefas que possuíam objetivos específicos, com compreensão de todos aqueles que as executaram. Ao desenvolvê-las, conseguiu-se permanecer em um caminho traçado para o ano letivo, sendo que o compromisso social da instituição escolar reforçou a garantia da aprendizagem dos estudantes (Sampaio; Gomes, 2023, p. 246).

O diálogo entre os diretores, independentemente da situação, precisa ocorrer sem julgamentos ou posições estabelecidas de como o outro deve agir ou pensar. O reconhecimento de experiências socializadas embasa reflexões e provoca certas mudanças sociais e pedagógicas.

Aconselha-se que o diretor leve este processo de escuta ativa para o seu ambiente escolar e que promova essa escuta como parte do ensino e da aprendizagem em todos os espaços da escola, com procedimentos de acordo com cada profissional e/ou estudante, promovendo interações, esclarecendo dúvidas, democratizando as tomadas de decisão etc.

### **Feedback oral e escrito**



É primordial que o diretor saiba relatar por escrito ou oralmente uma situação que ocorreu em sua escola – seja conquista ou dificuldade. Mesmo que a visão do todo da escola seja diferenciada, conforme observação de cada sujeito, a forma como o diretor estabelece a comunicação no ambiente escolar é extremamente importante.

Uma habilidade essencial nesse processo de aprendizagem, para Smith (1989), é a compreensão do que está acontecendo e de que forma a escrevemos ou a relatamos.

Para tanto, um sujeito precisa obter algumas habilidades, pois, às vezes, haverá situações em que a leitura de um texto ou a escuta de um relato serão explícitas, mas, outras vezes, terá acontecimentos em que essa leitura ou escuta não serão evidentes e, neste caso, precisa de uma compreensão mais aprofundada e de um olhar que perceba o que ocorre nas entrelinhas. Por isso, a aprendizagem de um *feedback* escrito e/ou oral na escola faz-se necessário e importante.

A comunicação é um elemento transversal, que aparece nas mediações de *feedbacks* escritos e/ou orais e torna-se basilar, pois ao ser utilizada de forma cuidadosa, proporcionam laços de confiança. Ao considerar que as relações são estabelecidas na interação com o outro, é primordial utilizar como prática uma comunicação pacífica, que potencialize um bom convívio social (Souza, 2007).

A Formação de Mentoria de Diretores Escolares preserva a qualidade das conversas e, por isso, acredita-se que o profissional da educação deve usar a comunicação como estratégia para estabelecer uma relação equilibrada e confiante. A relação entre diretores, torna-se um constante aprendizado e, por vezes, somente com o tempo, acontece a abertura, confiança, reflexão e autoavaliação por parte de todos os participantes. Neste contexto, a percepção das falas e/ou atitudes agressivas precisam ser refletidas e repensadas, pois é crucial sensibilizar as pessoas para a questão da comunicação, isto é, evitar conflitos desnecessários e transformar os diálogos em conversas democráticas e éticas.





Compreender que por meio da comunicação são traçados os objetivos, as ideias e as experiências prévias de problemas escolares. O enfoque precisa estar nas relações humanizadoras, empáticas, a fim de resolver situações desarmoniosas, de maneira pacificadora, visto que a exclusão de relacionamentos destrutivos, comportamentos violentos, pontos de vistas com julgamentos críticos e agressivos, auxilia na resolução de desafios a serem enfrentados e evita desacordos desnecessários que impendem a escola de progredir em suas decisões.

Sabe-se que cada escola estabelece uma forma de se comunicar e de solucionar seus desafios, por isso a comunicação torna-se complexa em seus espaços. No entanto, uma boa comunicação ajuda a compreender melhor uma situação e desenvolver estratégias. Na busca por essa boa comunicação, por meio de *feedbacks* escritos (registros documentais) e orais (em conversas formais e informais), durante a Formação de Mentoria de Diretores Escolares ou nos ambientes escolares, propõe-se a técnica do “quem bom, que pena e que tal” (Luiz, 2022):



### 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 o 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.

A proposta é iniciar um diálogo ou texto com pontos positivos, pois toda ação ou tarefa realizada tem algo que pode ser elogiado. Logo após, apresentar possibilidades de melhoria, identificando, com delicadeza, os pontos frágeis que poderiam ser reelaborados ou repensados. Por fim, sistematizar possibilidades e pontuar formas de apresentar a ação ou tarefa, com encaminhamentos e sugestão de planejamentos e ações.

Um *feedback* escrito e oral precisa ser algo que promova aprendizado, na medida em que traz reflexões sobre a prática atual e indica oportunidades futuras. Nesse sentido, o *feedback* traz pontos importantes da prática que foram observados ou ouvidos por um sujeito que expõe suas opiniões, antes de se chegar a conclusões precipitadas.

É uma forma de levar uma pessoa a refletir sobre seu posicionamento e de perceber os pontos fortes e de atenção em suas atitudes e ações, além de avaliar como é a sua reação ao receber

uma alternativa diferente da sua, por meio de *feedback*, isto é, uma ação formativa.

Ao longo da Formação de Mentoria de Diretores Escolares, a prática de *feedback* escrito e oral foi central para avaliar estratégias e técnicas, dimensionar a aprendizagem e checar a compreensão dos diretores, etc. Buscou-se fazer *feedbacks* honestos, precisos e relevantes, com escopo de uma análise conjunta das ações ou tarefas, com perspectiva de cultura colaborativa (com propósito de colaborar).

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



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

Durante o processo de mentoria, os diretores mentores e mentorados terão chance de aprender um com o outro, pois ambos compartilharam e fizeram análises reflexivas sobre suas práticas, com revisão de pontos que promoveram o sucesso e partes que se tornaram obstáculos, o que caracteriza a aprendizagem por pares.

## 2

## A Relação com o Saber e o aprender acadêmico, prático e relacional

Este segundo tópico, “**A Relação com o Saber e o aprender acadêmico, prático e relacional**”, trata de três temáticas importantes a serem discutidas: a) a Relação com o Saber (RcS); b) a distinção entre informação, saberes e conhecimentos; c) e as figuras do aprender acadêmicas, práticas e relacionais. Tem como objetivos: conceituar a Relação com o Saber, de Bernard Charlot (2000); compreender o que o autor define como informação, saberes e conhecimentos; e, conhecer as figuras do aprender acadêmicas, práticas e relacionais.

A Formação em Mentoria de Diretores Escolares abarca o referencial teórico da cultura colaborativa, escuta ativa, *feedbacks* escrito e orais, e narrativas. Além disso, utiliza-se do estopo epistêmico da Relação com o Saber (RcS), constituído com base em escritos de Bernard Charlot (2000), principalmente, no que se refere a compreensão da relação com o aprender, pois esse autor diferencia o saber do aprender.

Basicamente, tem-se no saber um caráter intelectual e no aprender uma abrangência maior, com múltiplas formas de possibilidades.

Ao analisar as relações **epistêmicas, sociais e identitárias** que ocorrem em processos de ensino e de aprendizagem, Charlot (2000, p. 78) afirma que “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros”.



Não nascemos prontos,  
o ser humano passa a vida aprendendo...

Desde o nascimento, somos instigados a aprender e, para Charlot (2000), esse sentido move o ser humano para a compreensão de quem ele é, como se constitui o seu coletivo e o que pode aprender com o mundo, pois o Saber é resultado, e se perpetua a vida toda. **Nascer para o ser humano é ver-se submetido à obrigação de aprender.**

A teoria da RcS está alicerçada na certeza de que todo ser humano aprende, visto que, do contrário, não subsistiria como humano. Para ocorrer o “aprender” existe um triplo processo: “hominização” – o sujeito nasce despreparado e frágil e torna-se homem por meio do aprender; “singularização” – acredita-se que cada sujeito é único e se torna um exemplar singular; e, “socialização” – apesar de ser único, todo sujeito se torna membro de uma comunidade, partilhando os valores que lá existem e ocupando um lugar.

Para Charlot (2005), o que diferencia a teoria da RcS é o foco em uma *sociologia do sujeito*, utilizando a filosofia, sociologia, antropologia e a psicanálise para pensar a questão do ensino e aprendizagem na escola. Desta forma, compreende que o sujeito é composto por desejos, pois não há RcS se não houver a parte do sujeito, ou pressupostos na compreensão do ser (único).

O desejo é considerado algo inatingível e substancial, o que caracteriza uma busca constante por algo, no caso da RcS, quando o sujeito atinge um objeto logo busca um novo objeto desejável e, assim, torna-se um ciclo constante.

Tem-se que o sujeito é constituído a partir da apropriação de elementos humanos, de sua mediação com o outro, e da sua história de vida e das formas de atividades e objetos que satisfazem o seu desejo (Charlot, 2005). Nesse sentido, o desejo permeia o processo de apropriação da RcS e se faz mediado pelas relações preestabelecidas, conforme as trajetórias de vida e as variáveis que compõem este percurso.

Na perspectiva do inventário das figuras do aprender, a RcS é uma *relação epistêmica* em três aspectos: aprender é passar da não posse a posse – da identificação de um saber virtual à sua

apropriação real. Essa relação epistêmica é a relação de um **saber-objeto**: linguagem escrita. O movimento de um saber-objeto e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber.

Aprender é dominar uma atividade – capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente. Do não domínio ao domínio. Para Merleau-Ponty (2004), o corpo é um lugar de apropriação do mundo, um conjunto de significações vivenciadas. Existe um Eu que está imerso em cada dada situação, um Eu que é corpo, percepções, sistema de atos em um mundo correlato de seus atos. Essa relação epistêmica é a relação de um **saber-prático**, pois aprender é o domínio de uma atividade engajada no mundo.

Aprender é ser solidário, responsável, paciente etc., em suma, é entender as pessoas, conhecer a vida, saber quem se é. Essa relação epistêmica é a relação de um **saber-relacional**, em que se apropria de saberes de forma intersubjetiva, com certo controle de seu desenvolvimento pessoal, de maneira reflexiva, com uma imagem de si mesmo. Dominar uma relação consigo próprio e com os outros.

Qualquer RcS é uma *relação de identidade*. Aprender faz sentido pela referência à história do sujeito, as suas expectativas, as suas concepções de vida, as suas relações com os outros, à imagem que tem de si aos outros etc. Toda RcS é uma relação consigo próprio por meio do aprender, por tanto, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si.

O fracasso causa grandes estragos na relação consigo mesmo (depressão, drogas, suicídio etc.), visto que a sociedade impõe um saber-objeto como sucesso escolar para ser alguém. A RcS pode ocorrer na relação com o outro que auxilia a aprendizagem de um conteúdo de Matemática, Ciências etc. Esse sujeito pode ser alguém que se admira ou se detesta, por isso a relação com o saber-objeto de um conteúdo de Matemática está na dependência da relação do docente com o aluno e dele consigo mesmo. Essa RcS está na perspectiva do saber-relacional e faz parte da dimensão identitária.

A RcS também é uma *relação social*. O “eu” que é sujeito, pode ser um aluno que ocupa uma posição social e escolar, possui uma história marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, aspirações, e torna-se alguém. O “outro” são os familiares, os professores e qualquer outro que influencie este aluno. A RcS não deixa de ser uma relação social, embora sendo do sujeito. Dois pontos importantes são destaque: dimensão social não se acrescenta às dimensões epistêmicas e identitárias, ela contribui para dar-lhes uma forma particular. A preferência de um sujeito por tal ou qual figura do aprender pode ser posta em correspondência com sua identidade social.

Essa identidade social pode influenciar nas figuras do aprender de um sujeito, mas o interesse por tal ou qual figura do aprender contribui para a construção da sua identidade. Existe uma posição social, mas a sociedade não é apenas um conjunto de posições, ela é também história. Leva-se em consideração a origem social, evolução no mercado de trabalho, sistema escolar, formas de cultura, etc. Nesse sentido, compreendem-se as figuras do aprender, conforme os diferentes conceitos que levam um sujeito ao ato de aprender (**mobilização, atividade e sentido**), a partir do desejo da completude como ser humano.

Ao considerar a posição social de um diretor, por exemplo, verifica-se o lugar que ele ocupa na sociedade, suas figuras do aprender, e essa análise possibilita observar também a sua escolha pela profissão, desde a docência até assumir a direção da escola; suas relações e concepções sobre a função, etc. Assim, nenhuma análise da RcS está relacionada somente a uma dimensão, como a relação social, mas, sim, deve ser feita em conformidade com as análises de outras dimensões (epistêmicas e identitárias). Toda RcS está vinculada com histórias sociais e não apenas com as posições ou trajetórias, pois o aprender possui forte relação com o modo como o sujeito se apropria do mundo, e não apenas com a forma de acesso ou posição social.

Pensando na função de diretor, evidencia-se que esta posição exige demandas que perpassam diversas áreas, por isso,

torna-se importante entender as suas RcS. Nesse sentido, de acordo com Charlot (2000):

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, **comunica-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente**. Existem outras maneiras, entretanto, para alcançar os mesmos objetivos. Procurar o saber é **instalar-se num certo tipo de relação com o mundo, mas existem outros**. Assim, **a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta a pluralidade das relações que mantém com o mundo** (Charlot, 2000, p. 60, grifos nossos).

Os saberes são construções subjetivas, internas e devem ser estruturadas a partir das vivências dos sujeitos. Charlot (2000, p. 61) afirma que: “[...] não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado com relações internas, não há saber senão produzido em uma confrontação pessoal”.

O saber precisa ter um sentido, pois uma informação sem sentido não é saber (Charlot, 2000). Para entender a produção de sentidos, o autor define três perspectivas importantes: **informação, saberes e conhecimentos**.

A informação é algo que o ser humano recebe o tempo todo, por meio dos cinco sentidos e sua relação com o mundo. Tem-se um bombardeio e acúmulo de informações em uma sociedade tecnológica e, geralmente, o sujeito descarta aquilo que não lhe é interessante ou que não produz sentido.





O saber é algo que impactou o sujeito, uma informação que fez sentido, por isso acaba transcendendo. O saber é apreendido em figuras acadêmicas, práticas e relacionais. Por fim, o conhecimento é algo subjetivo, pois diz respeito ao próprio sujeito e sua relação com aquele saber.

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

É essencial analisar como os diretores compreendem o seu cotidiano no que se refere à informação, conhecimento e saber (Charlot, 2000), principalmente, em relação ao entendimento do que é participação, práticas escolares democráticas, gestão democrática, diálogo, colegiados da escola etc. A relação que esse sujeito estabelece com o mundo, com os outros e consigo mesmo possibilita modificar e constituir saberes, por meio de sentidos e significados atribuídos.

Ao observar o cotidiano da escola, muitas vezes, percebe-se a ausência de sentido, o que tem tumultuado a convivência em seus espaços. Segundo Charlot (2000), algo que não faz sentido, não tem RcS, pois o sujeito é a própria relação com o saber.

Geralmente, quando não há discernimento sobre o que fazer em uma situação nova ou desafiadora, o caminho mais fácil é imitar alguém ou algo que já existe. Por isso, têm-se tantas escolas aceitando e imitando padrões estabelecidos, mas o problema é que **imitar, muitas vezes, não faz sentido**, e a escola vive situações que padroniza sem perceber exatamente o que está fazendo. Esta falta de sentido fortalece um contínuo de relações sem sentido e a complexidade é tamanha que as escolas ficam estagnadas com profissionais sem motivação realimentando esse ciclo, isto é, ficam desestimulados para resolver seus desafios e sentem angústia de estar na escola.

Lefebvre (2006) em suas análises sobre a produção do espaço entende que o ser humano está o tempo todo em um **vivido** cotidiano, e esse **vivido** acaba por absorver, muitas vezes, o **percebido**, pois não se tem uma reflexão sobre esse vivido. A falta de entendimento sobre o vivido tem como consequência um **concebido**, um encaminhamento de escolhas ruins para encontros. Será que os profissionais da educação têm a percepção de todo o vivido da escola?

Ao refletir-se sobre o **vivido**, o **percebido** torna-se uma prática que auxilia os educadores a se conhecerem melhor, e de como podem aprender e resolver situações novas. Isso é fundamental, pois o “percebido” remete o sujeito a várias reflexões sobre o que faz sentido em sua vida, ou na escola etc.

Quando o diretor tem a percepção de quem ele é, e de como está enfrentando as questões que permeiam a escola, passa do percebido para o **concebido**, que é a possibilidade de fazer escolhas preferíveis.

Para isso, essa reflexão teria que começar com uma indagação: **Quais são os saberes e os não saberes na minha concepção humana?**

Quando alguém sabe sobre um assunto, costuma facilmente expressar esse saber por meio da fala, ou da escrita, mas, ao contrário, quando não se sabe sobre algo, evita-se falar sobre. Em geral, as pessoas ignoram o que não sabem, perdendo um potencial incrível, pois além de oportunizar novas perspectivas, é um passo importante para a humildade.

O pressuposto da Formação em Mentoria de Diretores é que todos aprendem, de maneiras diferentes, mas aprendem, por isso a RcS é importante. Nesse sentido, concepções preconceituosas de que um sujeito sabe mais que o outro não são aceitas, um sujeito sempre é capaz. Além disso, alerta-se o diretor ou os líderes da escola para não compartilharem e decidirem sobre assuntos da escola apenas com pessoas que pensam igual ou similar a eles, um erro comum de acontecer, mas perigoso para o coletivo.

Parte-se do princípio de que todo mundo aprende, inclusive os sujeitos que são **invisíveis** (minorias) na escola. O vivido da escola não permite a reflexão sobre o percebido e o concebido (as escolhas), e este acaba segregando alguns sujeitos invisíveis e seus saberes.

A Formação em Mentoria de Diretores Escolares dá ênfase aos *processos formativos*, decorrentes de embasamentos **teóricos, práticos e relacionais** que abarcam: gestão democrática, respeito à diversidade de pessoas e ações, apreciação de aspectos organizacionais da escola, valorização do desejo e do sentido atribuído à vida e de como se pode compreender os desafios, etc.

Traz-se aqui a perspectiva teórica da RcS como uma possibilidade de estabelecer uma nova forma de compreender o momento atual, ao que tem acontecido, as crescentes demandas que vêm sendo impostas à educação e ao diretor da escola pública. Esse profissional precisa iniciar sua reflexão sobre a função da escola contemporânea, admitindo *o que não sabe*. Para isso, precisa utilizar de sensibilidade e humildade para identificar e resolver os novos desafios da escola, preferencialmente, de forma coletiva.

Solucionar os desafios dispense de grande responsabilidade para todos, mas, em especial, para o diretor que responde juridicamente pela escola. Nesse sentido, ao obter um olhar mais pontual para as demandas formativas de diretores, verifica-se o quanto há necessidade de potencializar a formação com a RcS, com foco na cultura colaborativa, escuta ativa, etc.

Escutar a comunidade escolar sobre demandas e necessidades da escola, sair do vivido para o percebido, com diálogo e escuta ativa, possibilita que as escolhas (concebido) sejam articuladas com participação de todos, conseqüentemente, isso trará decisões e intervenções com maior potencial para resoluções de problemas e desafios. Ao compartilhar, na mentoria, os diretores conseguem refletir sobre o vivido, percebem que há divergências que precisam ser percebidas, por isso torna-se mais fácil estruturar escolhas e viabilizar soluções, o que acaba por fortificar as relações com a comunidade escolar e externa.

O terceiro tópico, “**Escola conectada e a cidadania digital**”, trata de três temáticas importantes a serem discutidas: humanidades digitais; as relações sociais e as novas tecnologias e o Programa Estratégia Nacional de Escolas Conectadas. Tem como objetivos: compreender os procedimentos e informações das técnicas digitais nas humanidades; conhecer a universalização do acesso à internet fomentando o uso pedagógico de tecnologia digital na Educação Básica, por meio do Programa Estratégia Nacional de Escolas Conectadas; refletir sobre a vida dos sujeitos em uma sociedade informatizada, com uso constante de redes sociais digitais, e as consequências para a escola, no que tange às interações, comunicações e constituições de laços sociais.

Já foi dito que a Formação em Mentoria de Diretores Escolares apoia-se em referencial teórico como o da cultura colaborativa, escuta ativa, e a Relação com o Saber (RcS) (Charlot, 2000), pois o aprender possui uma abrangência maior, com múltiplas formas de possibilidades.

Ao refletir-se sobre essa complexidade do aprender, tem-se muito explícito que a sociedade assim como a escola vivenciam os desafios da cultura digital, por isso, uma escola informatizada possui meios para a RcS acontecer de formas diferentes.



Apenas integrar tecnologias digitais na educação, sem criatividade e criticidade, faz de professores e alunos receptores de informações, algo que não se aconselha. A proposta é desenvolver a autonomia e a reflexão sobre informações, com perspectiva de aprendizagem acadêmica, prática e relacional.

Muitas vezes, ao pensar em “conexão”, ou escola conectada, associa-se apenas às tecnologias digitais, mas, a palavra “conexão”, segundo o dicionário, significa o “ato ou efeito de conectar, de ligar ou de unir” (Dicio, 2024). Assim, em um contexto escolar, a perspectiva da conexão precisa estar articulada com as práticas pedagógicas e a função social da escola.

O uso das tecnologias digitais voltado para o campo educacional, ou o campo das ciências humanas, surge com trabalhos de Busa e sua equipe (Stagnaro, 2017) em colaboração com a *International Business Machines Corporation* (usando a marca IBM)<sup>11</sup>. Sem a IBM, por exemplo, seria humanamente inviável resgatar trabalhos e materiais antigos que retratam a história da Educação. Assim, outros estudiosos começaram a usar computadores para automatizar tarefas como busca, contagem e classificação de palavras.

As humanidades digitais utilizam métodos digitais para auxiliar nas respostas de problemas de investigação e/ou gerar novas questões, desmistificar paradigmas teóricos e trazer pioneirismo em novas abordagens, com o objetivo de utilizar a tecnologia para integrar conhecimentos em rede e multimodais, de forma sistemática.

Hoje é comum ter pesquisadores das humanidades aplicando métodos computacionais emergentes para transformar e otimizar seus estudos (Feeney; Ross, 1994), assim como a cultura digital e a intermodalidade em trabalhos que articulam inovação e criatividade com a arte (McPherson, 2016), o que possibilita diversas perspectivas e novos horizontes para os currículos escolares.

---

<sup>11</sup> A *International Business Machines Corporation* (IBM) é uma empresa multinacional americana de tecnologia com sede em Nova York e presente em mais de 175 países, que se especializou na criação de *hardware*, *middleware* e *software* de computador. A IBM se tornou a maior organização de pesquisa industrial, no ramo da tecnologia, do mundo. Fonte: IBM. Arvind Krishna – Chief Executive Officer. Retrieved, 2022. Disponível em: [www.ibm.com](http://www.ibm.com). Acesso em: 5 jun. 2024.

Na década de 1990, os pesquisadores começaram a acessar bancos de dados e de edição hipertextual – um texto que se agrega a outros conjuntos de informação –, e isso permite a criação de grandes arquivos digitais de texto e imagem em centros de computação de humanidades nos EUA. Um marco desta evolução foi o *World Wide Web* (www), em 1989, que possibilitou o acesso fácil e rápido de arquivos de uma dada rede de dados, e com a natureza multimídia da internet, aumentando a oportunidade de pesquisar além de textos digitais, outros componentes, como: design, áudio, vídeo, etc.

Esse marco do uso de sistemas computacionais nas humanidades ficou conhecido como “virada computacional” (Berry, 2011). E a área das Humanas fez uso não somente de procedimento de digitalização de conteúdos, informações e dados, mas de um método de estudo, com utilização de tecnologia digital (Fitzpatrick, 2011).

### **As relações sociais e as novas tecnologias**



Refletir sobre as relações sociais é fundamental, pois a experiência humana ao longo da história vem se estruturando com diferentes identidades e dinâmicas culturais. Nas últimas décadas, com a inserção das tecnologias, essas mudanças tornaram-se mais significativas, pois houve alteração na forma como as pessoas interagem entre si, como se comunicam e como constroem laços sociais.

Esse tema é algo muito sério e precisa ser discutido em conjunto entre os diretores, na mentoria, mas, também, entre os educadores na escola.

O surgimento de tecnologias de comunicação digital, como *smartphones* e redes sociais, revolucionou a maneira como as pessoas interagem, visto que a comunicação instantânea transcendeu barreiras geográficas, proporcionando conexões em tempo real entre sujeitos distantes.

Essa instantaneidade também levanta questões sobre a qualidade das interações, pois a comunicação *on-line* pode, por vezes, carecer da riqueza emocional presente nas interações face a face.

A ascensão das redes sociais trouxe consigo a criação de identidades virtuais. As pessoas, muitas vezes, apresentam versões idealizadas de si mesmas *on-line*, constroem narrativas que podem diferir significativamente de suas vidas *off-line*. Esse fenômeno levanta questões sobre autenticidade e a natureza fluida da identidade na era digital, em que a linha entre a realidade e a representação virtual torna-se tênue.



As novas tecnologias facilitaram o compartilhamento de experiências e a participação cultural em uma escala sem precedentes. Plataformas como *YouTube*, *Instagram* e *TikTok* deram voz a uma

multiplicidade de perspectivas, e permite que as pessoas compartilhem suas histórias e criem comunidades em torno de interesses comuns.

No entanto, essa democratização da produção de conteúdo também apresenta desafios relacionados à veracidade e à responsabilidade no ambiente digital.

A constante exposição às redes sociais e a pressão por manter uma presença *on-line* positiva podem contribuir para problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão. A busca por validação social por meio de *likes* e comentários pode criar um ambiente de competição constante, afetando negativamente a

autoestima e a saúde emocional. Uma temática que precisa ser refletida em parceria com os familiares dos estudantes.

A coleta massiva de dados nas plataformas digitais levanta questões éticas e de privacidade. O uso indiscriminado dessas informações pode resultar em manipulação de comportamento, vigilância invasiva e violações dos direitos individuais. A necessidade de regulamentações eficazes torna-se evidente para proteger a integridade das relações sociais e salvaguardar a privacidade dos usuários.

As relações sociais e as novas tecnologias estão intrinsecamente entrelaçadas na sociedade contemporânea. Entende-se que, embora as tecnologias digitais tenham proporcionado oportunidades extraordinárias de conexão e expressão, também apresentam desafios complexos que exigem reflexão crítica e abordagens éticas. O equilíbrio entre o avanço tecnológico e a preservação das relações sociais autênticas é crucial para moldar um futuro em que a tecnologia complementa, em vez de substituir, a essência humana na construção de laços sociais significativos.

## **As relações na escola e as novas tecnologias**

A escola é um espaço importante na formação social e intelectual dos sujeitos, e as relações sociais desempenham um papel crucial nesse contexto. Nos últimos anos, as novas tecnologias têm transformado significativamente a dinâmica social dentro das instituições educacionais, impactando desde as interações entre os alunos até a relação professor-aluno.

Na sua estrutura, a escola pouco se diferencia de uma instituição escolar do início do século passado, mas os estudantes não são os mesmos e nem aprendem da mesma maneira que os alunos do século anterior. Uma preocupação que desafia os educadores do século XXI, visto que a introdução de dispositivos digitais, como *laptops* e *tablets*, em ambientes educacionais, alterou



a forma como os alunos interagem entre si. Ferramentas interativas e plataformas de aprendizado *on-line* proporcionam oportunidades para colaboração, discussão e compartilhamento de conhecimento. Pode-se afirmar que existem resultados bons, mas, para os educadores, em geral, é fundamental averiguar o quanto essas interações virtuais impactam a construção de relações sociais mais profundas e significativas.

As redes sociais, sobretudo, tornaram-se uma extensão virtual das interações sociais na escola, por isso alunos, frequentemente, mantêm conexões *on-line*, compartilham experiências e participam de grupos temáticos relacionados aos seus interesses. A exposição constante às redes sociais na escola também pode dar origem a problemas como *bullying* virtual e a pressão por aceitação social, afetando o ambiente escolar.

A presença de tecnologias na sala de aula não apenas influencia as interações entre os alunos, mas também modifica a dinâmica entre professores e alunos. Plataformas *on-line*, *e-learning* e métodos de avaliação digital alteraram a maneira como a informação é transmitida e assimilada, desafiando os papéis tradicionais e exigindo uma adaptação nas estratégias de ensino.



A reflexão sobre a inclusão digital e o seu desempenho na formação de relações sociais na escola é algo que deve estar presente nas reuniões entre diretores, na mentoria, e nas escolas. Uma vez que sua utilização intensiva na escola também traz consigo desafios éticos e psicossociais. A exposição precoce a conteúdo *on-line*, a dependência excessiva de dispositivos e a gestão inadequada das interações virtuais podem impactar negativamente o desenvolvimento socioemocional dos alunos, demandando uma abordagem cuidadosa por parte dos educadores.

Outra questão crucial é a disparidade no acesso às novas tecnologias, uma vez que a falta de acesso equitativo a dispositivos e a conectividade pode resultar em marginalização de certos grupos, com o aprofundamento das desigualdades sociais já presentes no ambiente educacional. Em síntese, as novas tecnologias têm um impacto profundo nas relações sociais na escola, redefinindo a forma como os alunos interagem e aprendem. Assim, para garantir que essas mudanças sejam enriquecedoras e inclusivas, é essencial considerar as implicações éticas, abordar desigualdades de acesso e promover estratégias que equilibrem o uso das tecnologias com a promoção de relações sociais saudáveis e enriquecedoras no ambiente educacional.

O diálogo contínuo entre educadores, alunos e familiares é fundamental para estabelecer um ambiente escolar que integre de maneira positiva as novas tecnologias às relações sociais essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

## **O uso de ferramentas digitais na escola educativa em rede**

Ao refletir sobre humanidades digitais, tem-se em mente que existem infinitas possibilidades de usos e ferramentas digitais, tanto em pequenos dispositivos móveis como em complexos laboratórios específicos de realidade virtual.

Podemos entender as ferramentas digitais como ambientes físicos ou não para “criar, publicar e trabalhar em grupos, ou não, de modo digital, incluindo desde equipamentos, pessoas, institutos, *softwares* e ciberespaço” (Gardiner; Musto, 2015). Assim, há ferramentas complexas que exigem linguagens de uso próprio, outras menos complexas que visam o livre acesso, além de serviços gratuitos e pagos.

Ferramentas derivam do latim *ferramentum* que é qualquer instrumento usado para realização de um trabalho, por isso essas ferramentas digitais são aparelhos tecnológicos utilizados para

realizar determinada ação necessária, ou seja, são os recursos digitais que permitem – com o auxílio das tecnologias – obter uma melhor comunicação e a criação em rede por meio do acesso à informação, de modo individual e coletivamente.

No campo educacional, as ferramentas digitais podem ser consideradas materiais de apoio e recursos complementares para o processo de ensino e de aprendizagem, pois contribuem com um maior repertório e possibilidades de atividades, conteúdos e interações, em vista de uma escola educativa em rede.

A escola educativa em rede, segundo Lima (2015), traz uma estrutura diferenciada, pois destina-se a promover o envolvimento e a aprendizagem para além do ambiente local.

Isto significa que os sujeitos podem interagir sem constrangimentos, barreiras culturais, ou contextos habituais, com papéis preestabelecidos (Lieberman, 1996).



A proposta é de obter um espaço educacional significativo, com função educativa, pois estando conectada em rede, interliga pessoas, vivências, passado e futuro.

Em tempos atuais, na educação, mais especificamente, em 2023, no Brasil, a educação digital foi adicionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), instituindo que as escolas de ensino básico oferecessem educação digital aos alunos, definindo uma

Política Nacional de Educação Digital (PNED), estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira

a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis (Brasil, 2023).

Antes da LDBEN, segundo Valente (1997), mais especificamente em 1975, foi produzido o documento "Introdução de Computadores no Ensino do 2º Grau", financiado pelo Programa de Reformulação do Ensino (PREMEN) em parceria com o Ministério da Educação, o que colaborou para que houvesse a visita de Seymour Papert e de Marvin Minsky, pesquisadores do Instituto de Tecnologia de Massachussets (M.I.T), no Brasil.

Como resultado desta parceria, obteve-se uma linguagem de programação chamada Logo, o que oportunizou uma metodologia de ensino no computador para explorar aspectos do processo de aprendizagem (Papert, 2008).

Mais tarde, em 1981, com o 1º Seminário Nacional de Informática em Educação, realizado na Universidade de Brasília e, em 1982, com o 2º Seminário Nacional de Informática em Educação, realizado na Universidade Federal da Bahia, é que se estabeleceu e implementou o programa de informática na educação brasileira que originou o EDUCOM.

Esse programa objetivou capacitar sujeitos para o uso da linguagem audiovisual em sala de aula, com um olhar crítico à produção midiática, e abordagem diferente ao uso do computador na educação (Moraes, 1997).

A ideia era que o computador se tornasse uma ferramenta intrínseca para a aprendizagem e não apenas um instrumento para ensinar, visto que a exploração, pesquisa e descobertas dos alunos possibilitariam um percurso próprio de aprendizagem.

A partir do EDUCOM, o Ministério da Educação (MEC), em 1986, cria o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º grau, o Projeto FORMAR, uma formação para professores com foco em implementar Centros de Informática na Educação (CIED) vinculados às Secretarias Estaduais de Educação, Escolas Técnicas Federais e Ensino Superior.

Em razão dos avanços do setor da tecnologia e da importância do computador na vida socioeconômica, em 1989, o MEC cria o Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFE), por meio da Portaria nº 549/89, e institui algumas mudanças para capacitar as escolas na área digital.

Quase dez anos depois, em 1997, o MEC inicia um novo Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), por meio da Portaria nº 522, com a finalidade de implantar uma política que culminasse na informatização tecnológica nas escolas da rede pública de ensino de todo o país. A meta era implementar centros de pesquisa e capacitação para informatizar a educação, com objetivo de introduzir o computador nas escolas (Quartiero, 2007).

É importante salientar que houve diversos programas e iniciativas governamentais e privados para promover a implantação de novas tecnologias nas escolas e vislumbrar esse histórico permite fortalecer a perspectiva de utilizar as tecnologias como aliadas no processo de ensino e de aprendizagem. Algo desafiante, pois, por vezes, os educadores, em geral, sempre apresentam certa relutância em inserir tecnologias digitais como metodologia, ou mesmo como currículo no sistema educacional, sem esquecer que essa resistência é fruto da ausência de formação para os profissionais da educação ou mesmo disposição de equipamentos (computadores) ou internet para efetivar tais práticas.

Durante a crise pandêmica de COVID-19, que teve início em 2020, estas dificuldades de uso de equipamentos e acesso à internet ficaram em evidência, principalmente em razão da necessidade de utilizar o ensino remoto emergencial, instituído pelo Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020. Após o cenário pandêmico ficou notório a necessidade de a escola estar conectada, por isso o MEC, em 2023, estabeleceu a Lei nº 14.533, com a criação do Programa de Inovação Educação Conectada.

## Estratégia Nacional de Escolas Conectadas



O Programa **Estratégia Nacional de Escolas Conectadas** do Ministério da Educação é uma meta do governo federal, em auxiliar os sistemas de ensino, com direcionamento e garantia de conectividade para fins pedagógicos em todas as escolas públicas de educação básica do Brasil e o adesão à aquisição e melhoria dos dispositivos e equipamentos das escolas. A Estratégia Nacional tem como objetivo:

- (1) Definir, com base em parâmetros de referência, qual é a conectividade adequada para as escolas, de modo a assegurar o uso pedagógico da tecnologia em sala de aula; e
- (2) Coordenar todos os recursos e atores do governo federal envolvidos no tema, garantindo a prioridade de conectar todas as escolas públicas da educação básica do Brasil até 2026 (BRASIL, 2024)

A conectividade com fins pedagógicos permite: a realização de atividades pedagógicas e administrativas on-line; o uso de recursos educacionais e de gestão; o acesso a áudios, vídeos, jogos etc. com intencionalidade didática; e a conexão no ambiente escolar, entre salas de aula, bibliotecas, laboratórios, salas de professores, áreas comuns e setores administrativos etc.

A Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, faz-se necessária na sociedade atual, pois utilizamos cada vez mais a tecnologia. Essa realidade impõe um desafio de democratização das relações sociais com vistas a cidadania e a inclusão digital.

As políticas educacionais precisam colaborar na suplantação desse desafio, com compromisso e garantia de que todos os estudantes tenham acesso às diferentes formas de tecnologia, com um processo formativo que desenvolva o uso consciente, autônomo e social; além de promover os processos de

gestão dos sistemas de ensino e das escolas em práticas que permitam um ensino e aprendizagem com qualidade, por meio de um uso cada vez mais consistente e contextualizado de tecnologias digitais.

Considerando as profundas desigualdades existentes na sociedade brasileira, as políticas do governo federal devem estar ancoradas em um regime de colaboração que permita a coordenação de esforços dos municípios, dos estados e do Distrito Federal, bem como a assistência técnica e financeira da União.

Também se requer uma visão sistêmica que combine o investimento consistente na infraestrutura das escolas e uma estratégia permanente de estímulo e fortalecimento da transformação digital na gestão pública de educação e nas práticas pedagógicas. É por isso que o governo federal desenhou a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas.

Pela imensidão do país, e pela distinta realidade de cada região, algumas metas do programa se tornam um grande desafio, como a capacitação em longas proporções de profissionais da educação, oferecer conteúdo digital que contemple às particularidades das escolas, investir em equipamentos físicos para a conexão e apoiar técnica e financeiramente as redes de ensino a fim de contribuir com novos conteúdos educacionais e proporcionar contato com as novas tecnologias educacionais.

Enfim, adultos, jovens, adolescentes e crianças recebem transmissão, produzem informações em redes que se atualizam a cada dia. É fato que a mentalidade e a forma de transmitir conhecimento mudaram muito em função dessas tecnologias digitais, assim, cabe à escola, em especial, ao diretor, analisar este processo e compreender as afinidades que existem, ou não, dessas gerações com a cultura digital.

Existem diversas gerações envolvidas neste contexto, pois alguns sujeitos já nasceram inseridos na era digital e possuem mais afinidade e intuição com as tecnologias. No entanto, o maior desafio está entre os educadores, em geral, visto que uma grande

maioria não está tão familiarizada com essa perspectiva e, por isso, possui certa resistência em utilizar as tecnologias em sala de aula.

Em razão da pouca concentração dos estudantes com aulas expositivas, ou com o ensino tradicional, a tendência é que cada vez mais este tipo de aula – em que o professor é o transmissor de conhecimentos – acabe, ou mesmo diminua o tempo dessas exposições orais.

Nesse sentido, a perspectiva da cultura colaborativa e escuta ativa, e o aprender acadêmico, prático e relacional com o passo a passo, em conjunto, torna-se essencial para este processo de adaptação de gerações.





## 4

### Relações intra e interpessoais: Comunicações no ambiente escolar

Como já foi dito em capítulos anteriores, a comunicação é um elemento transversal e fundamental para qualquer ação educativa, pois se bem utilizado, proporciona laços de confiança, mas, de outro modo, gera conflitos e até violências.

Segundo Chripino (2007), os conflitos emergem das dificuldades de comunicação, de assertividade e de condições para estabelecer o diálogo.

Por isso, a forma como se conduz um diálogo pode ser um grande diferencial, principalmente, ao praticar a escuta ativa e a cultura colaborativa, tem-se uma perspectiva de aprimorar as relações humanas que, por vezes, estão cada vez mais complexas.



Sabe-se que situações conflitantes fazem parte do cotidiano escolar, por isso ocorrem inúmeros e diferentes conflitos. Um diretor de escola enfrenta, basicamente, o tempo todo conversas difíceis, comunicações violentas, situações que implicam negociações com diversos sujeitos: equipe gestora, professores, funcionários, alunos, ou seus familiares.

Esses encontros acontecem pelos mais variados motivos, como: agressões, brigas, disputas, *bullying*, reclamações (de todos os tipos), entre tantos outros.

Azevedo (2013) compreende o conflito como divergência entre duas pessoas em razão de interesses ou objetivos individuais que são incompatíveis. As experiências de conflito são de várias ordens e acontecem na infância, adolescência etc., podendo ser de natureza intrapessoal (fazer ou não fazer) ou interpessoal (brigas, desentendimentos, guerras etc.).

Estar na função de diretor de escola não é fácil, pois é obrigado a escutar e falar com as pessoas que o rodeia de forma assertiva e cuidadosa; por isso, na sala de aprendizagem 1, tem-se a preocupação de que esse profissional esteja constantemente aprimorando o diálogo democrático por meio da escuta ativa.

São vários os elementos internos e externos que acontecem no ambiente escolar, como: divergências de ideias, falta de atenção, ignorar algo que foi dito etc. E, os fatores externos estão relacionados com ruídos; disponibilidade de tempo; interrupções etc.

Uma situação de conflito surge de diferentes perspectivas e, apesar de ter uma conotação ruim, pode caracterizar-se como uma alternativa para novos conhecimentos e ideias. Isso porque, as pessoas entram em conflito quando possuem divergência de pensamentos, o que pode ser bom, uma vez que, na escola, alguns conflitos implicam o início de mudanças ou oportunidades de relacionamentos colaborativos.

Refletir sobre essas questões faz parte do quarto tópico deste livro **“Relações intra e interpessoais: comunicações no ambiente escolar”**, em que quatro temáticas são discutidas: conversas difíceis; mediação e conflitos; relações intra e interpessoais na escola; e comunicação não violenta.

Essas discussões têm como objetivo: compreender a perspectiva de uma mediação em situação de conflito escolar; refletir sobre as relações intra e interpessoais na escola; definir o que são conversas difíceis e evidenciar alguns recursos e técnicas; e, conceituar a comunicação violenta e suas técnicas.

## Negociação de Harvard ou Método de Harvard

Em uma situação de conflito, existem várias técnicas que podem ser utilizadas pelos profissionais da educação que auxiliam as conversas difíceis.

Uma delas se chama Negociação de Harvard ou Método de Harvard. Esta técnica foi criada em 1981, na

Faculdade de Direito de Harvard e traz ferramentas importantes para um diretor de escola – e para qualquer profissional – comunicar-se com mais empatia, efetividade e assertividade.

Para iniciá-la, é preciso buscar sempre uma posição de aprendizado quando se está dialogando, contrapondo-se à posição de emissário de mensagens.

A posição de aprendizado pressupõe abertura e curiosidade para efetivamente escutar o que o outro tem a dizer. Ao contrário, o emissário de mensagens visa apenas emitir mensagens ao outro, já que acredita possuir “os fatos” e “a verdade”. Pensa, assim, que o outro está lá apenas para receber suas mensagens, e não para realmente ser escutado.

Em uma conversa difícil, há, na realidade, três diálogos: o “**diálogo do que aconteceu?**”, o “**diálogo dos sentimentos**” e o “**diálogo da identidade**” (Stone; Patton; Heen, 2011). Logo, um diálogo não se trata somente das mensagens ali trocadas, mas de muito que não está sendo dito.

Assim, o primeiro dos três diálogos – “**o que aconteceu?**” – ocorre tanto interna quanto externamente, pois diz respeito a discordâncias com relação ao que aconteceu e ao que deveria ter acontecido. Gira em torno de algumas perguntas, tais como: “Quem disse o quê? Quem está certo? Quem está errado? De quem é a culpa?”.



Em uma conversa difícil, as pessoas tendem a ter a convicção de que estão certas, e de que o outro está errado ou é culpado pelo ocorrido. Da mesma forma, a parte contrária pensa que está correta e que tem “a razão” e “os fatos”. Cada qual considera, portanto, ter “a verdade”.

Para Stone, Patton e Heen (2011), esse é o primeiro diálogo de uma conversa difícil, o mais superficial deles. Na maior parte das vezes, não se consegue compreender os conflitos de forma muito profunda, e a consequência é a paralisação das ações.

Se um diretor de escola não compreende que existem interpretações diferentes para um mesmo acontecimento dentro da escola, não conseguirá lidar com a situação da melhor forma possível, pois fica estagnado nela, sem encontrar soluções possíveis, sem conversar e sem trocar com outras pessoas.

O **diálogo dos sentimentos** diz respeito ao que se sente naquele determinado momento. Muitas vezes, a opção de não se comunicar, ou observar com profundidade os sentimentos a fim de compreendê-los, provoca conversas difíceis, visto que esses sentimentos fazem parte de toda a comunicação ou relação que é estabelecida entre sujeitos. Nesse sentido, pergunta-se: será que os sentimentos arrolados em conflitos são válidos? Será que são aceitáveis? Ou é mais fácil não os expor ou guardá-los?

No dia a dia do diretor, o desafio ainda é maior, pois, *a priori*, o comum é resolver as questões de forma racional, sem tentar compreender o cerne do problema. Contudo, é preciso aprender a lidar com os sentimentos para que haja maior probabilidade de acordos e de entendimentos. Ao expor os sentimentos, tem-se uma melhor relação com o outro, visto que a base de uma relação interpessoal está vinculada a esses sentimentos, pois os relacionamentos de trabalho não são apenas racionais.

No **diálogo da identidade**, o conflito acontece internamente, pois o desafio está na própria identidade, na forma como a pessoa se vê, se identifica. As reflexões sobre: “Será que sou competente ou incompetente? Será que sou uma pessoa boa ou má? Digna de amor ou não? Como um conflito afeta a minha

autoimagem, meu amor-próprio e o sentido de quem sou no mundo?” (Luiz, 2020, p. 159).

O diálogo pode, muitas vezes, fazer com que uma pessoa perca o equilíbrio, deixando-a ansiosa, em razão da perda de sua identidade, fazendo com que sua autoimagem fique abalada. Em oposição a isso, o sujeito consegue compreender sua identidade e transformar em força a sua ansiedade.

Além dos três diálogos, existe a **suposição da verdade**. Como já dito, uma conversa difícil reside no fato de os envolvidos se julgarem “certos” em uma situação, mas, na verdade, “[...] a questão não reside no fato de ter ou não ter razão, mas sim nas percepções, interpretações e valores de ambos os lados” (Luiz, 2022, p. 84).

No diálogo de “**o que aconteceu?**”, o afastamento da suposição da verdade abre caminhos possíveis para outras perspectivas, sem precisar buscar quem está certo ou errado e, sim, o oposto, focar em quais são as percepções, as interpretações e os valores de cada um, na conversa.

Outro ponto importante ao tratar de conversas difíceis é a **invenção da intenção**, em que a pessoa acredita conhecer as intenções dos outros, os motivos pelos quais agem de determinada maneira, quando, na realidade, nem sempre o fazem, visto que essas pressuposições se dão pela observação de certos comportamentos. Assim, o sujeito age com propósito diverso, muitas vezes sem a intenção de magoar ou de atingir outras pessoas, mas, em razão da invenção da intenção, vários conflitos ocorrem e se intensificam. Dessa forma, só é possível saber as intenções de alguém, quando se pergunta ou se escuta a outra pessoa.

Um diretor escolar que não consegue estabelecer um diálogo com sua equipe, pode estar imaginando problemas ou intenções de alguém de forma negativa, sem que isso esteja acontecendo. Por exemplo, um professor falta bastante ao trabalho, e o diretor pode induzir que existe falta de empenho e/ou

responsabilidade da parte do docente, quando, muitas vezes, pode se tratar de um problema psiquiátrico ou de saúde.

Além disso, os diálogos difíceis possuem uma **estrutura da culpa**, pois, quando existem conflitos, facilmente se procura um culpado e, de preferência, sempre o outro e nunca o próprio sujeito. Essa visão traz discordância, contestação e pouco aprendizado. Contrariamente, quando se propõe uma conversa difícil de forma imparcial, nota-se que isso contribui para distintas percepções e transformações. Isto ocorre em razão do abandono da culpa, pois dessa maneira é possível investigar os motivos pelos quais a situação gerou conflito, evitando-o.

É possível compreender que uma mesma história tem dois lados, mas a maioria das pessoas não acredita verdadeiramente nisso, culpando sempre o outro. Isso, geralmente, acontece por causa da suposição de que o outro tenha causado o problema e este ganha adjetivos como egoísta, irracional, louco etc.

#### **SUPOSIÇÃO DA VERDADE:**

Troque a ideia de “verdade” e de “estar certo” para tentar compreender as percepções e valores de ambos os lados.

#### **INVENÇÃO DA INTENÇÃO:**

Diferencie intenção de impacto.

#### **ESTRUTURA DA CULPA:**

Achamos que o problema é o outro.

Quando isso ocorre, o diálogo acaba, as pessoas não querem mais se ouvir, e a solução fica impossível. Nesses casos, o que é preciso fazer é, primeiramente, **ouvir o outro**. Uma vez que o sujeito se sente ouvido, relaxa e começa, também, a ouvir.

É preciso tomar cuidado para não acreditar que a versão dada por uma pessoa é a única coerente, pois os choques de ideias entre sujeitos ocorrem em razão de suas **histórias diferentes**.

Pode-se refletir sobre as histórias e as suas construções, de acordo com 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 um desses passos, existe a possibilidade de distintas histórias se chocarem e, tornarem-se conversas difíceis. A probabilidade é que se negociem as conclusões, mas o principal é deixado de lado: as formas de ver e interpretar o mundo de cada um. Nesse contexto, as informações e possibilidades são enormes, e seria impossível relatar e compreender todos os acontecimentos, fatos e sentimentos envolvidos, por isso, muitas vezes, a comunicação falha.

Em uma conversa difícil, cada sujeito considera saber sobre os fatos, quando na realidade, ele tem informações daquilo que prestou mais atenção. E, é normal que haja tal confusão, uma vez que estão constituídas, dentro do ser de cada um, experiências passadas, interpretações e regras de como se deve fazer as coisas. Uma estratégia que ajuda em muitos casos é comunicar ao outro quais regras está seguindo, incentivando-o a fazer o mesmo.

Baseado em Luiz (2021), segue um resumo para enfrentar uma conversa difícil com alguém<sup>12</sup>:

---

<sup>12</sup> Os cinco passos foram escritos baseados no livro: LUIZ, M. C. (Org.). **Mentoria de diretores escolares**: formação e contextos educacionais no Brasil. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.



**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 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: o 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. Conversar 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).



Quando se busca aceitar ambas as histórias, adotando-se a **POSTURA “E”**, em oposição à **POSTURA “OU”** (em que vige a ideia de que só a minha história *ou* a do outro é a correta), é provável que se compreenda a posição do outro, com o pressuposto de que ambas as histórias são coerentes.

A postura “e” indica a suposição de que o mundo é complexo. Dessa forma, pode-se manter firmemente a própria posição e os próprios sentimentos, sem ter de desmerecer a posição 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 deixar de buscar culpados, aparece a oportunidade de delinear o sistema de contribuição. Em todos os conflitos existe esse sistema, o que significa que todos os envolvidos contribuíram de alguma forma para a situação, mesmo que tenha sido minimamente. Então, a ideia não é buscar culpados, mas sim verificar como cada um contribuiu para o problema existir e perdurar no tempo.

Conforme Luiz (2021), apresenta-se algumas sugestões:

1. Inicie falando de sua própria contribuição, pois isso evita que o outro se torne defensivo.
2. Ajude o outro a compreender exatamente qual foi a contribuição dele, sendo específico com relação a suas observações e raciocínios.
3. Explique ao outro como aquilo poderia ser feito de outra maneira, para que não ocorra novamente no futuro (Luiz, 2021, p. 164).

Torna-se um diferencial importante quando a escola ou a Secretaria de Educação reflete sobre as conversas difíceis, tendo em vista que muitos conflitos dentro e fora dos espaços escolares ocorrem por ausência de comunicação assertiva. Uma forma interessante que permite refletir sobre como está a comunicação, ou mesmo uma maneira de iniciar um diálogo acolhedor e assertivo entre os diretores, é a proposta da técnica dos ciclos das estações.

## **Ciclo das estações e os desafios**

A proposta desta técnica, já apresentada na Formação em Mentoria de Diretores Escolares (Luiz, 2022), requer uma perspectiva formativa de autoconhecimento do educador, com socialização de sentimentos, sem ter conotações de punição ou julgamentos.

O ciclo das estações (outono, inverno, primavera e verão) deve priorizar a reflexão sobre os desafios da escola ou Secretaria, com proposições a partir das estações do ano; mesmo sabendo que as estações não ocorrem de forma simultânea em todo o mundo, já que são determinadas, em cada localidade, pela dinâmica de rotação e translação do planeta.

É o caso do Brasil, por exemplo, em que as quatro estações nem sempre são apreciadas ou vivenciadas pela população de alguns estados em razão do clima em determinadas localidades.

Apesar disso, a intenção é utilizar-se desta metáfora da natureza (ciclo de estações) para repensar as questões que são emergenciais no momento vivido, utilizando a perspectiva de que os acontecimentos são ciclos e mudam o tempo todo.

O ciclo das estações possibilita uma reflexão individual e um mapeamento inicial dos desafios da escola.



Em cada uma das questões o educador é motivado a pensar a sua vida pessoal e profissional, um autoconhecimento que pode ajudá-lo a expressar sentimentos e pedidos, mas, também, identificar desafios. Pensar no ciclo das estações é olhar para a natureza e perceber os períodos em que se deve plantar, regar e colher.

Na oportunidade de enumerar os desafios da escola, o diretor pode utilizar a nuvem de palavras, com agrupamento e síntese dos principais problemas para, posteriormente, encontrar soluções.

Esta técnica ajuda o educador a vislumbrar mudanças – mesmo que ele esteja enfrentando situações difíceis –, pois percebe a possibilidade cíclica da natureza e enxerga a viabilidade de sair de uma estação para outra. O ser humano não é igual sempre, somos cíclicos e a reflexão sobre onde eu estou e onde quero chegar, ajuda o sujeito a definir metas e sair do lugar de estagnação.

## Comunicação Não Violenta (CNV)

É A técnica criada por Marshall Rosenberg, Comunicação Não Violenta (CNV), é uma ótima ferramenta para lidar com sentimentos. Está embasada em dois pilares: o da empatia e da autoempatia. O primeiro diz respeito à ideia de compreender os sentimentos e necessidades dos outros e o segundo é sobre compreender os seus próprios sentimentos e necessidades.

Rosenberg (2003) afirma que é necessário observar os próprios sentimentos, nomeá-los e, posteriormente, tentar entender quais necessidades não estão sendo atendidas - isso no caso de o sentimento ser desconfortável (exemplos: tristeza, ansiedade, angústia). O autor acredita que a CNV ajuda na forma como as pessoas se comunicam, pois, as palavras se transformam em respostas conscientes: “[...] somos levados a nos expressar com honestidade e clareza, ao mesmo tempo que damos aos outros uma atenção respeitosa e empática [...]” (Rosenberg, 2003, p. 24).

O referencial que trata a CNV (2003) pode auxiliar diretores de escola que desejam se aprimorar no autoconhecimento e na comunicação, pois possui técnicas para melhorar relacionamentos pessoais e profissionais. A técnica da Comunicação Não Violenta (CNV) ajuda no desenvolvimento do autoconhecimento, uma vez que é relevante comunicar ao outro os próprios sentimentos, pois, muitas vezes, eles são a questão principal numa conversa difícil.

Para maior compreensão do tema, com relação ao diálogo da identidade, o sujeito deve se perguntar o que está em jogo. A ideia é perceber que todos têm conflitos de identidade, e não há quantidade de amor e de realização que possa extinguir 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” (Luiz, 2021, p. 165).

Ao tratar do diálogo da identidade, também se traz luz ao pensamento do tudo ou nada, em que a pessoa se julga completamente competente ou incompetente, sem meio termo. Essa forma de pensar deixa a identidade muito instável, muito sensível a um *feedback*. Nesse sentido, ou se nega a informação, ou se dá importância exagerada.

É interessante começar uma conversa difícil pela terceira história, isto é, aquela que poderia ser contada por um terceiro observador, neutro e imparcial. Dessa forma, é possível convidar o outro para uma investigação conjunta.

Nesse contexto, é significativo ter uma postura de curiosidade com relação ao outro. Para isso, pode-se utilizar uma técnica chamada **paráfrase**, que significa ouvir o que foi dito e checar o entendimento, repetindo o que o outro falou, e perguntando-lhe se foi compreendido corretamente.

Um diretor quando consegue ter um olhar imparcial nas conversas difíceis, ou em situações complicadas na escola, pode utilizar a técnica da paráfrase, pois ao retomar o que foi dito, a chance de esclarecer os mal-entendidos, ou eliminar os ruídos da comunicação é muito maior.

É importante entender que a Comunicação Não Violenta (CNV), de acordo com Rosenberg (2003), possui quatro componentes: **observação**, **sentimentos**, **necessidades** e **pedido**. Esses elementos foram elaborados com a intenção de amenizar as situações de conflitos e, principalmente, de violências.



O primeiro componente, o da **observação**, trata de uma postura que escolho ter, de um olhar diferenciado em uma situação ou sobre alguém de forma imparcial, sem qualquer tipo de julgamento ou avaliação. Ser um observador imparcial é algo muito difícil, principalmente, quando já estão estabelecidas as relações dentro da escola, com preconceitos e discriminação, mas faz-se necessário e é crucial para o entendimento do que está acontecendo.

Às vezes, pré-julgamos estudantes, familiares etc., por acontecimentos que já passaram, ou pior, reproduzimos estigmas de forma hostil. Este descuido com a observação do que está acontecendo, pode gerar mais conflitos e violências.

O componente do **sentimento** busca incluir um vocabulário amplo de sentimentos, pois isso ajuda os sujeitos a se comunicarem com mais eficiência e facilidade. Em geral, tem-se dificuldade de expressar sentimentos, ou de não os compreender, por isso, não é raro haver ausência de sentimentos. É determinante compreender que o diálogo dos sentimentos é poderoso demais para permanecer oculto, por isso vai aparecer de alguma maneira, aos poucos, ou abruptamente.

A escola é um local muito propício para conversas violentas e falta de entendimento em razão dos longos períodos de convívio diário, em um mesmo local. Quando o conectar-se deixa de existir, é comum aparecer a dificuldade de comunicação.

Expressar os sentimentos significa pontuar aquilo que está sentindo no momento do conflito e, geralmente, esse tipo de conexão é tido como demonstração de fraqueza, pois o sujeito se expõe e mostra-se vulnerável. Mas é o contrário, ao declarar os sentimentos, a pessoa demonstra confiança e induz a conversa de forma empática.

A **necessidade** é o componente em que o sujeito aborda o que sente, o que necessita e se comunica, esclarecendo que precisa de algo. Não é raro acontecer conversas de forma negativa, por causa de necessidades não atendidas. Da mesma forma que no componente sentimentos, expor necessidades tem conotação de

fraqueza, e nem sempre é fácil discernir sobre o que são nossas necessidades. Necessidades não atendidas levam os sujeitos a se sentirem culpados ou culpar os outros por situações que não conseguem resolver.

Um diretor de uma comunidade escolar possui um **sentimento** de liderança, pois, querendo ou não, ele é o grande responsável por tudo que ocorre dentro da escola.

Estar na função ou cargo de diretor tem gerado também um **sentimento** de solidão em sua profissão, pois as **necessidades** de acolhimento e de resolução de problemas nem sempre ficam supridas, propiciando a sensação de estar sozinho. Estes sentimentos e necessidades devem ser motivo de reflexão na Mentoria de Diretores, pois é importante compreender o que está ocorrendo para haver mudanças.

Para Rosenberg (2003), quando os sujeitos comunicam-se relatando seus sentimentos e necessidades, sem fazer julgamentos, ou sem buscar quem está certo ou errado, surgem possibilidades e formas de atender às necessidades de todos.

O último componente é o **pedido**, em que o sujeito pede ajuda, isto é, expressa seus pedidos com clareza, de tal forma que o outro consegue se dipor e atender as suas necessidades. Algo que facilita a expressão de pedidos é a linguagem positiva com frases mais específicas, ir direto ao ponto, evitando colocações vagas e abstratas.

Além disso, o pedido não deve ser interpretado como uma exigência, pois quando o outro acredita que seja, acontece a culpa ou o medo da punição caso não o atenda.

Outra perspectiva de técnica da CNV é compartilhar com o outro, a respeito de ideias, como: verdade (histórias diferentes); acusações (intenções e impacto); culpa (contribuição); julgamentos (sentimentos); e o que está errado com você (o que acontece sob a ótica do outro). Ao perceber que um diálogo está difundindo-se para algo destrutivo, é relevante reestruturá-lo com estas proposições.



A melhor forma de ativar a curiosidade é perguntar para aprender. A proposta é deixar a indagação como convite, e não como exigência. Quando o sujeito faz uma pergunta antes de pontuar uma afirmação, a comunicação torna-se significativa, pois a pessoa demonstra interesse, curiosidade em saber mais sobre o que o outro está comunicando. Uma forma de comunicação nesta direção é: “conte-me sobre o modo como você vê as coisas”; ou “relate a respeito do que é mais importante”.

É indispensável compreender que a técnica não prevê que os sujeitos fiquem repetindo as mesmas informações – geralmente, isso não resolve o problema –, mas, ao contrário, quando há diálogo, com escuta ativa, ou existe o parafrasear com comunicação do próprio ponto de vista, as soluções são mais fáceis de aparecerem.

Para auxiliar a comunicação, sugere-se juntar informações e criar opções que satisfaçam os sujeitos que estão se comunicando, isso implica renunciar a posicionamentos rígidos e obter perspectivas para diferentes pontos de vista. Caso isso não ocorra, é valioso buscar alternativas que agrade a maioria, com posicionamentos de consenso, isto é, se dispor a negociar perdas e ganhos e aceitar as consequências.

Segundo Rosenberg (2003), praticar a CNV não é sinônimo de ser “bonzinho” ou de aceitar tudo que lhe é imposto, na verdade, a finalidade da CNV não é impor ideias ou alterar o comportamentos de pessoas durante a comunicação, mas de criar relacionamentos baseados na honestidade e na compaixão, que podem servir para atender às necessidades de todos.

O diretor pode se sentir angustiado em razão dos obstáculos, mas a Formação em Mentoria de Diretores Escolares, por meio das trocas de saberes e experiências entre os pares, pode ajudá-lo e ampará-lo neste processo.

No convívio de quem busca a cultura colaborativa e a escuta ativa, os sujeitos compreendem que a diversidade e a potencialidade de cada ser humano são únicas, e para integrá-los é preciso encontrar meios que auxiliem no contato diário, na

construção do coletivo, por isso conhecer a pluralidade de perfis é uma perspectiva potencializadora.

## **Pluralidade de perfis**

A partir do ponto em que se estabelece que temos diferenças, algumas reflexões sobre quem faz parte da minha equipe de trabalho ajudam a compreender o que se pode esperar das pessoas em um ambiente acolhedor e colaborativo.

O diretor precisa conhecer melhor as pessoas ao seu redor, entender os seus propósitos e perceber suas virtudes, para melhor integrar o trabalho colaborativo na escola. Segundo Luiz (2022), existem pluralidade de perfis dentro de um ambiente de trabalho e, neste contexto, há uma classificação de quatro perfis complementares. A ideia não é encaixar ou padronizar as pessoas em um perfil definitivo, mas perceber suas potencialidades e ajudar no trabalho coletivo.

Evidentemente que por ser cíclico, o ser humano passa por períodos diferentes o tempo todo, como já foi dito neste capítulo, mas, acredita-se que o trabalho coletivo e a cultura colaborativa auxiliam na visão e na escolha de sujeitos que podem contribuir melhor com o seu perfil, naquele momento, promovendo as ações benéficas para a escola.

Uma reflexão sobre quem são os educadores da comunidade escolar – sem julgamentos – e de como esta ponderação pode modificar os desígnios da escola, faz-se necessária para compor a equipe de trabalho.

Conforme Luiz (2022), os perfis são estabelecidos, como: sonhadores, planejadores, realizadores e celebradores.



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 (Luiz, 2022, p. 95-96).

Você consegue identificar em qual perfil você se encaixa, neste momento? Ao levar em conta os talentos existentes em cada sujeito, um educador pode integrar-se ao grupo com o seu melhor, possibilitando maiores chances de acertos em escolhas e decisões coletivas?

A concepção da Formação em Mentoria de Diretores, como já foi dito, está embasada na certeza de que na relação com o outro é que ocorre o aprender, e este outro pode ser alguém parecido ou diferente de mim, por isso optar por um posicionamento de respeito com relação às diversidades é um potencial transformador na educação.

Quando se abre possibilidades de ações formativas com esse caráter de respeito à diversidade, com inclusão de práticas democráticas, tem-se melhor entendimento das redes de relacionamentos humanos e das suas complexidades – no que tange à organização e à cultura da escola – e essa visão de autoconhecer-se e de conhecer o outro, diminui os conflitos e violências.

Este quinto tópico, **“Violências e os contextos sociais e escolares”**, trata de duas temáticas importantes a serem discutidas: os ciclos das violências, com a postura EVA (Expectador, Vítima e Agressor) e VER (Valores, Empatia e Respeito) e os tipos de violências. Tem como objetivos conceituar e refletir sobre os ciclos das violências, com atenção para a postura EVA (Expectador, Vítima e Agressor) e VER (Valores, Empatia e Respeito); e identificar e compreender os tipos de violências.

Parte-se do pressuposto de que as violências precisam ser analisadas como fenômenos sociais (Moser, 1991; Waiselfisz, 2012; Michaud, 2001; Wierviorka, 1997) que podem ocorrer de formas distintas – conforme o contexto – na relação com o outro. Essa multiplicidade dificulta conceituar de uma única forma o que são as violências, pois as diferentes situações – de acordo com a cultura ou o momento histórico – trazem implicações de cada ponto de vista, ao mesmo tempo, de indeterminados sentidos e definições.

Um diretor de escola quando trata do tema sobre conflitos e violências precisa primeiro compreender em quais referenciais teóricos está embasado, pois, como foi dito, essa complexidade com relação à definição das violências, em geral, ou mesmo, das violências escolares, em específico, pode dificultar a maneira como os educadores vão identificar e resolver situações de violências na escola.

Para alguns autores que estudam esta área do conhecimento, como Abramovay, Waiselfisz, Andrade e Rua (2004); Waiselfisz (2012); Pinheiro e Almeida (2003), entre outros, a violência pode ser caracterizada, como: autoritarismo, desigualdades sociais, exclusão, desrespeito, negação do outro, violação de direitos humanos, corrupção etc.

Estudos no Brasil com autores como Velho (2000) e Zaluar (2001) também dão enfoque à problemática da **banalização da violência**, em que se perde o respeito ao outro, violando o contrato social, com rupturas em todas as instituições sociais, como: famílias, escolas, empresas, religiões etc.

A violência acontece em diversos contextos sociais e costuma ocupar espaços na mídia televisiva e via internet e, instaurando-se, desta maneira, como parte da vida cotidiana das pessoas. Nesse sentido é que ocorre a banalização, que é quando os sujeitos começam a considerar fenômenos de violências como algo comum, no entanto, quando ocorre uma tragédia perto deles, ficam perplexos com as ações violentas.

Além da banalização, tem-se a **naturalização da violência** e, no caso das violências escolares, segundo Abramovay *et al.* (2002), são as simbólicas e psicológicas que mais acontecem em seus ambientes. Odália (2004) afirma que nem sempre a violência simbólica se apresenta como um ato, um fato identificável, pois ocorre no âmbito da interação violenta do padronizar. Esta reflexão requer do sujeito um esforço para superar sua aparência de rotina, algo que já acontece normalmente, ou é naturalizado.

Perceber imposições sociais que normatizam ações, opiniões e valores morais é algo difícil, pois as relações de dominação social

produzem práticas sutis em que os sujeitos se acostumam, não questionam, apenas aceitam. De maneira geral, a violência se manifesta como uma afirmação de poder sobre o outro e a conquista desse poder é o que gera as diversas atitudes violentas.

Práticas de violências simbólicas acontecem, geralmente em razão de discriminações, preconceitos, crises de autoridade ou, no caso da escola, por conta da grande dificuldade de diretores e/ou docentes proporcionarem um convívio escolar justo e democrático. Quando os estudantes adentram a escola, já possuem histórias constituídas ao longo de suas vidas, e as concepções diferentes entre discentes e docentes, por vezes, provocam conflitos, ou mesmo ações violentas.

A naturalização da violência pode assumir duas perspectivas: considerar a violência como uma coisa natural, como se fosse parte inevitável da sociedade e, ao contrário, denominar violência a qualquer situação banal na escola que desagrade os educadores, como: um atrito verbal, um conflito de interesses, uma resposta ríspida etc. Ambas as generalizações supervalorizam as violências e contribuem para que sejam consideradas inevitáveis ou naturais.

É inegável que a presença das violências interfere no convívio escolar e, consequentemente, na qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, por isso, pergunta-se: a escola e os educadores refletem sobre os sujeitos serem diferentes? Ou, reflete-se sobre: quem são os estudantes que se mantêm na invisibilidade e por quê? Será que os estudantes discriminados, ou aqueles que são intitulados “alunos problemas” são os mesmos que não correspondem ao padrão esperado?

Existe uma questão que é central neste debate: a diversidade precisa ser ensinada, compreendida, mas, principalmente, necessita ser defendida, como um direito constitucional. Nesse sentido, Debarbieux (2007), autor que escreve sobre violências, afirma ser comum os sujeitos terem percepções simplistas a respeito da violência, por isso alerta para dois discursos que precisam ser evitados:

O primeiro discurso é o do **discurso da decadência**, que coloca a violência na escola ao nível de uma crise de civilização que **não pode ser resolvida senão por uma reestruturação autoritária** ou retorno aos valores fundadores. O segundo modelo, [...], é o de uma análise meramente macrosocial que **reduz a causa da violência na escola à simples ordem econômica mundial** ultraliberal, sendo sua abolição a única possibilidade de ação (DEBARBIEUX, 2007, p. 133, grifos nossos).

Dentro desse contexto, há dois pontos importantes a serem discutidos na escola, nas Secretarias de Educação: o primeiro é que a violência não é resolvida com autoritarismo, com disciplina rígida, semelhante as regras militares – a escola é o lugar de conhecimentos, diálogos e possibilidades –, um educador não é um policial ou soldado, embora ambos sejam profissionais importantes para sociedade, atuam com perspectivas diferentes. O segundo ponto é acreditar que as situações de violências provêm somente de questões econômicas e sociais, o que não condiz com os dados de pesquisas, pois é comprovado que não há classe social em que os sujeitos não sofram violências.

Uma visão superficial sobre violências impede os educadores de identificar o que realmente está acontecendo, por isso a proposta da Mentoria de Diretores é articular o diálogo e promover a consideração pelas diferenças individuais e coletivas em conjunto por meio de trocas, do compartilhar, pois a participação na constituição de novos saberes propicia modos de pensar e fazer diferentes, além de ampliar as experiências e os conhecimentos.

## **Ciclos de violências**

Define-se ciclo das violências, segundo Luiz (2022), como situações violentas contínuas contra um sujeito (subjetividade), um grupo ou patrimônio; ao contrário, ao adotar-se o conceito

contraciclo, é posicionar-se com ressignificação de novas relações e inter-relações.

Os ciclos de violências têm três atributos que precisam ser observados: **estranhamento**, **tensão** e **agressão**. Se passarem despercebidas pelos educadores, essas características cíclicas culminam em ações violentas, de forma contínua, por isso, a importância de priorizar, em situações de violências, a reflexão sobre o que está acontecendo ou, se possível, ter alguém que faça uma mediação nas conversas.



**Estranhamento:** corresponde às instabilidades, desentendimentos ou não concordância pelas diferenças em determinadas situações que vão distanciando os corpos, sejam essas diferenças materiais ou subjetivas, de sentimento de pertencimento com o todo.



**Tensão:** 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 (Luiz, 2022, p.179-180).

Na Formação em Mentoria de Diretores Escolares propõe-se a percepção de três agentes que compõem um ciclo de violência: **espectador(es)**, **vítima(s)** e **agressor(es)**.





Espectador	Vítima	Agressor
Sujeito(s) que presencia(m) uma situação de violência e a estimula por meio de incitações e aprovação do que está acontecendo, por isso compactua e é cúmplice, um agente mantenedor do ciclo violento.	Sujeito(s) que padece(m) com danos físicos, psicológicos, emocionais em sua própria pessoa, causados por atos violentos ou graves violações de direitos humanos.	Sujeito(s) que causa(m) ou aceita(m) maneiras diretas de violências contra outras pessoas. Por causa das relações de poder o agressor se sente empoderado para punir a vítima e consegue legitimar suas ações violentas.

Fonte: Luiz (2022, p. 180).

Os ciclos de violência(s) podem ser interrompidos e, desta forma, iniciar novas ressignificações das ações, a partir de reflexão sobre o que está ocorrendo de maneira empática. Isso pode acontecer de modo individual ou coletivo, desde que seja imparcial – sem julgamentos prévios – e, mantenha-se o respeito por todos os envolvidos.

A preocupação é com as situações que ferem ou provocam dor em sujeitos ou grupos, por isso, preconceitos, ou não controlar sentimentos e emoções coibidos dificultam a percepção do entendimento dos ciclos de violências e impede uma **Base de Acolhimento Contraciclos (BAC)**.

A BAC precisa fazer parte da escola, uma base que pode ser composta por um grupo ou subgrupo disposto a apoiar quem precisa de ajuda, com o princípio da escuta ativa e a ausência de julgamentos, um espaço seguro de acolhimento. Esse lugar de acolhimento articulado com diferentes sujeitos da escola auxilia o entrosamento, diminui as divergências e as violências.

Pensar como ocorre o sistema EVA (espectador, vítima e agressor) implica compreender os ciclos de agressões que ocorrem diariamente, sobretudo, se não acontecem mediações ou intervenções reflexivas sobre desnaturalizar algumas convicções de sujeitos que fazem parte do ciclo. A proposta é ir além do que já se faz na escola, isto é, deixar sentimentos de retribuição ou perpetuação de discursos como: se alguém me bateu, vai levar.

Segundo Luiz (2022, p. 181), o sistema de desenvolvimento humano, seja por interações ativas ou reativas, possui diferentes panoramas que interligam microssistema, mesossistema, macrossistema ou exossistema. A escola possui esse sistema de relações que compõe o seu universo:

#### **Violências, definições e seus âmbitos de interação**

<b>PANORAMA</b>	<b>ÂMBITO DAS RELAÇÕES</b>	<b>TIPOS DE RELAÇÃO</b>
<b>Microssistema</b>	Menor das relações	Sujeito e a relação com a escola toda, com todo o núcleo escolar
<b>Messosistema</b>	Relação ponderada, mediana	Sujeito e a relação com a sala de aula e seus componentes, sejam físicos ou humanos
<b>Macrossistema</b>	Maior das relações	Sujeito e a relação com o outro, grupos ou subgrupos, com os quais se identifica
<b>Exossistema</b>	Relações externas	Sujeito e a relação com o mundo externo e toda vivência social que adentra os muros da escola

Fonte: Luiz (2022, p. 181).

Dentro deste cenário, situações de violências no microssistema, geralmente, ocorrem em todos os espaços escolares, mas causam menos sofrimento ao sujeito; no mesossistema, o foco é a sala de aula, o espaço em que docentes e discentes permanecem

a maior tempo dentro da escola; no exossistema, acontecem violências em locais extraescolares; e, no macrossistema, em qualquer relação, causando maior sofrimento as pessoas.

Para além do cuidado com esse sistema de relações, a BAC está edificada em três concepções que garantem os direitos humanos universais: **valor, empatia e respeito** (VER). É essencial que o diretor de escola e seus educadores constituam um ambiente acolhedor com defesa destes três conceitos.

		
VALOR	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: Luiz (2022, p. 182).

Pessoas que sofrem violências são assoladas pelas angústias, dores e incertezas de quem são e como lidar com a situação que estão vivendo, por isso um ponto de apoio pautado pelo VER (Valores, Empatia e Respeito) propicia uma rede colaborativa e alivia esse cenário. Não é algo simples de iniciar, ou fácil de manter, pois a sociedade é composta por relações de poder e as os relacionamentos são perpetuados com visão de dominação de um sujeito sobre o outro, mas, diferentemente, buscar o contraciclo de violências é identificar as principais causas e

consequências dos atos de violências, é integrar estudantes, educadores e familiares, é repensar as relações humanas.

Na Formação em Mentoria de Diretores, os educadores são convidados a refletir sobre as relações que ocorrem entre os sujeitos que os cercam, e a interiorizar que os relacionamentos não são lineares, nem definitivos, por isso, a atenção nos acontecimentos e nas configurações de situações violentas é fundamental, por exemplo: um agressor pode vir a ser uma vítima ou espectador, ou mesmo um espectador de repente assume o papel de vítima ou agressor, ou mesmo uma vítima pode vir a ser uma espectadora de outras violências e agressora de outros sujeitos.

Com propósito de desnaturalizar as violências, algumas sugestões de mudanças: obter saberes (acadêmicos, práticos e relacionais) sobre os efeitos da violência para a comunidade escolar; promover relatos de docentes e discentes sobre as causas e consequências da violência; mediar conflitos por meio do diálogo; integrar os sujeitos com uma perspectiva de educação inclusiva; debater sobre sofrimentos de vítimas das violências e de *bullying* com reflexão empática; e, realizar formação para educadores e estudantes que promova a autoestima e reduza a insegurança causada por situações preocupantes de violências com o objetivo de constituir uma rede de apoio (BAC).

A busca por saberes acadêmicos, práticos e relacionais possibilita o entendimento de cada diretor sobre como tratar a temática em sua escola, pois é muito mais que abordar o assunto; ou elaborar e imprimir cartilhas de como os estudantes devem se comportar; ou determinar comportamentos e punir com severidade quem não obedece; mas, sim, de um processo da cultura colaborativa, escuta ativa, comunicação não violenta etc. A maneira mais simples é compartilhar os sentimentos – sejam bons ou ruins – com discernimento de melhorar as relações; reconhecer as diferenças; e entender que o sofrimento do outro precisa ser encarado com muita sensibilidade, visto que as pessoas são diferentes.

Outra perspectiva que ajuda é o planejamento de ações concretas no coletivo, isto é, possibilitar espaços de apoio em que os estudantes possam participar, opinar e decidir sobre as ocorrências de situações-problema no convívio escolar e suas soluções, com reflexões sobre o que é senso comum (redes sociais) e posicionamentos científicos na busca pela desnaturalização de algo que não é natural, a violência.

Os procedimentos precisam ter caráter de intervenção, com ações que estejam além de informações, isto é, um processo de convivência efetivo, que produza sentido para todos os envolvidos com a escola, efetivando-se em atitudes concretas. A meta é impactar as pessoas de maneira que a informação se transforme em saber e conhecimento (Charlot, 2000). Isso implica mudanças dos sujeitos e em suas formas de pensar, de agir e de se relacionar. Para tal, é necessário que haja um processo de autoconhecimento com disposição de alma, uma vez que as mudanças começam de dentro para fora.

## **Tipos de violências**

Há inúmeras formas de descrever como a violência escolar impacta a vida do estudante e resulta, muitas vezes, em evasão escolar, visto que os relacionamentos se tornam insustentáveis, sem diálogo e reflexões sobre o que está acontecendo. Quando não existe um lugar com escuta ativa e perspectiva do BAC (Base de Acolhimento Contraciclos), ou quando a escola esconde de si mesma, da comunidade e dos familiares que existem relações conflitantes e/ou de violências, há aumento dos ciclos de violências.

Para diminuir os equívocos, e refletir-se sobre o ponto central de cada situação, é preciso entender que há vários tipos de violências, com características e gatilhos diferentes, por conta da ocasião que ocorrem e/ou em razão da forma como enxergamos os acontecimentos. Trata-se de compreender que um fenômeno

múltiplo como o das violências não pode ser descrito ou refletido apenas sob a ótica de uma única vertente.

Charlot (2002) considera e distingue três tipos de violência que acontecem nas escolas: violências “**na**”, “**à**” e “**da**” escola.

Sua tipologia enfatiza que as causas das violências devem ser investigadas e analisadas em consequência de fatores sociais e escolares.



A violência na escola ocorre dentro do ambiente escolar, mas não está ligada, necessariamente, a atividades ou relacionamentos efetivados na instituição escolar.

Isso porque esse tipo de violência vem de episódios externos à escola e pode ocorrer em qualquer local da sociedade.

Geralmente são situações que envolvem os sujeitos da escola – como espectador, vítima, ou agressor – mas a origem das questões está no contexto social, ou comunitário da escola, e não está relacionada com as funções básicas da escola.



A violência à escola acontece quando a instituição escolar é danificada pela ação de sujeitos que estão ligados à escola, ou residem no entorno – mesmo que não estejam estudando –, em bairros ou cidades próximas. É uma violência caracterizada por atos que depredam ou danificam o seu patrimônio institucional.



A violência da escola refere-se ao uso da violência simbólica que subjuga os alunos por meio de regras e atitudes de profissionais da educação.

Em nome da legitimidade institucional, conferida aos educadores, ocorrem violências veladas, isto é, discriminação e preconceitos que assujeitam estudantes em situações arbitrárias e humilhantes dentro de espaços escolares.

A definição de tipos de violências, assim como o conceito de violência, é complexa em razão de sua polissemia. No entanto, para Michaud (2001) existe violência quando – em uma situação de interação – um ou vários sujeitos causam, de maneira direta ou indireta, danos à outra pessoa ou a várias, em graus variáveis, seja em sua integridade física, moral, simbólica, cultural etc.

Para Luiz (2022), as violências podem ser divididas em quatro perspectivas: verbal, física, simbólica e psicológica. Essa divisão didática auxilia no entendimento das várias situações que acontecem na escola, mas compreende-se que os tipos de violências podem ocorrer em conjunto ou de formas separadas, de acordo com a ocasião.

### Violências, definições e seus âmbitos de interação

VIOLÊNCIA	ÂMBITO DA INTERAÇÃO	DESCRIÇÃO
<b>Verbal</b>	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.
<b>Física</b>	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.
<b>Psicológica</b>	Relacionada às sensações de imposição e/ou submissão, em caráter subjetivo	Caracterizada como um ato ou episódio que pode ser imperceptível ou despercebido que vai coibindo a vítima e anulando a sua própria percepção de ser. Costuma ser naturalizada com facilidade.
<b>Simbólica</b>	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: Luiz (2022, p. 176-177).

Em um ambiente escolar, os estudantes ora são protagonistas, ora vítimas ou espectadores, conforme as relações de poder ou as interações entre os espaços macros e micros.

As violências intraescolares acontecem de formas variadas, por exemplo, a *violência verbal* que pode ocorrer durante a



comunicação, com ofensas e palavras de baixo escalão (xingar alguém); desacato; alguém impede uma pessoa de se expressar (manda calar a boca); ao coagir alguém no grupo por meio de escárnios (caçoar); apelidando alguém com intuito de magoar etc.

A *violência física* ocorre, geralmente, quando há tapas, socos, pontapés, empurrões, uma pessoa segura outra contra a parede, puxa pela blusa ou mochila etc. A *violência psicológica* não é física, mas possui um ou vários agressores que investem em rejeitar alguém, depreciar em público, utilizar punições exageradas etc. A *violência simbólica* acontece de forma velada, muitas vezes, não é percebida em razão da naturalização e legitimação de discriminações e preconceitos.

Quando se trata de violências extraescolar, a escola não tem muito o que fazer, principalmente, quando existem ações em que estudantes infringem as leis ou ferem as garantias sociais dos cidadãos, como crimes ou infrações pautados nos códigos penais, embora esses são casos mais raros. O que a escola, geralmente, enfrenta é a incivilidade que se constitui de atos menos graves, por isso não envolve medidas legais, mas fere a boa convivência. A incivilidade na literatura é considerada como desordem, com forte tendência a questões morais e éticas.

Para Tavares dos Santos (2009), as práticas de violência aparecem em virtude de questões de classes sociais, como a exclusão econômica e social de cidadãos na sociedade. O autor afirma que a sociedade brasileira aceita facilmente a violência em seus espaços sociais, como se fossem práticas naturais, o que contribui para a coerção de sujeitos excluídos. A violência no âmbito escolar é resultado do não reconhecimento de vários estudantes – tem suas subjetividades negadas – o que produz um sentimento de não pertencimento e provoca mais violências na escola.

Muitas são as vertentes e os posicionamentos de autores e pesquisadores, e os conflitos e violências serão sempre assunto no ambiente escolar, mas o importante é que todo esse processo enfatize o aprender com o outro, mesmo que esse outro seja diferente de padrões que foram estabelecidos pela sociedade ou escola.

A troca de experiências, de sentimentos, de saberes etc., pode propiciar o desenvolver de uma abordagem preventiva, com a desnaturalização das violências, diferentemente de treinamentos, cartilhas etc., configurados de forma técnica, sem um processo reflexivo sobre lidar com situações de conflitos e violências no ambiente escolar.

Neste sentido, se aposta na mediação de conflitos e violências compartilhadas entre os diretores na Formação de Mentoria de Diretores, principalmente nos seguintes aspectos: interiorizar o reconhecimento social – refletir sobre a violência simbólica; formar os educadores; estabelecer sistemas de apoio (BAC) na escola; conceber lugar seguro de escuta ativa, com diálogos democráticos; mapear os conflitos e as violências; ter sensibilidade para mediar; buscar os alunos líderes e formadores de opinião para conversar etc.

Ao refletir sobre violências em contextos sociais e escolares, entende-se que há uma potencialidade positiva, especificamente no que diz respeito a articular espaços na instituição escolar de escuta e de acolhimento, algo fundamental. Neste momento, diretores precisam refletir sobre ações centralizadoras, posições autoritárias que, muitas vezes, culminavam em mais conflitos e violências, intensificando as situações de tensão na escola.



Embasados pelos referenciais teóricos da Formação em Mentoria de Diretores Escolares, discutimos os seguintes temas anteriormente: escola conectada, comunicação mediada, violências sociais e escolares etc.; assuntos importantes que precisam ser discutidos no âmbito escolar e nas Secretarias de Educação. O sexto tópico, **“Projeto Político Pedagógico e Gestão Escolar”**, trata de dois desafios, especificamente, direcionados à equipe da gestão escolar: as questões estruturais, pedagógicas e do cotidiano escolar do Projeto Político Pedagógico com perspectiva na mentoria; e a identificação dos desafios e potencialidades da escola. Tem como objetivos conceituar o PPP na perspectiva da gestão democrática; refletir sobre as questões relacionadas ao PPP: estruturais, pedagógicas e do cotidiano escolar; e identificar problemas e virtudes da escola.

Parte-se da primícia de que um PPP precisa ser construído em um processo democrático, com a participação de todos os envolvidos com a escola, algo complexo, mas extremamente necessário tendo em vista a superação da competitividade e do autoritarismo que existem nas relações interpessoais. A escola estabelece e define a sua organização quando cria espaços de debates coletivos sobre o trabalho pedagógico e educativo que pretende. Para tanto, essa constituição da organização escolar precisa ser feita em conjunto, em etapas, respeitando o processo de elaboração, operacionalização e avaliação.

Essa perspectiva democrática está prevista na Constituição Federal de 1988, no seu Art. 205 (Brasil, 1988), e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9395/96 (Brasil, 1996), em seu Art. 2º, estabelece que a escola tem como uma de suas finalidades o exercício da cidadania. Ainda, no Art. 3º, incisos III e IV da LDB n. 9395/96, fica definido que o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”

e o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” sejam princípios respeitados por todas as escolas brasileiras.

O PPP tem inúmeras finalidades, mas o essencial é torná-lo um documento público, estruturante, que resulte na identidade escolar e não apenas um registro burocrático. Para tanto, sua elaboração precisa ocorrer com a mobilização de pessoas em torno de objetivos comuns e planejar o aprimoramento do ensino e da aprendizagem de estudantes. Esse exercício permanente de democracia, com reflexão sobre os desafios e as necessidades da escola fica sempre inacabado, visto que a escola é um espaço múltiplo e dinâmico.

Para além de afirmar que a gestão escolar é democrática, os diretores precisam rever alguns princípios e pensar como ocorre a participação, autonomia, transparência e pluralismo na escola. A gestão democrática é compreendida, também, como parte do processo, configurando-se como uma prática educativa no contexto escolar e só acontece quando os envolvidos com a escola exercem um caminho de autonomia, mesmo que seja relativa (Barroso, 2004), é preciso sair do discurso para efetivar ações.

Para planejar o PPP no coletivo é fundamental indagar aos representantes de vários segmentos – profissionais da educação, pessoas dos serviços de apoio, estudantes e seus familiares – o que cada um



deseja projetar para o futuro da instituição escolar, com possibilidade de não só descrever expectativas, mas sonhar com o que aparentemente parece impossível. A dinâmica da escola acontece em razão desta diversidade de pensamentos que precisa ser preservada, visto que quando se reconhece a autonomia das pessoas que a compõe, torna-se mais fácil perceber a identidade e constituir a autonomia da escola.

Segundo Veiga (1995), ao discutir e criar seu PPP, a escola acaba por constituir sua autonomia, principalmente no momento

de executá-lo e avaliá-lo, assumindo uma atitude de liderança no âmbito de refletir sobre suas finalidades sociopolíticas e culturais. É na discussão plural que os sujeitos se conhecem, estreitam relações interpessoais e constroem uma identidade coletiva, sendo um momento para firmar as referências definidas por todos para nortear o trabalho.

Nesse aspecto, cada unidade escolar precisa observar o contexto educacional que estava inserida, como: concepção de educação (qual estudante está formando), organização escolar, modelo de gestão, regras de convivência e a sua autonomia. Com esta ação coletiva, evita-se que o PPP seja um documento que fica na estante ou na gaveta do diretor(a); ao contrário, é um registro condutor que ajuda nos acordos e relações existentes dentro e fora da escola, conforme o momento e as estratégias de articulação e negociação que são estabelecidos.

Algo que mobiliza e modifica o trabalho em grupo é, antes da elaboração do PPP, esclarecer a todos os participantes como ocorre o processo, o que acontecerá em cada passo e por que, visto que não se constitui uma cultura colaborativa sem planejamento e compreensão das etapas do trabalho a ser realizado, e essa é a função do diretor, estabelecer as articulações. Nessa perspectiva, sugere-se que ele inicie esse processo com disposição de se conhecer melhor (autoavaliação), pois a gestão democrática é uma posição política e tem início com o próprio sujeito. Assim, o diretor precisa ser o primeiro a fazer a opção de organizar a instituição escolar de forma democrática, sem imposições, porque democracia não se obriga.



Constituir diariamente uma relação igualitária e com respeito mútuo precisa de tempo e perseverança, pois é **processual**. Por isso, faz-se necessário uma prática cotidiana de discutir, decidir, trocar experiências, para então compor um PPP que seja a identidade

da escola e não apenas um documento burocrático. Isso significa respeitar o tempo de cada instituição com relação às formas de participação, expectativas e liberdade de expressão dos sujeitos envolvidos neste processo.

Por vezes, um diretor sente mais dificuldade em constituir um PPP flexível com o coletivo – envolvimento e participação de todos – que escrever um documento técnico-burocrático, em que ele escreve sozinho. A facilidade de fazer o PPP sozinho resulta na rapidez do documento finalizado, mas que não corresponde ao coletivo, logo, não se efetiva. A possibilidade de construir o PPP em conjunto resulta em processos de aprendizagem que se convertem em momentos de mudanças e definições importantes que perduraram por vários anos na organização da escola. O tempo maior que se perde no processo e na obtenção de um resultado é compensado na organização e nas práticas escolares que se tornam realidade.

Enfrentar um diálogo franco e aberto com a comunidade escolar, na condição de quem se propõe a pensar junto, significa enfrentar a realidade da escola e apontar caminhos para encontrar soluções plausíveis, mas nem sempre os profissionais da educação estão preparados para essa tarefa, ou conseguem compreender o que significa a gestão democrática da escola.

Outra questão é a visão equivocada de que gestão democrática corresponde apenas a dar oportunidade para as pessoas manifestarem seus pensamentos e opiniões acerca de alguns assuntos que norteiam a escola, como, por exemplo, preencher o calendário escolar com eventos que contam com a participação dos pais e da comunidade. No entanto, não é disso que se trata a democracia, um de seus princípios fundamentais é de que necessita de espaços de participação com deliberações, isto é, as sugestões dos participantes precisam contar na hora de decidir.

Algumas escolas e seus diretores mantêm a centralização das decisões com a desculpa de conseguir resolver os problemas com mais rapidez e diminuir resultados ruins relacionados aos índices de aprendizagem dos alunos, mas, o que se percebe ao

longo dos anos é que isso não é verdade, visto que pouca coisa muda em uma escola sem um modelo de gestão participativa nos processos decisórios.

Essa interação entre todos os envolvidos com a escola só traz resultados positivos quando há um canal livre de comunicação. Para que isso aconteça, cabe ao gestor escolar encontrar mecanismos para fazer com que, dentro das estipulações legais, o processo pedagógico ocorra com a participação de todos aqueles que afetam e são afetados no presente e no futuro pelo resultado do objetivo da escola. A ferramenta inicial para que se realize a gestão participativa na escola é a implementação e o funcionamento dos colegiados, de forma que motive o comprometimento de toda a comunidade.

## **Reflexões sobre questões estruturais, pedagógicas e do cotidiano escolar**

A equipe gestora é a responsável por mobilizar os sujeitos para essas discussões e coordenar esse processo de construção coletiva, de preferência com o conjunto dos colegiados da escola, pois não pode perder de vista o compromisso com a diversidade de opiniões.

Ao refletir sobre o **aspecto estrutural** do PPP, identificam-se questões fundamentais que estão relacionadas com a maneira como a escola se organiza para reuniões pedagógicas (HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), reuniões com colegiados, reuniões com os familiares e organização de assembleias. Não se constitui um PPP coletivo sem organização de tempo e de espaço para verdadeiras discussões e decisões em conjunto. A forma como o diretor garante o processo de diagnóstico da escola para a elaboração do PPP coletivo começa na questão de como planejar essas articulações possíveis.





Ao planejar essas ações de ordem estrutural se estabelece que a escola tenha um calendário de reuniões com a finalidade específica de debater e deliberar sobre questões que fundamentam o PPP, e esse calendário precisa ser estabelecido para o ano todo, pois já vai se criando o hábito de refletir sobre o PPP para o próximo ano, e continuamente. Um aspecto importante é o registro de todas as reuniões em **atas**, arquivando todo o processo coletivo.

Outra questão a ser considerada é a falta de participação dos familiares nos assuntos da escola. Por vezes, a comunidade escolar e o diretor não entendem o motivo desta ausência, mas se esquecem de que o familiar já foi um estudante – antes deles serem pai ou mãe. Isso é algo constituído por décadas, uma cultura de não participação, uma vez que a própria escola coibia suas participações.

Antônio Nóvoa (1999) traz conceitos, há muito tempo, fundamentais que auxiliam nesta reflexão sobre a cultura organizacional escolar: a existência de elementos na escola que estão em uma zona de *invisibilidade* e, outros, em uma zona de *visibilidade*. Existe uma zona de invisibilidade em que os valores, crenças e atitudes que os membros da escola agem intencionalmente, como uma violência simbólica, nas condutas pessoais ou no coletivo. Por exemplo: na forma de se comunicar com a comunidade – depreciando a linguagem ou menosprezando estudantes e familiares; apreciação por tipos visuais e simbólicos – discriminando o que não é padrão. Esses elementos obstaculizam a participação dos familiares de forma sutil, nas entrelinhas.

Na zona de visibilidade aparecem as manifestações verbais e conceituais que determinam atitudes e comportamentos – com influência e determinando práticas pedagógicas e avaliações –; falta de conhecimento legislativo com atitudes e decisões estabelecidas por “achismos”, de forma preconceituosa – o que traz consequências nefastas para os estudantes – etc. Também são elementos que precisam ser repensados, pois a forma como cada educador se posiciona em suas escolhas pode afastar ou acolher os familiares.

As duas perspectivas de Nóvoa (1999) auxiliam na reflexão sobre a constituição da cultura organizacional da escola, pois o que está invisível ou visível deve ser discutido e mudado (se preciso), com objetivo de propiciar práticas pedagógicas democráticas, multiculturais, tolerantes e autônomas.

Ao refletir sobre o **aspecto pedagógico** do PPP, foca-se na homologação de calendário; aprovação de Plano Gestão Escolar; análise de relatórios anuais em conjunto com os resultados das avaliações internas e externas; verificação do plano de trabalho; planejamento da recuperação da aprendizagem dos alunos (definir propostas); estabelecimento de atividades curriculares para o ano seguinte; demandas e replanejamentos em geral. É importante ressaltar que o aspecto pedagógico do PPP precisa ser discutido e deliberado pelo Conselho Escolar (CE), visto que as atividades de todas as instâncias pedagógicas e as tomadas de decisões, em geral, precisam ser feitas do modo corresponsável e o mais democrático possível.



O aspecto positivo de promover a articulação entre os segmentos do CE está em propiciar espaços para refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, com vistas a diagnosticar as dificuldades e os processos satisfatórios que a escola tem proporcionado ao desempenho escolar dos alunos. Por isso, torna-se fundamental, pois é no processo de inter-relacionamento e de comunicação que se estabelecem ações e objetivos comuns, constituindo soluções para os problemas referentes à organização escolar e ao processo de ensino e de aprendizagem.

Na organização escolar pode existir divisão de trabalho por funções, mas faz-se necessário que essas funções sejam integradas na cultura colaborativa. Para isso, é preciso que elas tenham uma perspectiva global dos processos educativos em andamento e dos que a escola pretende desenvolver. Então, por meio das trocas de experiências e integração de conhecimentos, institui-se um ambiente favorável ao desenvolvimento do aluno.



Ao refletir sobre o **aspecto do cotidiano escolar** no PPP, suscitam-se questões de ordem organizacional, sem o caráter diretamente pedagógico, pois o foco está em discutir recursos financeiros e prestações de contas, por exemplo. Trata-se de definir a dimensão de questões de organização de festas comemorativas e muitas outras situações, com destaque para as questões da indisciplina e das violências escolares.

Ressalta-se que o Conselho Escolar não pode se ocupar somente de assuntos relacionados ao cotidiano escolar, como, por exemplo, promover festas, tendo em vista que sua participação em decisões em todos os âmbitos da escola é essencial. Nesse sentido, há que se ter o cuidado de não deslocar o CE de questões importantes, tornando-o um colegiado sem finalidade.

O CE é um colegiado que possui certa autonomia quando tem que averiguar os recursos financeiros, principalmente, a verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e da Associação de Pais e Mestres (APM). Não se questiona a possibilidade desse colegiado planejar e decidir sobre as questões de verbas financeiras na escola, mas sim, como estas discussões vêm sendo conduzidas, e até que ponto essas decisões são apenas para legitimar os projetos já instituídos pelos educadores das redes estaduais e municipais.

Todo o aspecto do cotidiano escolar precisa ser previsto no PPP, por isso desafios que são colocados para a escola no ano letivo precisam ser repensados: atividades comemorativas; regras de convivência; o cuidado da zeladoria e da segurança da escola; permanência, ou não, do uniforme; definições sobre a cantina da escola; cuidado com materiais permanentes e patrimoniados; descarte de livros didáticos etc.

As mudanças ocorrem conforme o envolvimento da comunidade escolar para superar desafios. Nesse sentido, um PPP coletivo precisa ser arquitetado com instrumentos, técnicas etc., isto é, precisa ser planejado. Geralmente, a elaboração de um PPP

tem início com a realização de um diagnóstico da escola e, com ele, pode-se definir os próximos passos.

## **Diagnosticar, planejar, implementar e avaliar: Projeto Político Pedagógico**



Para refletir sobre o PPP, faz-se necessário identificar os desafios da escola, assim como pensar em alternativas para sua solução e capacidade de administração dos próprios recursos financeiros de acordo com as alternativas encontradas. Esse tipo de reflexão sobre problemas, alternativas e capacidades tem início a partir do diagnóstico da escola, o estabelecimento de metas e a sua avaliação institucional.

Nesse sentido, nomeia-se como Fase 1 o diagnóstico da escola, estabelecimento de metas e elaboração de um plano de ação, levando em conta a reflexão sobre o quanto a escola é dinâmica e complexa, o que possibilita ocorrer diversas mudanças durante um ano letivo. Apenas, aconselha-se que as finalidades básicas da escola, seus princípios, sejam constituídos de forma esclarecedora e democrática, para permanecerem sem grandes mudanças, como: papel social, concepção de educação, ações a serem executadas, como manter o envolvimento da equipe com a cultura colaborativa, mobilizando a participação de todos etc.

Ao diagnosticar a escola, tem-se como objetivo geral elaborar uma política de ação que garanta o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes. Quando se elabora um PPP com bases em diagnósticos recentes, os educadores conseguem refletir sobre os indicadores externos e internos da escola, alcançando uma

visão geral que ajuda a identificar os problemas, organizá-los de acordo com as prioridades e propor meios para solucioná-los.

Os indicadores externos, geralmente, são aqueles indicativos publicizados pelo governo Federal, Estadual ou Municipal, em que há dados importantes para os profissionais da educação se orientarem com relação ao desempenho dos alunos, visto que ao analisá-los implica rever objetivos e concepções da educação, assim como planejar novas ações e implementar metas para melhoria do ensino e da aprendizagem.



Os indicadores internos, em específico, dizem respeito as características econômicas, sociais, culturais e locais dos estudantes que frequentam a escola. Também, são diagnosticadas as condições da escola como: espaços físicos, experiências e especificidades dos professores, as relações da escola com os familiares etc.

A metodologia da Formação em Mentoria de Diretores prevê que os diretores possam conhecer os PPP dos seus pares, com a finalidade de analisá-los e elaborar um *feedback* com a proposta do “que bom, que pena, que tal”.

Este exercício é fundamental para que se apreendam as realidades das escolas, sem a preocupação de se tornar uma ação avaliatória ou comparativa, pois não é esse o objetivo. O primordial é observar se alguns fatores importantes estão descritos neste documento e refletir sobre a desconstrução de saberes já estabelecidos e a renovação de ideias com alternativas ou possibilidades de novas práticas.

Conforme Luiz (2022), alguns fatores são essenciais para compor o PPP e são apresentados, em ordem alfabética, como proposta:

<b>Fatores Culturais</b>	São aqueles que expressam as experiências que a escola julga importante desenvolver e/ou compartilhar com os seus estudantes. 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.
<b>Fatores Econômicos</b>	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.
<b>Fatores Filosóficos</b>	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?
<b>Fatores Pedagógicos</b>	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 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 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.
<b>Fatores Políticos</b>	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.
<b>Fatores Sociais</b>	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.

Fonte: Baseado em Luiz (2022, p. 119-121).

O PPP, a partir da LDB n. 9394/96, tornou-se referência para as escolas. Há uma preocupação em mobilizar e aglutinar sujeitos em torno de objetivos comuns, de preferência com trabalho colaborativo; resgatar a autoestima da comunidade escolar quando

se acredita nas hipóteses de soluções e estabelecer constante formação dos educadores.

Segundo Luiz (2022), existem alguns desafios que são comuns às escolas brasileiras, como: evasão escolar, desmotivação dos alunos, uso e acesso às tecnologias, formação de professores e pouca participação das famílias.



Pouca participação da família



Evasão Escolar



Desinteresse dos alunos

A partir da análise e da classificação de desafios encontrados no diagnóstico, buscam-se as condições favoráveis e desfavoráveis para que os objetivos da escola sejam alcançados, ou pelos menos sejam melhorados. Neste momento é preciso articular o desenvolvimento das atividades propostas e a elaboração de um plano de ação, com questões que sejam realizáveis.

Esse processo deve ser planejado conforme as prioridades estabelecidas por todos os envolvidos com a escola e organizado em um cronograma que especifique as ações, os objetivos pretendidos, as condições, recursos materiais e tempo necessário, os responsáveis, os locais onde serão executadas juntamente com as datas e os horários previstos.

## **Identificando os desafios da escola com a técnica do *Mentimeter***

Falar sobre os problemas da escola é algo que, geralmente, está na ponta da língua de qualquer profissional da educação, pois costumeiramente são questões que incomodam ou possuem



resultados com pouco sucesso, por isso o sentimento de insatisfação fica presente.

Nesta parte, a provocação é identificar os desafios de sua escola, conforme a perspectiva teórico-metodológica da Mentoria de Diretores. Nesse sentido, a primeira coisa a se fazer é pensar em observar com clareza quais são, e se esses são mesmos os desafios da escola, visto que, muitas vezes, por estar imbuído de afazeres cotidianos (estar na perspectiva do “vivido”), o diretor e os profissionais da educação, em geral, não identificam os reais problemas a serem enfrentados (perspectiva do “percebido”) e não conseguem optar por resoluções (perspectiva do “concebido”).

Isso pode acontecer, não de forma intencional, em função da resistência em observar as principais adversidades que a escola está enfrentando, o que pode gerar desequilíbrio e desconforto, ou por causa da hesitação em refletir sobre as verdadeiras causas e consequências dos desafios, um momento cuidadoso para não culpabilizar pessoas.

Neste processo, os profissionais da educação, em geral, buscam os responsáveis pelo trabalho pedagógico não ocorrer bem, e facilmente culpabilizam os alunos, seus familiares, a infraestrutura da escola etc.

Por isso, a Formação em Mentoria de Diretores convida os diretores a realizarem um *brainstorming*, “tempestade de ideias”, em suas escolas a fim de possibilitar o reconhecimento e a análise de desafios que estão ocultos, com foco em problemas possíveis de serem solucionados, isto é, que não dependem de outras pessoas ou setores (departamentos).

A técnica prevê a utilização da ferramenta Mentimeter, disponibilizada pelo Google, com a possibilidade dos participantes escolherem dois ou mais desafios, assim como as necessidades que consideram mais importantes.

Antes de realizar a técnica, recomenda-se que o sujeito que estiver conduzindo o Mentimeter sensibilize todos aqueles que vão participar, embasados na reflexão sobre os três pontos distintos:

desafios relacionados ao passado (raciocinar), presente (experimental), ou futuro (desejar) da escola.

Depois de realizar a técnica, aconselha-se que o sujeito que estiver conduzindo o Mentimeter salve a nuvem de palavras ou de frases em um documento no formato PDF, pois é fundamental que este resultado esteja acessível a todos os participantes após a realização da técnica. Depois de salvo o documento, os educadores precisam refletir sobre os resultados, e a recomendação é utilizar o **ciclo das estações**<sup>13</sup> e a **lista de necessidades para inspiração**.

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: estrutura física, temas abstratos ou diversificados demais, indisciplina dos estudantes ou da incapacidade da equipe gestora etc.

Conforme Luiz (2022), destacam-se no quadro, a seguir, problemas que a escola acaba dando muita ênfase, podendo cair em armadilhas comuns deste processo. Alguns exemplos desses desafios são:

<b>Relacionados à infraestrutura da escola</b>	A escola que vislumbra <u>somente</u> problemas na estrutura física, elencando questões de infraestrutura escolar, mantém-se estagnada, porque a instituição pública não tem autonomia para gerir recursos financeiros, e isso implica identificar um desafio que vai depender de outros setores. É uma questão importante, mas não pode ser o foco principal.
<b>Relacionados aos contextos abstratos e abrangentes demais para serem realizados</b>	A escola que vislumbra <u>somente</u> problemas abstratos e abrangentes, elencando questões amplas demais, como falta empenho, desenvolvimento, união, motivação, conhecimento etc., não consegue definir um ou alguns desafios comuns e focar em planejamentos de curto, médio e longo prazos,

---

<sup>13</sup> O ciclo das estações já foi apresentado na sala de aprendizagem 4.

	fica estagnada em questões amplas e abstratas e não planeja.
<b>Relacionados ao disciplinamento dos alunos</b>	A escola que vislumbra <u>somente</u> questões de indisciplina, que possui uma postura disciplinadora e rígida, preocupada somente com a exigência do cumprimento das normas e punições severas, não permite acontecer a cultura colaborativa. Fica estagnada, pois seu foco é verificar e punir situações de violência, mas não abordar os motivos da sua existência.
<b>Relacionados à gestão escolar</b>	A escola que vislumbra <u>somente</u> problemas com o diretor, precisa repensar a sua organização escolar, pois esse profissional da educação é importante, mas não é o único responsável pela instituição. Ao obter um posicionamento negativo a seu respeito, o diretor precisa refletir sobre questões intra e interpessoais, e a empatia é um bom começo. A escola fica estagnada, pois seu desafio é conduzir o diálogo e enfrentar os relacionamentos da escola.

Fonte: Própria autora.

Ao verificar o Mentimeter, os educadores precisam estar atentos a forma como identificam seus desafios, pois a próxima etapa é procurar hipóteses de soluções. A indicação é buscar ser:

<b>Escola acolhedora e resolutiva</b>	A escola precisa vislumbrar desafios com ações possíveis, algo que ela pode alcançar com planejamentos de curto, médio e longo prazos. A proposta é que esta etapa de planejar seja conforme a realidade da escola, com intervenções concretas que sanem ou diminuam os desafios. É essencial que os educadores projetem ações que consigam realizar, pois traz um sentimento de pertencimento do problema e compromisso profissional.
---------------------------------------	--

Fonte: Própria autora.

É essencial que os educadores e todos aqueles que estão envolvidos com a escola, tenham a percepção de que nem sempre resolverão os problemas e desafios no contexto macro e micro da educação, e que o planejar é caminhar sem esmorecer, de forma contínua, de preferência arquitetando aquilo que é possível.

Quando não se consegue identificar os desafios, torna-se mais difícil e complexo pensar em soluções. Por vezes, a falta de comprometimento de educadores, estudantes e seus familiares na constituição e realização de soluções ocorre devido a própria equipe gestora centraliza as questões que precisam ser discutidas no coletivo.

Além disso, não é fácil pensar “fora da caixinha”, a ausência da gestão democrática traz dificuldade em elaborar hipóteses criativas, com pensamentos diferentes, pois são sempre as mesmas pessoas que estão refletindo sobre o assunto, com a mesma visão unilateral.

Ao elencar os desafios, é importante que o diretor sensibilize os participantes com a reflexão sobre:

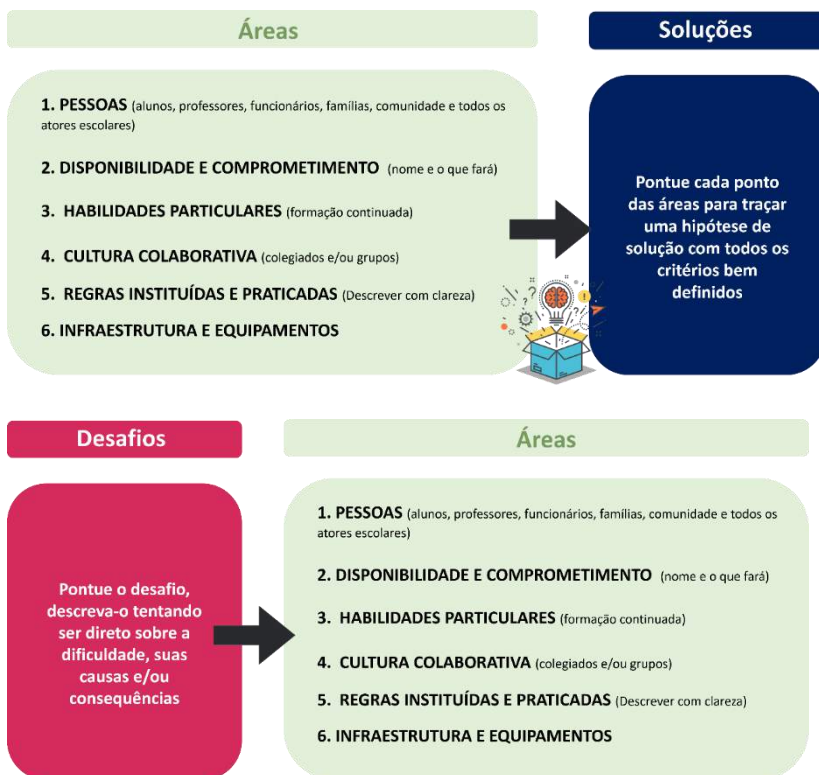
1. Como está a situação atual da escola em relação aos desafios selecionados?
2. Quais pontos fortes a escola possui para enfrentá-los?
3. Como resolver problemas sem culpabilizar alguém?
4. Como eles poderiam ser resolvidos de forma coletiva?

(Luiz, 2022, p. 126).

A Fase 2, a “implementação”, e a Fase 3, a “avaliação”, consistem em efetivar o que foi identificado como desafio, proposto como hipótese de solução e planejado com os objetivos definidos. Trata-se de um momento também importante, pois as ideias saem do papel e se concretizam em práticas.

Da mesma forma, a Fase 3, a “avaliação”, deve ocorrer simultaneamente com a implementação, facilitando a percepção de como o planejamento está sendo desenvolvido, com possibilidade de ajustes e melhorias, em um espaço diverso como o escolar.

Para facilitar as fases de planejar, implementar e avaliar, sugere-se, conforme Luiz (2022):



Fonte: Luiz (2022, p. 130 e 131).

Para sistematizar os desafios e as hipóteses de solução, recomenda-se planejar um quadro que possibilite visualizar os pontos principais, como se vê a seguir:

DESAFIO	ÁREAS	SOLUÇÕES
<b>1. Desafio: Ensino e a aprendizagem</b> <b>Avaliações diagnósticas – avaliação com novo sentido (aproveitamento)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A preocupação é com os vulneráveis (lembrando que não são todos os estudantes);</li> <li>▪ Mapeamento das salas, com foco em dois pontos: de onde estamos partindo e onde queremos chegar;</li> <li>▪ Escutar os estudantes: quais os conhecimentos (saberes) eles possuem?</li> <li>▪ Educadores atentos as novas demandas e aos perfis das novas gerações;</li> <li>▪ Os familiares participam na escola? Acompanham o desenvolvimento pedagógico de seus filhos?</li> <li>▪ Professores precisam desenvolver novos métodos de aprendizagem – mudar a forma de lecionar.</li> </ul>	<b>1. PESSOAS</b> (alunos, professores, funcionários, famílias, comunidade e todos os atores/agentes escolares)	Coloque seu texto aqui...
	<b>2. DISPONIBILIDADE E COMPROMETIMENTO</b> (nome e o que fará)	Coloque seu texto aqui...
	<b>3. HABILIDADES PARTICULARES</b> (formação continuada)	Coloque seu texto aqui...
	<b>4. CULTURA COLABORATIVA</b> (colegiados e/ou grupos)	Coloque seu texto aqui...
	<b>5. REGRAS INSTITUÍDAS E PRATICADAS</b> (Descrever com clareza)	Coloque seu texto aqui...
	<b>6. INFRAESTRUTURA E EQUIPAMENTOS</b>	Coloque seu texto aqui...

Fonte: Luiz (2022, p. 131).

Durante o processo de mentoria, os diretores têm oportunidade de aprender um com o outro, com compartilhamento de saberes e práticas, por isso a relação com o outro é fundamental. Igualmente, durante o processo de elaboração do PPP em cada escola, essa perspectiva precisa acontecer, pois somente na relação com o outro é que se constitui um projeto político pedagógico.

Elaborar, implementar e avaliar o PPP não pode ser apenas uma ação em que se cumpre uma tarefa, mas um processo de ação e reflexão que exige o esforço conjunto, a paciência de que resultados não acontecem rapidamente e, principalmente, a vontade política de obter uma escola pública com qualidade de ensino e de aprendizagem para todos.



O sétimo tópico, **“Gestão escolar no processo de alfabetização e na recomposição de aprendizagens”**, trata de dois desafios direcionados à equipe da gestão escolar e aos agentes da educação: refletir e compreender sobre a importância da ação do diretor na viabilização de projetos educacionais em que práticas de leitura e escrita estejam garantidas no processo de alfabetização; e, pensar a respeito de possibilidades e limitações deste processo, a partir de estudos de indicadores de aprendizagem (avaliação externa e interna). Tem como objetivos refletir sobre intervenções e/ou ações do diretor no processo de alfabetização: e, compreender as possibilidade e limitações no processo de recomposição de aprendizagens, por meio de uma avaliação formativa.

Como já foi dito na sala de aprendizagem 6, o PPP é um documento público, democrático, estruturante e está sempre em construção, pois a escola é um espaço múltiplo e dinâmico. E, é nessa dinâmica que ocorre a diversidade de pensamentos e se constitui a autonomia da escola. Ao refletir-se sobre essas questões, tanto no PPP como em qualquer ação planejada pela escola, está na ordem das prioridades a organização dos tempos e espaços nos processos de aprendizagem dos estudantes. A análise de relatórios anuais em conjunto com os resultados das avaliações internas e externas, verificação do plano de trabalho e o planejamento da recuperação da aprendizagem dos alunos faz parte da dimensão pedagógica do PPP e, também, é uma das funções do diretor da escola.

Na organização escolar destes processos de aprendizagens, faz-se necessário planejar com a perspectiva da cultura colaborativa, por isso é preciso que os sujeitos tenham uma perspectiva global dos processos educativos em andamento e dos que a escola pretende desenvolver. Para iniciar projetos educacionais em que práticas de



leitura e escrita estejam garantidas no processo de alfabetização, é fundamental identificar os desafios, assim como pensar em alternativas para suas soluções, incluindo a questão da autonomia da escola e da administração de recursos financeiros.

Uma dica para iniciar este processo está em verificar os indicadores de avaliação escolar, avaliação institucional e avaliação externa. O diretor precisa sensibilizar os sujeitos envolvidos com a escola da importância do processo de ensino e de aprendizagem com reflexões sobre a sua situação atual, os pontos fortes e os problemas (sem culpabilizar ninguém); com possíveis hipóteses de soluções que precisam ser elaboradas no coletivo.



Avaliação Escolar



Avaliação Institucional



Avaliação Externa

A avaliação na educação pode ter **três perspectivas**:

*Avaliação escolar*, com intuito de compreender como está o ensino e a aprendizagem com relação ao currículo (voltada para verificação de aprendizagem dos conteúdos); *Avaliação institucional*, realizada pela própria escola, com intuito de acompanhar as aprendizagens com abrangência de toda a instituição escolar; e *Avaliação externa*, elaborada por um órgão institucional fora da escola, com intuito de perceber indicativos mais amplos da aprendizagem ou nacional, ou estadual ou municipal.

Em todas essas avaliações, o principal objetivo é obter resultados que indiquem como estão o ensino e a aprendizagem dos estudantes, com foco em replanejar novas possibilidades, por meio de um processo contínuo, cumulativo e sistemático, cujo caráter é diagnóstico e prognóstico. Os indicadores de avaliação, depois de 2020, com a pandemia da Covid-19, tornaram-se

fundamentais para compreender, de maneira formativa, qual tem sido o desempenho dos discentes depois do isolamento social, em que as aulas presenciais foram interrompidas e substituídas pelo ensino remoto.

O Brasil, em comparação com os outros países, teve um dos períodos mais longos de aulas presenciais suspensas, por isso observar e planejar por meio de avaliações diagnósticas e formativas é relevante. Para manter a aprendizagem durante o isolamento social, muitas escolas optaram pela utilização de aplicativos e plataformas *on-line*, porém, em razão das desigualdades sociais, isto é, a falta de acesso à internet e aos computadores, as **desigualdades educacionais** se acentuaram.

Infelizmente, a educação brasileira demorou muito tempo para universalizar o acesso à educação básica como direito subjetivo. Essa conjuntura histórica resultou em atrasos, por décadas, na escolaridade dos familiares e, de maneira geral, na erradicação do analfabetismo, fatores que impactam as chances de sucesso escolar das novas gerações. Ao expandir o acesso às escolas, como política pública e direito à educação, a educação brasileira aumentou quantitativamente o número de crianças, adolescentes e jovens na escola, mas defrontou-se com o desafio da qualidade do ensino e da aprendizagem para todos.

Assegurar a permanência e a aprendizagem dos alunos com garantia de uma educação de qualidade para todos é a única forma de garantir igualdade de oportunidades para todos os estudantes brasileiros, do contrário, a educação é excludente, pois o sistema educacional com qualidade passa a ser apenas para alguns sujeitos e não para outros.

Nesse sentido, entende-se como essencial não apenas investir em infraestrutura física, como a construção e reforma de prédios escolares, ou na contratação de mais profissionais da educação, mas também é fundamental garantir que crianças, adolescentes e jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, tenham acesso a aprendizagens e ao apoio necessário para ali permanecerem, com educação de qualidade.

É fato que os índices de desempenho escolar já eram preocupantes antes do período pandêmico, mas a situação se agravou depois de dois anos de ensino remoto, em que a *desigualdade educacional* aumentou por falta de recursos humanos e financeiros, principalmente, para os estudantes em situação de pobreza.

Destaca-se que houve grande empenho de diretores e professores brasileiros em oferecer o ensino remoto aos estudantes, mas as diversas estratégias não asseguraram uma aprendizagem de qualidade de forma igualitária. Foi um tempo em que as escolas estiveram fechadas para o ensino presencial, e buscaram-se soluções para a baixa conectividade, falta de equipamentos e familiares ausentes em razão da busca de alguma fonte de renda para sobreviverem.

Neste contexto, os dados das avaliações diagnósticas feitos no país, sobre o impacto do fechamento presencial das escolas, mostraram perdas de aprendizagens importantes, incluindo pouquíssimo avanço na alfabetização inicial e grande retrocesso no que se havia avançado em matemática no 5º ano, só para dar dois exemplos. Um problema muito sério para um país que possui *desigualdades sociais e educacionais*.

Além das defasagens de aprendizagens os dados revelaram questões agravantes como a desistência da escolaridade e/ou evasão, o que desencadeou uma grande repercussão negativa nas mídias sobre a temática e propiciou iniciativas de novas Políticas Públicas.

Por isso, ao refletir sobre as avaliações diagnósticas, é significativo compreender sobre como e o que o aluno aprende, visto que não basta apenas identificar se houve ou não aprendizagens, o mais importante neste processo é saber como planejar e o que fazer a partir desse diagnóstico. Uma dica é conhecer pedagogicamente alguns conceitos teóricos que estão relacionados a este planejamento, como diferenciar o que são defasagens de aprendizagem; lacunas de aprendizagem; recuperação da aprendizagem; déficits de aprendizagem etc.

Dessa forma, quando se problematiza as *defasagens de aprendizagens*, na perspectiva pedagógica, estamos nos referindo a distância que existe entre o que um estudante sabe e o que deveria saber, em termos de conteúdos da matriz curricular do ano letivo que ele está cursando.



Cada escola, conforme o sistema de ensino e baseada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelece os objetivos de aprendizagem que os alunos precisam alcançar a cada ano letivo. Por exemplo, um estudante domina saberes necessários para desempenhar com sucesso aprendizagens do 5º ano do Ensino Fundamental I, porém, ele está cursando o 7º ano, portanto, não consegue ter um bom desempenho na aprendizagem deste período do ensino. O estudante, nesta situação, se sente desanimado, pois está defasado em suas aprendizagens recebendo um ensino de seus professores que não produz sentido, pois não consegue acompanhar a turma da sua sala.

A pandemia do Covid-19 propiciou a *defasagem das aprendizagens* em virtude da ausência de aprendizagem do estudante no período em que a escola funcionou com o ensino remoto. Por isso, a avaliação diagnóstica e a recuperação destas aprendizagens são fundamentais para o processo de ensino e de aprendizagem. O diferencial é fazer um processo de acompanhamento, com foco em identificar os problemas de aprendizagem do estudante, do contrário, essa defasagem vai complicando a sua continuidade na trajetória escolar.

Outra preocupação pedagógica são as *lacunas de aprendizagem*. O Conselho Nacional de Educação (CNE) recomendou a realização de avaliações para diagnosticar as lacunas de aprendizado dos estudantes, a fim de definir planos de ação voltados à redução dos danos e assegurar que as aprendizagens essenciais sejam adquiridas ao longo do ano letivo, após o retorno às aulas presenciais. O que seria isso?

O CNE acredita que é fundamental que as escolas estejam preparadas para planejar os anos letivos pós-pandemia com trato de habilidades socioemocionais, envolvendo acolhimento de alunos e suas famílias, do corpo docente e demais agentes escolares. Além disso, outra questão importante é diagnosticar as lacunas de aprendizagem, por meio de acompanhamento da aprendizagem, com métodos avaliativos. Nesse caso, é preciso que se leve em conta todos os contextos, pois o aluno pode não ter aprendido por diferentes motivos, inclusive por não ter tido explicação sobre determinado conteúdo.

Para tanto, seria necessário a indicação de realização de aulas de reforço em horários alternativos, como no contraturno, para explicações adicionais e esclarecimento de dúvidas, além de atividades extras, em atendimentos individuais ou em turmas definidas com base nas lacunas em comum identificadas por meio do relatório.

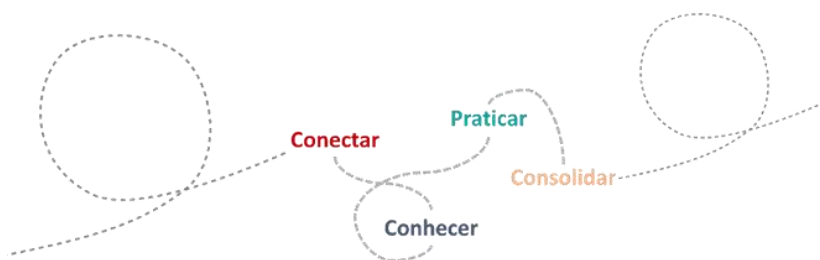
Quando a escola planeja o reforço escolar o alvo está na *recuperação das aprendizagens*. A *recuperação das aprendizagens* objetiva sanar suas lacunas, que são diagnosticadas por meio de intervenção pedagógica (reforço escolar) em que o estudante revê os conteúdos que não obteve rendimento necessário. Um plano de *recuperação das aprendizagens* deve indicar como serão amenizadas as lacunas de aprendizagem, ou seja, verificar o que não foi aprendido de modo satisfatório pelos alunos, até aquele momento.

Precisamos diferenciar dificuldade de aprendizagem com a ausência de aprendizagem, pois não se trata de “dificuldades” de forma generalizada visto que, muitas vezes, o problema é que o aluno não teve o acesso necessário ao conhecimento, não criou uma produção de sentido.

Outra perspectiva pedagógica é o *déficit de aprendizagem*, que está relacionada com inúmeros fatores biológicos e/ou culturais. Alunos com dificuldade de aprendizagem aprendem de uma forma diferente, por isso é preciso analisar cada caso. Destaca-se que é normal que um estudante tenha algum momento de dificuldade em sua vida escolar, mas quando uma determinada

área do aprendizado é consistentemente afetada, pode indicar um distúrbio de aprendizagem. Entre as principais dificuldades de aprendizagem estão a: dislexia (dificuldade de leitura); discalculia (dificuldade em matemática); disgrafia (dificuldade na escrita); dispraxia (dificuldade nas habilidades motoras); afasia e disfasia (dificuldades na linguagem) etc. É indispensável compreender que um *déficit de aprendizagem* não significa que o aluno tenha falta de pré-requisito, ou capacidade cognitiva, ou motivação para aprender.

## Rotas das Aprendizagens



Durante a Formação de Mentoria de Diretores Escolares, propõem-se as práticas reflexivas das Rotas de Aprendizagens (Luiz *et al.*, 2021). Essa perspectiva de trabalho pedagógico, com a utilização das Rotas de Aprendizagens, propicia aos educadores construir e consolidar ações de forma colaborativa.

As Rotas das Aprendizagens precisam ser elaboradas com base em quatro pilares, identificados pelos seguintes verbos: conectar, conhecer, praticar e consolidar.

<b>Conectar</b>	Pensar 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.
<b>Conhecer</b>	Pensar atividades com foco na explanação e compreensão dos novos conhecimentos, avaliação diagnóstica (identificar os desafios nas aprendizagens dos estudantes).
<b>Praticar</b>	Pensar atividades com foco na aplicação prática nas situações identificadas, analisando a realidade atual e as possibilidades de mudanças.
<b>Consolidar</b>	Pensar atividades com foco na consolidação dos aprendizados, com a intenção de melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem - intenção de utilizar a metodologia para novos desafios.

Fonte: Luiz (2021)

É importante que os educadores estejam conectados para criarem essas atividades, pois ao refletirem sobre a sua elaboração e a forma como elas serão desenvolvidas durante o ano letivo, as trocas de experiências e saberes se constituirão na perspectiva da cultura colaborativa.

Ao refletir-se sobre os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), a partir das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) dos anos de 2019 e 2021 (período pandêmico), entende-se que houve uma queda no desempenho de crianças submetidas à avaliação, visto que em 2019 a proficiência média foi de 750 pontos, e em 2021 caiu para 725,90 pontos. Também em 2019, 54,8% das crianças avaliadas foram consideradas alfabetizadas, segundo esse critério e, em 2021, o percentual caiu para 49,4%.

Os dados por unidade da Federação apresentam uma piora no desempenho dos estudantes no ciclo de alfabetização, visto que em 2019, em oito estados do Brasil, 50% ou mais dos estudantes do 2º ano haviam alcançado sucesso na alfabetização ao final do ano letivo, já em 2021, esse patamar só foi alcançado no estado de Santa Catarina.



Neste contexto, a educação brasileira, hoje, está empenhada em efetivar uma política nacional de alfabetização, na perspectiva de retomar os elementos positivos e estruturantes da aprendizagem de crianças nesta faixa etária. Esse programa foi denominado, a princípio, de Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com objetivo de corrigir seus elementos mais frágeis e



redirecionar os esforços do Ministério da Educação (MEC) nesse campo, sobretudo, a partir de oito elementos fundamentais:

- 1) organização de um regime de colaboração e corresponsabilização entre União, estados e municípios, com a definição clara das responsabilidades e dos compromissos de cada esfera;
- 2) metas pactuadas de resultado de alfabetização com a possibilidade de garantir o monitoramento e acompanhamento avaliativo da política de alfabetização;
- 3) estratégia de apoio técnico e financeiro da União para a requalificação, ampliação e melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas públicas que atendem ao ciclo de alfabetização;
- 4) estratégia de apoio técnico e financeiro da União para a elaboração, aquisição e distribuição de materiais didáticos complementares para uso dos estudantes, bem como de materiais pedagógicos para uso dos professores e professoras;
- 5) parametrização e coordenação dos sistemas de avaliação da alfabetização;
- 6) estruturação de uma estratégia formativa que seja presidida por uma visão colaborativa e contextualizada de aprendizagem do professor e da professora, do gestor e da gestora, superando uma visão restrita de formação baseada apenas na oferta de recursos digitais em plataformas virtuais com baixa aprendizagem em grupo;
- 7) definição de orientações curriculares para a alfabetização que compreendam e respondam à multidimensionalidade desse processo e não restrinjam a visão de alfabetização à mera apropriação do Sistema de Escrita Alfabética ou à mera descoberta fonológica da escrita;
- 8) visibilidade, reconhecimento e atendimento às singularidades e especificidades das populações do campo, dos povos originários, das populações quilombola e ribeirinha, das pessoas surdas e das pessoas com deficiência em todo desenho da política e na sua implementação (Brasil, 2023).

Hoje, denominado como *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*, tem-se um programa instituído por meio do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, na busca de implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental.

O programa também objetiva a promoção de medidas para a *recomposição das aprendizagens*, com foco na alfabetização e na ampliação e aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, com prioridade para as crianças que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental (Brasil, 2023).



O *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* foi implementado pelo Ministério da Educação (MEC) em articulação com os estados, o Distrito Federal e os municípios, por meio de ações integradas em cinco eixos estruturantes: 1) governança e gestão da política de alfabetização; 2) formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas de gestão escolar; 3) melhoria e qualificação da infraestrutura física e pedagógica; 4) sistemas de avaliação; e 5) reconhecimento e compartilhamento de boas práticas.

A erradicação do analfabetismo está prevista no artigo 214 da Constituição Federal de 1988, que pode ser implementado por meio do estabelecimento de um Plano Nacional de Educação (PNE), articulado ao sistema nacional de educação, em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias.

O *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* é proposto no penúltimo ano de vigência do PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, para o decênio 2014-2024, que definiu em sua

Meta 5 “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014).

Conforme determinação da Lei nº 13.005/2014, foi destinado ao Inep, autarquia vinculada ao MEC, também responsável pela avaliação da educação básica, publicar a cada dois anos estudos para aferir o cumprimento das metas estabelecidas no PNE. Para operacionalizar o monitoramento da Meta 5 do PNE 2014-2024, o Inep utilizou dois exames distintos ao longo do tempo: a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), aplicada a estudantes do 3º ano, em 2014 e em 2016, e a avaliação do 2º ano do ensino fundamental do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), aplicada em 2019.

As premissas para estabelecer as parcerias, conforme documento do MEC (Brasil, 2023), precisam ocorrer com: visão compartilhada de futuro (metas objetivas, razoáveis e à altura do desafio que nos comprometemos a enfrentar); regime de colaboração entre esferas e interesferas (confiança pública, transparência, diálogo e cooperação); protagonismo dos estados e municípios (indução, coordenação e assistência técnica e financeira da União); mobilização e engajamento da sociedade (comunicação, acompanhamento e controle social); enfrentamento das desigualdades (regionais, socioeconômicas, raciais e de gênero); foco nas necessidades da sala de aula, do professor e do estudante (políticas sistêmicas, nitidez das demandas e corresponsabilização de agentes-chave da gestão); e, equidade e contextualização (apoio a estados e regiões em diferentes contextos de acordo com suas necessidades).

A adesão e vinculação do município, estado ou Distrito Federal ao Programa precisa acontecer de forma voluntária, mediante decisão do chefe do executivo do ente federado ou de seu representante. Cada ente federativo é responsável pela melhoria da qualidade do processo e dos resultados de alfabetização, com atenção à redução das *desigualdades de aprendizagem* entre estudantes em sua esfera de competência. Esse Termo de Adesão pode ser acessado pela plataforma SIMEC, gerenciada pelo MEC.

## Compromisso com cada etapa

A prioridade do Programa *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* é a visão compartilhada de futuro, implementando metas objetivas que estejam à altura do desafio que os estados, municípios e Distrito Federal possam enfrentar. Para tanto, busca um regime de colaboração entre esferas e interesseiras, com confiança pública, transparência, diálogo e cooperação; além de protagonismo dos estados e municípios, com indução, coordenação e assistência técnica e financeira da União.

O Programa está embasado na ideia de mobilizar e engajar a sociedade, com comunicação, acompanhamento e controle social, além de enfrentamento das desigualdades, elencando problemas regionais, socioeconômicos, raciais e de gênero. Também tem atenção especial às necessidades da sala de aula, do professor e do estudante, com políticas sistêmicas, nitidez das demandas e responsabilização de pessoas que lideram a gestão educacional. Enfim, prioriza a alfabetização com equidade e contextualização das realidades, dando apoio a estados e regiões em diferentes contextos de acordo com suas necessidades.

De forma detalhada, o Programa *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* traz subsídios pedagógicos e recursos financeiros para os entes federados reverter as defasagens e lacunas de aprendizagens de estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, com foco em ações como: fomentar oralidade, leitura e escrita para crianças de zero a 5 anos de idade na Educação infantil; alfabetizar na idade prevista, conforme a BNCC, de crianças de 6 a 7 anos de idade no 1º e 2º ano do ensino fundamental I; e consolidar a alfabetização, assim como alfabetizar as crianças que não se alfabetizaram com 8 a 10 anos de idade do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I.

Para assessorar os estados, municípios e Distrito Federal foi criada uma Plataforma<sup>14</sup> com acesso a instrumentos de avaliação

---

<sup>14</sup> <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>

formativa do *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*. Esta Plataforma é aberta a todos os estados e municípios do país e permite o cadastro de redes, escolas e turmas e de profissionais e estudantes. Nela, são disponibilizadas avaliações de leitura, escrita, matemática e fluência em leitura, para que seja possível acompanhar o desenvolvimento de estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em diferentes dimensões da alfabetização.

Por meio da Plataforma, diretores e docentes têm acesso às avaliações disponíveis e podem lançar os seus resultados, para que sejam processados e publicados a partir de diferentes indicadores.

O alvo desses indicadores é a constituição de um mapa da aprendizagem de estudantes, com intuito de implementar políticas e ações direcionadas à alfabetização. Ademais, a Plataforma oferece materiais formativos para os educadores utilizarem os dados de desempenho dos estudantes, com possibilidade de verificarem as habilidades que precisam ser reforçadas em sala de aula; como já foi dito, acompanhamento das aprendizagens pelas avaliações formativas.

Com o propósito de fortalecer as políticas públicas e ações do Programa *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*, o MEC instituiu dois comitês estratégicos: *Comitê Estratégico Nacional do Compromisso* (Cenac), que é presidido pelo ministro da educação e inclui representantes do Ministério da Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação de Capitais (Consec); e o *Comitê Estratégico Estadual do Compromisso* (Ceec), composto pelo respectivo secretário estadual ou distrital e pelos secretários Municipais de Educação.

Para garantir a interlocução dos comitês estratégicos, também foi instituído pelo MEC a Rede Nacional de Articulação de Gestão e Formação (Renalfa), com perspectivas de discussão da Renalfa estadual que subsidia tecnicamente as discussões e tomadas de decisão do *Comitê Estratégico Nacional do Compromisso* (Cenac), e da Renalfa municipal, da mesma forma, que subsidia

tecnicamente as discussões e tomadas de decisão do *Comitê Estratégico Estadual do Compromisso* (Ceec).

Progressivamente, os sistemas de ensino precisam buscar e estruturar três pilares para a sustentabilidade e institucionalização do *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*: 1) equipe técnica dedicada à política de alfabetização; 2) normas consolidadas no sistema de ensino, com ação articulada entre os conselhos de educação; e, 3) priorização do orçamento.

Nesse contexto, espera-se dos estados: elaborar Política de Alfabetização do Território Estadual, em articulação com os municípios; apoiar os municípios na construção de sua Política Municipal de Alfabetização; instituir o *Comitê Estratégico Estadual do Compromisso* (Ceec); indicar os Articuladores Estaduais e Regionais de Gestão e de Formação; e acompanhar a implementação da Política de Alfabetização do Território Estadual.

Cabe aos municípios: participar da construção da Política de Alfabetização do Território Estadual; elaborar sua Política Municipal de Alfabetização, em alinhamento com o estado e o Compromisso Nacional; indicar o Articulador Municipal de Gestão do Compromisso; e acompanhar a implementação da Política Municipal de Alfabetização.

O Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares tem como base conceitual a cultura colaborativa e a gestão democrática, vinculados a Relação com o Saber. Nesse sentido, o empenho é assegurar a equidade na aprendizagem com democracia e reconhecimento das diversidades.

Por isso, é pautado ao diretor de escola reflexões sobre a garantia da alfabetização como um direito de todos, sem distinção; e acompanhamento e identificação das dificuldades que cada aluno enfrenta, em seus contextos específicos.



Ao longo da trajetória escolar nem todos os discentes caminham no mesmo ritmo e nem possuem os mesmos obstáculos, mas quando se conhece os desafios há chances de apoiá-los, mesmo com suas diferenças.

A alfabetização é a primeira e mais importante etapa da trajetória da criança na escola. Ao alfabetizarem-se, essas crianças conseguem expandir suas possibilidades para outras áreas do conhecimento, por isso a sua garantia é indispensável.

Finaliza-se, refletindo que sair da habitualidade do mesmo e confrontar-se com a possibilidade do outro é uma forma de abrir-se para as diversificações das próprias percepções do mundo, é permitir que nasçam mudanças.

O tópico oito, **“Política de Educação Integral: tempos e espaços escolares”**, trata de duas questões importantes que estão em pauta para técnicos de secretaria e gestão escolar: a compreensão do conceito de educação em tempo integral na perspectiva da educação integral; e, a reflexão sobre a implementação de uma Política de Educação em Tempo Integral, conforme sugestão feita pelo Ministério da Educação, levando em conta as possibilidades de cada Secretaria de Educação e a maneira como serão planejadas as ações em curto, médio e longo prazos. Tem como objetivos: compreender o conceito de educação integral e como se articula com a definição de escola de tempo integral; e, refletir sobre o processo de implementação de uma Política de Educação em Tempo Integral, na visão do diretor e do técnico de secretaria.

Como já foi dito em outros momentos, neste livro, a instituição escolar é composta por sujeitos com características múltiplas, são diversidades de culturas e saberes que estão dentro dos seus espaços e tempos durante o ano letivo. Uma diversidade que é propulsora e potencializadora, principalmente, no que diz respeito à promoção de aprendizagens, pois oportuniza a produção de sentidos que se concretizam em saberes (Charlot, 2000), tanto para estudantes, como para profissionais e comunidade que dela fazem parte.



Ao mesmo tempo, este local diverso, que é a escola, tem feito os profissionais da educação se perguntarem como agir e se reinventarem a cada dia nos espaços e tempos escolares, como despertar o sentido, o desejo de aprender e



proporcionar o saber e o conhecimento aos estudantes, em meio a pluralidade de vivências e experiências?

Apesar de a resposta ser extremamente complexa, uma coisa é possível afirmar: a escola tem condições de elaborar práticas e motivar os estudantes com a Relação com o Saber (RcS) e as figuras do aprender acadêmico, prático e relacional (Charlot, 2000); e, com uma educação integral, que tenha uma concepção de educação que reconheça o sujeito como um ser completo, atendendo os diferentes aspectos da condição humana, como: cognitivo, afetivo, biológicos, psicológicos, emocional, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos, profissionais e social.

Educar integralmente o aluno como um cidadão significa prepará-lo para uma vida com direitos e deveres, sem deixar de lado a convivência humanizada, solidária e pacífica.

Apresenta-se aqui, uma perspectiva de educação integral voltada efetivamente para aprendizagens de saberes e conhecimentos (Charlot, 2000) que auxiliem no desenvolvimento da cidadania de crianças, adolescentes, jovens e adultos; sendo primordial utilizar e relacionar tempos e espaços escolares com esferas sociais e afetivas, de forma que o ensino produza sentido e propicie aos estudantes o máximo de aprendizagens.

Diferente disso são as políticas educacionais que se preocupam somente com práticas pedagógicas que cumpram as metas estipuladas pelas Secretarias de Educação, com um Projeto Político Pedagógico (PPP) focado em proporcionar êxito nas avaliações externas.

Para Gadotti (2009, p. 29-30): “A educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral”. Nesse sentido, o conceito de educação integral não está relacionado apenas em aumentar o número de horas na escola; apesar de, também, fazer parte dessa proposta a ampliação da jornada escolar diária.

A preocupação é com a dimensão qualitativa da educação integral, pois o foco é o desenvolvimento do ser humano de modo integral, por isso não se pode tratar como sinônimos a educação integral e ampliação do tempo na escola.

Ao definir as duas dimensões, compreende-se que ambas precisam estar inter-relacionadas e articuladas, pois a escola pode oferecer educação integral sem, necessariamente, ter o tempo ampliado, e pode ampliar o tempo do aluno no âmbito escolar, sem utilizar a concepção de educação integral.

Segundo Arroyo (2012), se ampliarmos apenas o tempo em que os estudantes ficam na escola sem mudanças estruturais pedagógicas, impossibilita-se a proposta de educação integral e seu significado, já que, aumentar o tempo na instituição escolar não redimensiona sua concepção de educação.

Também, destaca-se que, aumentar o tempo na escola não tem caráter de atendimento e acolhimento à população mais vulnerável, isso seria uma perspectiva de assistencialismo. O que se espera é a garantia do direito à escola e à cidadania, à educação integral, integrada e em tempo integral. Nesse sentido, a escola **em tempo** integral precisa caminhar paralelamente com escola **de** educação integral.

O contexto da educação integral emerge em definições que abordam mais oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, uma multidimensionalidade humana, com interdependência de dimensões física, intelectual, emocional, social e cultural na constituição do sujeito.

Kerstenetzky (2006) em seus estudos considera que a qualidade do ensino está alicerçada na relação de tempos e espaços educativos, assim, como Cavalieri (2002) e vários outros autores que acreditam na ineficiência do aumento de tempo na escola sem significado e contextualização com seus espaços.

Jaqueline Moll (2020) é referência quando se trata de Educação Integral no Brasil. A autora acredita que antes de fazer abordagens sobre modalidade de ensino, torna-se necessário

“compreender a sociedade para além daquilo que as aparências mostram” (Moll *et al.*, 2020, p. 2098).

Ela pontua essa questão em razão das profundas desigualdades sociais brasileiras e, por consequência, um descaso com uma educação de qualidade.

A autora acredita que os docentes são agentes de mudança, por isso podem colaborar com mudanças na escola, ajudando o estudante a compreender o mundo. Na história da educação, este desafio permanece como um dos grandes problemas, uma vez que a sociedade estabeleceu desigualdades no processo de ensino e aprendizagem entre diferentes classes sociais.



A literatura na área define a concepção de educação integral como aquela que reconhece o sujeito como um ser completo e, portanto, busca desenvolver práticas educativas que trabalhem com a integralidade do ser humano, não apenas com o que está definido como “conteúdos” nos programas, mas também como, já foi dito, em outras esferas, como a social e a afetiva.

Pensar a educação da maneira como foi proposta pelos autores e pelas normativas citadas desafia à escola e aos profissionais da educação a repensarem práticas, a exercitarem a escuta ativa e a cultura colaborativa – bases teóricas e práticas do curso de Mentoria de Diretores (Luiz, 2021) – a fim de que a escola possa dialogar e superar desafios com o tempo e espaço, promover a aprendizagem com perspectivas da educação integral em todas as ações educativas, por isso Educação Integral implica pensar a rua, o bairro, a cidade como espaços educativos, criando redes educadoras.

Também, é essencial que a ampliação e organização do tempo integral sejam discutidas e refletidas no coletivo, durante a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do currículo da

escola. A concepção de Educação Integral pressupõe que bebês, crianças e adolescentes, ao seu modo e conforme suas condições, tenham voz e vez, levando em conta a escuta ativa e os interesses e necessidades de culturas infantis e juvenis.

A proposta de uma educação integral, como definida aqui, contempla a perspectiva epistemológica do Mentoria de Diretores Escolares, visto que a ideia não é apenas de um modelo de escola ou ensino, mas de uma concepção democrática de educação, com propósito de práticas educativas plurais e multidimensionais, uma valorização da relação com o outro, do reconhecimento social e do respeito às diferenças individuais.

## Tempos e espaços escolares: panorama legal

Ao refletir sobre Educação Integral, necessita-se considerar a questão das **variáveis do tempo** (ampliação da jornada escolar) e dos **espaços** (territórios disponíveis em cada escola). Por isso, faz-se necessário reconhecer a oportunidade de aprendizagens, de sociabilidade e de diálogo com a comunidade escolar, mas também, com a comunidade local e até regional.



No Brasil, a Educação Integral ganhou visibilidade com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, na década de 1950, com as Escolas-Parques e as concepções de Anísio Teixeira, na década de 1970, e com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), com Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, nas décadas de 1980-1990. Cada uma dessas experiências ampliou os debates sobre a necessidade de uma formação integral no âmbito intelectual, físico, afetivo, social, cultural etc. de crianças, adolescentes e jovens.

A implementação da Educação Integral no sistema de ensino está promulgada, também, em legislação específica, porém,

levando em conta que qualquer mudança acontece de forma processual, ainda há um longo caminho a ser percorrido para efetivar esta proposta em realidade. A legislação brasileira indica que a Educação Integral precisa promover articulações e convivências entre programas e serviços públicos, com intenção de criar uma ação educativa, com compromisso ético e inclusão social, por meio da gestão democrática e integrada.

Nesse sentido, a Educação Integral deve estar inscrita no amplo campo das políticas sociais, mas não pode perder de vista sua especificidade como política educacional que atende crianças, adolescentes e jovens, em um complexo e estruturado conjunto de disposições legais.

Conforme esse contexto e levando em conta o ordenamento constitucional-legal que envolve a Educação Integral e o tempo integral, vislumbra-se na Constituição Federal de 1988 – apesar de não fazer referência literal – descrever a importância da educação e indica como a primeira dos dez direitos sociais (Art. 6º) e, conjugado a esta ordenação, afirma ser um direito do cidadão que o capacita para o seu pleno desenvolvimento, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho – condições para a **formação integral do homem** (Art. 205 – grifos nossos).

Outra lei que enfatiza a preocupação com a Educação Integral do aluno é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Capítulo V, Artigo 53, que promulga a obrigatoriedade do acesso e da permanência na escola, com o reconhecimento da importância do desenvolvimento integral da criança e do adolescente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, reitera os princípios constitucionais anteriormente expostos (Art. 2º) e, ainda, prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (Arts. 34 e 87), a critério dos estabelecimentos de ensino. Essa LDB, também, prevê:

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Art. 1º).

Aborda especificamente a questão do tempo integral no Art. 34, ao referir-se a jornada escolar como o período em que a criança, adolescente ou o jovem está sob a responsabilidade da escola, com atividades intraescolares, ou extraescolares.

Nesse caso, as instituições escolares, pela legislação, possuem a centralidade do processo educativo em razão da sua relação com o ensino e a aprendizagem, além de valorizar as experiências extraescolares (Art. 3º, inciso X). Lembrando que as ações e intervenções de experiências extraescolares precisam estar descritas no PPP da escola.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), avança para além do texto da LDB, e atribui a educação em tempo integral para o Ensino Fundamental e, também, para a Educação Infantil.

Assim, para a educação básica em tempo integral é estabelecido pelo Decreto nº 6.253/07, conforme o PNE, que “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (Art. 4º). Além disso, incentiva a comunidade, em geral, a participar de decisões da escola de forma democrática, por meio dos Conselhos Escolares.

Em conjunto com a legislação educacional, o Congresso Nacional, aprovou dois fundos direcionados ao financiamento da educação pública: em 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, em substituição a este, a Lei nº 11.494/2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O FUNDEB possibilitou maiores percentuais de distribuição de recursos, com garantia real ao direito à educação em tempo integral, visto que ampliou a oferta de Educação Integral ao diferenciar os coeficientes de remuneração das matrículas, não apenas por modalidade e etapa da educação básica, mas também pela ampliação da jornada escolar.

O ordenamento jurídico que trata da educação em tempo integral carece de maior detalhamento, com vistas a coibir possíveis tentativas de uso da verba pública para financiar ações voltadas à ampliação do tempo escolar que se distancie dos objetivos de formação integral, pontuados neste texto.

No que tange a ações executivas, o Ministério da Educação (MEC) instituiu pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para os diferentes níveis, modalidades e etapas da educação nacional, com intuito de possibilitar um panorama da educação brasileira.

Para alicerçar o PDE, criou-se, também, o Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, com objetivo de assegurar a qualidade da educação básica e conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade.

O *Compromisso Todos pela Educação* reitera a importância de que sejam aumentadas as possibilidades de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola (Art. 2º, VII), buscando, com isso, tanto uma qualificação dos processos de ensino característicos da escolarização quanto à participação do aluno em projetos socioculturais e ações educativas (Art. 2º, XXVII) que visem dar conta das múltiplas possibilidades e dimensões sociais do território e da cidade.

Outra implementação conforme as metas do PDE foi o *Programa Mais Educação*, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/07, que fomentou a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de ações articuladas ao PPP da escola, com atividades socioeducativas no contraturno escolar.

O *Programa Mais Educação* propiciou ações conjuntas dos Ministérios da Educação (MEC), Cultura (MinC), Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Esporte (ME), Ciência e Tecnologia (MCT), Meio Ambiente (MMA) e da Presidência da República (PR). A articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, é extremamente importante para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente. O resultado desta política previu a melhoria do desempenho escolar e a permanência na escola de estudantes, em situação de pobreza ou extrema pobreza.

A Educação Integral, conforme os marcos legais, em uma proposta processual, pode transformar a escola em um local mais adequado à realidade e às demandas de alunos e de suas famílias, pois permite ampliar tempos, espaços e conteúdos, com vistas a uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil.

A BNCC e os documentos norteadores do *Programa Escola em Tempo Integral* seguem a mesma tendência expressa na Constituição Federal de 1988, LDB 9394/96, e PNE, com propósito de constituir uma escola em tempo integral que zele pelo desenvolvimento humano integral, pela formação plena do cidadão. Em outras palavras, ao propor uma escola em tempo integral, as iniciativas propõem, também, a efetivação de práticas de educação integral nas escolas.



## **Programa Escola em Tempo Integral**

O *Programa Escola em Tempo Integral*, instituído pela Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023, visa fomentar a criação de matrículas



em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, na perspectiva da educação integral. Coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), o programa busca o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, política de Estado construída pela sociedade e aprovada pelo parlamento brasileiro.

Conforme o MEC<sup>15</sup>, o programa conta com assistência técnica e financeira para a criação das matrículas em tempo integral (igual ou superior a 7 horas diárias ou 35 horas semanais). Para isso, consideram-se propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na ampliação da jornada de tempo na perspectiva da educação integral, e a priorização das escolas que atendam estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica.

A condição para obter a assistência técnico-pedagógica e financeira está em aderir ao mecanismo de fomento financeiro para a criação de matrículas de tempo integral. Assim, ao fazerem parte do programa, estados, municípios e Distrito Federal iniciam um processo complexo e desafiador de organização, gestão e implementação da educação integral em jornada ampliada na rede de ensino. Por isso, não basta apenas receber recursos do MEC, nesse sentido, a SEB/MEC assegura a qualidade e a equidade na oferta do *Programa Escola em Tempo Integral*, estruturando-o em cinco eixos: ampliar, formar, fomentar, entrelaçar e acompanhar; e traz perspectivas formativas com a articulação de ações estratégicas disponibilizadas a todos os entes federados.



**Ampliar**



**Formar**



**Fomentar**

---

<sup>15</sup> <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>



Entrelaçar



Acompanhar

Para a execução do Programa, foi previsto assistência financeira a todos os entes subnacionais, destinada ao incremento de matrículas de tempo integral para todas as redes e sistemas de ensino, conforme a atuação prioritária do ente por etapa, nos termos dos §§ 2º e 3º do Art. 211 da Constituição. Esse auxílio é restrito ao período compreendido entre o cadastramento da matrícula em tempo integral no Sistema do Ministério da Educação (SIMEC) e o início do recebimento dos recursos do FUNDEB.

O Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas PNE, conforme análise do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), em 2022, mostra que o percentual de matrículas em tempo integral na rede pública brasileira caiu de 17,6%, em 2014, para 15,1% em, 2021.

A Meta 6 (PNE), em particular, assegura o oferecimento de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma que atenda, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. As estratégias estipuladas pela Meta 6 estão embasadas na expansão da jornada, com base na ampliação das experiências educativas em prol do desenvolvimento integral do estudante. Em conjunto com as outras metas do PNE, a perspectiva de expandir a jornada escolar busca garantir a qualidade da educação em todas as etapas e modalidades da educação básica, assim como possibilitar melhorias nos resultados de aprendizagens.

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reconheceu a Educação Integral como um dos seus fundamentos, independentemente da duração da jornada escolar. Nesse sentido, é perceptível que ocorram várias ações com

mudanças legais e iniciativas por todo o país que corroborem com a Educação em Tempo Integral.



O incentivo à Política de Educação em Tempo Integral trata de um conjunto de decisões e estratégias públicas que cada ente federado precisa estruturar com base em sua realidade, com intenção de proporcionar uma educação em tempo integral na perspectiva da Educação Integral.

Tal perspectiva pode ser materializada por meio de ato normativo, ou na forma de Projeto de Lei, quando debatida no Legislativo local, ou de instrumentos normativos do próprio Poder Executivo, como decreto ou portaria. A Política de cada estado federado precisa ser decisiva quanto aos instrumentos e às ações relevantes para que o objetivo de ampliar as matrículas em tempo integral na perspectiva da educação integral se concretize com qualidade e equidade.

Para o estabelecimento progressivo da Política de Educação em Tempo Integral, o MEC faz algumas definições importantes, como<sup>16</sup>: as diretrizes e os princípios da educação em tempo integral na perspectiva da educação integral; a estrutura e equipe técnica da secretaria responsável pela gestão da Política; as fontes de financiamento e orçamento; as decisões sobre a organização dos tempos/jornada escolar e dos espaços a serem utilizados; a questão dos profissionais da educação e de sua jornada; as diretrizes e o desenho da matriz curricular; a orientação às escolas para revisão e atualização de projetos pedagógicos; as ações para a articulação intersetorial e com o território; a estratégia de monitoramento e avaliação etc.

---

<sup>16</sup> Guia para a elaboração da Política de Educação Integral em tempo integral. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/documentos/AFCARTILHAEDUCACAOEMTEMPOINTEGRAL210X297.pdf>

Existe a possibilidade de expansão da jornada na perspectiva da educação integral com práticas intersetoriais, com articulações entre agentes políticos e técnicos de secretarias distintas (tais como as pastas de saúde, assistência social, cultura e esportes), bem como de foros de participação social como os Conselhos de Educação.

A Portaria MEC nº 1.495, de 02 de agosto de 2023, estabelece a atuação dos Conselhos de Educação como parte integrante dos processos realizados na pactuação do programa:

Art. 6º No ato de pactuação das matrículas, os entes federativos comprometem-se a comprovar a aprovação de sua Política de Educação em Tempo Integral, concebida para ofertar a jornada em tempo integral na perspectiva da educação integral, alinhada à Base Nacional Comum Curricular e às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, junto ao seu respectivo Conselho de Educação. § 1º A comprovação a que se refere o caput será feita mediante submissão da norma exarada pelo Conselho de Educação em plataforma digital específica, disponibilizada pelo MEC. § 2º Na fase de pactuação, os entes federativos que não dispuserem de Política de Educação em Tempo Integral em vigor, na forma do caput, deverão elaborar e aprovar a respectiva Política até a fase de declaração de que trata o inciso IV do art. 5º desta Portaria (Brasil, 2023, p. 2).

Ressalta-se que, a importância do Conselho de Educação de cada estado e sua atuação nas condutas para efetivar a Política de Educação em Tempo Integral, com promoção de diálogo, fóruns de acompanhamento e participação, e incentivos aos processos democráticos de gestão pública. A sua ação, também, está em acompanhar aspectos importantes que garantam a qualidade da política, tais como: a apresentação da organização curricular, do quadro de profissionais envolvidos no atendimento às crianças e estudantes, bem como a organização dos tempos e espaços, entre outros.

Faz-se necessário usar todos os tempos e todos os espaços para requerer o conhecimento, a aprendizagem e a construção de saberes acadêmicos, práticos e relacionais (Charlot, 2000), com todos os atores da prática educativa, com vinculação de instituições escolares a outros espaços e territórios educativos. Implementar a educação integral em tempo integral não é uma tarefa fácil, há um caminho a ser trilhado, mas precisamos efetivar passo a passo uma forma processual, um trajeto com alcance de instituir uma escola cidadã, inclusiva e democrática.

No Brasil, o diretor de escola é um profissional egresso de alguma licenciatura, tendo feito a escolha pela docência, por isso muitos profissionais da educação tornam-se diretores no meio do percurso de suas carreiras.

Nesse sentido, autores como Vieira (2002), Oliveira (2014) e Oliveira e Teixeira (2015), entre outros, evidenciam dados sobre diretores que possuem pouco aprofundamento em temas educacionais, principalmente, com relação às políticas públicas e recursos financeiros, o que resulta em desafios constantes em seu trabalho cotidiano e dificuldades referentes à administração escolar.



Assim, o nono tópico deste livro trata de questões referentes à gestão administrativa e financeira, tópicos que são, geralmente, menos abordados em cursos de licenciaturas, mas de grande importância para gerir e organizar o todo da escola.

A sala de aprendizagem **“Gestão Administrativa e financeira da escola”** traz conteúdos referentes à gestão financeira da escola pública, uma gestão que é concretizada por meio de recursos financeiros aplicados nas redes públicas de todos os níveis, aqui compreendidas como estatais, provindas de esferas municipais, estaduais ou federal.

Ter conhecimento acerca da gestão financeira propicia aos diretores uma Relação com o Saber (RcS) e figuras do aprender sobre o planejamento educacional e a implementação de políticas, como, por exemplo, a Meta 20 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que estabeleceu a ampliação de investimento

público em educação pública com o mínimo de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país, em cinco anos, a partir da homologação da lei e, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio, com intuito de possibilitar educação de qualidade à população brasileira.

Os objetivos gerais deste tópico são: aprender sobre o planejamento educacional e a implementação de políticas; e conhecer os diferentes recursos da União direcionados para os estados e municípios.

A temática sobre gestão administrativa e financeira é um tema ainda pouco estudado pelos diretores, pois, por muito tempo os recursos financeiros destinados às escolas públicas brasileiras eram centralizados e escassos, inclusive, era comum administrar a escola com contribuições voluntárias por parte das famílias. Assim, as instituições escolares sempre tiveram que se organizar para subsidiar despesas simples, tendo que arrecadar recursos básicos e estruturais, como: papel higiênico, material para as atividades pedagógicas etc., por meio de festas juninas, bingos, rifas etc.

Isso foi mudando aos poucos, principalmente, após promulgação da Constituição Federal do Brasil (CF) de 1988 em que certos direitos da educação foram formalmente reconhecidos, mesmo que muitos não tenham sido totalmente efetivados na prática.

A partir da década de 1990, atendendo ao princípio de gestão democrática, conforme a CF de 1988, a educação brasileira começa a instituir programas de transferência de recursos financeiros de forma descentralizada, ou de maneira desconcentrada, com intuito de enviar os recursos diretamente para as escolas. Entende-se desconcentrada conforme Cabral Neto e Castro (2007):

A autonomia, nesse enfoque, passa a ser entendida como consentimento para construir, na escola, **uma cultura de organização de origem empresarial**; a **descentralização** passa a ser caracterizada como **desconcentração de responsabilidade** e não redistribuição de poder (...) (Cabral Neto; Castro, 2007, p. 43).

Desta forma, abriram-se novas possibilidades de autonomia nas dimensões da gestão educacional, no que se refere à gestão administrativa, financeira e pedagógica. O diretor da escola pública, gradualmente, passou a ser cada vez mais responsabilizado, especialmente no que se refere à gestão financeira.

Nesse contexto, para atender as decisões cotidianas, faz-se necessário conhecer o processo de execução de despesas de uma escola, principalmente, aquilo que é estabelecido por lei. Por vezes, as políticas de financiamento sobre a gestão nas escolas são complexas, em especial, no que refere à autonomia financeira dos estados, municípios e o Distrito Federal e às suas respectivas competências.

Para garantir o funcionamento de uma estrutura federativa descentralizada – apesar de ainda ser centralizada no que se refere ao financiamento – é necessário ter mecanismos administrativos, tanto no âmbito da União quanto dos entes federativos.

A federação disponibiliza recursos para as unidades escolares com propósito de redefinir a função da União neste processo de descentralização, mas também estabelece normas nacionais, o que acaba por modificar as políticas públicas e interferir 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

O financiamento da escola pública está atrelado à política e gestão da educação, cuja organização acontece via fonte orçamentária prevista 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.



O *Salário-Educação* é uma arrecadação feita a partir da contribuição social de empresas vinculadas à Previdência Social, cujo repasse aos municípios e demais entes federados é feito pelo *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)*, que fica com 10% do valor líquido para o financiamento de programas e projetos voltados à educação básica. Os 90% restantes são divididos nas cotas federal, estadual e municipal – 1/3 é destinado à cota federal, e 2/3 são repassados aos estados e municípios, lembrando que cada município recebe de forma proporcional ao número de matrículas da educação básica.

Conforme estabelece a Constituição Federal, “A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei” (BRASIL, 1988, art. 212, § 5º).

Isso quer dizer que, além dos 25% dos impostos e transferências que precisam ser investidos na educação, a União estabelece o *Salário-Educação* como uma fonte extra de recursos. No entanto, ao contrário dessa porcentagem, o *Salário-Educação* não pode ser usado na remuneração de profissionais da educação. Em contrapartida, ele não é bloqueado ao final de um exercício financeiro, visto que pode ser reprogramado para o exercício seguinte.

Conforme consta no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), existe o Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SiGPC), que estabelece as etapas do dever constitucional de prestação de contas, perpassando pela constatação da obrigatoriedade de prestar contas, inserção dos dados da execução técnica e financeira pelas Entidades Executoras, verificação das informações do controle social, análise das informações prestadas, adoção das medidas de exceção, quando cabíveis, e inclusões de informações encaminhadas pelos órgãos de controle (FNDE, 2020b). Esse sistema de gestão garante a elaboração, envio e recebimento da prestação de contas, além de possibilitar a realização da análise financeira por meio da confecção de relatórios gerenciais, operacionais e demais diligências, assim como o acompanhamento de prazos.



O *Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb)* é uma política permanente, e foi criado em 2007, como uma expansão do Fundef. O fundo é formado, de modo geral, por 20% de alguns impostos recolhidos pelos municípios, estados e Distrito Federal.

O FUNDEB<sup>17</sup> é composto, na quase totalidade, por recursos dos próprios Estados, Distrito Federal e Municípios, sendo constituído de 20% (vinte por cento) sobre: imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos (ITCD); imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transportes Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS); imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); imposto que a União eventualmente institua no exercício da competência (cotas-partes dos estados, Distrito Federal e municípios); imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (cota-parte dos municípios) (ITRm); Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp); e receita da dívida ativa tributária, juros e multas relativas aos impostos acima relacionados.

Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, recursos federais, denominado modelo híbrido (23% do total de recursos do Fundeb para os estados, Distrito Federal e municípios), nas seguintes modalidades: a




---

<sup>17</sup><https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/FundebPerguntaseRespostasOUTUBRO2021parapublicao.pdf>

complementação Valor Aluno-Ano Fundeb (VAAF – 10%), a complementação Valor Aluno-Ano Total (VAAT – 10,5%); e a complementação Valor Aluno-Ano por Resultado (VAAR – 2,5%).

Outro benefício foi estabelecido, cujo valor mínimo é definido nacionalmente, para as redes estaduais e todos os municípios. Quando este valor não é alcançado, conforme ocorreu no antigo Fundeb, 10% do total da contribuição dos entes federados é destinado a este Fundo, que são distribuídos pelo **VAAF-MIN** para essas redes em específico.

Embora o valor por aluno ao ano seja o mesmo para todas as redes públicas dentro de cada estado brasileiro, de acordo com a Confederação Nacional de Municípios (CNM), o VAAF é calculado para cada estado com base na arrecadação e no número de alunos matriculados, portanto, ele é diferente entre os estados.

A novidade relacionada ao Fundeb fica por conta do maior efeito redistributivo, visto que até 2026, 10,5% serão distribuídos pelo Valor Aluno-Ano Total, e essa modalidade de complementação permite que o recurso federal seja destinado diretamente às redes de ensino com baixa disponibilidade fiscal, contribuindo para maior equalização na distribuição dos recursos do Fundeb.

O VAAT identifica a realidade e a capacidade de investimento de cada rede de ensino. Isso quer dizer que nem todos os municípios de um estado que têm a complementação VAAF receberão complementação VAAT. Por outro lado, municípios mais pobres em estados que não recebem a complementação VAAF podem receber a complementação VAAT e ser beneficiados com esses recursos federais.

Além dos recursos do Fundeb, o cálculo do VAAT considera todas as receitas disponíveis vinculadas à *manutenção e ao desenvolvimento do ensino* (**MDE**) em cada ente federado. Nessa modalidade, cada estado e cada município têm o seu próprio VAAT calculado. Isso quer dizer que a complementação não é realizada por Unidade da Federação, como na complementação VAAF.

O Valor Anual por Aluno Final (VAAF) é um valor de referência, estabelecido anualmente pelo Governo Federal, a partir de estudos contábeis que representam o custo da manutenção de um aluno do segmento “anos iniciais do ensino fundamental urbano”, considerando tão somente os recursos do Fundeb.

Cada estado e o Distrito Federal calculam o seu Valor Anual por Aluno Final (VAAF), considerando as suas receitas do Fundeb e o número de matrículas ponderadas nas redes de ensino municipais e estaduais, dentro do mesmo estado ou do Distrito Federal.

A princípio, a apuração é feita pelo cálculo representado pela divisão dos recursos originais do Fundeb (sem complementação) daquele estado ou Distrito Federal, pelo número de matrículas ponderadas das respectivas redes de ensino da região (municipais e estaduais ou distrital). Esse cálculo permite estabelecer a capacidade de investimento do estado por aluno matriculado em suas redes de ensino ao ano, levando em consideração os fatores de ponderação e as hipóteses excepcionais de dupla matrícula.

Com isso, é possível constatar quais desses entes (estados ou Distrito Federal) não alcançaram o Valor Anual Mínimo por Aluno Final (**VAAF-MIN**), definido nacionalmente. Para aqueles estados que não alcançarem o Valor Anual Mínimo por Aluno (**VAAF-MIN**) é concedido os benefícios com a complementação -VAAF.

Há outro momento de apuração, que é o cálculo feito com a soma dos recursos originais do Fundeb com a complementação - VAAF e, na sequência, divide-se o resultado pelo número de matrículas ponderadas das respectivas redes de ensino de cada estado e do Distrito Federal. Assim, temos a seguinte imagem ilustrativa:

$$\text{VAAF} = \text{F (arrecadação dos estados/municípios)} \div \text{NP (número de matrículas ponderadas)}$$

Para habilitar-se ao cálculo do VAAT e concorrer a receber esses recursos da complementação VAAT, os estados devem

transmitir as informações e os dados contábeis, orçamentários e fiscais de dois anos anteriores ao do exercício de referência no *Sistema de Informações Contábeis e Fiscais do Setor Público Brasileiro (SICONFI)* e no *Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE)* (Lei 14.276/2021, art. 13, § 5º). Para o cálculo do VAAT do Fundeb 2024 foram consideradas as receitas de 2022.

O **SICONFI** é O SICONFI é uma ferramenta destinada ao recebimento e análise de informações contábeis, financeiras e orçamentárias. Abrange os relatórios e informações previstos na Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) oriundos dos poderes e órgãos de um universo que compreende 5.568 municípios, 26 estados, o Distrito Federal e a União.

O sistema foi desenvolvido pelo Tesouro Nacional em parceria com o Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO) para, dentre outros objetivos, melhorar a qualidade da informação do Setor Público, padronizar mecanismos de consolidação das contas públicas e aprimorar a forma de obtenção e divulgação dos dados.

O SICONFI constitui-se de duas interfaces com finalidades distintas: a chamada área pública, de livre navegação e acessível a qualquer interessado; e, a área restrita, privativa de usuários cadastrados, alimentadores do sistema por meio da inserção de informações certificadas, bem como de servidores encarregados da manutenção do portal.

Na área pública, pode-se lançar mão do mais rico repositório de informes contábeis do setor público brasileiro, que atualmente desperta amplo interesse de pesquisadores, jornalistas, estudantes, órgãos de controle, gestores públicos, ou, mesmo, dos movimentos sociais empenhados na avaliação da performance orçamentária e fiscal de municípios, estados, Distrito Federal ou União.

Na área restrita, situa-se o canal de comunicação dos gestores da área contábil e financeira das unidades federativas, por meio do qual são publicadas informações de interesse público, em atendimento aos ditames da Lei de Responsabilidade Fiscal.

O SIOPE é um sistema eletrônico, operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), instituído para coleta, processamento, disseminação e acesso público às informações referentes aos orçamentos de educação da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, sem prejuízo das atribuições próprias dos Poderes Legislativos e dos Tribunais de Contas. O SIOPE, visando a padronização de tratamento gerencial, calculará a aplicação da receita vinculada à manutenção e desenvolvimento do ensino de cada ente federado.

O principal objetivo do SIOPE é levar ao conhecimento da sociedade o quanto as três esferas de governo investem efetivamente em educação no Brasil, fortalecendo, assim, os mecanismos de controle social dos gastos na manutenção e desenvolvimento do ensino. A implantação deste sistema se reveste de particular importância para os gestores educacionais dos estados e municípios, pois vai auxiliá-los no planejamento das ações, fornecendo informações atualizadas sobre as receitas públicas e os correspondentes recursos vinculados à educação. Os indicadores gerados pelo SIOPE vão assegurar, ainda, maior transparência da gestão educacional. O SIOPE pode subsidiar a definição e a implementação de políticas de financiamento orientadas para a promoção da inclusão educacional, da igualdade de oportunidades, da equidade, da efetividade e da qualidade do ensino público.

Segundo o site do Confederação Nacional de Municípios (CNM)<sup>18</sup>, foi divulgada a segunda estimativa de receitas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para 2024. A medida consta da **Portaria Interministerial MEC/MF 4/2024**, publicada no Diário Oficial da União de 29 de abril de 2024.

---

<sup>18</sup> <https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/confira-a-ultima-estimativa-do-fundeb-de-2023>

A nova estimativa do Fundeb é de uma receita total de R\$ 289,2 bilhões. Deste valor, R\$ 243 bilhões correspondem ao total que estados, Distrito Federal e municípios contribuem para o Fundo; R\$ 24,3 bilhões referem-se à complementação-Valor Aluno Ano do Fundeb (VAAF); R\$ 18,2 bilhões são da complementação-Valor Aluno Ano Total (VAAT); e R\$ 3,64 bilhões correspondem à complementação-Valor Aluno Ano por Resultados (VAAR) da União ao Fundo. O aumento total das receitas do Fundeb é de R\$ 1,8 bilhão, um incremento de 0,6% em relação às estimativas anteriormente publicadas.



A atualização das estimativas do Fundeb deve ocorrer a cada quatro meses, conforme previsto na Lei 14.113/2020. Assim, a Portaria 4/2024 altera as receitas do Fundeb publicadas por meio da Portaria 6, de 28 de dezembro de 2023, que divulgou a primeira estimativa de receitas do Fundeb para este ano.

De acordo com a Portaria Interministerial 4/2024, o **VAAF-MIN** definido nacionalmente para 2024 diminuiu, passando de R\$ 5.361,92 da primeira estimativa de receitas para R\$ 5.356,57. Quanto à complementação-**VAAF** da União, continuam como beneficiados desses recursos federais os mesmos dez estados e respectivos municípios: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio de Janeiro. São R\$ 151,6 milhões a mais a serem distribuídos nesta modalidade de complementação.

O **VAAT-MIN** definido nacionalmente para 2024 aumentou de R\$ 8.422,96, estimado pela Portaria 6/2023, para R\$ 8.429,88. Passam a ser beneficiados com essa complementação-**VAAT** 2.176 municípios, quatro a mais que a última estimativa. Destaca-se que as redes estaduais continuam sem receber esses recursos federais.

O valor estimado para a complementação-**VAAR** passou de R\$ 3,62 bilhões para R\$ 3,64 bilhões, mantidas as 2.523 redes municipais e 13 redes estaduais de ensino beneficiadas com esses

recursos federais. Segundo o *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE), as informações sobre os resultados alcançados pelas redes de ensino dos indicadores de atendimento e de melhoria de aprendizagem calculados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

Os **recursos do Fundeb** devem ser aplicados na manutenção e desenvolvimento da educação básica pública, observando-se os respectivos âmbitos de atuação prioritária dos estados e municípios, conforme estabelecido nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal (os municípios devem utilizar recursos do Fundeb na educação infantil e no ensino fundamental; e, os estados, no ensino fundamental e médio).

O mínimo de 70% (setenta por cento) desses recursos (excluídos aqueles relativos à complementação da União – **VAAR**) deve ser destinado à remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício. A fração restante (de no máximo 30%) precisa ser aplicada nas demais ações de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública, assim consideradas aquelas dispostas no Art. 70 da LDB.

Deve-se observar, ainda, que o percentual mínimo de 15% dos recursos da complementação-**VAAT** deve ser aplicado, em cada rede de ensino beneficiada, em despesas de capital. Isso significa que precisa ser utilizado em despesas relacionadas com aquisição de máquinas, equipamentos, realização de obras, aquisição de participações acionárias de empresas, aquisição de imóveis, concessão de empréstimos para investimento. Normalmente, despesas de capital concorrem para a formação de um bem de capital, assim como para a expansão das atividades do órgão.

O aumento da complementação da União ao Fundo tem ocorrido de forma gradual e progressiva até alcançar em 2026, tendo no mínimo de 23% da participação financeira da União no Fundo. No sexto ano de vigência do Fundo, a Emenda Constitucional nº 108/2020 – Fundeb Permanente (EC 108/2020) – estabeleceu a realização de revisão dos critérios de distribuição da complementação da União e dos fundos, o que representa a



possibilidade de novas mudanças no funcionamento e na operacionalização do Fundeb.

Existe uma questão de caráter legal em relação às mudanças que precisam ser feitas na Lei do Fundeb, a qual deveria ter sido atualizada até 31/10/2023, em cumprimento ao que a própria Lei 14.113/2020 diz. Assim, ainda são muitas as dificuldades em executar o Fundo, especialmente, em relação às novas regras que vêm sendo estabelecidas na complementação da União, principalmente no que diz respeito à complementação **VAAR**. Todo esse desafio indica a necessidade de analisar cada detalhe da estrutura atual do Fundeb, de forma que não corra riscos na sua operacionalização e gestão.

## **Planejamento e gestão orçamentária**

Os primeiros passos que devem ser tomados para a gestão dos recursos financeiros destinados à educação é fazer um planejamento eficiente, por meio de estudo e sistematização que possam diagnosticar as necessidades orçamentárias para a implementação de estratégias que visem a melhoria da qualidade do ensino em municípios e/ou estados.

Uma avaliação precisa de como funciona a educação, desde a parte pedagógica até a estrutural, pode identificar os pontos que demandam mais atenção e investimento. Dessa maneira, é necessário elaborar um orçamento para determinar prioridades, buscando obter os melhores resultados com os recursos disponíveis, a partir de um planejamento de curto, médio e longo prazo, além das ações propriamente ditas.

Todos os investimentos e despesas do governo federal são compreendidos dentro dos orçamentos da União, um vasto planejamento anual que se baseia no valor arrecadado por impostos.

A maneira como esses recursos são utilizados é balizada pelo alinhamento de três leis orçamentárias: *Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO)*, que é apresentada no início do ano; *Lei Orçamentária Anual (LOA)*, apresentada no segundo semestre; e o *Plano Plurianual (PPA)*, que compreende os quatro anos de mandato.



A *Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO)* tem como base o PPA e deve ser elaborada anualmente, segundo o parágrafo 2º do art. 165 da Constituição. A LDO compreende as metas e prioridades da administração pública federal, incluindo as despesas de capital para o exercício financeiro subsequente, orienta a elaboração da lei orçamentária anual, disporá sobre as alterações na legislação tributária e estabelecerá a política de aplicação das agências financeiras oficiais de fomento (Brasil, 1988, art. 165, § 2º).

A partir da promulgação da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, conhecida como Lei de Responsabilidade Fiscal, a LDO incluiu:

[...] equilíbrio entre receitas e despesas; critérios e forma de limitação de empenho, a ser efetivada nas hipóteses previstas na alínea b do inciso II deste artigo, no art. 9º e no inciso II do § 1º do art. 31; [...]; normas relativas ao controle de custos e à avaliação dos resultados dos programas financiados com recursos dos orçamentos; demais condições e exigências para transferências de recursos a entidades públicas e privadas. (Brasil, 2000, art. 4º).

A *Lei Orçamentária Anual (LOA)* deve estar alinhada a LDO e PPA, com a programação das despesas dentro do exercício financeiro. Essas leis estão nas esferas federal, estadual e municipal e devem estar alinhadas.

O *Plano Plurianual (PPA)* é um documento em que se faz um planejamento regionalizado de longo prazo, no qual constam o programa de trabalho e os investimentos a serem realizados ao

longo de quatro anos – durante os três últimos do mandato atual e o primeiro do mandato seguinte. Nele constam, então, as medidas, os gastos e os objetivos a serem alcançados em âmbito federal, estadual e municipal. Sua elaboração deve contar com a participação da sociedade por meio de audiências públicas, para assim melhor atender as necessidades e demandas da comunidade.

Compreender a função da escola, nesse processo, é fundamental para ocorrer as relações entre o Estado e a sociedade civil, visto que a gestão escolar propicia ligação entre a gestão administrativa, financeira, política e pedagógica, com intuito de suprir as necessidades cotidianas referentes ao ensino e à aprendizagem dos estudantes.

No Brasil, quando se reflete sobre repasse financeiro, destaca-se a promulgação dos artigos 211 e 212 da CF de 1988 e do art. 9 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, em que a transferência de recursos financeiros é feita do governo federal para os órgãos responsáveis, o *Programa Dinheiro Direto na Escola* (PDDE). Assim, juridicamente, a Resolução n.º 123, de 10 de maio de 1995, do Conselho Deliberativo do FNDE, estabelece que o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem o objetivo de agilizar a assistência financeira às escolas das redes estaduais e municipais.

O PDDE, hoje, denominado PDDE Interativo, possibilita que recursos financeiros de programas da União cheguem, diretamente, às escolas federais, estaduais e municipais. Apesar de ter uma concepção positiva, segundo Adrião e Peroni (2007), a adesão ao programa PDDE também trouxe tensões entre a centralização e a descentralização na hora da execução das políticas educacionais e sociais em razão da questão da captação de recursos privados pela escola pública. Segundo as autoras, ocorreu e ainda ocorre o uso de recursos públicos para contratação de organizações privadas em função do despreparo em administrar o financeiro e o pedagógico de muitas Secretarias de Educação estaduais e municipais brasileiras que nunca tiveram autonomia para gerir sua educação.

Essa autonomia também é relativa, pois o governo federal formula o PDDE com intuito de ocorrer a transferência direta de

recursos às escolas, mas mantém controle sob esses recursos – já previstos à educação. Outra questão importante, ao refletir sobre autonomia de recursos financeiros, é que o que está previsto em lei nem sempre acontece na prática, visto que os *déficits* nas condições disponíveis para a manutenção de escolas brasileiras são grandes demais.

Oliveira (2014) afirma que com o PDDE, a descentralização dos recursos financeiros oportunizou a centralização no âmbito do governo federal, visto que o art. 15 da LDB 9394/96 regulamentou o estatuto da autonomia escolar nos seguintes termos: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (Brasil, 1996).

Para Oliveira (2014), este tipo de repasse de recursos financeiros destinados diretamente às unidades escolares municipais e estaduais, via União, possibilita uma relação direta entre as escolas – esferas subnacionais e a União – o que proporciona, também, mudanças na gestão educacional.

Segundo Tiramonti (1997) e Furlán *et al.* (1992), podem-se definir dois pontos de vista com relação à autonomia escolar: uma primeira, a gestão autônoma, desobrigada do controle do poder político, sendo dirigida pela consciência individual ou da instituição – algo que raramente acontece –; e outra, a gestão por meio de auto-organização, configurada na participação e tomada de decisões coletivas em todos os processos de planejamento e avaliação do funcionamento da escola.

Ambos os pontos de vista ainda não se concretizam na escola com caráter autônomo, visto que, segundo Adrião e Peroni (2007), os órgãos de gestão educacional, por vezes, têm mais receio de prestar contas e, por isso, maior preocupação em corresponder às normas do Tribunal de Contas da União (TCU), que de se apropriar da descentralização e articulação democrática do Estado pela sociedade civil.

## PDDE Interativo e a Gestão Escolar



Segundo o site do Governo Federal<sup>19</sup>, o PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar, e muda de acordo com as especificidades de cada etapa escolar, além de outras variáveis. Para isso, o sistema tem ferramentas de apoio ao planejamento e à gestão, por meio das quais as equipes escolares podem identificar seus principais problemas e definir ações para resolvê-los.

Apenas o secretário(a) de educação pode acessar a plataforma, via cadastro aprovado no *Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC)* do Ministério da Educação, um portal operacional e de gestão que trata do orçamento e monitoramento das propostas *on-line* do governo federal na área da educação. É por meio do SIMEC que os gestores verificam o andamento dos *Planos de Ações Articuladas (PAR)* em suas cidades.

Os Planos de Ações Articuladas (PAR) é um plano plurianual que funciona em regime de colaboração entre os entes federados, possibilitando a garantia de assistência financeira da União para o alcance das metas estipuladas para a Educação Básica no *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*.

O PAR é elaborado, analisado e monitorado via SIMEC. Para sua elaboração, é importante que o responsável pela Secretaria de Educação conte com toda a equipe técnica e os representantes dos supervisores, diretores, coordenadores pedagógicos, professores, membros do quadro administrativo, dos conselhos escolares e do Conselho Municipal de Educação, visando, assim,

---

<sup>19</sup> <https://pddeinterativo.mec.gov.br/>

obter um amplo diagnóstico da educação em seu município ou estado, de modo que a ação não seja centralizada e, o mais importante, que seja sensível à realidade local.

O diagnóstico da situação local precisa ser realizado observando-se quatro dimensões segundo o PAR: a gestão educacional; a formação de profissionais da educação (formação inicial e continuada dos docentes); as práticas pedagógicas e de avaliação; e a infraestrutura física e os recursos pedagógicos.

O diagnóstico deve ser submetido ao MEC para análise, em seguida, dá-se início à etapa de planejamento em que se indicam as iniciativas para a melhoria da educação e, caso aprovado, se dá a execução do PAR, que é oficializada com a assinatura do termo de compromisso.

A proposição do PDDE pelo MEC foi inovadora, assim como a criação das Unidades Executoras (UEX) pelo FNDE. Porém, segundo Oliveira (2014), a adesão e implementação para os programas federais exigem a administração de um projeto educacional na própria escola, levando em conta tomadas de decisão com todos os envolvidos (democrática), além de como e quando os recursos públicos serão utilizados, dependendo de cada realidade, em concordância com as finalidades de cada política da escola. Muitas vezes, esses conhecimentos relacionados à gestão de políticas de financiamentos em escolas da educação básica não são compreendidos e, conseqüentemente, não são realizados.

Os recursos do PDDE Interativo preveem auxílio ao desenvolvimento de projetos na escola, em consonância ao Projeto Político Pedagógico (PPP). Neste programa são repassados os recursos de acordo com o orçamento e o número de alunos cadastrados no censo escolar do ano anterior. Em casos de caráter emergencial, de acessibilidade, de estrutura específica etc., é possível solicitar outros tipos recursos, dependendo do nível de ensino. As verbas do PDDE Interativo são divididas entre custeio e capital. O custeio diz respeito às verbas previstas para o uso de materiais cotidianos, de consumo rápido que contribui para o desenvolvimento pedagógico. São considerados pelo MEC:

Serviços e materiais para higienização de caixa d'água, desinsetização do prédio, limpeza geral de jardim, de calhas, condutores e canaletas de águas pluviais, de caixa de gordura e terreno da escola; contratação de serviços e aquisição de materiais elétricos, hidráulicos, de piso, de cobertura, ferragens e serralheria, vidros, tintas e recuperação de estruturas metálicas; recuperação dos equipamentos já patrimoniados como carteiras, armários, geladeira, fogão, microcomputadores e demais aparelhos eletrônicos, referentes ao ensino básico; instalação de gás e de materiais de laboratório; aquisição de materiais de reposição, específicos para o desenvolvimento e funcionamento das aulas (papel, cartolina, etc.), bem como discos virgens para gravação, peças e acessórios para microcomputadores e periféricos, tecidos para cortina, assinaturas de revistas, jornais, etc.; substituição de placa-mãe ou aumento da capacidade de microcomputadores; implementação de projeto pedagógico; desenvolvimento de atividades educacionais (Brasil, 2021).

O capital corresponde à outra alínea e tem intuito de propiciar a aquisição de bens de capital, isto é, bens duráveis que podem auxiliar no desenvolvimento de ações no cotidiano escolar, em determinados locais.

Caso o diretor não consiga utilizar a verba de bens de capital em um ano letivo, ele pode solicitar o repasse para o ano seguinte. Esse procedimento facilita a compra de bens com valores mais caros para a escola. Para ocorrer o aceite do processo, é preciso dialogar com a União e, a partir dos relatórios e/ou análises de extratos bancários, a reprogramação é definida conforme prioridades determinadas no PPP, de acordo com os objetivos pedagógicos. São considerados pelo MEC:

Equipamentos diversos (bancada para sala ambiente, estantes e móveis para biblioteca, quadro branco etc.); equipamentos elétricos e eletrônicos (ventiladores, bebedouros, microcomputadores, impressora, scanner, aparelhos de som e imagem etc.) a serem utilizados em benefício dos alunos.

**Importante: Despesas cartorárias decorrentes de alterações nos**

**estatutos das APMs, bem como as relativas às recomposições de seus membros, podem ser custeadas com os recursos financeiros do PDDE (Brasil, 2021 – grifos nossos).**

Outras modalidades que fazem parte do PDDE Interativo podem ser solicitadas, como: Educação Conectada; Compromisso Criança Alfabetizada; Programa Escola em Tempo Integral; Escola Acessível; Livro Didático; Novo Ensino Médio etc. Tais



modalidades indicam o auxílio ao desenvolvimento de projetos na escola em consonância ao Projeto Político Pedagógico.

Também foi constituído o PDDE Emergencial, durante e após o término da pandemia mundial do Covid-19, com o intuito de contribuir para atender as necessidades prioritárias. Caracterizou-se por auxiliar determinadas ações como, por exemplo, a aquisição de itens de consumo para higienização do ambiente e das mãos; compra de equipamentos de proteção individual; gastos com a melhoria de conectividade e acesso à internet para alunos e professores etc.

As Secretarias de Educação, tanto municipais como estaduais, são responsáveis por administrar as questões relacionadas à organização e ao financiamento do sistema educativo, visto que precisam elaborar e orientar as políticas públicas. Compete aos estados e municípios subsidiarem, principalmente, as despesas maiores que estão relacionadas à infraestrutura da escola, de acordo com a legislação local.

Apesar de estabelecer regras rígidas para a prestação de contas e, também, para a realização das despesas na escola, o PDDE Interativo não representa um volume de recursos financeiros complexos para a realização de pequenas despesas.

Na prática, as escolas utilizam esse suporte financeiro para o custeio, tornando-se uma rotina administrativa, isto é, com o tempo a escola já programa em que o recurso do PDDE vai ser



destinado todo ano. Mas, destaca-se que esse tipo de procedimento não é aconselhável, visto que ao serem direcionados de forma automatizada, com decisões naturalizadas, os recursos podem não estar atendendo a questões frágeis como o conhecimento de variáveis que influenciam a qualidade do ensino e da aprendizagem e um reconhecimento diferenciado para atender as novas demandas sociais.

De acordo com a Constituição Federal, em seu art. 212, “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (Brasil, 1988, art. 212). Como destacado na citação, esse valor é o mínimo estabelecido, ou seja, o município pode se exceder nesse número, o contrário, no entanto, é passível de sanções.

Essa porcentagem é o valor que os órgãos externos se baseiam para fazer as análises de cumprimento da lei. Nesse sentido, é importante que as Secretarias de Educação estejam cientes de quais ações são consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino. Nesses 25% estão inclusos o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)*, além deste, os municípios podem contar com o *Salário-Educação*, assim como outras formas de recurso, como as transferências voluntárias, as transferências automáticas, os programas intersetoriais, os programas de execução direta, entre outros.

Independentemente do perfil individual de um diretor, é essencial refletir sobre a função que este profissional desempenha no processo da organização escolar, mais especificamente na cultura organizacional, pois por meio da forma como ele se comunica, ou da sua condução nas ações desenvolvidas no cotidiano da escola, acontece a cultura colaborativa, ou não.



É importantíssimo que cada Secretaria de Educação estabeleça valores fundamentais – bases teóricas e práticas – na gestão educacional, assim como defina suas concepções de educação de acordo com as legislações federais, estaduais e municipais, garantindo o respeito à diversidade e gestão democrática.

A cultura organizacional – que é constituída pela interação humana que, por vezes, é não estruturada, desordenada, aleatória e fluida – faz parte do processo das relações dentro da escola e, a liderança escolar é peça chave neste processo de diversas dimensões intrínsecas da cultura da organização, visto que conforme o estilo de liderança de um diretor, pode-se estabelecer as referências e os contextos do dia a dia que modelam e conduzem a vida escolar.

Os estilos de gestão e liderança escolar são constituídos na própria cultura da organização e adquirem sentido a partir da ação dos atores escolares.

Essa liderança da gestão é dinâmica e acontece concomitantemente em dois aspectos: na ordem estrutural do sistema de ensino (leis, decretos, regras, procedimentos etc.); e nas

relações interpessoais que ocorrem na convivência cotidiana, nos espaços da escola.

Segundo Torres (2004), na cultura escolar são estabelecidas as organizações escolares, que ocorrem conjuntamente com as estruturas educacionais formais, conforme as dimensões culturais historicamente construídas e sedimentadas, sob a forma de cerimônias, rituais e ritos que são legitimados nas ações educativas, portanto, vários destes dispositivos são relativamente comuns as diferentes escolas.

[...] as regras formais, por mais maciças e impositivas que se apresentem, só são culturalmente estruturantes e indutoras da reprodução se a sua aplicação puder ser suspensa, modelada, extravasada ou subvertida por um conjunto de práticas, de jogos sociais que quotidianamente desafiam a ordem prescrita e estabelecida. A apreensão das descontinuidades culturais entre estas duas realidades paralelas, que ora geram estabilidades relativas ora induzem novas instabilidades resultantes dos jogos sociais, permitem perceber o complexo processo de construção da cultura organizacional escolar (Torres, 2011, p. 145).



Para Barroso (2005), um exemplo que está sedimentado na organização das escolas, cujo princípio vem se perpetuando há séculos, é o da **homogeneidade**, com condutas de ensinar, avaliar e classificar os estudantes de forma a padronizá-los.

Nesse contexto, o último tópico deste livro é o “**Perfil do diretor: liderança e organização escolar**”, tão importante quanto os demais, trata de três temáticas importantes a serem discutidas: Cultura Organizacional; Liderança Híbrida: racionalidade e flexibilidade; Liderança Compartilhada e Democrática; e, Gestão de Contingências.

Tem como objetivos: compreender a importância da liderança do diretor na cultura organizacional da escola;

diferenciar diferentes formas de liderança do diretor; refletir sobre a racionalidade e a flexibilidade da liderança do diretor; e compreender a gestão de contingências.

Já foi dito que a Formação em Mentoria de Diretores Escolares apoia-se em referencial teórico como o da cultura colaborativa, escuta ativa, e a Relação com o Saber (RcS) (Charlot, 2000), pois o aprender possui uma abrangência de forma múltipla. Assim, refletir sobre organização escolar, cultura organizacional e liderança do diretor está na perspectiva de uma complexidade do aprender.

O desenvolvimento de novas formas de regulação da educação (Barroso, 2005, 2018; Teodoro; Aníbal, 2007; Teodoro, 2010) com estabelecimentos de metas, multiplicação das modalidades de prestação de contas, adoção de uma visão gerencialista de autonomia limitada apenas com dimensões técnicas, expressam a intensificação de mecanismos de controle sobre a escola, e desencadeou certa angústia nos diretores, em geral, por ter que construir múltiplos dispositivos de adaptação, conforme suas realidades.

As pressões que se exercem sobre o sistema escolar, seja das legislações e/ou das políticas públicas, ou mesmo da comunidade local, possibilitam diversas dinâmicas de funcionamento nos estabelecimentos de ensino, ou paralisam a organização escolar em um *modus operandi* historicamente instituído.

Os espaços escolares têm potencialidade de fazer coletivamente a construção de uma cultura organizacional que ultrapasse as orientações normativas e estruturais, pois, acredita-se que com a perspectiva democrática, exista oportunidade das interações humanas do aprender com o outro, consigo mesmo e com o mundo.

## Liderança do diretor e a cultura organizacional



A liderança do diretor nas escolas representa na atualidade uma das preocupações das políticas públicas, por isso gera discussões e preocupações em espaços sociais, políticos e educacionais. Ainda permanecem velhas tipologias de liderança, com designações que persistem em ter uma visão mecanicista de escola, herdeira dos modelos racionalistas da organização.

Isso significa que para além de ser uma característica nata, o líder precisa ser “treinado” e ajustado aos múltiplos contextos em que está inserido. Mas, esta não é a posição que se acredita, visto que o diretor como líder assumirá também funções e responsabilidades para garantir a mobilização coletiva convergente com a concepção e visão instituída pela sua escola.

O estilo de liderança racional, influenciado pelas dimensões político-ideológicas e pelas dimensões que dizem respeito ao percurso profissional, privilegia as regras formais oriundas das políticas públicas nacionais e internacionais, por isso a cultura organizacional escolar acaba por ter traços dominantes da cultura institucional universalmente difundida.

A técnica e a racionalidade fazem parte da função de um diretor líder, mas não somente, pois este não é um burocrata, ou um profissional que demanda e é demandado para realizar ações dentro da escola. Por isso, é fundamental reconhecer e estabelecer seu papel com uma perspectiva integradora (democrática) com valores e objetivos de organização partilhada por todos.

Para Torres (2005), a cultura organizacional escolar possui um conjunto de fatores definidos por dois eixos contínuos: o **eixo vertical**, correspondendo à estrutura da escola e à interação humana; e o **eixo horizontal**, que diz respeito ao externo e interno destes fatores.

São processos dinâmicos e de configurações variáveis, resultante de uma simbiose entre as circunstâncias externas (das locais às de âmbito global) e a forma como estas são estabelecidas na cultura organizacional como uma **natureza multiconfiguracional**, podendo dar origem a distintas formas de manifestação cultural (integradora, diferenciadora, fragmentadora).

A sobreposição de diversas configurações culturais no contexto organizacional aparece, igualmente, associada à ideia de “tráfico cultural” (Alvesson, 2002, p.191), no sentido em que reflecte o fluir da mudança das orientações e constelações socioculturais em trânsito no seio de várias instâncias: meios de comunicação social, agências políticas, literatura científico-gestionária, movimentos sociais, entre outros (Torres, 2005, p. 443).

No **eixo vertical** está o controle e a centralização de uma liderança transaccional (Bass, 1985, 1990), cujo líder dirige e motiva os liderados em direção a objetivos por ele definidos, estabelecendo as funções e exigindo tarefas, conforme as relações hierárquicas de poder. A liderança racional e autoritária privilegia a organização hierárquica das estruturas e o controle da organização, o diretor centraliza o poder, prevê e define as regras e condutas, com vistas à obtenção de resultados e atingir metas. Por isso, propicia competição interna e organiza a escola como empresa que precisa ter produtividade, cujo valor está na eficácia e na racionalização dos recursos.

Contudo, a flexibilidade e/ou descentralização são estabelecidas por uma liderança transformacional (Bass, 1985, 1990), com relacionamentos de confiança entre os educadores, educandos e familiares, além da sensibilidade às suas necessidades.

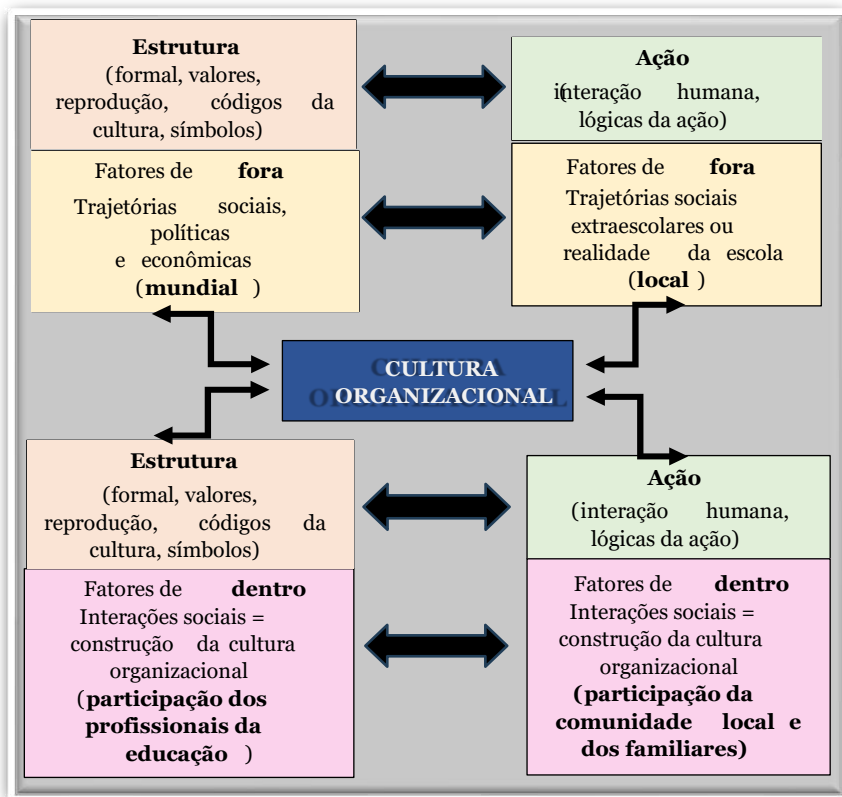
Assim, permanecem os valores de justiça e equidade, e as relações são mais horizontais, pois se aprende com o outro, consigo mesmo e com o mundo, embasando-se nas figuras do aprender: saber acadêmico, prático e relacional (Charlot, 2000).



A dica é que o diretor consiga exercer uma **liderança híbrida**, pois privilegiaria a obtenção de resultados – sem visão gerencialista de dados estatísticos e tabelas com metas –, priorizando o desempenho real de estudantes quanto ao ensino e à aprendizagem.

O alvo é estabelecer ações organizacionais e normatizar a racionalização de recursos da gestão financeira, sem prejudicar os relacionamentos interpessoais, isto é, mantendo as relações de forma confiável e democrática, cuja prioridade é pensar no coletivo; não aceitando discriminações e/ou preconceitos de alguns grupos ou sujeitos.

Baseado em Torres (2005), os eixos podem ser compreendidos em um **quadrante**:



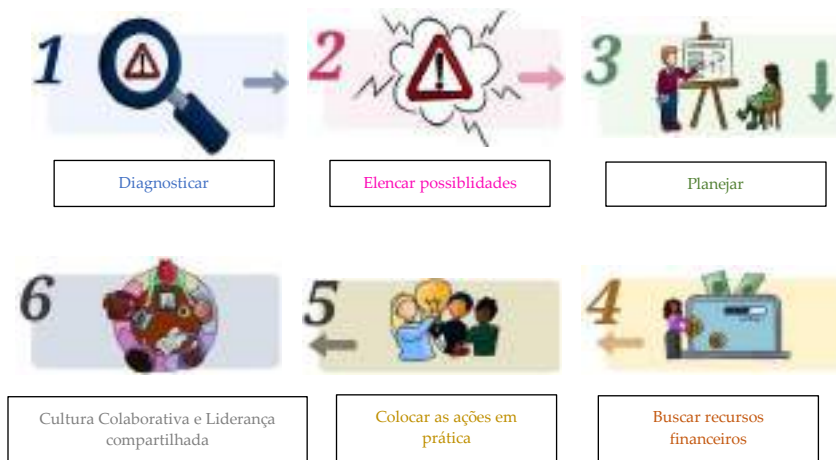
Fonte: Própria autora.

Apesar de existir uma regulação exterior (sistema de ensino e políticas públicas) ao liderar sua escola, o diretor faz escolhas e possui uma postura que não é neutra, pois dela resultará a forma como se constituirá a organização escolar.

Um líder democrático, organiza e planeja a escola com uma cultura organizacional flexível, podendo ter regras informais, mais atualizando-as constantemente por meio de diálogo, respeitando a coexistência de diferentes valores, crenças e racionalidades, partilhados, ou não, pelos diferentes membros da organização escolar.



## O desafio da liderança



A escola que promove a participação democrática não elimina seus conflitos<sup>20</sup>, ao contrário, é esperado que um ambiente democrático tenha divergências – o que garante a diversidade de opiniões –, e haja a necessidade de se refletir sobre novas formas de conduzir esses conflitos.

Nesse contexto, ao diretor é requerido uma ação mais integradora, com escuta ativa e relação de confiança entre os sujeitos. Para isso, para esta ação é fundamental que o diretor reconheça as qualidades e dificuldades dos seus educadores, isto é, saiba lidar com a pluralidade de perfis<sup>21</sup>. É neste reconhecimento que o diretor canaliza os potenciais de quem está dentro e fora da escola, e melhora o convívio das relações interpessoais.

O diretor precisa desenvolver habilidades para atuar com a liderança distribuída e compartilhada, pois tanto o processo de distribuição, como o de compartilhamento da liderança exigem sua

<sup>20</sup> Esta perspectiva de conflitos na gestão democrática e participativa foi evidenciada na sala de aprendizagem 4, deste livro.

<sup>21</sup> A definição de pluralidade de perfis está explicitada na sala de aprendizagem 4, deste livro.

atenção no que se refere à confiança estabelecida entre todos os profissionais da educação de sua escola, e ao processo de delegar ou distribuir tarefas.

Segundo alguns autores (Pearce, 2004; Pearce; Manz, 2005), existe mais facilidade de obter uma liderança compartilhada em organizações com estruturas horizontais, inclusive em razão da participação e tomadas de decisões de todos os envolvidos com a escola. A função do diretor está em estabelecer um diálogo com os profissionais da educação e otimizar as habilidade e capacidades particulares de cada um em prol do funcionamento do todo da escola. Uma liderança compartilhada pressupõe a cultura colaborativa e a escuta ativa, referenciais fundantes da Mentoria de diretores.

Outra perspectiva essencial na liderança de um diretor é a reflexão sobre os **riscos**, que envolve a verificação dos efeitos indesejáveis observados durante o desenvolvimento de determinadas ações ou planejamentos, com foco na liderança compartilhada. A partir do gerenciamento dos riscos, um diretor se resguarda de situações ou problemas que não se consegue prever ou controlar, exercendo a **gestão de contingências**.

Algo que exemplifica bem um período de gestão de contingências foram os diretores gerindo as escolas nos anos de 2020 e 2021, com planejamentos e replanejamentos para ocorrer o ensino remoto (*on-line*) em função do isolamento social decorrente da pandemia mundial do Covid-19, uma situação que não estava prevista para nenhuma escola brasileira ou mundial.



Levantamento de incertezas



Probabilidade de ocorrências e impactos



Resultados e efeitos positivos e negativos

Estar preparado para gerenciar riscos, bem como elaborar e implementar uma gestão de contingência, auxilia o diretor na administração de situações não previstas, e a cultura colaborativa e a liderança compartilhada, por meio de estratégias e desenvolvimento de habilidades, possibilitam mais facilidade de superação de desafios na escola.

### Algumas Considerações importantes

No Brasil, formar e preparar para a profissão de diretor nunca foi tarefa simples, inclusive, pela complexidade do histórico que temos no que se refere ao provimento de cargo, conforme pode ser averiguado no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2022), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). De acordo com estes dados, em 2022, 56,4% dos diretores brasileiros foram nomeados para provimento de cargo ou função por indicação política.

### Percentual de diretores por tipo de acesso Brasil – 2019-2021

	2019	2020	2021	2022
Indicação	56,2%	54,9%	56,3%	56,4%
Concurso Público	8,3%	8,3%	7,4%	7,9%
Processo Seletivo	7,2%	7,0%	7,7%	8,3%
Eleição	20,0%	20,1%	19,1%	17,6%
Eleição e processo seletivo	6,6%	6,6%	6,0%	7,1%
Outros	1,7%	3,1%	3,4%	2,7%

Fonte: Elaborada pela Direção/Inep com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2019-2021).

Apenas 8,3% dos diretores brasileiros assumiram um cargo por meio de processo seletivo, 7,9% por concurso público (prova de conhecimentos), 7,1% por eleição ou combinação desses dois procedimentos.

Algo que traz grande preocupação, por isso a partir de 2023, houve a Regulamentação do novo FUNDEB, que trouxe alterações conceituais e arcabouço legal (VAAR)<sup>22</sup> estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e da legislação anterior: Lei nº 14.113/2020 e Decreto nº 10.656/2021. Um tema que precisa ser discutido de forma mais detalhada, visto que no que se refere à efetivação da gestão democrática, com a conjunção gramatical “ou” produziu uma alteração no sentido anterior dado pela do PNE, especialmente, às formas de associação entre os “critérios técnicos de mérito e desempenho” e a “consulta pública à comunidade escolar”.

Um tema que precisa ser discutido de forma mais detalhada, visto que no que se refere à efetivação da gestão democrática, com a conjunção gramatical “ou” produziu uma alteração no sentido anterior dado pela do PNE, especialmente, às formas de associação entre os “critérios técnicos de mérito e desempenho” e a “consulta pública à comunidade escolar”.

Paro (2012), já fez, há muito tempo, essa reflexão sobre a questão do provimento de cargo, ou escolha de diretores, e considerou três modalidades possíveis: nomeação pura e simples por autoridade estatal (governamental ou não), concurso de títulos e provas; eleição. Depois de suas pesquisas, outras surgiram com perspectivas de pensar o provimento de cargo com a mescla dessas três modalidades.

Dentre as três possibilidades, a que mais tem sido prejudicial para uma gestão democrática é a escolha do diretor por nomeação de autoridade estatal, isto é, um clientelismo político, pois ao fazer a indicação sem outros mecanismos que coíbam a imposição de vontade e particularidades de pessoas ou grupo, a nomeação apresenta sempre um alto grau de subjetividade, o que propícia injustiças e irregularidades, já que não existe um critério objetivo, controlável pela população e que possa garantir o respeito aos interesses dos envolvidos na educação.

---

<sup>22</sup> O VAAR está explicitado na sala de aprendizagem 9 deste livro.

Mesmo sendo importante abordar os referenciais teóricos e as políticas públicas brasileiras, não existe, neste livro, pretensão de indicar qual seria a melhor forma no provimento de cargo ou função do diretor de escola, acredita-se que em cada época, realidade ou constituição dos sujeitos as opções tornam-se diferentes, portanto, não existe um posicionamento único para todo o Brasil.

A preocupação, neste contexto, é a revelação dos dados, em que o provimento do diretor brasileiro, em sua maioria, ocorre por indicação política partidária e o pior, este tipo de procedimento induz o gestor escolar a manter-se calado, sem iniciativa ou liberdade de realizar reivindicações e mobilizações para mudanças no cenário educacional. O silêncio de quem está à frente da gestão escolar ocorre supostamente pelo medo de perder a função e, cada vez que um diretor oculta os desafios que enfrenta no cotidiano escolar, a oportunidade de resolvê-los diminui.

Desta forma, o provimento de cargo, a função e as demandas do diretor escolar, também, é foco de preocupação quando se pensa em formação continuada, já que, conforme o Censo Escolar de 2022 (Brasil, 2022), ao todo, 19,3% diretores brasileiros possuem cursos do tipo de especialização (com mínimo de 80 horas). Trata-se de uma questão relevante que nos instiga a mobilização de mais formação de qualidade, com aprendizagens relevantes para esses atores educacionais.

Dentre os vários desafios para a educação pública no Brasil, dois foram elencados como prioridade: o sucesso do desempenho dos estudantes, com bons resultados acadêmicos; e a equidade na aprendizagem entre as escolas (garantia do direito à educação a todos com qualidade).

No que se refere ao profissional da educação, diretor de escola, refletiu-se, também, duas perspectivas: uma intraescolar, fator interno, relacionada com a sua liderança de forma compartilhada, democrática, colaborativa; e, outra extraescolar,

fator externo, relacionada às políticas do sistema educacional e à questão do acesso ao cargo ou função de gestor escolar.

Esses dois fatores estão relacionados tanto à gestão da escola pelo diretor quanto às suas escolhas e posturas em relação às políticas sociais e educacionais. O diretor é o responsável por fazer a mediação entre o intraescolar (atividades técnico-burocráticas e pedagógicas, com postura democrática) e extraescolar (refletir e incentivar sobre políticas públicas, com o propósito de garantir o direito à educação para toda população brasileira, com possibilidade de qualidade no ensino e na aprendizagem).

Há de se considerar demandas e exigências para garantir um processo educacional, o diretor precisa estar atento aos fatores externos que envolvem as políticas econômicas, sociais e educacionais (diretrizes educacionais, normas, procedimentos operacionais, rotinas administrativas etc.), uma concepção macro.

Segundo Harvey (1996), é essencial entender as forças sociais que, sobretudo, a partir da década de 1970, acentuaram os aspectos efêmeros, de fragmentação e caos na modernidade. O autor (1996) associa estes acontecimentos, principalmente, às mudanças nos processos produtivos, que tiveram início com a substituição do modo de produção fordista para o de acumulação flexível. Essa acumulação, também, submerge uma nova compreensão do espaço e do tempo, uma vez que as tomadas de decisões, a comunicação, os transportes etc. têm uma difusão imediata em espaços cada vez maiores e tempos cada vez menores.

Para Wood (2006), este ideário neoliberal faz com que o sujeito tenha a ilusão de que depende do esforço e da sorte dele para ser bem-sucedido em uma sociedade capitalista, ao Estado cabe somente velar o princípio da democracia, com incentivos em organizações coletivas. Essas mudanças são compactuadas com a emergência do neoliberalismo e sua ideologia de esvaziamento das funções do Estado, com o controle cada vez maior da economia de mercado sobre todas as decisões nacionais, o que contribui para o

desconforto e as incertezas em diversas áreas econômicas, sociais e educacionais.

Tão importante quanto, são os fatores internos que exigem do diretor uma interlocução com a comunidade interna (alunos, professores, funcionários, familiares e comunidade local), uma concepção micro, com aspectos culturais de cada instituição escolar, com o adendo de que a maior parte desses aspectos são implícitos e imperceptíveis.

Nesse sentido, apesar do fatores externos à escola exercerem fortes tendências na perspectiva educacional, Nóvoa (1995) afirma que as organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes possibilita a construção de uma identidade única, expressa pelos valores, crenças e concepções que os membros da organização partilham. Também, Barroso (2006), não acredita que a cultura organizacional de cada escola seja apenas um receptáculo passivo de instruções exteriores, mas um elemento ativo na sua reinterpretação e operacionalização. Nesse sentido, a gestão escolar pode ter um papel muito significativo para promover a articulação da equipe escolar e criar condições que propiciem uma cultura organizacional com uma educação justa, responsável e democrática.

Autores brasileiros, como Libâneo *et al.* (2017), também definem a cultura organizacional como fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam a organização como um todo e as atitudes dos sujeitos em particular:

Destacar a cultura organizacional como um conceito central na análise da organização das escolas significa buscar compreender a influência das práticas culturais dos indivíduos e sua subjetividade sobre as formas de organização e de gestão escolar. Se determinada organização tem como uma de suas características básicas a relação interpessoal, tendo em vista a realização de objetivos comuns, torna-se relevante considerar a subjetividade dos indivíduos e o papel da cultura em determiná-la (Libâneo *et al.*, 2017, p. 363-364).

Assim, as necessidades da educação são constituídas por diferentes elementos que culminam em desafios para a escola e para o diretor, por isso, entende-se que são diversos os desafios que fazem parte da gestão educacional e escolar, entre eles: gestão pública, políticas institucionais, legislação, problemas com estrutura física e/ou tecnológica, falta de recursos financeiros, humanos, materiais e afins; ou ainda, dificuldades de aprendizagem dos estudantes, conflitos e relações interpessoais não assertivas, violências, dentre outros.

Para compreender a função do diretor e a importância dos fatores externos e internos que permeiam a escola, elencamos alguns desafios que este profissional encontra em sua trajetória, baseados em pesquisas realizadas na área.

Durante este estudo, valorizou-se o aspecto processual que caracteriza a democracia, pois acredita-se que exercer a democracia é algo que, por vezes, se constrói e desconstrói facilmente, em espaços coletivos. Das considerações feitas, é possível pressupor que as práticas democráticas se caracterizam pelas imperfeições detectadas, quando contrabalançadas com os ideais democráticos, levando-se em consideração que a democracia envolve seres humanos, que são por natureza seres em constante processo de transformação, **logo a democracia torna-se um processo.**

A ideia de processo implica a forma pela qual as relações políticas<sup>23</sup> são organizadas, de maneira que ocorra a participação do maior número possível, de sujeitos envolvidos com interesse direto e indireto nas questões discutidas. A participação política resulta na construção do bem comum<sup>24</sup>. Mas, isso levaria a um

---

<sup>23</sup> Relações políticas são formas de se chegar a decisões ou acordos, permanentes ou provisórios, sobre questões de interesse coletivo.

<sup>24</sup> O bem comum deve ser entendido na perspectiva de Aristóteles (1960), segundo a qual os fins ou objetivos da vida na *pólis* são superiores ao particular e de natureza coletivista. Os fins são variáveis no tempo e no espaço, mas necessariamente representam os interesses da maioria. O bem comum é, por



impasse, uma vez que as vontades são diferentes e não poucas vezes, frontalmente, divergentes. Contudo, a democracia pode ser desenvolvida no conflito e nas divergências sociais, isto é, um processo democrático não se caracteriza por relações políticas e sociais homogêneas, mas pelo conflito e pelo dissenso.

Sartori (1993), afirma que, ao sair do plano prescritivo para o descritivo, é possível encontrar diversos obstáculos a respeito da democracia, e estes foram sendo constituídos ao longo da história humana, por isso, jamais viveríamos em uma *aporia*<sup>25</sup>. Ao analisar a história política, distingue-se as divisões de classes; os conflitos irreconciliáveis de interesses; a exploração econômica; a dominação ideológica etc., mas é exatamente isso que justifica a luta pela construção da democracia.

Para ocorrer o processo de democracia, faz-se necessário ter consciência e reconhecimento dos conflitos no interior dos grupos sociais em sua historicidade, não como um fato impeditivo, mas como estímulo à aplicação dos princípios democráticos. As condições históricas concretas para a construção de um modelo democrático de solução das demandas sociais são dadas pelo reconhecimento da multiplicidade que caracteriza o existir humano, nas relações estabelecidas no tempo e no espaço como as categorias de apreensão da realidade.

Podemos afirmar que a democracia é uma forma de governo que se caracteriza como processo baseado na deliberação – decisões coletivas –, no qual as decisões (votos) sejam tomadas pelo maior número possível de envolvidos direta e indiretamente. Na forma de governo democrático, o que se pode pressupor com razoável grau de precisão é que, independentemente das transformações históricas ocorridas no tempo e no espaço, há elementos que permanecem com relativa estabilidade: são os princípios democráticos de *liberdade* e *igualdade* descritos por

---

natureza e definição, contrário ao bem particular de um membro ou de um subgrupo social.

<sup>25</sup> O termo *aporia* é utilizado na perspectiva aristotélica de “igualdade de conclusões contraditórias”. Ver: ARISTÓTELES (1987, tópicos 6, 145, p. 16-20).

Aristóteles (1960), atualizados de acordo com os contextos sociais específicos.

Ao refletirmos sobre a gestão democrática nas escolas – principalmente, na questão de manter-se as deliberações em que todos os envolvidos participem –, entendemos que para sua efetivação, faz-se necessário haver espaços (lugar e tempo) e entendimentos com mudanças concretas, isto é, que todos estejam dispostos a efetua-las.

A gestão democrática na escola precisa – de forma intencional e processual –, perceber-se democrática, de forma a garantir, cada vez mais, os direitos humanos e a justiça social. Buscou-se compreender os fenômenos da administração escolar, incorporando alguns modelos analíticos que ajudam a analisar a importância do diretor da escola, ainda que de forma exploratória.

Muitos são os desafios, e enumerá-los seria escrever outro livro somente sobre o assunto, mas essa, não é a ideia. O objetivo aqui é apresentar a proposta da Formação em Mentoria de Diretores Escolares, sempre com a primícia de trazer os desafios que o diretor está vivenciando, com intenção de promover um debate entre pares – com reflexões pertinentes à sua profissão.

O fruto dessas discussões, constituiu-se, até o momento, em trocas de conhecimentos e experiências frutíferas, por isso, finalizo este livro afirmando que esta possibilidade é possível.



## Referências

ABRAMOVAY, M. *et al.* **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, M.; WAISELFISZ, J. J.; ANDRADE, C. C.; RUA, M. G. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. Implicações do programa dinheiro direto na escola para a gestão da escola pública. **Revista Educação e Sociedade**, v. 28, n. 98, jan./abr. 2007, p. 253-267. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 20 abr. 2024.

ALVESSON, M. **Understanding organizational culture**. London: Sage Publications, 2002.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos a um justo digno viver. In: MOLL, J. *et al.* (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

ARISTÓTELES. **A política**. Tradução. São Paulo. Editora, 1960.

ARISTÓTELES. **Tópicos**. São Paulo: Nova Cultura, 1987.

AZEVEDO, A. G. Novos desafios de acesso à justiça: novas perspectivas decorrentes de novos processos de resolução de disputas. In: SILVA, L. A. G. (Org.). **Mediação de conflitos**. São Paulo: Atlas, 2013.

BARROSO, J. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga/Portugal, v. 17, n. 2, p. 49-83, 2004.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das Políticas Públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

BARROSO, J. A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal, **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p.1075-1097, out.- dez., 2018.

BERRY, D. The Computational Turn: Thinking About the Digital Humanities. **Culture Machine**, v. 12, p. 1-22, 2011.

BASS, B. M. **Leadership and performance beyond expectations**. New York: Free Press, 1985.

BASS, B. M. From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. **Organizational Dynamics**, Oxford, v. 18, n. 3, p. 19-31, Oct./Dec. 1990.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. – Brasília, DF: Inep, 2022, 572 p.

BRASIL. **Lei n. 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília: Presidência do Brasil, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm). Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. **Estratégia Nacional de Escolas Conectadas**. Brasil: Gov.br, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas>. Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **1ª Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Avaliação de Implementação 2023**. Brasília, DF: MEC, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017.

BRASIL. Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2023.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)/Presidência da República. Casa Civil. **Avaliação de políticas públicas**: guia prático de análise, volume 1. Brasília, Ipea, 2018.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) [et al]. **Avaliação de políticas públicas**: guia prático de análise, volume 2. Casa Civil da Presidência da República [et al]. Brasília, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Apresentação da Coletiva de Imprensa**, SEAB 2021. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Apresentação Alfabetiza Brasil. **Diretrizes para uma política nacional de avaliação da alfabetização das crianças**. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: documento básico. Brasília, DF: Inep, 2013.

BRASIL. Portaria Inep nº 366, de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 mai. 2019.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e

as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. - Brasília: Mec, Secad, 2009. 52 p.: il. – (Série Mais Educação).

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 30 abril 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidente da República, 1998. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 3 maio 2024.

BRASIL. **Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp101.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm). Acesso em: 5 maio 2024.

BRASIL. **Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021**. Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na



Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União, 17 setembro de 2021.

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

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão Educacional na América Latina: delineamentos e desafios para os sistemas de ensino. *In*: EYNG, A. M.; GISI, M. L. (Org.). **Política e gestão da educação superior: desafios e perspectivas**. Ijuí: Unijuí, 2007.

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.

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

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, jul/dez 2002. p 432-443.

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

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

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

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 13, n. 31, p. 213-230, 2008.

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

DEBARBIEUX, E. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (org.). **Violência nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília (DF): Unesco, 2002. p. 59-92.

DICIO. Dicionário *on-line* de português. Termo pesquisado: **Conexão**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/conexao/>. Acesso em: 05 de jan. de 2024.

FEENEY, M.; ROSS, S. Information Technology in Humanities Scholarship British Achievements, Prospects, and Barriers. **Historical Social Research**, ESIS - Leibniz Institute for the Social Sciences, v. 19, n. 1, 1994. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20755828>. Acesso em: 5 jan. 2024.

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

FITZPATRICK, K. The humanities, done digitally. The Chronicle of Higher Education. **Retrieved**, 2011.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção da Educação. **SiGPC**. 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 29 abr. 2024.

FRAPORTI, L. L. P. Experiências práticas de uma escola estadual em Palmitos/SC: Formação em Mentoria de Diretores Escolares. **Cadernos da Pedagogia**, v. 17, n. 37, p. 236-247, janeiro-abril/2023.

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

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

GARCÍA-GARDUÑO, J. M.; SLATER, C.; LÓPEZ-GOROSAVE, G. Beginning elementary principals around the world. **Management in Education**, n. 25, v. 3, p. 101-106, 2011.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. – (Educação Cidadã).

GARDINER, E.; MUSTO, R. G. **The Digital Humanities**: A Primer for Students and Scholars. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p. 83

GIL, Natália de Lacerda. A quantificação da qualidade: algumas considerações sobre os índices de reprovação escolar no Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 23, n. 56, p. 184-209., jan-abr 2021.

HARVEY, David. Do gerenciamento ao empresariamento: a transformação da administração urbana no capitalismo tardio. In: **Espaço e Debates**, ano XVI, n. 39, pp. 48-64, 1996.

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

KERSTENETZKY, C. L. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. In: **Ciência hoje**. v. 39, n. 231, p. 18-23, outubro, 2006.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (La production de l'espace). 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos; et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização** (Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos). 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017. Edição Kindle.

LIEBERMAN, A. Creating intentional learning communities. **Educational Leadership**, v. 54, n. 3, 1996.

LIMA, J. A. A ação educativa em rede: obstáculos e recomendações. **Educação, Sociedade & Cultura**, Portugal, n. 44, 2015.

LUIZ, M. C. (org.). **Mentoria de diretores de escola: orientações práticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://www.gepesc.ufscar.br/publicacoes/livros>. Acesso em: 5 jan. 2024.

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

LUIZ, M. C.; SILVA, M. L. C. Comunicação Não Violenta e os benefícios nas relações escolares. In: LUIZ, M. C. (Org.). **Violências**

**no cotidiano social e escolar:** desnaturalizando com a arte. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2020.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. **RBPAE**, v.30, n.1, p.63-78, jan/abr. 2014.

MCPHERSON, T. DH by Design: Feminism, aesthetics + the digital. **Congress of the Social Science and Humanities**. University of Calgary, 2016.

MERLEAU-PONTY, M. **Conversas – 1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MICHAUD, Y. **A violência**. Tradução de L. Garcia. São Paulo: Ática, 2001.

MOLL, J. *et al.* Escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2020.

MOLL, J.; BARCELOS, R. G. Educação integral como horizonte pedagógico e político. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, 2021.

MORAES, M. C. Informática Educativa no Brasil: Uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Santa Catarina, v. 1, n. 1, 1997. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/view/2320>. Acesso em: 25 jan. 2024.

MOSER, G. **A agressão**. São Paulo: Ática, 1991.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. *In*: NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999. (Série Temas de Educação).

ODÁLIA, N. **O que é violência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

OLIVEIRA, R. C.; TEIXEIRA, B. B. Descentralização e gestão do ensino nos programas PDE Escola e Mais Educação. **RBPAE**, v. 31, n. 2, mai./ago. 2015, p. 293-312. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/54557/36504>. Acesso em: 25 abr. 2024.

OLIVEIRA, R. C. Programas PDE Escola e Mais Educação: descentralização e gestão do ensino. 354 p. 2014. Tese (**Doutorado em Educação**) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed. 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. 232 p. ISBN: 978-85-249-1954-1.

PASCHOALINO, J. B. de Q. Gestão da qualidade: o desafio da contemporaneidade. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 215-216, 2013.

PEARCE, C. L. The future of leadership: Combining vertical and shared leadership to transform knowledge work. **Academy of Management Executive**, v. 18, n. 1, p. 47-57, 2004.

PEARCE, C. L.; MANZ, C. C. The new silver bullets of leadership: The importance of self- and shared leadership in knowledge work. **Organizational Dynamics**, v. 34, n. 2, p. 130-140, 2005.

Disponível em: <https://digitalcommons.unl.edu/managementfacpub/72/>. Acesso em: 8 jun. 2024.

PERDIGÃO, E. R.; TRANCOSO, M. V. Os desafios da escola na contemporaneidade e a emergência de novas teorias sobre o social. **Perspectiva Sociológica**, v.22, n.2, p.4-18, 2018.

PINHEIRO, P. S.; ALMEIDA, G. A. **Violência urbana**. São Paulo: Publifolha, 2003.

QUARTIERO, E. M. **Da máquina de ensinar à máquina de aprender**: pesquisas em tecnologia educacional. 2007. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portaltrepositorio/File/vertentes/Vertentes\\_29/elisa\\_quartiero.pdf](https://ufsj.edu.br/portaltrepositorio/File/vertentes/Vertentes_29/elisa_quartiero.pdf). Acesso em: 5 de jan. de 2024.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. 2. ed. São Paulo: Editora Ágora, 2003.

SAMPAIO, A. P. D. S.; GOMES, D. A. Escuta Ativa e Cultura Colaborativa em uma escola Estadual do Espírito Santo: ações de acolhimento. **Cadernos da Pedagogia**, v. 17, n. 37, p. 236-247, janeiro-abril/2023.

SARTORI, Giovanni **¿Qué es la democracia?** Tradução Miguel A. Gonzáles Rodriguez e Maria Cristina P. Laparelli Salamon. Azcapotzalco. México, DF: Patria, 1993.

SCHERER, S.; BRITO, G. da S. Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades. **DOSSIÊ - Cultura digital e educação**, Educ. rev., 36, 2020.

SILVA, T. M. T.; BERNARDO, E. da S.. A relação família e escola: desafios para a gestão escolar. **Revista Educação Contemporânea**, v.14, n.34, p.297-321, 2013.

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

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

SOUZA, A. C. **Desafios escolares na compreensão dos diretores brasileiros**: evidências da relação com o saber. 2022. 169 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

STAGNARO, A. **The Italian Jesuit Who Taught Computers to Talk to Us**. National Catholic Register: NCR blogs, 2017. Disponível em: <https://www.ncregister.com/>. Acesso em: 05 de jan. de 2024.

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

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

TAVARES DOS SANTOS, J. V. América Latina: a disseminação de formas de violência e os estudos sobre conflitualidades. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 16-32, jun./dez. 2002.

TEODORO, A.; ANÍBAL, G. A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal, Revista Lusófona de Educação, v. 10 n. 10, p. 13-26, 2007. Disponível em: [https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rl\\_educacao/article/view/627](https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rl_educacao/article/view/627). Acesso em: 06 jun. 2024.



TEODORO, A. **Educação, Globalização e Neoliberalismo**. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2010.

TIRAMONTI, G. Los imperativos de las políticas educativas de los 90. **Propuesta Educativa**, n. 17, Buenos Aires: Novidades Educativas, 1997.

TORRES, L. L. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 435-451, out./dez. 2005.

TORRES, L. L. A construção da autonomia num contexto de dependências: limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública, **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 32, p. 91-109, 2011.

VALENTE, J. A. **Informática na educação**: instrucionismo *versus* o construcionismo. (Manuscrito não publicado). NIED: UNICAMP, 1997.

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

VASQUEZ, D. A. et al. Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. **Saúde debate**, v.46, n.133, p.304-317, Apr-Jun 2022.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político - pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade: Uma perspectiva antropológica. In: VELHO, G.; ALVITO, M. (ed.). **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000. p. 11-25.

VIEIRA, S. L. (Org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

YIRCI, R.; KOCABAŞ, İ. The Importance of Mentoring for School Principals: A Conceptual Analysis. **International Journal of Educational Leadership Preparation**, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/251590536\\_The\\_Importance\\_of\\_Mentoring\\_for\\_School\\_Principals\\_A\\_Conceptual\\_Analysis/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/251590536_The_Importance_of_Mentoring_for_School_Principals_A_Conceptual_Analysis/citation/download). Acesso em: 14 jan. 2024.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2012**: crianças e adolescentes do Brasil. CEBELA – Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos. 1. ed. Rio de Janeiro, 2012.

WIERVIORKA, M. O novo paradigma da violência. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, v. 9, n. 1, p. 5-41, 1997.

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

WOOD, Ellen Meiksins. Democracia: a ideologia do império. **Revista Educação e Cidadania**, Volume 5, nº 1 – janeiro-junho. Campinas, SP: Editora Átomo (11-22), 2006.

ZALUAR, A. Violência Intra e Extramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, n. 45, 2001.

Não há uma forma única de fazer educação, não há um modelo específico e singular, da mesma forma que as questões que permeiam a formação continuada também não o são. A escrita deste livro partiu do princípio de que um diretor escolar, na contemporaneidade, precisa refletir sobre o trabalho e sistematizar ações pedagógicas, com desenvolvimento de tarefas específicas e de preferência, com caráter colaborativo. A Formação em Mentoria de Diretores Escolares surge como uma proposta de compartilhamento sistematizado de saberes e práticas que culminem na reflexão sobre possibilidades de criar caminhos para a resolução das demandas emergentes na escola. Configurou-se, em uma perspectiva epistemológica pautada na certeza de que a relação com o outro proporciona o aprender, e essa aprendizagem é incorporada no coletivo, com sujeitos semelhantes ou diferentes, pois se aprende com e na diversidade, de forma democrática.



MINISTÉRIO DA  
**EDUCAÇÃO**



ISBN 978-65-265-1259-3



9 786526 512593 >