



# SALA DE APRENDIZAGEM 1

Esse conteúdo é parte integrante do Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares

# **MENTORIA DE DIRETORES DE ESCOLA: ORIENTAÇÕES PRÁTICAS**

Maria Cecília Luiz (org.)

São Carlos, 2022

© 2022, dos autores

**Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)**

**Reitora**

Ana Beatriz de Oliveira

**Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC)**

**Coordenadora**

Maria Cecília Luiz

**Revisão Linguística**

Marina Gimenez Parra

Vanessa Aparecida de Oliveira

**Editoração Eletrônica**

Jéssica Veloso Morito

**Identidade Visual**

Jéssica Veloso Morito

**Ficha catalográfica**

L953      Mentoria de diretores de escola: orientações práticas/  
organizadora: Maria Cecília Luiz. -- Documento eletrônico  
-- São Carlos: Autores, 2022.

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

CDD – 370

CDU – 37



# MENTORIA DE DIRETORES: ESCUA ATIVA E A CULTURA COLABORATIVA

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

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

## OBJETIVOS GERAIS

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

## 1. MENTORIA DE DIRETORES: DEFINIÇÃO E METODOLOGIA

Não há hoje, no Brasil, um programa ou uma rede que fomente, de maneira institucionalizada, a troca de experiências, aprendizados e práticas inspiradoras entre diretores de escola. Dados do questionário do diretor da Prova Brasil, do ano de 2017, revelam que 93,83% dos gestores escolares trocam informações entre si. Isso revela que a ausência não é com relação às trocas, mas, sim, quanto aos espaços institucionalizados.

No país é quase inexistente a bibliografia sobre mentoria de diretores de escola, visto que, geralmente, se encontram referenciais e propostas com foco para mentoria de professores, principalmente para os iniciantes. Recentemente, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a matriz nacional comum de competências do diretor escolar, e o fato de não ter havido um documento, anteriormente, por vezes,

obstaculizou as Secretarias de Educação em acompanhar o desempenho do gestor ao longo da carreira, ou mesmo, em sua atuação no cargo ou função.

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

Diante do exposto, desde o final de 2020, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em parceria com a Coordenação Geral de Formação de Gestores e Técnicos da Educação Básica da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (CGFORG/DICAP/SEB/MEC), desenvolve um projeto-piloto de mentoria de diretores com participação de dez estados federativos, totalmente on-line. Cada Secretaria Estadual de Educação elegeu seus representantes e selecionou os 15 diretores participantes de seu estado, conforme alguns critérios estabelecidos pelo projeto<sup>1</sup>. O projeto-piloto teve o total de 16 representantes de Secretarias Estaduais de Educação e 150 diretores escolares.

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

O objetivo de desenvolver uma metodologia de mentoria de diretores, em conjunto com os educadores participantes, deu ênfase em processos, em ações como: ouvir e respeitar os outros; compreender perspectivas e alternativas de cada um; desafiar e questionar; negociar pontos de vista; e manter a coesão de sujeitos e grupos como um todo. Durante o processo, também houve uma formação continuada com diversos conhecimentos sobre o cotidiano da profissão de diretor de escola, com foco na cultura colaborativa e na preocupação de ter um sentido diferenciado para a gestão escolar.

---

<sup>1</sup> Retoma-se esta questão na parte sobre seleção dos diretores.

A mentoria de diretores proposta para as escolas brasileiras está baseada na **MENTORIA TRANSFORMADORA**, isto é, um paradigma que busca propiciar ações conjuntas entre diretores, com finalidade de inovação educacional. O forte são as trocas de ideias, sentimentos, informações e impressões entre diretores, mas com entendimento de que todos os envolvidos com a escola devem ser incluídos, e as decisões devem ser pautadas, integralmente, no que for melhor para o contexto escolar.

Para Besnoy e Mcdaniel (2016), a mentoria refere-se à relação entre duas ou mais pessoas que proporciona compartilhamento de contatos, redes de relacionamento e apoio em um campo escolhido. É descrita, também por autores como Hansford e Ehrich (2006), como um processo que beneficia novos diretores (primeira experiência na carreira) ou na dependência administrativa (via concurso ou indicação), ou aqueles que estão em algum momento de suas carreiras com dificuldades de administrar suas escolas. O apoio a novos diretores escolares é fundamental para a melhoria da escola principalmente pelo papel socializador da própria educação, pois nada se aprende sozinho e, tampouco, o conhecimento deve ser limitado.

García-Garduño, Slater e López-Gorosave (2011) afirmam que a maioria dos gestores enfrenta desafios parecidos. Por isso, entende-se que ao se fomentar espaços sistematizados para que as trocas de experiências ocorram, configura-se um espaço que se atrela ao real sentido do aprender: construir o saber conjuntamente.

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



**Preparação**



**Implementação**



**Verificação de resultados**

QUADRO 1: Bases, etapas e princípios a serem considerados

BASES	ETAPAS	PRINCÍPIOS A SEREM CONSIDERADOS	
PREPARAÇÃO	Seleção de diretores (orientar-se com vistas a ter um líder em cada grupo)	Habilidades interpessoais	
		Motivação	
		Conhecimento do sistema educacional	
		Experiências em administração escolar	
		Autocrítica construtiva	
	Formação de diretores (orientar-se com vistas a ter uma direção em cada grupo)	Fundamentos teóricos e práticos, concepções sobre a mentoria de diretores e a cultura colaborativa	
		Informações sobre perfis, necessidades e contextos escolares de gestores (saberes dos diretores)	
		Aspectos organizacionais: liderança escolar; questões pedagógicas e a administração financeira	
		Aspectos sobre as violências extra e intraescolares	
	Equilibrar os diálogos (orientar-se com vistas a ser democrático e plural no grupo)	Experiências diversas em contextos escolares	
		Posicionamentos práticos e opções valorativas (gestão democrática)	
		Respeito à diversidade de pessoas e ações	
Verificar necessidades e objetivos sem preconceitos			
Características dos relacionamentos	Focado em fornecer suporte, orientação e <i>feedback</i>		
	Baseado em empatia, confiança, flexibilidade, compromisso e amizade		
IMPLEMENTAÇÃO	Princípios metodológicos	Cultura colaborativa	
		Saberes dos diretores: relação com as figuras do aprender	
		Leitura e interpretação dos desafios escolares	
		Suporte na comunicação permanente e sistemática	
	Estratégias metodológicas	Narrativas pessoais e profissionais e Diagnóstico da escola	
		Observação e trocas de experiências concretas	
		Registro documental reflexivo: <i>feedback</i> escrito e oral	
		Diálogo e escuta ativa (com os pares na mentoria e com os sujeitos envolvidos com a escola)	
		Traçar Plano de Mentoria com desafios e hipóteses de solução	
	Monitoramento e avaliação	Avaliação periódica do processo metodológico e das ações	
		Reuniões que possibilitem a autoavaliação e apresentação de relatórios	
			Melhoria nas habilidades

VERIFICAÇÃO DE RESULTADOS	Socialização profissional	Maior confiança para executar ações desafiadoras e inovadoras
		Maior satisfação no trabalho
	Socialização organizacional	Conhecimento aprofundando da cultura e dos valores da escola
		Desenvolvimento de redes colaborativas
		Independência nas soluções de problemas escolares
		Reconhecimento e validação da comunidade escolar

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

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

## 2. SELEÇÃO DE DIRETORES

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



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

No processo do projeto-piloto identificou-se a necessidade de haver um diretor líder nos pequenos grupos, pois é esta pessoa que faz as conexões no início da mentoria

de diretores. Este diretor é chamado de diretor mentor e os demais gestores são denominados de diretores mentorados, explica-se a seguir.

## 2.1 O que é ser um diretor mentor?

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

Essa articulação da atuação do diretor como mentor, mediante definição clara de responsabilidades, considera promover um sistema de aproveitamento de competências diferenciadas de liderança em funções de coordenação e direção auxiliar, capacitação prévia em temáticas pertinentes à gestão e sinalização de desempenho diferenciado constituído pelo processo colaborativo da identidade profissional: identificar, valorizar, reforçar e ressignificar lideranças emergentes nas escolas.

## 2.2 O que é ser um diretor mentorado?

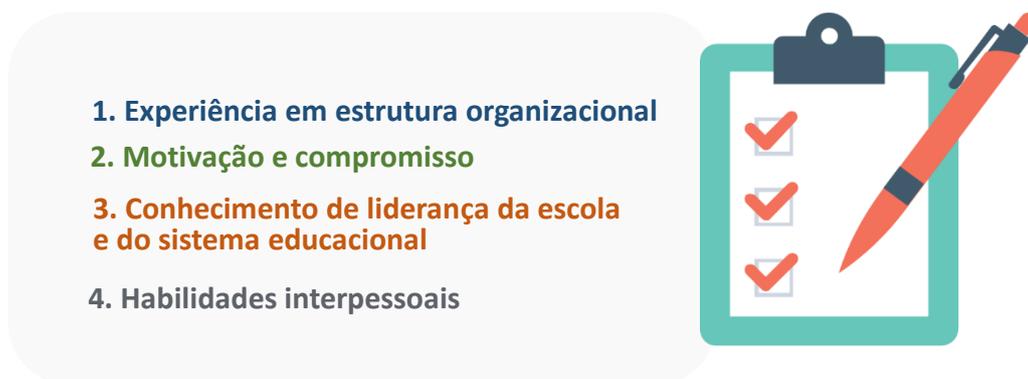
O protagonismo da mentoria não está apenas na atuação do diretor mentor, o diretor mentorado é tão ou mais importante nessa relação de desenvolvimento de práticas escolares. O diretor mentorado estabelece relações coligadas ao trabalho de ser diretor, por isso é preciso não apenas escutar, mas analisar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

## 2.3 Quais critérios para selecionar estes diretores?

Evidenciou-se alguns critérios importantes na seleção de diretores, ou mesmo na hora de dividi-los em pequenos grupos para mentoria. Um deles foi estar em exercício no cargo ou função de diretor em escolas, de médio e grande porte, com estudantes matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Isso se deve aos índices apontados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), isto é, são as escolas que mais têm enfrentado desafios nas últimas décadas no Brasil.

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

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



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

### 2.3.1 Experiência em estrutura organizacional

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



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

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

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

### 2.3.2 *Motivação e compromisso*

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

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

Levar em conta elementos que competem ao bom líder.

**Autoconsciência:** capacidade de conhecer e compreender as próprias emoções.

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

**Empatia:** aptidão para considerar os sentimentos alheios.

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

### 2.3.4 *Habilidades interpessoais*

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

## 3. FORMAÇÃO DE DIRETORES

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

Para Charlot (2000), a noção de *formação* deve ser compreendida como forma de descolamento de um jeito de ser para outro. Isso acontece, a partir do momento em

que, ao receber informações do mundo, cada sujeito produz sentidos para sua existência, modifica-se de um estado a outro. O que resulta da produção de sentido sobre o mundo objetivo – no qual o sujeito surge, se adapta, cresce e, por fim, estará socializado – é, para o autor, o saber.

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

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

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

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

As relações de aprendizagem formadas na mentoria – orientações estruturadas – ajudam no desenvolvimento de soluções criativas, possibilitando mudanças, pois é

complexa a função dos diretores e, por isso, é essencial que estes sejam adequadamente preparados e apoiados (WILDY; CLARKE 2008).

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

#### 4. DESENVOLVIMENTO DA CULTURA COLABORATIVA E DA ESCUTA ATIVA

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

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

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

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

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

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

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

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

Figura 2: Dimensões que caracterizam o trabalho colaborativo



DIMENSÕES DO TRABALHO COLABORATIVO	
<b>Compartilhamento de um objetivo comum</b>	Os membros do grupo compartilham um objetivo comum que é claro para todos. Esse objetivo é focado em melhorar o aprendizado do aluno que em síntese é a finalidade da escola
<b>Reciprocidade</b>	Os membros do grupo se relacionam e influenciam uns aos outros, a tal ponto que seu próprio trabalho é afetado pelo trabalho de seus pares. Existe uma interdependência, cada um tem sua parcela de responsabilidade pelas ações de todos e, também, pelo compartilhamento da responsabilidade pelo resultado
<b>Comunicação mútua</b>	O trabalho desenvolve-se num quadro de relações sintéticas e de confiança em que se desenvolvem as competências de comunicação dos membros, como escuta ativa, empatia e reverência

<b>Interação com intenção</b>	No grupo constituído por pessoas com competências, conhecimentos e perspectivas heterogêneas é assegurada a troca de ideias, experiências, informações e opiniões diversas. Isso implica a negociação de diferentes pontos de vista, o que leva a desafiar e questionar as ideias iniciais dos participantes, em vista do melhor resultado
<b>Resultado significativo</b>	O trabalho é realizado é eficaz na medida em que permite atingir o objetivo compartilhado, com obtenção de um resultado satisfatório para todos os participantes e alcançando soluções de maior qualidade

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

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

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

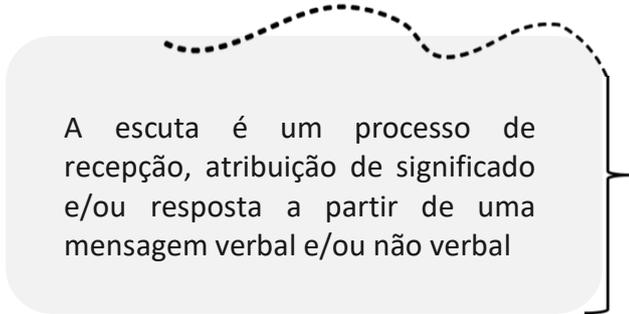
Com o trabalho colaborativo, os segmentos passam a pensar na escola como um todo, passam a agir e resolver problemas para o bom desenrolar das atividades escolares, que exige a reconstrução, a reformulação de hipóteses, a socialização de ideias para tomadas de decisão, passa-se a existir uma identidade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

Dias (2016), também se refere à cultura colaborativa como um ganho significativo à escola, pois proporciona compartilhar tempos e espaços de aprendizagem, socialização de conhecimentos, habilidades e interesses de seus membros. Isto resultará em aumento do tempo de ouvir o outro, com mais respeito, e trocas de ideias para encontrar soluções.

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

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

Escutar vai além do ouvir, para Moura e Giannella (2016, p. 10), visto que:



A escuta é um processo de recepção, atribuição de significado e/ou resposta a partir de uma mensagem verbal e/ou não verbal

A escuta ativa possibilita abertura para que se possa reconhecer o outro como alguém que possa contribuir em diferentes contextos, mesmo tendo percepções diferenciadas. Conforme estudos de Sclavi (2003), Rogers (1997) e Barbier (2008), escutar de forma ativa pressupõe não apenas ouvir para registrar uma opinião, mas compreender o que o outro tem a dizer, evitando julgamentos e avaliações. Segundo Rogers (1997), esse tipo de escuta beneficia e torna mais sensível quem a pratica e promove transformação no outro que está sendo escutado.

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

Figura 3: Etapas para Implementação da Cultura Colaborativa



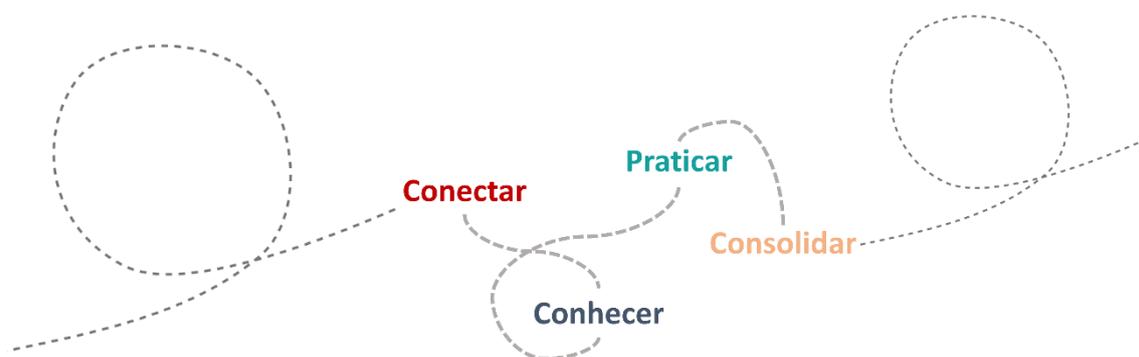
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

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

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

Cada um desses verbos apresenta um significado dentro da rota de aprendizagem, conforme apresentado a seguir:

Figura 4: Pilares da Rota de Aprendizagem



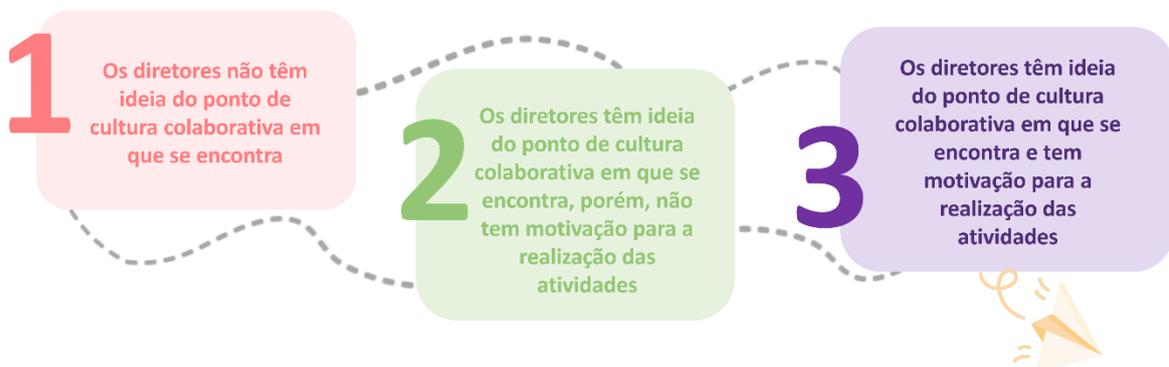
<b>CONECTAR</b>	São realizadas atividades com foco nas experiências prévias dos participantes, com o intuito de se aproximar de um novo aprendizado com base nos conhecimentos que já se tem.
<b>CONHECER</b>	São realizadas atividades com foco na explanação e compreensão dos novos conhecimentos, com implicação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

Fonte: baseada em Chile, 2019.

Dentro da proposta de utilização da rota de aprendizagem, as ferramentas desenvolvidas podem ser ampliadas conforme as necessidades de cada grupo, dependendo de para qual ponto no processo de mudança para a cultura colaborativa a aprendizagem direcionará (LUIZ, 2021).

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

Figura 5: Estágios da Rota de Aprendizagem da Unidade Escolar



Fonte: baseada em Chile, 2019.

Afirma-se para finalizar este texto que, de maneira alguma se pensou uma metodologia nacional de mentoria de diretores como algo a ser imposto de forma

hierárquica (de cima para baixo), ou como uma diretriz a ser seguida pelos diretores, ou como modelo de administração escolar gerencial, em que se computam somente resultados na gestão escolar.

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

## REFERÊNCIAS

- ALCOVER, C.; GIL, F. Criar conhecimento coletivamente: aprendizagem organizacional e grupo. **Journal of work and organization psychology**, Inglaterra, v. 18, n. 2-3, 2002. p. 259-301.
- BARBIER, R. Las nociones-bifurcaciones en la investigación-acción. **Revista Visión Docente Con Ciencia**, v. 45, n. 01, 2008. p. 5-20.
- BESNOY, K. D.; MCDANIEL, S. C. Going up in dreams and esteem: Cross-age mentoring to promote leadership skills in high school-age gifted students. **Gifted Child Today**, v. 39, n. 1, 2016. p. 18-30.
- CHILE. Ministerio de Educación. Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigación pedagógica. **Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela**. Chile: Ministerio de Educación, 2019.
- CHILE. Ministerio de Educación. **Guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos**. Chile: Ministerio de Educación, 2019.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 13, n. 31, 2008. p. 213-230.
- DIAS, C. R. **A importância do trabalho colaborativo na efetivação da gestão democrática na escola**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2016, p. 16. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/53149>. Acesso em: 06 set. 2021.
- FREIRE, P. A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. São Paulo: Artmed, 2000.
- GARCÍA-GARDUÑO, J. M.; SLATER, C.; LÓPES-GOROSAVE, G. **Beginning elementary principals around the world**. Management in Education: 2011.
- GODOY, C.; OBREGÓN, J. **Cultura de aprendizagem colaborativa e seu impacto na escola**. Chile: Red-Labsur, 2015.
- HANSFORD, B.; EHRICH, L. O principado: qual a importância da orientação? **Diário de Administração Educacional**, v. 44, n. 1, 2006. p. 36-52.
- KRAM, K. E.; ISABELLA, L. A. Mentoring alternatives: the role of peer relationship in career development. **Academy of management journal**, Boston, v. 28, n. 1, 1985. p. 111-132.

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

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

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

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

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

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

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