

FORMAÇÃO DE MENTORIA DE DIRETORES: CONCEPÇÃO, SELEÇÃO E APLICABILIDADE

MENTORING TRAINING FOR DIRECTORS: CONCEPTION, SELECTION AND APPLICABILITY

Aline Cristina de Souza¹
Valcenir Aparecido Beltrami²
Vanessa dos Santos³

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar como as Secretarias de Educação de estados e municípios podem compreender a concepção, a seleção e a aplicabilidade da Formação de Mentoria de Diretores Escolares oferecida pela Universidade Federal de São Carlos, com uma proposta prática, sistematizada e institucional. Este estudo, torna-se fundamental, visto que essa experiência é considerada inédita no Brasil – pelo menos no que diz respeito a uma forma sistematizada e institucional. Com o estudo, concluiu-se que diretores adquirem conhecimentos ao compartilharem experiências no coletivo, e se apropriam destes aprendizados de forma individual. Urge estabelecer novos debates em torno da formação dos profissionais da educação, pois existem muitos que se sentem sozinhos, nos mais diferentes contextos escolares e buscam saídas para situações cada vez mais inquietantes, com velhas questões e problemas que ainda não foram resolvidos.

Palavras-chave: Mentoria de diretores escolares; Formação Continuada; Trabalho Colaborativo.

ABSTRACT: The objective of this article is to present how the Departments of Education of states and municipalities can understand the design, selection and applicability of the Mentoring Training for School Directors offered by the Federal University of São Carlos, with a practical, systematized and institutional proposal. This study becomes fundamental, since this experience is considered unprecedented in Brazil - at least with regard to a systematized and institutional form. With the study, it was concluded that directors acquire knowledge by sharing experiences in the collective, and appropriate these learnings individually. It is urgent to establish new debates around the training of education professionals, as there are many who feel alone, in the most different school contexts and seek ways out of increasingly disturbing situations, with old questions and problems that have not yet been resolved.

Keywords: Mentorship of school directors; Continuing Education; Collaborative Work.

¹Professora Adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC); zenaroaline@gmail.com

²Mestrando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC); valcenir@estudante.ufscar.br

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

INTRODUÇÃO

Sabe-se que muitos países desenvolvem programas de mentoria como políticas públicas de formação continuada de docentes e diretores de escolas, o que corrobora para o desenvolvimento formativo de diferentes profissionais na área. Estudos internacionais concentraram-se em desafios e dificuldades encontrados pelos diretores escolares, em países como: 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 *et al.*, 2011); Chile (ARAVENA, 2016), entre outros.

Segundo Bush (2011), a mentoria de diretores possui um processo que beneficia, principalmente, novos diretores (primeira experiência na carreira) na dependência administrativa (via concurso ou cargos consignados), ou aqueles que estão em algum momento de suas carreiras com dificuldades de administrar suas escolas. Com base em uma relação estruturada e confiante de aproximação entre diretores de escola, o autor (2011) denomina diretor mentor aquele mais experiente, com práticas exitosas em sua profissão, enquanto que é o diretor mentorado é o profissional menos experiente, ou aquele que vivencia desafios em suas escolas. Segundo seus estudos, existem vários indícios que comprovam o crescimento e a aprendizagem contínua de diretores mentores e mentorados por meio da mentoria.

O objetivo deste texto consiste em apresentar como as Secretarias de Educação de estados e municípios podem compreender a concepção, a seleção e a aplicabilidade desta formação continuada. Este estudo é fruto de um projeto piloto que foi realizado no ano de 2021, no qual propôs-se uma Formação de Mentoria de Diretores Escolares sendo, portanto, experiência inédita no Brasil, principalmente no que concerne à sua sistematização.

REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA

A educação brasileira, ao longo dos últimos 30 anos, vem buscando rearranjos que contribuam para o processo de efetivação da aprendizagem. Entretanto, lacunas são encontradas nos mais diferentes aspectos, promovendo novos desafios e demandas, exigindo dispêndio de recursos financeiros e pessoal, dentre outros elementos, o que configura na discrepância e nos baixos índices apresentados em avaliações externas e internacionais.

No Brasil, desde 2007, o desenvolvimento da educação básica das escolas e redes públicas de ensino é aferido pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O IDEB criado pelo Ministério da Educação (MEC) consiste em um indicador de qualidade educacional, que reúne informações de desempenho em exames padronizados como, Prova Brasil ou SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), obtidos pelos



estudantes no final das etapas de ensino com informações sobre o rendimento escolar. O SAEB e a Prova Brasil são avaliações externas que têm como objetivo mensurar habilidades cognitivas dos estudantes da Educação Básica em conteúdos pertinentes à Língua Portuguesa e Matemática, com objetivo de oferecer indicativos sobre a qualidade de ensino nas escolas (CHIRINÉA & BRANDÃO, 2015).

Nardi, Schneider e Rios (2014) indicam que a expressividade do IDEB tem sido associada em traduzir o quanto as escolas avançam nas metas educacionais de qualidade. Porém, o que se nota é a fragilidade no processo acadêmico dos milhares de estudantes brasileiros. Tal fragilidade pode ser observada em um comparativo brasileiro frente aos países da América do Sul, um continente composto por países distintos, como: Argentina; Bolívia; Chile; Colômbia; Equador; Guiana; Guiana Francesa; Paraguai; Peru; Suriname; Uruguai e Venezuela.

Sabe-se que cada um desses países possui uma configuração econômica, política e educacional própria, bem como o desenvolvimento social individual, no entanto, ao focalizar o cenário educacional, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA aborda os indicadores com um panorama geral, referente à matemática, leitura e ciências. Portanto, não apenas nas Américas como em todos os países do mundo existe um ranqueamento, com indicadores que exibem os resultados da educação em cada nação.

Com relação à América do Sul, o Chile, no ano de 2018 foi destaque nos três indicadores avaliados pelo PISA, sendo 452 para leitura; 417 para matemática e, 444 para ciências, isto significou estar em primeiro lugar dentre os países vizinhos, à frente de Uruguai, Colômbia, Argentina e Brasil (OECD, 2018). Tais índices só foram possíveis devido aos inúmeros investimentos e reformas educacionais propostas pelo país latino. Ao verificar sua história educacional, percebe-se que a partir da ditadura liderada por Pinochet, o Chile investiu na reestruturação do país, com altos investimentos em formação inicial e continuada para profissionais da educação, programas de mentoria para docentes e gestores, guias de orientação pedagógica, bem como estratégias voltadas para as avaliações externas, a fim de conhecer melhor seus indicadores.

Em consonância, tem-se o Brasil que também passou por um período difícil e complexo de ditadura militar, aprovou e reestruturou muitas políticas públicas de caráter educacional, como a Constituição Federal (CF) de 1988, que apresenta a abertura e universalização do ensino a todos os cidadãos brasileiros e a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996, que reformulou a educação básica do país. Entretanto, não modificou seu sistema educacional formativo superior e investiu pouco em formação inicial e continuada, o que dificultou avanços significativos.

Segundo Luiz e Riscal (2011), apesar de haver vários embates para garantir que a educação seja feita de forma laica, pública, gratuita e inclusiva – pois as realidades do país são múltiplas –, no caso, por exemplo, da Política Nacional de Educação Especial (2020) – que é um marco para o atendimento escolar de estudantes com deficiências no Brasil – ainda encontra-se ineficiente em estruturas e recursos multifuncionais, de equipamentos, tecnologias e profissionais, algo que dificulta a aprendizagem de estudantes e resulta na não inclusão.

Nos últimos quatro anos, observou-se um retrocesso significativo em diferentes

áreas de desenvolvimento social do país, decorrente de ações antidemocráticas, não políticas e de recusa científica, o que acarretou na incessante luta para manter legislações educacionais com caráter progressista.

A realidade de muitos desses documentos jurídicos versam acerca da educação igualitária e de qualidade, porém, sem concretização na instância final, nas escolas brasileiras isso decorre de um indicativo de ausências de recursos financeiros, estruturais, pedagógicos e de interesses políticos pela educação da população em geral.

MENTORIA E AS BASES TEÓRICAS

No Brasil, para se exercer a função de diretor escolar existem algumas condições que são impostas conforme cada estado federativo, isso significa que cada um opta por uma política própria de formação e de contratação. O estado de São Paulo (região sudeste), por exemplo, possui concurso público com cargo efetivo de diretor escolar, enquanto que nos estados do Ceará (região nordeste) e Pará (região norte) a função de diretor de escola é via indicação, isto é, por meio de vínculos de políticas partidárias. No estado de Santa Catarina (região sul), os diretores passam por um processo seletivo com eleição feita pela comunidade, neste caso, o candidato apresenta um plano, ou projeto de trabalho para seu mandato de quatro anos e concorre à eleição com voto secreto.

Há que se ressaltar, que muitas são as ressalvas frente aos processos seletivos para exercer a função de diretor escolar no Brasil. Segundo Medeiros (2006), o concurso público apresenta fidedignidade quando comparado com a eleição ou processos de seleção direta, oriundos de partidos e campanhas eleitorais.

Apesar de serem escolhidos de maneiras diferentes, independentemente da forma como os diretores ocupam os seus cargos – concurso, indicação ou eleição -, esses profissionais, de maneira geral, por todo o território nacional, têm sido cobrados e responsabilizados por adquirirem diversas competências e habilidades durante o período que exercem a função na direção da escola, sem que haja formação ou acompanhamento.

Um exemplo recente a ser citado e que demonstra a agilidade do diretor de escola em propor ações e estratégias que solucionem, mesmo que momentaneamente, foi a Pandemia por COVID-19. Nos últimos dois anos observou-se o aumento das demandas do diretor escolar de forma expressiva, com a necessidade de isolamento social, o ensino remoto foi o maior desafio vivenciado pelo gestor, uma vez que necessitou reorganizar o processo pedagógico.

Este acontecimento – pandemia do Covid-19 – deixa visível o aumento da desigualdade social brasileira e ausência de oportunidade para os filhos de familiares em situação de pobreza, visto que estes não possuíam equipamentos tecnológicos, ou mesmo o acesso à internet para a realização das aulas, desafiando o sucesso do ensino e da aprendizagem. Muitos foram os entraves, como: recursos tecnológicos e humanos dos profissionais da educação; falta de relacionamento interpessoal e comunicação efetiva; desafios com as metodologias a distância etc.

Nesta perspectiva, a Formação de Mentoria de Diretores Escolares teve como opção metodológica a mentoria transformadora (CUELLAR BECERRA et al., 2019), pautou-se na mentoria em equipe, totalmente online, isto é, mentoria *e-mentoring*.

A concepção teórica fundamentou-se em formar diretores que exerçam um trabalho coletivo entre seus pares, mas com estratégias que promovam a participação de todos os agentes pertencentes a comunidade escolar de cada diretor, a fim de atingir os objetivos propostos nos mais diferentes âmbitos, administrativo, educacional, social, relacionamento interpessoal, dentre outros.

Compreende-se a amplitude de demandas e responsabilidades que o diretor escolar enfrenta no cotidiano, por isso, ressalta-se a relevância de processos formativos como o da mentoria, propostos de forma contínua, que corroborem para o processo de desenvolvimento, gerência e atualização da função exercida.

Para Schultz e Fuchs (2018), o diretor deixa de ter um papel meramente burocrático e promove a reflexão sobre a educação como um todo. Segundo Martine e Brocanelli (2010), o gestor precisa se apresentar como líder, de modo a conduzir todos os segmentos de dentro e de fora da escola, além de coordenar atividades cotidianas, visto que é o principal responsável pelos resultados advindos de sua influência.

A Formação de Mentoria de Diretores Escolares teve como princípio a cultura colaborativa, algo que se estabelece no processo de colaboração (a partir de meu contexto, me proponho a conhecer o seu). Desta forma, o foco esteve na instauração de um novo sentido para o processo de gestão escolar, com partilhas entre situações semelhantes e dessemelhantes, isto é, com gestores e suas diversas experiências.

Quando se pensou em uma metodologia com a cultura colaborativa, buscou-se mudanças e inovações, principalmente, daquelas culturas naturalizadas dentro do contexto escolar. Quando o diretor tem que encarar seus desafios sozinho, sem ajuda, ele diminuir demasiadamente o senso de confiança profissional, o que reforça a ideia de trabalhos colaborativos.

Segundo Damiani (2008), utilizar o diálogo e o compromisso, também, significa dispor-se a sensibilizar a comunidade escolar, convidando todos os educadores, alunos e seus familiares a descobrirem os pontos fortes e os fatores de sucesso comuns da escola, estes que podem servir de sustento para a concretização de processos de mudança cultural da escola.

De acordo com Kram (1988), os diretores desenvolvem confiança em falar e pedir opiniões; aparecem as dúvidas e inseguranças sem o medo de ser julgado; criam-se as relações com mais segurança e um ambiente em que todos possam compartilhar suas ações e sentimentos.

Para os belgos De Stercke, Temperman e De Lièvre (2010), os novos professores e diretores defrontam-se com inúmeras dificuldades que, muitas vezes, acabam enfrentando isoladamente. Segundo esses autores, essas dificuldades, de origem individual e sistêmica, podem ser categorizadas em três áreas de tensão: pedagógica e/ou didática; pessoal (psicológica e motivacional); e socioprofissional (inserção na profissão e nas equipes escolares).

No contexto sul-africano, autores como Van Jaarsveld, Mentz e Challens (2015)

mostram as dificuldades que os diretores escolares iniciantes encontravam diante dos desafios apresentados pela escola, principalmente devido à falta de uma formação que os preparasse para assumir a função à qual foram designados. Por isso, acreditam que a formação de diretores escolares por meio de mentoria contribui para o apoio de um outro profissional mais experiente, o mentor, para um iniciante, o mentorado.

Segundo Bozeman e Feeney (2007), a base da preparação dos diretores para trabalharem é a inteligência emocional, vista em autoconfiança; inteligência social, evidente na administração do grupo e nas habilidades cooperativas; e a inteligência intelectual, vista nas competências. Os resultados da investigação (2007) mostram que o diretor principiante é sobrecarregado com muitas e novas informações e demandas de carreira e, por vezes, não há tempo suficiente para processar o novo conhecimento. Existe uma grande necessidade de apoio formal e informal, bem como uma preparação ou treinamento de possíveis diretores, com diretrizes claras para a mentoria.

MENTORIA E SUAS POSSIBILIDADES

A proposta de Formação de Mentoria de Diretores Escolares pressupõem a interação entre diretores – sendo o diretor mentor aquele que lidera o grupo de diretores mentorados –, com relações horizontais, para oferecer apoio e compartilhar experiências e conhecimentos (trocas de saberes).

Para a aplicabilidade da Mentoria de diretores, devem ser realizadas várias ações, entre elas: programações, acompanhamentos, atividades, formação, etc. A primeira decisão a ser tomada é a escolha de técnicos de Secretarias de Educação e diretores mentores para receberem formação de Mentoria de Diretores.

Para iniciar uma proposta com a Mentoria de diretores é necessário traçar um planejamento de passos a serem desenvolvidos. O primeiro deles foi verificar as condições institucionais – cada município ou estado federativo, isto é, cada Secretaria de Educação (SE) –, por isso, aconselha-se ter uma organização para implementar e, depois avaliar a Mentoria conforme disponibilidade de recursos financeiros e tempo, principalmente devido a essa formação continuada ser mantida por um período significativo.

Antes de iniciar, deve haver um cuidado em fazer um diagnóstico institucional considerando os seguintes itens: proposta pedagógica; características das escolas; potencialidades; oportunidades; fragilidades; ameaças; situações problemáticas etc. Esses elementos são preciosos antes da elaboração de propostas possíveis em cada SE, com princípios, habilidades e conhecimentos baseados nos seus contextos sociais e pedagógicos.

Começar uma formação com mentoria de diretores é uma decisão a ser tomada pela Secretaria de Educação (SE), por isso, antes de preparar o projeto, esta deve se questionar se existe a necessidade de concretizar a mentoria de diretores e o que determina essa necessidade. Desta forma, recomenda-se que antes de executar a mentoria, as

Secretarias de Educação investigassem entre os diretores de escola e profissionais da educação se há interesse, comprometimento e motivação entre eles e suas equipes para adquirir esses novos conhecimentos e habilidades educacionais. Aconselha-se que seja esclarecido aos profissionais da educação como ocorre a Mentoria na prática, sendo fundamental que os participantes acordem com a proposta de forma autônoma e democrática.

SELEÇÃO DE DIRETORES MENTORES

Esta fase abrange diversos aspectos que embasam a escolha de representantes da Secretaria da Educação e diretores para a Formação de Mentoria de Diretores Escolares. A seleção é considerada uma das principais etapas, visto que existem elementos como experiência organizacional; motivação humana; liderança; e habilidades interpessoais que devem ser ponderadas como pré-requisitos.

A escola é uma estrutura organizacional cuja transformação e a necessidade de administrá-la são reais, tem-se uma construção de mudanças em seu modelo administrativo, possibilitando a gestão democrática. Sabe-se que a gestão escolar é regida em caráter democrático, prevista por documentos legais, no caso brasileiro, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96).

Antes de uma perspectiva democrática, tinha-se como modelo uma administração escolar racionalista-burocrática com fortes tendências tradicionais. Nessa concepção institucional, eram os sujeitos que deveriam se adequar ao modelo vigente, e não a escola que deveria se adaptar às necessidades dos estudantes.

Por insistir, muitas vezes, em manter uma formação homogênea e padronizada nas escolas brasileiras, tem-se presenciado o aumento da evasão escolar, consequência do gradual aumento de alunos que desistem da aprendizagem, por se sentirem excluídos.

A motivação é um fator importante para os profissionais da educação e para os estudantes, mas possui caráter subjetivo, isto é, não temos como mensurar ou quantificar o grau de motivação de um sujeito, pois ao mesmo tempo em que é inerente também pode ser estimulada. A motivação humana impulsiona o ser humano a agir de determinada forma, e quando essa motivação acontece de forma conjunta, em equipe, as metas traçadas podem ser cumpridas com mais facilidade (ANTUNES *et al.*, 2013).

Segundo Pimenta e Santinello (2008), um sujeito motivado tem menos medo de correr riscos, pois confia em sua capacidade para reverter desafios. Nesse sentido, afirmam que a motivação busca satisfazer as necessidades do homem frente ao estigma e a autorrealização.

A motivação tem caráter pessoal e, também, está relacionada com a cidadania, com a superação do dinamismo da vida de cada sujeito. Para Avelar (2014), esse tipo de motivação consiste na necessidade que cada sujeito tem de encontrar seu espaço na sociedade.

Para Chiavenato (1999), existem três premissas que explicam o comportamento

humano, são essas: estímulos internos, estímulos externos, e os estímulos externos e internos com influências advindas da hereditariedade ou do meio ambiente. Na motivação há uma finalidade que não é causal nem aleatória, mas sempre orientada e dirigida para algum objetivo.

Outro aspecto a ser destacado é o da liderança, que traz, ao longo das últimas décadas, inúmeras alterações nas organizações, em geral, desde na estrutura de seu capital econômico até nas relações existentes entre os sujeitos e a própria instituição. Dia após dia, sujeitos de diferentes origens, religiões, formações acadêmicas e visões políticas estabelecem contato em empresas ou organizações a fim de exercerem suas atividades profissionais. Essa heterogeneidade de sujeitos transparece nas divergências de pensamentos, métodos e formas adotadas para realização de tarefas (BENEVIDES, 2010). Surge, deste cenário, a necessidade de se ter um líder que sistematize, estruture e organize o processo laboral, de modo que todos caminhem com o mesmo propósito.

Uma coletividade se constitui se os sujeitos começarem a interagir em conjunto, o que significa não desenvolver uma organização que valorize a personalidade individual, ao contrário, deve fortalecer o que é bom para “todos”, ao invés de atender o que é bom para “alguém”.

Apesar de não podermos comparar a escola com outras organizações – os seus produtos não são objetos inanimados –, ela também é uma organização institucional, por isso se compreende a necessidade de transpor alguns conceitos de liderança para o diretor. Para Lück (2009, p. 23) o diretor é um caracterizado como um líder, que coordena e mentora a instituição escolar e seu trabalho depende de diferentes colaboradores que atuam conjuntamente no cenário educacional.

Nessa perspectiva, liderar significa conquistar e envolver todos os envolvidos com a escola para chegar a um objetivo comum. Sabe-se que inúmeros são os estilos de liderança, e os mais conhecidos foram denominados pelo Sebrae (2017) como: liderança autocrática, liderança democrática e liderança liberal.

Liderança autocrática é vantajosa em treinamentos de colaboradores inexperientes, pois as orientações do líder autocrático sobre o que será feito e como será feito são sempre bem detalhadas. A liderança é democrática quando as decisões sobre linhas principais de trabalho, prazos e resultados esperados são estabelecidas por líder e equipe em conjunto e; liderança liberal apresenta alto grau de confiança na capacidade e no desempenho dos colaboradores, por isso, ela dá à equipe o livre-arbítrio para tomar decisões em grupo e individuais, com participação mínima do líder.

Acredita-se que um bom líder é aquele que tem consciência das suas responsabilidades, que coordena uma equipe com motivação e com diferentes estratégias para os problemas vivenciados.

Loenert (2003) coloca que os princípios básicos da liderança compreendem administrar, motivar e delegar. A pergunta central que permeia todo o trabalho consiste em: Como identificar um líder? Como selecionamos um líder? Quais instrumentos e/ou metodologias esse líder usa na solução de problemas, na busca por motivação de equipe, na gerência organizacional?

Para Assis (2015), existem quatro 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; e, habilidade social – capacidade de relacionar-se e dom para desenvolver afinidades. Somado a isto, tem-se também as habilidades interpessoais, como elemento fundante em um cenário coletivo e plural como a escola.

Com relação às habilidades interpessoais, pode-se afirmar que são basilares para um diretor, visto que o relacionamento que o ser humano vivencia, em geral, está na ordem das relações pessoais, culturais e trabalhistas, o que exige certos padrões e limites, conforme o momento. Todos os ambientes promovem interações e relacionamentos diversos, mas o âmbito escolar carrega vários tipos de relacionamentos sociais e pessoais, o que acarreta, muitas vezes, dificuldades. Para conviver na escola algumas posições são necessárias, como a reverência à individualidade, o saber ouvir e a sabedoria para se comunicar, ou seja, a linguagem tanto pode facilitar como prejudicar as relações no âmbito escolar (CAMPOS & GODOY, 2013).

Segundo Fauri (2014), existem conflitos que estão presentes no ambiente de trabalho, e estes ocorrem quando não há concordância nas mais diversas ideias propostas. As diferenças individuais promovem discrepâncias quanto a rendimentos, papel desempenhado e, para que isso seja minimizado, faz-se necessário uma liderança coerente e motivadora.

Para Santos (2017), ao relacionar-se com diferentes grupos na escola, um diretor depara-se com diferenças individuais e grupais, sejam elas de conteúdo, intelectuais, emocionais, físicos, culturais, 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 apreço e o acolhimento do outro, e por isso, as relações interpessoais da escola só serão concretas se houver a compreensão de todos acerca das diferenças de cada um. Campos e Godoy (2013) acreditam que a interação se faz decorrente da troca de ideias e da divisão de tarefas, mas esbarra na dificuldade oriunda do cotidiano.

No que tange à seleção de diretores para a Formação de Mentoria de Diretores Escolares, é importante compreender de que forma esses profissionais lidam com suas emoções e autoconhecimento. Segundo Fonseca *et al.* (2016), quando um sujeito conhece suas emoções e seus sentimentos, tornam-se mais fáceis as relações com as pessoas de uma equipe, pois se abre espaço para uma comunicação mais favorável.

De acordo com o material “Relações interpessoais e desenvolvimento de equipes” (2010), elaborado pelo Sebrae, alguns elementos podem impactar negativamente a relação interpessoal, como: preconceção; grosseria; teimosia; sensibilidade exagerada; diferença de percepções; diferença de valores; e diferença de interesses. Esses elementos estão presentes no cenário escolar, e por isso um bom líder deve ser mediador de boas relações, com perspectivas de um bom relacionamento interpessoal.

Santos *et al.* (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.

Depois de selecionados, os diretores participaram da Formação de Mentoria de Diretores Escolares, com fundamentos teóricos sobre temáticas da profissão e concepções sobre a função do diretor mentor e do mentorado.

O relacionamento entre mentor e mentorado é um dos pontos nevrálgicos da mentoria, e por isso, depois da seleção, foi importante conhecer as histórias profissionais, seus saberes sobre as questões do ensino e da aprendizagem, e se possuem habilidades para lidar com sujeitos supostamente diversos, isto é, ter boa comunicação e escuta ativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este texto, cujo objetivo é apresentar como as Secretarias de Educação de estados e municípios podem compreender a concepção, a seleção e a aplicabilidade desta formação continuada, conclui-se que aprender é tarefa inexorável para cada ser humano, e com esta premissa é possível compreender a complexidade e dificuldade de propor algo novo aos profissionais da educação que atuam nas escolas públicas brasileiras.

Com base em Charlot (2000), afirma-se que uma formação continuada precisa abordar um outro sujeito, suas ações e possíveis situações, mas sempre com o entendimento de que cada um produz sentidos para suas experiências e modifica-se de forma ímpar.

Compreende-se, que urge estabelecer novas pesquisas e novos debates em torno da formação dos profissionais da educação. Há muitos educadores que se sentem sozinhos, nos mais diferentes contextos escolares, buscam saídas para situações cada vez mais inquietantes, com velhas questões e problemas que ainda não foram resolvidos.

Na perspectiva de diminuir as lacunas entre teoria e prática, a Formação de Mentoria de Diretores Escolares oferece momentos únicos de aprendizado para todos os envolvidos, com objetivo de oportunizar uma escola com ensino e a aprendizagem de qualidade aos alunos e alunas brasileiros, isto é, uma trajetória escolar de sucesso.

Em um país tão diverso, como o Brasil, com sujeitos tão diferentes, culturas, sotaques, costumes, visões de educação diversas, com certeza, existiram bons e maus momentos, e ainda haverá mais. Apesar de estudos teóricos e buscas por experiências internacionais, o desafio aqui é propor uma Formação de Mentoria de Diretores Escolares, com perspectivas de haver mais políticas públicas, com caráter institucional, que valorize a educação brasileira e seus educadores.

REFERÊNCIAS

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



AVELAR, V. C. A influência da motivação na educação e no desenvolvimento humano. 2014. **Monografia** (Especialização em educação: métodos e técnicas de ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

BENEVIDES, V. L. A. Os estilos de liderança e as principais táticas de influência utilizadas pelos líderes brasileiros. 2010. **Dissertação** (Mestrado Executivo em Gestão Empresarial) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2010.

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

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

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

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

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

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas: o novo papel de recursos humanos**. Rio Janeiro: Campus, 1999.

CHIAVENATO, I. **Recursos humanos**. São Paulo: Atlas, 2014.

CHIRINEA, A. M.; BRANDAO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação Política Pública Educacional**, v. 23, n. 87, 2015. p.461-484

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

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

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

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

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

FAURI, M. T. As relações interpessoais no contexto escolar e a atuação da gestão: um estudo de caso. 2014. **Monografia** (Especialização em Gestão Educacional) – Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Professional capital: transforming teaching in every school**. Nova York: Teachers College Press, 2012.

GARCÍA, J. M. G.; SLATER, C.; LÓPEZ-GOROSAVE, G. Princípios elementares iniciais em todo o mundo. **Gestão em Educação**, v. 25, n. 3, 2011.

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

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

LOENERT, M. A. Motivação e liderança: um trabalho em equipe nas organizações. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 1, n. 2, 2003.

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

LUIZ, M. C.; RISCAL, S. A. **Gestão da Educação Municipal**. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021, 96 p.

MARTINS, A. P.M.; BROCANELLI, C. R. O papel do diretor de escola frente aos novos desafios da gestão escolar. **Colloquium Humanarum**, v. 7, n. 2, 2010.

MEDEIROS, I. L. P. (Org.). **Gestão Escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P.; RIOS, M. P. G. Qualidade na educação básica: ações e estratégias dinamizadoras. **Educ. Real.**, v. 39, n. 2, 2014.

OECD. **Pisa 2018 results**. Are students ready to thrive in an interconnected world? PISA, OECD Publishing, Paris, 2020.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, 2010.

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

ROCHA, A. C.; CERETA, G. F. Comprometimento organizacional: um estudo em uma instituição pública de ensino superior. **Revista Estudos do CEPE**, v. 38, 2013. p. 183-206

SANTOS, C. C. S. A interferência das relações interpessoais na gestão escolar. 2017. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação). Universidade Fernando

Pessoa, Porto, 2017.

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.

SCHÜTZ, J. A.; Fuchs, C. Gestão escolar na sociedade contemporânea: impasses e desafios para potencializar a gestão democrática. **Revista Administração Educacional**, v. 9, n. 1, 2018.

SEBRAE. **A liderança na gestão de equipes**. São Paulo: Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de São Paulo (Sebrae), 2017.

SEBRAE. **Relações interpessoais e desenvolvimento de equipes**. Recife: Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de São Paulo (Sebrae), 2010.

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

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