

DO RELATO À ANÁLISE: O MENTORIA COMO DISPOSITIVO DE TRANSFORMAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR E DA CONSTRUÇÃO DO PPP EM ITAQUAQUECETUBA

FROM NARRATIVE TO ANALYSIS: MENTORING AS A DRIVER OF TRANSFORMATION IN SCHOOL MANAGEMENT AND IN THE DEVELOPMENT OF THE PPP IN ITAQUAQUECETUBA

Cláudia Alencar Lopes¹

Maria da Penha Alves de Matos Oliveira²

Mônica Aquino Nunes Barbosa³

RESUMO: Este artigo analisa o percurso formativo vivenciado por duas diretoras escolares, participantes da experiência piloto de mentoria promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Itaquaquecetuba em 2023, e por uma técnica de secretaria que concluiu, no primeiro semestre do mesmo ano, o Curso de Mentoria de Diretores Escolares ofertado pela UFSCar. Por terem ocorrido antes da institucionalização do Programa Municipal de Mentoria pela Portaria nº 146.050/2025, essas formações configuraram iniciativas embrionárias que introduziram no município uma cultura profissional baseada na colaboração, na escuta qualificada e na mediação dialógica. A partir de um relato de experiência apresentado no II Simpósio Internacional Diretor em Foco, o texto discute como os saberes construídos no processo formativo têm influenciado práticas de gestão e fortalecido o papel pedagógico do diretor escolar, especialmente no que se refere à elaboração e ao uso do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Articulando as vivências das participantes aos referenciais de Luiz (2024), Charlot (2000) e Ball (2011), o estudo exprime que a mentoria impulsionou a incorporação de princípios formativos na atuação das equipes, permitindo que o PPP deixasse de ser visto apenas como exigência burocrática e passasse a ser reconhecido como instrumento orientador da gestão democrática e do trabalho coletivo nas escolas.

Palavras-chave: Mentoria; Gestão Democrática; PPP; Formação Continuada; Cultura Colaborativa.

ABSTRACT: This article analyzes the formative journey experienced by two school principals who took part in the pilot mentoring initiative promoted by the Municipal Department of Education of Itaquaquecetuba in 2023, as well as by an administrative staff member who completed, in the first semester of the same year, the School Principals' Mentoring Course offered by UFSCar. Since these training processes occurred prior to the institutionalization of the Municipal Mentoring Program through Ordinance No. 146.050/2025, they constituted embryonic initiatives that introduced into the municipality a professional culture grounded in collaboration, active listening, and dialogic mediation. Drawing on an experience report presented at the II International Symposium "Director in Focus," the text discusses how the knowledge constructed throughout the formative process has influenced management practices and strengthened the

¹ Cláudia Alencar Lopes, Doutoranda pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), claudia.alencar@estudante.ufscar.br

² Maria da Penha Alves de Matos Oliveira, Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos, jeompenha@gmail.com

³ Mônica Aquino Nunes Barbosa, Psicopedagoga pela Universidade Cruzeiro do Sul, monica.aquino.n.b@gmail.com

pedagogical role of the school principal, particularly regarding the development and use of the Political-Pedagogical Project (PPP). By articulating the participants' experiences with the theoretical frameworks of Luiz (2024), Charlot (2000), and Ball (2011), the study indicates that mentoring fostered the incorporation of formative principles into team practices, enabling the PPP to cease being viewed merely as a bureaucratic requirement and to be recognized instead as a guiding instrument for democratic management and collaborative work in schools.

Keywords: Mentoring; Democratic Management; School Political-Pedagogical Project (PPP); Continuing Education; Collaborative Culture.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a formação continuada de diretores escolares no Brasil exige reconhecer que, historicamente, essa pauta não ocupou posição central na agenda das políticas federais, embora seu discurso tenha sido reiteradamente mobilizado nos textos oficiais. A dissertação de Lima (2019), considerada uma das análises mais completas sobre o tema, demonstra que o país estruturou iniciativas importantes, mas de curta duração, marcadas pela ausência de continuidade e pela frágil priorização política. Segundo o autor, a formação continuada de gestores nunca se consolidou como prioridade política no âmbito federal, mesmo quando estudos internacionais já indicavam a relevância da liderança do diretor para a aprendizagem. Lima acrescenta que o tema permaneceu periféricamente posicionado na agenda educacional brasileira, frequentemente sobreposto por outras pautas tidas como emergenciais, o que evidencia a inconsistência histórica de políticas públicas destinadas a fortalecer a gestão escolar.

Essa falta de centralidade explica por que o Programa Escola de Gestores foi interrompido e por que o Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores (PNFCD) jamais chegou a ser implementado. No caso do PNFCD, a pesquisa apresenta um dado contundente:

O PNFCD foi descontinuado ou, mais especificamente, nunca teve sua implementação de fato iniciada. Isso ocorreu por meio do cancelamento dos efeitos dos editais referentes ao eixo de formação e certificação do PNFCD, de forma que nunca foram selecionadas universidades para participarem do processo de formação e certificação de diretores” (Lima, 2019, p. 116).

Embora criado por decreto em 2015, o programa nunca operou, e nenhuma instituição chegou a oferecer sua formação, o que o coloca como uma política nacional que existiu apenas no plano normativo.

No caso do Programa Escola de Gestores, a descontinuidade apresenta motivações também essencialmente políticas. Lima identifica como causa central a mudança de governo em 2016, descrevendo que a pauta da formação e seleção de diretores perdeu prioridade no Ministério da Educação após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e o início da gestão Temer. De acordo com o autor, a interrupção decorreu da diminuição da prioridade da pauta de formação e seleção de gestores no âmbito federal a partir de 2016, devido à centralização da agenda no estabelecimento das bases nacionais

curriculares. Somaram-se a isso restrições orçamentárias que afetaram o investimento nas formações, conforme o próprio autor descreve: “uma das justificativas mais frequentes para explicar a saída dos programas de formação da agenda governamental foi a crise financeira, junto à mudança de governo, que passou a focar novas prioridades” (p. 78) . Além dos fatores políticos e econômicos, o Escola de Gestores também enfrentou problemas de coordenação, altas taxas de evasão e ausência de avaliações sistemáticas que permitissem ajustes estruturais, circunstâncias que contribuíram para sua gradual descontinuação.

Em contraste com esse cenário de instabilidade, o atual Programa de Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação (PRODITEC⁴), instituído pelo Ministério da Educação (MEC), representa uma ruptura histórica. Ao contrário do PNFCd, que nunca selecionou nenhuma universidade, o PRODITEC reúne hoje trinta e cinco instituições de educação superior responsáveis por atender redes estaduais e municipais de todas as regiões do país. Trata-se de uma política nacional efetivamente implementada, com governança federativa e aderência real das universidades, configurando-se como a ação de maior alcance na formação de diretores já realizada em âmbito federal. Enquanto os programas anteriores foram interrompidos ou nunca iniciados, o PRODITEC se afirmar como iniciativa contínua e estruturada, apoiada na proposta formativa de mentoria da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Nesse contexto, o relato de experiência apresentado neste artigo ganha especial relevância. A iniciativa municipal de Itaquaquecetuba, iniciada ainda em 2023 (a partir de cursistas egressos da UFSCar) e posteriormente institucionalizada pela Portaria nº 146.050/2025, materializa um movimento raro no país: a criação de uma política local de formação de diretores diretamente inspirada em compromissos assumidos junto ao MEC e à universidade parceira. Em um campo marcado historicamente por descontinuidades federais, essa experiência representa um marco, pois demonstra que municípios podem assumir protagonismo e consolidar políticas formativas estáveis, concretas e transformadoras. A articulação entre o PRODITEC, a mentoria da UFSCar e a institucionalização local da formação torna o caso de Itaquaquecetuba uma evidência singular de continuidade, na História recente da formação de gestores escolares no Brasil.

A compreensão dessas dinâmicas se amplia quando incorporamos a perspectiva de política em atuação proposta por Ball e Mainardes, que rompe com a ideia de política como algo implantado, fixo e plenamente controlável. Para os autores, “as políticas não são simplesmente implementadas; elas são interpretadas e recriadas pelos sujeitos que as vivenciam no cotidiano das instituições” (Ball; Mainardes, 2011, p. 48). Essa abordagem nos leva a reconhecer que o que ocorre em Itaquaquecetuba não é mera execução de diretrizes federais ou municipais, mas um processo ativo de tradução, negociação e ressignificação das propostas formativas, realizado pelas diretoras e pela técnica de secretaria que, ao relatarem suas experiências, articulam saberes da mentoria com a prática concreta da construção do PPP.

⁴ PRODITEC – Programa de Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação. Disponível em: <https://ementoria.ufscar.br/proditec>. Acesso em: 29 nov.2025.

É precisamente nessa zona de interpretação, onde teoria e prática se encontram, que uma política se torna viva pois: “a política é sempre um conjunto de textos e discursos em disputa, continuamente recontextualizados nos diferentes contextos da prática” (Ball; Mainardes, 2011, p. 50).

Ao utilizarem os saberes formativos para transformar processos de escuta, reorganizar as relações de trabalho e atribuir sentido pedagógico ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), esses profissionais evidenciam que a política de mentoria não está apenas implantada, mas em atuação contínua, produzindo efeitos reais na cultura organizacional da rede. Assim, o relato apresentado neste artigo reforça que a formação não termina no curso: ela se materializa nas práticas cotidianas, sustentando uma política que, para permanecer viva, precisa ser constantemente reconstruída, reinterpretada e alimentada pela experiência dos sujeitos que a fazem existir.

DA BUROCRACIA À AUTORIA COLETIVA: RECONSTRUINDO O PPP A PARTIR DA MENTORIA

A literatura contemporânea sobre gestão democrática e projetos político-pedagógicos tem reiterado que a lógica de elaboração solitária do PPP, frequentemente reduzida à escrita técnica realizada por um único sujeito, não apenas empobrece o documento, mas contribui para a perpetuação de práticas burocráticas, distanciadas da vida real da escola. Estudos qualitativos mostram que, quando o PPP é elaborado a partir de recortes, modelos padronizados ou simples reprodução de documentos anteriores, ele se torna um artefato frágil, de baixa apropriação coletiva e com pouquíssima capacidade de orientar práticas pedagógicas situadas. É justamente por isso que experiências formativas, como a mentoria, insistem na necessidade de reconstruir o PPP como processo, e não apenas como produto, deslocando a autoria individual para a corresponsabilidade coletiva. Esse movimento, aparentemente mais trabalhoso, pode representar a superação de uma tradição de atuação solitária dos diretores, que historicamente assumiram a tarefa de “dar conta” de tudo sozinhos, sem espaços estruturados de diálogo e colaboração com suas equipes.

Essa compreensão está expressa de forma exemplar no texto de Luiz (2024), quando afirma:

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. (p.126)

À luz dessa argumentação, torna-se evidente que a construção coletiva do PPP não é apenas uma opção metodológica, mas uma condição para que o documento tenha

sentido e força política na instituição. O que se ganha em rapidez quando o diretor redige o texto sozinho, perde-se em legitimidade, participação e continuidade; e o que se “perde” em tempo quando o PPP é construído com o grupo, ganha-se em apropriação, identidade e coerência pedagógica. O mentoria, ao promover a escuta entre pares, a reflexão conjunta e a mediação dialógica, tem se mostrado um dispositivo fundamental para que gestores superem a lógica do isolamento e se abram à produção colaborativa de projetos que expressem a realidade, os desejos e as necessidades da comunidade escolar. Nesse sentido, o PPP deixa de ser um documento “feito para cumprir uma exigência”, para se tornar um instrumento vivo de gestão democrática e de aprendizagem compartilhada.

A crítica ao PPP produzido de maneira solitária ou meramente burocrática encontra respaldo consistente nas pesquisas acadêmicas brasileiras. Costa (2017), ao analisar a produção científica sobre o tema, demonstra que grande parte das redes de ensino elabora seus PPPs a partir de modelos previamente definidos, estruturados como um roteiro fixo fornecido pelas mantenedoras. A autora afirma que é “muito presente, nas redes públicas de ensino participantes da pesquisa, a presença de um roteiro para a elaboração do PPP, fixo, definido pelas mantenedoras das redes sem a participação dos coletivos escolares” (Costa, 2017, p. 36). Esse achado permite compreender por que tantos PPPs se tornam documentos frágeis, distantes da realidade escolar e pouco utilizados na prática pedagógica.

A partir da revisão de estudos, Costa retoma Távora (2010), destacando que muitas pesquisas ainda concebem o PPP prioritariamente como um documento e não como um processo. Em suas palavras, esse conjunto de investigações revela “a fragilidade da gestão democrática em escolas e redes de ensino públicas, e o quanto ainda é preciso avançar para que esta se efetive” (Costa, 2017, p. 36). A autora observa ainda que, entre os onze estudos selecionados em seu mapeamento, nenhum descreve de forma aprofundada processos de formação continuada destinados a sustentar uma escrita participativa do PPP. Assim, a pesquisa identifica uma desconexão recorrente entre a legislação, que prevê participação, e a prática real das escolas e redes públicas.

Ao contextualizar essa realidade, Costa mobiliza as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCNs) de 2010 para mostrar que o PPP, em sua concepção normativa, deve ser entendido como processo participativo e expressão do projeto educativo da comunidade escolar. Segundo registra a autora, as DCNs definem o PPP como instrumento que “traduz o projeto educativo construído pela comunidade escolar” e orienta decisões coletivas que se estendem para além do mandato dos gestores (Costa, 2017, p. 16). No entanto, Costa enfatiza que o texto legal não garante a efetividade do processo. Com base na LDB 9394/1996, ela argumenta que, embora a legislação determine a participação dos profissionais da educação e da comunidade, a lei “não é neutra”, porque “reflete os conflitos, explicita a política, mas nem toda a política é expressa na lei” (Costa, 2017, p. 16).

Essa constatação é reforçada pela pesquisa de Barbosa (2010), que analisa o PPP como um espaço discursivo permeado por disputas, negociações e relações de poder. A autora evidencia que a construção do projeto envolve a circulação de discursos que expressam identidade, cultura institucional e tensões internas, razão pela qual sua elaboração não pode ser reduzida a um exercício técnico, tampouco a um texto produzido

isoladamente ou por meio de colagens de documentos anteriores. A falta de compreensão conceitual do PPP, segundo Barbosa (2010), impede que ele se transforme em instrumento de reflexão e decisão, mantendo-o muitas vezes em um plano simbólico e distante da ação pedagógica.

Evangelista (2007) contribui para essa leitura ao demonstrar, por meio de uma pesquisa-ação em uma escola municipal de educação infantil, que a construção efetiva do PPP depende de estudo, debate e envolvimento do coletivo. A autora mostra que quando os profissionais são mobilizados a refletir sobre suas práticas e a discutir a identidade da escola, o PPP torna-se um processo formativo que reorganiza o trabalho pedagógico e fortalece a consciência das equipes sobre seus propósitos educativos. Sua pesquisa revela que a dificuldade de elaborar um PPP significativo está relacionada à ausência de espaços sistemáticos de formação e mediação, e não apenas à falta de tempo dos profissionais.

Lacerda (2003), estudando escolas públicas do Ceará, identifica que muitas equipes reconhecem a importância do PPP, mas encontram dificuldades para construí-lo de forma participativa. A autora aponta como entraves a carência de formação conceitual, a fragilidade dos espaços coletivos de estudo e a ausência de acompanhamento qualificado que sustente o processo. Para Lacerda, a democratização do planejamento escolar somente se efetiva quando há políticas de formação em serviço capazes de promover autonomia, favorecer a cultura colaborativa e garantir que o PPP seja um instrumento articulado às práticas pedagógicas e às demandas da comunidade escolar.

A compreensão sobre a necessidade de transformar a elaboração do PPP ganha ainda mais densidade quando articulada aos referenciais de Charlot (2000) ao enfatizar que o saber é sempre relacional e se constitui na interação entre sujeitos, mundo e linguagem; portanto, pensar o PPP de forma solitária contraria a própria natureza da aprendizagem e reduz o potencial de construção de sentidos compartilhados dentro da escola. Ball e Mainardes (2011) ampliam essa discussão ao entenderem as políticas educacionais como processos em atuação e não como documentos implantados. Para esses autores, uma política só se materializa quando é interpretada, negociada e ressignificada pelos sujeitos que a vivenciam, o que significa que o PPP se torna efetivamente político quando é apropriado e reconstruído pelos profissionais, e não quando elaborado apenas para atender exigências normativas. Vista por essa lente, o mentoria se apresenta como um dispositivo formativo fundamental, pois promove espaços de diálogo, escuta, problematização e circulação de saberes que permitem aos diretores e técnicos assumirem papel ativo na interpretação das políticas e na transformação de suas práticas. É nesse ponto que o caso estudado se torna relevante: ao mobilizar os saberes construídos no processo formativo, as diretoras e a técnica de secretaria passam a utilizar o PPP não como texto burocrático, mas como mediação concreta do trabalho pedagógico, orientando decisões, revisões e planejamentos de maneira coletiva. Nessa direção, Luiz (2024, p.127) destaca que a equipe gestora tem papel central nesse processo, pois é responsável por mobilizar os sujeitos para as discussões, coordenar a construção coletiva e envolver os diferentes Colegiados da escola, garantindo que a diversidade de opiniões seja considerada e que o PPP reflita, de fato, o projeto educativo da comunidade escolar.

ENTRE SALAS DE APRENDIZAGENS, SABERES E PRÁTICAS: O PERCURSO FORMATIVO QUE CONDUZ AO PPP

O caminho formativo percorrido pelas autoras, diretoras escolares e técnica de secretaria, no âmbito da mentoria, não foi composto por conteúdos isolados ou técnicas fragmentadas. Ao contrário, seguiu uma estrutura intencionalmente organizada por Luiz (2021- 2022 e 2024) para que diretores e técnicos vivenciassem, ao longo das dez Salas de Aprendizagem, um processo progressivo de construção conceitual, reflexão crítica e experimentação prática. Cada sala apresentava desafios próprios, mas todas eram interdependentes, permitindo que o cursista avançasse gradualmente até a Sala 6, dedicada ao Projeto Político-Pedagógico, com maturidade conceitual e experiência relacional suficientes para compreender o PPP como prática coletiva.

Nas Salas iniciais, o curso mobiliza saberes fundamentais da mentoria, como escuta ativa, cultura colaborativa, mediação dialógica, relação com o saber e análise crítica do cotidiano escolar. A organização metodológica da formação, concebida majoritariamente em encontros síncronos e em pequenos grupos, permitia que os cursistas exercitassem, semanalmente, práticas de diálogo, partilha e construção conjunta de significados. A participação era cuidadosamente estruturada, garantindo tempo de fala equitativo e corresponsabilidade nas atividades. Essa dinâmica, embora metodológica, assumia também um forte caráter formativo, ao favorecer em pequenos grupos refletir sobre práticas de gestão democrática.

Por isso, o artigo reconhece que a Sala 6 não pode ser compreendida isoladamente. A compreensão do PPP como documento vivo e elemento orientador da prática docente dependeu das experiências acumuladas nas semanas anteriores. O emprego de dispositivos como rodas de conversa estruturadas, técnicas de mediação e exercícios reflexivos ampliou sua percepção sobre a complexidade da escola e sobre a necessidade de construir decisões a partir do diálogo. Essa preparação foi indispensável para que chegassem à sala do PPP já familiarizadas com práticas de análise, escuta e negociação de sentidos.

A Sala 6 aprofundou esse movimento ao propor atividades que conectavam os desafios reais da escola às possibilidades de ação transformadora. No primeiro encontro, a elaboração coletiva de uma nuvem de palavras mobilizou diretores e técnicos a identificar, com base em seus contextos, desafios centrais das unidades educacionais. A atividade, mediada pelos ATTs, exigia que cada cursista nomeasse problemas concretos, compartilhasse com seus pares e participasse da análise daquilo que emergia do coletivo. Para as autoras, esse exercício foi marcante porque tornou visível que desafios antes percebidos como individuais eram, na verdade, compartilhados pela rede, exigindo leitura coletiva e ação conjunta.

No segundo encontro, ao revisitar a nuvem produzida, os pequenos grupos foram desafiados a elaborar hipóteses de solução. Essa etapa exigia que os participantes conectassem os desafios identificados com possibilidades reais de intervenção, reconhecendo limites e potencialidades da prática escolar. Esse momento promoveu uma

mudança significativa de perspectiva: perceberam que um PPP relevante nasce da análise dos problemas concretos da escola e da capacidade de propor ações possíveis, e não da repetição de discursos genéricos pouco articulados ao cotidiano.

O papel do ATT, vivenciado de perto pelas autoras, contribuiu de forma decisiva para essa compreensão. Ao mediar o tempo, a escuta e a organização do grupo, o ATT atuava como facilitador do processo coletivo, garantindo que todos tivessem espaço de fala e que as discussões se mantivessem alinhadas aos objetivos formativos. Essa atuação fortaleceu a visão de uma postura de liderança que as autoras reconheceram como essencial também para conduzir coletivos em suas próprias escolas: organizar o tempo, ouvir diferentes perspectivas, mediar conflitos e favorecer decisões compartilhadas.

Ao vivenciarem esse percurso, as autoras afirmam que romperam com o ciclo solitário que historicamente marcou a elaboração do PPP. O que antes parecia tarefa individual do diretor, realizada sob pressão de prazos e demandas burocráticas, foi ressignificado como processo colaborativo que exige estudo, diálogo e construção conjunta. A experiência formativa permitiu que compreendessem o PPP como prática contínua, envolvendo sujeitos diversos, e não como um documento a ser produzido de forma isolada. Ao final da Sala 6, relatam que se sentiram preparadas para conduzir processos participativos em suas unidades, articulando saberes teóricos, práticas de mediação e leitura situada da realidade escolar.

A Sala 6 se torna, nesse contexto, ponto de convergência entre teoria, prática e colaboração, permitindo que diretores e técnicos experimentem modos coletivos de construir o PPP. Para as autoras, essa vivência transformou sua compreensão da gestão escolar e já repercute diretamente em suas ações nas escolas.

DA FORMAÇÃO À NORMA: A INTEGRAÇÃO DOS SABERES DE MENTORIA NA CONSTRUÇÃO DO PPP

A incorporação dos saberes produzidos no percurso formativo da mentoria às normativas municipais de Itaquaquecetuba representou um marco na forma de orientar a gestão escolar e acompanhar a construção do Projeto Político-Pedagógico. Desde o primeiro contato das autoras com o Curso de Mentoria, em 2023, emergiu um desafio central: como fundir os dispositivos colaborativos, dialógicos e reflexivos da formação com os instrumentos oficiais utilizados pela Secretaria Municipal para orientar o PPP. Esse movimento implicou uma revisão de paradigmas, uma vez que o município, até então, dispunha de orientações fragmentadas, predominantemente técnicas e pouco voltadas à dimensão coletiva e processual do PPP.

A publicação do novo Caderno de Mentoria para Construção do Projeto Político-Pedagógico, em sua segunda edição (2025), inaugurou uma nova fase na política municipal de orientação. O documento organiza referenciais conceituais e fundamentação legal, ao mesmo tempo em que apresenta um percurso metodológico que valoriza a construção participativa. Em seu capítulo inicial, o caderno reafirma a natureza legal do PPP e sua vinculação aos princípios constitucionais da gestão democrática, destacando que se trata de “ação intencional, com um sentido explícito e compromisso definido coletivamente” (Ilma, 2013b, p. 13). Essa perspectiva rompe com leituras burocratizadas

e aproxima o PPP da função social de orientar a prática educativa.

A própria definição de projeto, retomada no caderno a partir de Ferrarotti (1975), aponta para a ideia de direção, intenção e compromisso, ressaltando que projetar significa “propor-se a realizar algo pela ação” (Ferrarotti, 1975, citado em Ilma, 2013b, p. 13). Ao apresentar esses fundamentos, o documento oferece ao diretor escolar um repertório que ultrapassa o simples preenchimento de modelos. Do ponto de vista das autoras, a inclusão desse aporte teórico nas normativas municipais possibilitou que suas práticas de formação se articulassem com a política oficial, fortalecendo a coerência da rede.

Essa mudança dialoga diretamente com autores clássicos sobre o tema. Veiga (2006), citada no caderno, já afirmava que o PPP é: “a organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”, resultando de um compromisso coletivo e democrático (Veiga, 2006, p. 13–14). Villas Boas (1998) reforça essa concepção ao caracterizá-lo como um permanente exercício de diagnosticar, planejar, repensar e avaliar, movimento que lhe confere uma natureza processual e contínua (Villas Boas, 1998, citado em Veiga, 2006, p. 13–14). Gadotti (1997), igualmente referido, associa o PPP à intencionalidade da escola e ao compromisso com a formação cidadã (Gadotti, 1997, citado em Veiga, 2006, p. 17–21).

A partir dessas bases, o caderno orienta que a construção do PPP seja realizada a partir de três atos: situacional, conceitual e operacional. O ato situacional demanda análise rigorosa da realidade escolar, em diálogo com o cotidiano, movimentos sociais e concepções de educação; tal orientação converge com achados de pesquisas como a de Barbosa (2011), que identifica, nos discursos de gestores, tensões entre concepções tradicionais e críticas de PPP e destaca a necessidade de que o documento reflita a prática em sua complexidade (Barbosa, 2011, p. 74–75). Lacerda (2003) reforça que o PPP não pode ser reduzido a um documento distante da realidade, sendo necessário que represente a identidade da escola e suas contradições (Lacerda, 2003, p. 39).

A introdução do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) como metodologia oficial para escuta da comunidade escolar é outro ponto de convergência entre o curso de mentoria e a nova normativa municipal. O caderno descreve de forma detalhada as etapas do DSC, evidenciando que sua aplicação permite transformar falas individuais em narrativas sínteses significativas, coerentes com o coletivo (Caderno de Mentoria, 2025, p. 21–27). Esta abordagem dialoga com a experiência das autoras, que no curso vivenciaram atividades estruturadas de escuta, como nuvens de palavras e análise de hipóteses de solução. Para elas, a metodologia do DSC representa a consolidação, em âmbito municipal, do que aprenderam no percurso formativo: a necessidade de organizar processos de escuta, sistematizar falas e garantir participação.

O ato conceitual, segundo o caderno, deve resultar da identificação de finalidades emergentes da análise situacional (Caderno de Mentoria, 2025, p. 17–18). Essa orientação encontra respaldo em Gandin (1999), citado por Lacerda (2003), ao afirmar que avaliar o PPP significa avaliar a prática pedagógica e confrontá-la com os horizontes sonhados (Gandin, 1999, citado em Lacerda, 2003, p. 90). Esse olhar crítico permite compreender, como afirma Gentili (1995), que um PPP comprometido com a qualidade social da educação deve se orientar pelo combate às desigualdades e pela valorização de aprendizagens significativas (Gentili, 1995, citado em Lacerda, 2003, p. 44). Saviani

(1983) complementa essa visão ao situar o PPP como instrumento de luta contra formas de exclusão e seletividade presentes na escola (Saviani, 1983, citado em Lacerda, 2003, p. 44).

A construção normativa que incorpora esses autores e metodologias só é possível porque o município passou a reconhecer, a partir do curso de mentoria, que o PPP não é um texto, mas um processo e, sobretudo, uma prática social. Essa compreensão aparece nos relatos das autoras: enquanto diretoras, puderam experimentar que o trabalho com o PPP exige mobilizar equipes, organizar tempos e garantir espaço para que todos participem. Na perspectiva da técnica de secretaria, o caderno trouxe clareza sobre como orientar as escolas, rompendo com uma cultura de entrega documental e inaugurando um modo de acompanhar a escola de acordo com os princípios formativos vivenciados no curso.

Antes da reformulação, a Secretaria de Educação já disponibilizava orientações às escolas, construídas de acordo com as necessidades e possibilidades existentes naquele momento. No entanto, com o avanço da política de formação, especialmente após a experiência da mentoria, tornou-se necessário ampliar e qualificar essas orientações. A segunda edição do caderno surge, assim, não como uma ruptura com o que havia sido produzido, mas como um aperfeiçoamento natural da política, fortalecendo a coerência entre os referenciais formativos, a prática das escolas e a orientação institucional. Essa evolução permitiu que diretores, equipes gestoras e a própria secretaria atuassem com maior clareza metodológica e intencionalidade pedagógica.

Para tornar essas transformações mais visíveis ao leitor, apresentamos a seguir tabelas comparativas que sintetizam a evolução da concepção, da prática e do papel dos diferentes atores antes e depois da integração entre mentoria e caderno municipal.

Tabela 1 – Concepção de PPP antes e depois do Caderno

Aspectos	Antes do Caderno	Depois do Caderno
Sentido do PPP	Documento obrigatório e burocrático	Prática coletiva, contínua e orientadora
Foco	Entrega formal à Secretaria	Ações pedagógicas e gestão democrática
Participação	Restrita ao diretor ou pequeno grupo	Envolvimento de toda a comunidade
Diagnóstico	Genérico ou baseado em modelos prontos	Diagnóstico situado, construído pela equipe
Metodologia	Inexistente ou fragmentada	DSC como metodologia oficial de escuta

Reuniões	Sem foco no PPP	Estruturadas para estudo e construção do documento
----------	-----------------	--

Fonte: elaboração das autoras

A mudança conceitual evidencia que o PPP passa a ocupar lugar de instrumento articulador da prática democrática, em sintonia com autores como Veiga (2006) e Gadotti (1997).

Tabela 2 – Trabalho do Diretor Escolar antes e depois

Aspectos	Antes	Depois
Elaboração do PPP	Solitária, centrada no diretor	Mobilização articulada pelo diretor
Decisões	Centralizadas	Compartilhadas nos colegiados
Mediação	Insegura ou inexistente	Mediação dialógica estruturada
Enfoque	Administrativo	Pedagógico e formativo
Instrumentos	Escassos	Técnicas colaborativas da mentoria
Atuação	Reativa	Planejada e propositiva

Fonte: elaboração das autoras

As diretoras relatam que, a partir da mentoria, passaram a compreender seu papel como mobilizadoras dos sujeitos, em consonância com Luiz (2024), que destaca a centralidade da equipe gestora na coordenação de processos participativos.

Tabela 3 – Papel da Secretaria antes e depois do Caderno

Aspectos	Antes	Depois
Orientações	Genéricas	Claras, conceituais e processuais
Foco	Prazos e entrega documental	Acompanhamento formativo
Coerência	Baixa articulação teórica	Alinhamento entre teoria e prática
Diretrizes	Fragmentadas	Etapas oficiais para o PPP

Escuta	Ausente como método	DSC institucionalizado
Relação com escolas	Administrativa	Mediadora e colaborativa

Fonte: elaboração das autoras

A Secretaria passa a exercer papel formativo mais fortalecido, sem abandonar suas funções administrativas, mas reorganizando-as a partir de referenciais pedagógicos sólidos.

Tabela 4 – Participação da Comunidade antes e depois

Aspectos	Antes	Depois
Participação	Eventual ou simbólica	Estruturada e contínua
Escuta	Falas dispersas ou ausência	Sínteses via DSC
Envolvimento	Consulta pontual	Presença desde o diagnóstico
Apropriação do PPP	Baixa	Crescente em legitimada
Vínculo com a escola	Limitado	Fortalecido

Fonte: elaboração das autoras

A implementação do DSC transforma a relação entre escola e comunidade, aproximando-se da concepção de PPP como prática social defendida por Gentili (1995) e Saviani (1983).

Tabela 5 – Influência da Mentoria na construção do PPP

Aspectos	Antes da Mentoria	Depois da Mentoria (e do Caderno)
Ferramentas	Ausência de instrumentos participativos	Dinâmicas colaborativas estruturadas
Gestão do tempo	Ausente ou pouco organizada	Tempo como princípio democrático

Análise de desafios	Quase Individualizada	Coletiva e situada
Construção do PPP	Baseada em “modelos”	Baseada em problemas reais
Mediação	Fragilizada	Qualificada pelos ATTs
Cultura de trabalho	Isolamento	Colaboração contínua

Fonte: elaboração das autoras

Este foi o aspecto mais marcante nas falas das autoras: o curso não apenas ensinou conteúdos, mas transformou modos de conduzir processos coletivos.

Tabela 6 – Identidade do PPP antes e depois

Aspectos	Antes	Depois
Natureza	Documento burocrático	Documento vivo e situado
Aderência ao contexto	Baixa	Em progresso coerente com a escola
Uso cotidiano	Raro	Em progresso no incentivo frequente e orientador
Conteúdo	Genérico	Proveniente da escuta e colaboração
Função	Exigência administrativa	Projeto que busca envolver toda a comunidade escolar

Fonte: elaboração das autoras

As tabelas buscam ilustrar, a partir das percepções das autoras na atuação em rede, que a integração entre o curso de mentoria e o Caderno 4 não se limitou a atualizar um documento, mas inaugurou uma nova fase institucional. Diretores e técnicos passaram a trabalhar com maior clareza conceitual, metodológica e política, e a Secretaria reforçou seu papel formativo, consolidando uma política coerente, democrática e alinhada à prática real das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência narrada ao longo deste artigo permite concluir que a mentoria se configura como um dispositivo capaz de transformar, de maneira concreta, a compreensão e as práticas de gestão escolar no município de Itaquaquecetuba. Longe de se restringir a uma formação técnica ou a um conjunto de orientações modulares, a mentoria mostrou-se um processo formativo orgânico, que se enraíza no cotidiano das escolas e repercute diretamente nos modos de agir, interpretar e decidir das diretoras e da técnica de secretaria participantes. A construção desse percurso demonstrou que mudanças significativas na cultura profissional emergem quando a formação é vivenciada de modo dialógico, situado e colaborativo, permitindo que cada sujeito ressignifique o próprio papel na instituição escolar.

Do ponto de vista pedagógico e organizacional, a mentoria possibilitou que as participantes rompessem com a visão de que o Projeto Político-Pedagógico é um documento burocrático a ser finalizado individualmente pelo diretor. Ao contrário, o processo formativo evidenciou que o PPP se fortalece quando elaborado com base em práticas de escuta, análise de desafios concretos, mediação dialógica e participação ativa dos diferentes segmentos da escola. A partir das vivências nas Salas de Aprendizagem, tornou-se evidente que o tempo dedicado ao diálogo e à construção coletiva não é “perda”, mas investimento para que o documento assuma função orientadora e se vincule à identidade e às necessidades reais da comunidade escolar. Assim, o PPP passa a ser visto como instrumento vivo, continuamente revisitado e capaz de sustentar decisões pedagógicas mais conscientes e democráticas.

No âmbito da gestão municipal, o artigo mostra que o impacto da mentoria não se limitou às práticas individuais das diretoras e da técnica, mas alcançou também a própria Secretaria Municipal de Educação. A elaboração da segunda edição do Caderno de Mentoria para Construção do Projeto Político-Pedagógico representa a institucionalização dos saberes formativos e a consolidação de metodologias como o Discurso do Sujeito Coletivo, garantindo que os princípios vivenciados nos encontros formativos se tornem diretrizes oficiais. Esse movimento indica que políticas educacionais se fortalecem quando dialogam com a prática e se reformulam com base em experiências reais, reafirmando que a gestão democrática depende tanto da formação quanto de orientações sólidas que sustentem as escolas em seu cotidiano.

Do ponto de vista teórico, o relato confirma a perspectiva de que políticas educacionais não são simplesmente implementadas, mas interpretadas e reconstruídas pelos sujeitos, como defendem Ball e Mainardes. As diretoras e a técnica mostraram que a prática cotidiana é o espaço onde a política ganha vida, se transforma e produz novos sentidos. A mentoria, nesse contexto, não apenas ofereceu conteúdos, mas criou condições para que cada profissional reinterpretasse sua função, reconstruísse sua relação com o PPP e assumisse papel ativo na democratização dos processos escolares. A experiência evidencia, assim, que formação, prática e política se entrelaçam, e que a mudança ocorre quando esses três elementos se articulam de forma coerente e contínua.

Por fim, a experiência apresentada demonstra que é possível promover mudanças reais na gestão escolar quando a formação é consistente, contínua e baseada em relações de confiança, escuta e colaboração. A transformação não decorre de intervenções isoladas, mas de percursos formativos que integram saberes, práticas e orientações

institucionais. O artigo conclui que a mentoria contribuiu para fortalecer a gestão democrática no município, ampliando a participação das equipes, ressignificando o uso do PPP e aproximando escola e Secretaria em torno de um projeto educativo comum. Dessa forma, reafirma-se que o PPP deixa de ser um documento finalístico e passa a constituir-se como prática social, expressão coletiva e mediação concreta do trabalho pedagógico e institucional das escolas.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Samara Wanderley Xavier. **Projeto político-pedagógico como espaço discursivo na prática social da escola**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4941>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 481, de 15 de maio de 2024**. Institui o Programa de Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação (PRODITEC). Brasília, DF: MEC, 2024.

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

COSTA, Andresa Cristina Pisa. **O projeto político-pedagógico: indagações sobre a formação continuada e o compromisso com a gestão democrática na escola pública municipal de Curitiba (2013–2016)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1665>. Acesso em: 29 nov. 2025.

EVANGELISTA, Marta Maria Toledo Teixeira. **A construção do projeto político-pedagógico na Escola Municipal de Educação Infantil Florípes Silveira de Souza**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/2790e2ed-94bc-41b9-acee-ee540e23e760>. Acesso em: 29 nov. 2025.

ITAQUAQUECETUBA. **Portaria Municipal nº 146.050, de 27 de janeiro de 2025**. Institui o Programa Municipal de Aperfeiçoamento e Mentoria de Diretores e Técnicos da SEMECTI. Itaquaquecetuba: Prefeitura Municipal, 2025.

ITAQUAQUECETUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno de Mentoria para Construção do Projeto Político-Pedagógico**. 2. ed. Itaquaquecetuba: SEMECTI, 2025. Disponível em: <https://semecti.com.br/publicacoes/em/documentos-complementares>. Acesso em: 26 nov. 2025.

LACERDA, Cecília Rosa. **A construção do projeto político-pedagógico: uma abordagem colaborativa**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003. Disponível em:

<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/36806>. Acesso em: 30 nov. 2025.

LIMA, Allan Greicon de Carvalho. **Formação continuada de gestores de escolas públicas**: análise da trajetória e dos desafios de duas políticas federais (Escola de Gestores e PNFCd). 2019. 198 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2019.

LUIZ, Maria Cecília (org.). **Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil**. São Carlos; São Paulo: SEaD, 2021.

LUIZ, Maria Cecília (org.). **Mentoria de diretores de escola: orientações práticas**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2022.

LUIZ, M. C. (Org.). **Formação de diretores de escola: uma proposta em mentoria**. São Carlos: UFSCar, 2024.