

MENTORIA DE DIRETORES ESCOLARES E A RELAÇÃO COM O SABER

Maria Cecília Luiz
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Campus de São Carlos/São Paulo/ Brasil
cecilia Luiz@ufscar.br

Camila Perez da Silva
Universidade Estadual da Região Tocantina
do Maranhão – UEMASUL
Campus de Imperatriz/Maranhão/Brasil
camilaperez25@gmail.com

Ricardo Gavioli de Oliveira
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Campus de São Carlos/São Paulo/Brasil
ricardogavioli@estudante.ufscar.br

Para que a escola se constitua em um universo orgânico, faz-se necessário que em seu ambiente todos os profissionais atuem de forma democrática, com incentivo de trocas de saberes e exercícios constantes de reflexão sobre suas práticas. Todavia, ao adentrar o universo escolar é muito comum se deparar com dizeres de educadores (diretores, professores etc.) que denunciam o excesso de demandas burocráticas em detrimento do fazer pedagógico, e o quanto este problema tem comprometido o trabalho colaborativo e o atendimento das necessidades educacionais como um todo.

Independentemente da forma como os diretores são inseridos na gestão escolar (concurso, indicação, eleição etc.) esses profissionais têm sido responsabilizados por adquirirem diversas competências e habilidades com pouca formação continuada e, quando ocorre, na maioria das vezes, possuem um caráter tecnicista, o que resulta em profissionais despreparados para exercerem suas funções de maneira autônoma, com mais liderança e trabalhos coletivos. Afinal, quem forma os diretores escolares no Brasil? Quais as principais perspectivas teóricas formativas destes profissionais? Como estas comprometem o bom funcionamento das escolas e o desempenho acadêmico de estudantes?

Com base em tais questionamentos e instigados pela parceria de duas Universidades Públicas, iniciou-se uma pesquisa-intervenção (ROCHA, M. L.; AGUIAR, 2003) com foco na proposta de Mentoria de Diretores Escolares. De acordo com diversos estudos internacionais (BUSH, 2011; CHEUNG; WALKER, 2006; SACKNEY; WALKER, 2006; CROW, 2000; COWIE; CRAWFORD, 2008; KIM; PARKAY, 2004;

QUONG, 2006; GARCÍA et al., 2011; ARAVENA, 2016) a Mentoria apresenta uma abordagem inovadora e profícua, pois possibilita a efetivação de aprendizagens mais significativas e sistematizadas, com relações pessoais e profissionais estabelecidas de forma confidencial e segura.

Desenvolvimento da Pesquisa

No Brasil, a Mentoria de Diretores Escolares de forma sistematizada e institucional é algo novo. Esta pesquisa-intervenção foi concebida para ser um piloto, por isso contou com a participação de dez Secretarias Estaduais de Educação, de dez estados do Brasil, em 2021/2022.

O estudo só foi possível devido a parceria entre o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) que teve como meta estabelecer uma metodologia de Mentoria de Diretores Escolares, cujo foco estava na elaboração de estratégias desenvolvidas de acordo com os desafios cotidianos, de forma democrática e colaborativa, com base na Relação com o Saber (CHARLOT, 2000).

O objetivo deste resumo expandido foi apresentar a concepção teórica da proposta de formação em Mentoria de Diretores Escolares, utilizando-se da Relação com o Saber (RcS) de Bernard Charlot (2000). Desta forma, se estabelece como base, as interações entre os sujeitos, priorizando três saberes participantes do cotidiano da gestão escolar: o saber acadêmico, o saber prático e o saber relacional.

Charlot (2000), entende o sujeito do saber como aquele que está constantemente em busca do saber, e não há saber se não houver um sujeito engajado em uma RcS. Neste sentido, a sociologia do sujeito, proposta pelo autor (2000), estabelece uma relação do sujeito com ele mesmo e com o outro.

Sua postura epistemológica, afirma que o sujeito é percebido como um ser inacabado, mas como está inserido no mundo se apropria de seus diferentes saberes. A relação epistêmica com o saber é antes de tudo uma relação com o aprender, isto é, uma apropriação real, subjetiva, por isso, parte-se do pressuposto que o aprender tem um significado diferente para cada sujeito.

Analisar a RcS exige a compreensão de como os sujeitos aprendem, isto é, entender as relações epistêmicas, sociais e identitárias que ocorrem em processos de ensino e de aprendizagem.

No caso dos diretores de escola, a RcS é ainda mais complexa, devido ao contexto de cada gestão e à diversidade de cada escola, isto é, esses saberes não acontecem de maneira igual ou uniforme, não existe padronização ou técnica que dê conta desses saberes. Como afirma Charlot (2000), “há saber nas práticas, mas as práticas não são um saber” (p. 63). Isso significa que não é o saber que é prático, mas, sim, o uso que é feito dele a partir de uma relação prática com o mundo.

Ao longo da formação continuada, os diretores captaram a importância de tomar posse de saberes acadêmicos, práticos e relacionais, visto que tais aprendizados não estavam resumidos apenas ao entendimento e socialização de práticas bem sucedidas – com vistas à sua replicação –, mas das aprendizagens provindas das relações com os outros e consigo mesmo, estas se caracterizam por ser simbólicas, ativas e temporais (CHARLOT, 2000).

Ao exercer sua função o diretor escolar se utiliza do saber-objeto (acadêmico), mas, também, dos outros dois saberes, o prático e o de relacionar-se, que estão entrelaçados. Por isso, há necessidade de refletir sobre ferramentas que permitam novos saberes e aprendizados.

Além disso, para o entendimento da RcS, Charlot (2000) diferencia informação, conhecimento e saber, sendo que: *informação* é algo que se obtém sem crivo de seleção ou significado (algo que nem sempre é assimilado); *saber* é uma informação da qual o sujeito se apropria, por ser significativa, torna-se um saber prático ou relacional; e, *conhecimento* é o resultado de uma experiência pessoal que está ligada a uma atividade de um sujeito, por tanto, é provido de qualidades afetivo-cognitivas, e como tal é intransferível, e está “sob a primazia da subjetividade” (CHARLOT, 2000, p. 61).

Existe diferença entre uma informação e um saber, e ela está na produção de sentido que o sujeito estabelece sobre essa informação, por isso, nesta perspectiva, o sujeito produz saber. Ao produzir sentido, o sujeito busca concretizar seus desejos, seus impulsos de aprender e, conseqüentemente, de saber. Charlot (2000) apresenta os conceitos de mobilização, atividade e sentido, devido ao movimento do sujeito querer aprender, querer saber, e isto é induzido (impulsionado) pelo fato de sermos seres humanos incompletos.

Algumas Considerações

Nos propomos, neste resumo, apresentar uma parte teórica, com base na Relação com o Saber (CHARLOT, 2000), da proposta de Mentoria de Diretores Escolares.

Partimos do pressuposto de que todo o ser humano é capaz de aprender e passa a vida aprendendo, pois cada vez que temos um novo desafio, procuramos soluções com saberes que já temos ou buscamos novas possibilidades. A teoria da Relação com o Saber (RcS) apresenta uma proposição positiva, principalmente, em situações em que existam dificuldades de resoluções de problemas, pois busca explicações com uma visão para “o que aconteceu” e não para “o que falhou”, sendo essa forma de leitura antes de tudo, uma postura epistemológica e metodológica (CHARLOT, 2000; 2007).

Concluimos que a teoria da RcS trouxe aos diretores, durante o processo de formação, com base na mentoria, um novo olhar para sua realidade. Essa relação só é constituída e faz sentido se considerarmos a história do diretor, suas expectativas, sua concepção de vida, suas relações com os outros, a imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros.

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.

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**. Porto Alegre: Artes Médicas, 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.

GARCÍA; J. M. G.; SLATER, C.; LÓPEZ-GOROSAVE, G. Princípios elementares iniciais em todo o mundo. **Gestão em Educação**, v. 25, n. 3, p. 100-105, 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, p. 85-97, 2004.

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

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

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, p. 341-358, 2006.